



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
DOTTORATO IN TEORIA E RICERCA EDUCATIVA E SOCIALE

RAIZA FERNANDES BESSA DE OLIVEIRA

**CONCEPÇÕES DE EDUCADORAS E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL SOBRE O TRABALHO EDUCATIVO NA CRECHE:
uma pesquisa ítalo-brasileira**

São Carlos – SP
2024

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira

**CONCEPÇÕES DE EDUCADORAS E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL SOBRE O TRABALHO EDUCATIVO NA CRECHE:
uma pesquisa ítalo-brasileira**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como parte dos requisitos para obtenção do dupla diplomação de doutorado em Educação (UFSCar) e em Teoria e Ricerca Educativa e Sociale (UniRoma 3).

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação Escolar – Teorias e Práticas.

Orientadores: Profª. Dra. Aline Sommerhalder (UFSCar) e Prof. Ph.D. Paolo Di Rienzo (UniRoma 3)

São Carlos – SP
2024

Oliveira, Raiza Fernandes Bessa de

Concepções de educadoras e professoras de educação infantil sobre o trabalho educativo na creche: uma pesquisa ítalo-brasileira / Raiza Fernandes Bessa de Oliveira -- 2024.
535f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Aline Sommerhalder
Banca Examinadora: Jarina Rodrigues Fernandes, Maévi Anabel Nono, Paolo Di Rienzo, Concetta La Rocca
Bibliografia

1. Educação infantil. 2. Creche. 3. Concepções docentes.
I. Oliveira, Raiza Fernandes Bessa de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



FOLHA DE APROVAÇÃO

Defesa de tese de doutorado da candidata Raiza Fernandes Bessa de Oliveira, realizada em 25 de março de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Aline Sommerhalder – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Profa. Dra. Maévi Anabel Nono – Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Prof. Ph.D. Paolo Di Rienzo – Università degli Studi Roma Tre (UniRoma Tre)

Profa. Ph.D. Concetta La Rocca – Università degli Studi Roma Tre (UniRoma Tre)

A declaração de homologação de defesa de doutorado encontra-se arquivada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

Ao Ravi

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial aos meus pais, Maria e José, por todo amor e apoio.

Ao meu esposo, Guilherme, pelo incentivo incondicional e companheirismo. Por ter compartilhado comigo dos meus sonhos e me apoiado nos momentos mais difíceis dessa jornada.

À Profa. Dra. Aline Sommerhalder, pela confiança, amizade e momentos compartilhados. Pelas sábias palavras, pela rigorosa e potente orientação, que enriqueceu e contribuiu decisivamente com a qualidade desta pesquisa e com a minha aprendizagem ao longo do doutorado.

Ao Prof. Ph.D. Paolo Di Rienzo, pela confiança e suporte para o desenvolvimento da pesquisa em cotutela. Por todo acolhimento, contribuições e valiosos ensinamentos.

À Profa. Dra. Jarina Fernandes Rodrigues, pela leitura e contribuições no exame de qualificação e de defesa da tese. Pelos belos momentos e lindas memórias que compartilhamos em solo italiano.

À Profa. Dra. Maévi Anabel Nono, uma pessoa extremamente importante em todo o meu percurso de formação, que me acompanha desde as minhas primeiras experiências de pesquisa. Pela leitura atenta e generosas contribuições.

À Profa. Ph.D. Concetta La Rocca, pelo suporte para a realização das atividades em cotutela, pela leitura e contribuições no exame de defesa.

Ao Prof. Ph.D. Antonio Gariboldi, pela generosidade, apoio e acolhimento ao longo da coleta de dados na Itália. Pela leitura e contribuições à pesquisa durante sua execução e no exame de qualificação da tese.

À Prof. Ph.D. Antonella Pugnaghi, pela acolhida generosa, por todo apoio na realização da coleta de dados na Itália e pelas lindas memórias que compartilhamos.

Aos meus colegas doutorandos da UniRoma Tre, em especial a Aurora, Alessandro, Edoardo, Isabella, Marco e Marika. Pela acolhida generosa, pelo apoio, pela amizade construída, pelos momentos que compartilhamos juntos e por terem tornado a minha experiência muito mais rica, afetiva e inesquecível.

Às educadoras e professoras brasileiras e italianas participantes da pesquisa. Por terem compartilhado comigo suas histórias profissionais e de vida, pela partilha generosa que permitiu o desenvolvimento desta pesquisa.

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva, ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva, ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro [uma tese] se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si.

Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*
(Freire, 2020, p. 25)

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado se insere no contexto historicamente recente de valorização e reconstrução dos espaços e práticas de educação e cuidado de bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos), tomando como foco concepções de educadoras e professoras, por meio de uma investigação realizada em dois países e, assim, contextos educacionais diversos: o brasileiro e o italiano. Como objetivo geral pretendeu-se descrever e analisar concepções sobre o trabalho educativo na creche, expressas por meio de narrativas de educadoras e professoras, brasileiras e italianas, que atuam com crianças de 0 a 6 anos, de modo a identificar e discutir suas especificidades, estabelecendo relações com condições pessoais, profissionais e de trabalho. Trata-se de um estudo qualitativo, realizado por meio de entrevistas com profissionais de educação infantil do sistema público da cidade de São José do Rio Preto (SP, Brasil) e com profissionais atuantes em instituições correspondentes a essa etapa educacional nas cidades de Roma e Modena (Itália). Os resultados foram discutidos com base em quatro categorias dos dados coletados no Brasil e três categorias referentes ao contexto italiano, tendo sido organizados e descritos com base na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. Tratando de temáticas como a formação para a atuação na creche e na pré-escola, concepções sobre o trabalho educativo na creche, elementos atrativos e dificultadores do trabalho educativo na creche e visão de educação na sociedade atual brasileira e italiana, a análise dos resultados permitiu inferir concepções das educadoras/professoras sobre o trabalho educativo na creche e que estas mantém íntima relação com os aspectos objetivos da docência e com as condições de trabalho das profissionais, mas também com aspectos subjetivos, como as relações entre as professoras/educadoras no contexto da escola, a relação de qualidade com os próprios bebês e crianças, a parceria com os pais e a cultura pedagógica local. Em uma dinâmica complexa, essas duas dimensões se articulam e são interpretadas de diferentes formas pelas educadoras/professoras, delimitando a construção de suas concepções e identidades profissionais. Uma vez que esses fatores estruturam e modificam de modo singular as concepções das educadoras e professoras, demarcando seus saberes e práticas e inferindo na construção de suas identidades, entende-se que são profícuas as contribuições de pesquisas que analisam as condições de trabalho das profissionais e as concepções elas têm de seu próprio papel. Ao discutir os resultados tomando por base cada contexto e realidade investigada, coloca-se ainda a potência de pesquisas que consideram realidades distintas de educação infantil e de cuidado e educação com bebês e crianças bem pequenas, em específico, destacando-se os ganhos e contributos singulares do debate sobre o tema e da internacionalização da investigação. Finalmente, assume-se a necessidade do diálogo e da construção de uma educação infantil de qualidade, afetiva, respeitosa, com profissionais competentes e comprometidos com os bebês e crianças, devendo esta ser uma prioridade não apenas das educadoras e professoras da infância, mas da sociedade como um todo, pois a creche de qualidade, como uma construção democrática e compartilhada por gestores, educadores, bebês, crianças e famílias permanece sendo um objetivo a se almejar e lutar constantemente.

Palavras-chave: Educação infantil; educação 0-6; 0 a 3 anos; creche; concepções docentes.

SOMMARIO

Questa ricerca dottorale si inserisce nel contesto storicamente recente di valorizzazione e ricostruzione di spazi e pratiche per l'educazione e la cura dei neonati e dei bambini molto piccoli (0 a 3 anni), concentrandosi sulle concezioni delle educatrici e delle insegnanti, attraverso un'indagine condotta in due Paesi e, quindi, contesti educativi diversi: Brasile e Italia. L'obiettivo generale è stato quello di descrivere e analizzare le concezioni sul lavoro educativo nel nido, espresse attraverso le narrazioni delle educatrici e delle insegnanti, brasiliane e italiane, che lavorano con bambini da 0 a 6 anni, al fine di identificare e discutere le loro specificità, stabilendo relazioni con le condizioni personali, professionali e di lavoro. Si tratta di uno studio qualitativo, realizzato attraverso interviste a professioniste dell'educazione dell'infanzia del sistema pubblico della città di São José do Rio Preto (SP, Brasile) e a professioniste che lavorano in istituzioni corrispondenti a questa fase dell'educazione nelle città di Roma e Modena (Italia). I risultati sono stati discussi sulla base di quattro categorie di dati raccolti in Brasile e di tre categorie relative al contesto italiano, e sono stati organizzati e descritti utilizzando l'Analisi di Contenuto di Laurence Bardin. Analizzando temi relativi alla formazione per il lavoro nel nido d'infanzia e nella scuola dell'infanzia, alle concezioni del lavoro educativo nel nido, agli elementi attraenti e di difficoltà del lavoro educativo nel nido e alla visione del nido e della scuola dell'infanzia nella società odierna brasiliana e italiana, è stato possibile rilevare le concezioni delle educatrici e delle insegnanti sul lavoro educativo nel nido e che queste sono strettamente legate agli aspetti oggettivi del lavoro educativo e alle condizioni di lavoro delle professioniste, ma sono legate anche agli aspetti soggettivi, come le relazioni tra le insegnanti nel contesto della scuola, la qualità del rapporto con i bambini stessi, la collaborazione con i genitori e la cultura pedagogica locale. In una dinamica complessa, queste due dimensioni sono articolate e interpretate in modi diversi dalle professioniste, delimitando la costruzione delle loro concezioni e identità professionali. Poiché questi fattori strutturano e modificano le concezioni delle educatrici e delle insegnanti in modo unico, delimitando le loro conoscenze e le loro pratiche e influenzando la costruzione della loro identità professionale, si comprende l'utilità del contributo di una ricerca che analizzi le condizioni di lavoro delle educatrici/insegnanti e le loro concezioni del proprio ruolo. Discutendo i risultati in base a ciascun contesto e realtà indagati, si evidenzia anche la potenzialità della ricerca che prende in considerazione le diverse realtà dell'educazione dell'infanzia e della cura e dell'educazione dei bambini del nido, in particolare, mettendo in luce i contributi unici del dibattito sul tema e dell'internazionalizzazione dell'indagine. Infine, si sostiene la necessità del dialogo e della costruzione di un'educazione alla prima infanzia di qualità, affettuosa e rispettosa, con professioniste competenti che si impegnano per i bambini, quello che deve essere una priorità non solo per le educatrici e le insegnanti dell'infanzia, ma per l'intera società, perché il nido di qualità, come costruzione democratica condivisa da gestori, educatori, bambini e famiglie, rimane un obiettivo a cui tendere costantemente.

Parole chiave: Educazione dell'infanzia; nido; sistema 0-6; 0 a 3 anni; concezioni educative dei professionisti.

ABSTRACT

This doctoral research is part of the historically recent context of valorization and reconstruction of spaces and practices for the education and care of babies and very young children (0 to 3 years), focusing on the conceptions of educators and teachers, through an investigation carried out in two countries and, therefore, different educational contexts: Brazil and Italy. The general objective was to describe and analyze conceptions about educational work in daycare centers, expressed through the narratives of Brazilian and Italian educators and teachers who work with children aged 0 to 6, in order to identify and discuss their specificities, establishing relationships with personal, professional and working conditions. This is a qualitative study, carried out through interviews with early childhood education professionals from the public system in the city of São José do Rio Preto (SP, Brazil) and with professionals working in institutions corresponding to this stage of education in the cities of Rome and Modena (Italy). The results were discussed based on four categories of data collected in Brazil and three categories referring to the Italian context, and were organized and described based on Laurence Bardin's Content Analysis. They dealt with issues such as training for working in nurseries and pre-schools, conceptions of educational work in nurseries, attractive and difficult elements of educational work in nurseries and the vision of nurseries and pre-schools in today's society (Brazilian and Italian). The analysis of the results allowed us to infer the educators' conceptions of educational work in the nursery school and that these are closely related to the objective aspects of teaching and the working conditions of the professionals, but also to subjective aspects, such as the relationships between the teachers in the context of the school, the quality relationship with the babies and children themselves, the partnership with the parents and the local pedagogical culture. In a complex dynamic, these two dimensions are articulated and interpreted in different ways by the educators/teachers, delimiting the construction of their professional conceptions and identities. Since these factors uniquely structure and modify the conceptions of educators and teachers, demarcating their knowledge and practices and influencing the construction of their identities, it is understood that the contributions of research that analyzes the working conditions of professionals and their conceptions of their own role are useful. By discussing the results based on each context and reality investigated, the power of research that considers different realities of early childhood education and the care and education of babies and very young children, in particular, is also highlighted, highlighting the unique gains and contributions of the debate on the subject and the internationalization of research. Finally, the need for dialogue and the construction of quality, affectionate, respectful early childhood education, with competent professionals who are committed to babies and children, should be a priority not only for early childhood educators and teachers, but for society as a whole, because quality daycare, as a democratic construction shared by managers, educators, babies, children and families, remains an objective to constantly strive for.

Keywords: Early childhood; nursery; system 0-6; 0-3 years; conceptions teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Pesquisas do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	33
Quadro 2. Pesquisas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	34
Quadro 3. Temas das pesquisas localizadas nos bancos de dados nacionais (Catálogo Capes e BDTD).....	35
Quadro 4. Total de pesquisas de mestrado e doutorado consideradas (Catálogo Capes, BDTD e RepositoriUM).....	42
Quadro 5. Artigos científicos localizados em revistas italianas “ <i>Fascia A</i> ”.....	44
Quadro 6. Participantes da pesquisa no Brasil	216
Quadro 7. Participantes da pesquisa na Itália	217
Quadro 8. Categoria 1 (Brasil) – Formação profissional para a atuação na educação infantil.....	236
Quadro 9. Categoria 2 (Brasil) – Concepções das professoras acerca do trabalho educativo na creche.....	257
Quadro 10. Categoria 3 (Brasil) – Elementos atrativos e dificultadores do contexto de docência com os bebês e crianças bem pequenas.....	327
Quadro 11. Categoria 4 (Brasil) – Visão de creche e pré-escola na sociedade atual brasileira.....	353
Quadro 12. Categoria 1 (Itália) – Formação profissional para a atuação no <i>nido</i> e na <i>scuola dell’infanzia</i>	369
Quadro 13. Categoria 2 (Itália) – Concepções das profissionais acerca do trabalho educativo no <i>nido</i>	390
Quadro 14. Categoria 3 (Itália) – Visão de <i>nido</i> e <i>scuola dell’infanzia</i> na sociedade atual italiana.....	468

LISTA DE SIGLAS

ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione Del Sistema Universitario e della Ricerca

BdC – Bilancio di Competenze

BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações do IBICT

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cfei – Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia

DOU – Diário Oficial da União

DTPP – Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação

IBCT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IeFP – Percorsi triennali e quadriennali di istruzione e formazione professionale

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRIS – Institutional Research Information System

ISPSSL – Istituto Superiore per la Prevenzione e la Sicurezza del Lavoro

ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MIUR – Ministero dell'Istruzione

MUR – Ministero dell'università e della ricerca

OCPI – Osservatorio sui Conti Pubblici Italiani

ONMI – Opera Nazionale Maternità e Infanzia

OPNE – Observatório do Plano Nacional de Educação

PEC – Proposta a Emenda Constitucional

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RepositoriUM – Repositório de publicações da Universidade do Minho
Roma 1 – Università di Roma "La Sapienza"
Roma 2 – Università di Roma “Tor Vergata”
SIPed – Società Italiana di Pedagogia
SME – Secretaria Municipal de Educação
UE – União Européia
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
Uminho – Universidade do Minho
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unimore – Università Degli Studi di Modena e Reggio Emilia
UniRoma 3 / Roma 3 – Università degli Studi Roma Tre

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I	21
CRECHE E EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: um tema emergente no Brasil e na Itália	21
CAPÍTULO II	30
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: o lugar da creche na pesquisa sobre/na educação infantil	30
CAPÍTULO III	49
CRECHE E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NA ITÁLIA	49
3.1 Percurso histórico e legal do nido e da scuola dell'infanzia	50
3.2 Sistema Integrato Zerosei: uma perspectiva em construção	68
CAPÍTULO IV	87
CRECHE PARA QUE E PARA QUEM?	87
4.1 Função social da educação infantil: creche como espaço de cuidado e educação	91
4.2 Infâncias e crianças: um debate conceitual	104
CAPÍTULO V	116
FINS E MEIOS DA EDUCAÇÃO: escola como espaço de formação humana e transformação social	116
5.1 John Dewey e a educação democrática	119
5.2 Paulo Freire e a educação libertadora	128
5.3 Loris Malaguzzi e a pedagogia da escuta	137
CAPÍTULO VI	149
SER EDUCADOR(A) E PROFESSOR(A): a complexidade do trabalho interativo e reflexivo de uma profissão humanizante	149
CAPÍTULO VII	164
ESPECIFICIDADES DO TRABALHO EDUCATIVO NA CRECHE: cuidado e educação como estruturantes dos saberes e práticas pedagógicas	164
7.1 Contribuições de Maria Montessori	179
7.2 Contribuições de Emmi Pikler	188
7.3 Contribuições de Elinor Goldschmied	202
CAPÍTULO VIII	211
PERCURSO METODOLÓGICO	211
8.1 Contextos da pesquisa empírica	212
8.2 Participantes da pesquisa	215
8.3 Pesquisa qualitativa em educação	219
8.4 Entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados	221
8.4.1 Pesquisa piloto	225
8.4.2 Entrevistas com as educadoras e professoras participantes	226
8.5 Perspectiva narrativa para o levantamento dos dados	227

8.6 Análise de conteúdo	230
CAPÍTULO IX	234
ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	234
9.1 Resultados e discussão dos resultados obtidos no Brasil	235
9.1.1 Formação profissional para a atuação na educação infantil	235
9.1.2 Concepções das professoras acerca do trabalho educativo na creche	257
9.1.3 Elementos atrativos e dificultadores do contexto de docência com os bebês e crianças bem pequenas	327
9.1.4 Visão de educação infantil na sociedade atual brasileira	353
9.2 Resultados e discussão dos resultados obtidos na Itália	369
9.2.1 Formação profissional para a atuação no nido e na scuola dell'infanzia	369
9.2.2 Concepções das profissionais acerca do trabalho educativo no nido	390
9.2.3 Visão de nido e de scuola dell'infanzia na sociedade atual italiana	467
9.3 As realidades brasileira e italiana: algumas questões em diálogo	489
CONSIDERAÇÕES FINAIS	495
REFERÊNCIAS	506
CADERNO DE ANEXOS E APÊNDICES	535
ANEXOS	535
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Brasil)	535
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Itália)	535
Anexo C – Ofício de autorização para a pesquisa (Secretaria Municipal de Educação)	535
APÊNDICES	535
Apêndice A – Roteiro de entrevista A	535
Apêndice B – Roteiro de entrevista B	535
Apêndice C – Roteiros traduzidos	535
Apêndice D – Transcrição das entrevistas realizadas no Brasil	
Apêndice E – Transcrição das entrevistas realizadas na Itália	535

APRESENTAÇÃO

Nasci e cresci, até os 10 anos de idade, em uma comunidade bastante carente e violenta do ABC Paulista, mas na escola sempre fui gente e assim fiz dela o meu lugar. Senti-me gente na escola e em grande medida me fiz gente também por conta da escola, sendo imensurável o que essa instituição significou no meu caminho, seja como aluna, graduanda, mestranda, doutoranda e, claro, como professora.

Certa vez, quando tinha 12 anos de idade, meu pai me chamou para uma séria conversa e me disse que sendo “pobre, mulher, preta e nascida na favela”, as coisas não seriam fáceis. “Não dê sorte pro azar, pois a realidade lá fora não está a seu favor”, foi o que ele quis me dizer, mas felizmente eu sempre pude contar a minha família e com a escola.

Destaco também a importância de ter crescido tendo como referência e inspiração uma grande educadora, hoje aposentada em dois municípios depois de mais de 30 anos de dedicação e trabalho pela educação pública. Minha madrinha, Waldirene, foi a primeira mulher da minha família a cursar o ensino superior e eu, mais de 20 anos depois, eu fui a primeira a fazê-lo na universidade pública, depois de meu irmão mais velho ter tido também essa oportunidade, assim como fui a primeira a conquistar o título de mestre e a cursar um doutorado.

Ao longo do doutorado, estudando sobre Marxismo na disciplina Epistemologia da Educação II da UFSCar, assisti algumas aulas do professor José Paulo Netto que, ao discutir o tema com incrível propriedade e sensatez, disse a seguinte frase: “Liberdade é a possibilidade de escolher entre alternativas concretas”. Essa frase ficou absolutamente marcada em mim e venho pensando nela desde então.

Olho para as possibilidades concretas às quais tive acesso e o sentimento que me encerra é de luta e de reconhecimento do que representa em nossa vida poder ocupar certos lugares e encontrar em nosso caminho pessoas que acreditam na nossa capacidade para “ser mais”. Hoje, com recém completados 30 anos de idade, posso dizer que a escola e universidade pública foram o motor principal para que eu ampliasse a minha liberdade, as minhas possibilidades concretas de escolha nesse percurso um tanto imprevisível que chamamos de vida.

Sou consciente das portas que a escola e a educação pública me abriram como ser humano, profissional e pesquisadora. Dentro dela passei de aluna à professora e me vi, novamente, intimamente ligada a esse lugar.

Interessada pela educação da infância e pela pesquisa desde a graduação em Pedagogia, as inquietações da docência com os bebês ao longo dos meus primeiros anos de atuação profissional na educação infantil me levaram a buscar na pesquisa científica mais elementos para o debate e reflexão, o que levei adiante com a pesquisa de mestrado, concluída em 2018, contando com o precioso apoio e orientação de uma professora e orientadora incrível – a Profa. Dra. Maévi Anabel Nono –, a quem sou grata por ter me dado os primeiros incentivos e confiança para adentrar na pesquisa científica em educação.

Permaneci atuando na educação infantil e em especial no segmento creche, sempre atenta aos elementos e dificuldades desse contexto na escola pública. A atuação, por quatro anos, como formadora na secretaria municipal de educação me fez perceber como a docência com bebês e crianças bem pequenas segue marcada por fragilidades e problemáticas, o que me levou novamente a buscar na pesquisa científica novos elementos para investigar e compreender essa realidade, nem sempre percebida e devidamente problematizada.

O desenvolvimento da tese foi marcado ainda por algo que talvez pareceria impossível para a menina nascida em uma comunidade carente, que foi a oportunidade de ampliar os horizontes da pesquisa, fato materializado por um acordo de cotutela e dupla diplomação com a Università degli Studi Roma Tre, na Itália, experiência que modificou determinante e permanentemente a professora e pesquisadora que sou.

A pesquisa em cotutela trouxe assim novos caminhos e olhares para essa investigação, me levando a ter uma infinidade de novas experiências, como aprender uma nova língua, construir amizades com colegas estrangeiros, conhecer outras instituições de ensino superior e outras realidades de educação infantil. Tudo isso ficará guardado em minha memória em um inestimável conjunto de lembranças, pensamentos, reflexões, diálogos, paisagens, aromas, sabores que a Itália me presenteou.

Ao longo deste percurso, contei com o valioso acompanhamento, apoio e orientação de dois professores extremamente humanos e competentes, a quem sou muito eterna e infinitamente grata, Profa. Dra. Aline Sommerhalder (UFSCar) e Prof. Ph.D. Paolo Di Rienzo (UniRoma Tre).

Até a escrita dessas linhas, foram quatro longos anos, que ao mesmo tempo pareceram passar com uma rapidez estonteante. Esse período foi marcado pela intensa e constante formação e pesquisa, e não posso deixar de lembrar que seu início profundamente atravessado por uma trágica pandemia, de dimensões mundiais, que

afetou milhões de pessoas, ceifou incontáveis vidas e modificou por muito tempo nosso modo de se relacionar, trabalhar e estudar.

Espero que a leitura desta tese, que retrata o máximo que pude o percurso de uma longa e complexa jornada de estudos e investigação – pois a pesquisa é sempre menor do que a realidade – possa ser objeto de construção de sentidos e significados também por parte de outras pessoas que têm interesse pela educação da infância e que fazem dela seu objeto de estudo, de trabalho, parte importante de suas vidas, como também é para mim.

Meu desejo é que entre os extremos da utopia e da inércia, que por vezes ocupam o cenário da educação, possamos continuar sonhando e lutando pela construção compartilhada de mundos possíveis para os nossos bebês e crianças bem pequenas e pequenas, pois eles merecem sempre o nosso melhor.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de doutorado apresenta delineamento diferenciado ao propor uma investigação que considera dois contextos diversos: o brasileiro e o italiano. A possibilidade de uma pesquisa ítalo-brasileira deu-se diante de Convênio de Cooperação Científico, Acadêmico e Tecnológico Internacional¹ previamente estabelecido entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a *Università Degli Studi Roma Tre* (UniRoma Tre, Itália).

Tal convênio possibilitou o desenvolvimento da pesquisa no âmbito de um acordo de cotutela e dupla diplomação² junto ao *Corso di Dottorato di Ricerca in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale* do *Dipartimento di Scienze della Formazione* da *Università degli studi Roma Tre*, o que oportunizou não apenas a aproximação e as reflexões acerca da realidade da educação infantil italiana, mas a inserção acadêmica da pesquisadora na universidade estrangeira, visitas técnicas, participação em disciplinas do Departamento de educação, em eventos e outras oportunidades de divulgação científica, bem como a coleta de dados com educadoras e professoras atuantes em creches e pré-escolas italianas.

O Acordo de cotutela da tese se mostrou indispensável na medida em que a pesquisa de doutorado converge com as linhas de investigação desenvolvidas no âmbito da universidade internacional parceira, fortalecendo e ampliando o campo teórico e metodológico da pesquisa, fator que trouxe inúmeros contributos ao campo científico de sua produção. Assim, tornou-se possível a ampliação de horizontes acadêmicos e científicos, construindo um terreno fértil de debate e reflexão sobre a educação da infância nos dois países.

Esta pesquisa foi desenvolvida, então, considerando duas realidades distintas – a brasileira e a italiana –, compreendendo que o objetivo não foi o de realizar um estudo comparativo, mas sim criar um espaço profícuo de diálogo e reflexão, no que diz respeito ao atendimento educacional à infância, com especial atenção às especificidades da

¹ Acordo de Cooperação Cultural e Científica firmado entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Università Degli Studi Roma Tre (UniRoma 3, Itália), vigente de 02/05/2019 a 02/05/2024, envolvendo, no Brasil, o Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei), com cadastro no CNPq, e sendo a Profª. Dra. Aline Sommerhalder (UFSCar/DTPP/PPGE) uma das pesquisadoras coordenadoras do laboratório, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado/doutorado) e uma das coordenadoras do Acordo de Cooperação.

² Acordo de cotutela e dupla diplomação firmado entre as universidades e programas de pós-graduação dos dois países e publicado, no Brasil, no Diário Oficial da União (DOU) em 29/04/2021, com objetivo de elaborar e defender uma tese de doutorado, para a obtenção de titulação conjunta na modalidade de dupla diplomação de doutorado acadêmico. Vigência: 27/04/2021 a 31/05/2024.

educação e cuidado com bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos) ou o segmento creche da educação infantil. Entretanto, esse debate não secundariza a luta pela integralidade da educação 0-6 anos e a importância do atendimento qualificado e coerente com as necessidades e especificidades dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas ao longo de toda a primeira infância.

Nesta tese serão abordadas diversas questões acerca dos pontos de aproximação e de distanciamento entre as duas realidades, bem como serão esclarecidos fatores determinantes de diferenciação, que dizem respeito ao que hoje se tem na realidade da educação infantil no Brasil e na Itália, considerando os respectivos contextos pesquisados. Após esse texto introdutório, a tese está organizada em nove capítulos.

No Capítulo I, *Creche e educação da primeira infância: um tema emergente no Brasil e na Itália*, busca-se delimitar a problemática da qual parte a pesquisa, bem como seus objetivos gerais e específicos.

O Capítulo II apresenta o *Levantamento Bibliográfico: o lugar da creche na pesquisa acadêmica sobre/na educação infantil*, realizado em repositórios nacionais e internacionais.

O Capítulo III trata da *Creche e educação da infância na Itália*, retratando o percurso histórico e legal do atendimento à infância na Itália, com destaque à construção da creche creche, além de discutir as recentes modificações com a proposta da criação de um Sistema Integrado 0-6 anos.

Adentrando ao referencial teórico, como Capítulo IV, em *Creche para que e para quem?* aprofunda-se conceitos importantes da tese, principalmente os conceitos de infância/infâncias e a função social da educação da infância, além do posicionamento acerca de quem são os bebês e crianças bem pequenas nesse contexto.

No Capítulo V, *Fins e meios da educação: escola como espaço de formação humana e transformação social*, delimita-se conceitos acerca da educação e da escola como um elemento determinante da organização social, comprometida com um determinado projeto de sociedade e de futuro. Para essa discussão, aprofundam-se as ideias de três autores: John Dewey, Paulo Freire e Loris Malaguzzi.

No Capítulo VI, *Ser educador(a) e professor(a): a complexidade do trabalho interativo e reflexivo de uma profissão humanizante*, discute-se a visão de uma profissão que tem como fundamento a interação entre as pessoas, que deve ser comprometida com o processo de humanização, aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças.

No Capítulo VII, último capítulo do referencial teórico – *Especificidades do trabalho educativo na creche: cuidado e educação como estruturantes dos saberes e práticas pedagógicas* – busca-se reiterar a singularidade que sustenta a pedagogia da infância, e mais especificamente o trabalho educativo com os bebês e crianças bem pequenas, contando com as contribuições teóricas de três grandes autoras desse campo: Maria Montessori, Emmi Pikler e Elinor Goldschmied.

O Capítulo VIII trata *Percurso metodológico* passando-se pela descrição dos contextos da pesquisa empírica, apresentação das participantes da pesquisa, discussão sobre a pesquisa qualitativa em educação, a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, a perspectiva narrativa para o levantamento dos dados e, finalmente, sobre a análise de conteúdo como método de organização e análise de dados.

O Capítulo IX apresenta a *Análise e discussão de Resultados*, no qual são descritas e analisadas as categorias de resultados obtidas por meio da coleta, organizados de acordo com cada contexto de pesquisa empírica.

Finalmente, nas *Considerações finais*, apresenta-se um texto de encerramento da tese, tecendo algumas considerações e apontamentos a partir da análise dos resultados, buscando contribuir com o campo de investigação e com a possibilidade de pesquisas futuras.

CAPÍTULO I
CRECHE E EDUCAÇÃO DA
PRIMEIRA INFÂNCIA:
um tema emergente no Brasil e na Itália

[...] E essa permaneceu uma lição ininterrupta dada por homens e mulheres que, cujas ideias continuaram intactas, que compreenderam muito tempo antes de mim que a história pode ser mudada e que ela é modificada ao se apossar dela, começando com o destino das crianças.

*Loris Malaguzzi, As cem linguagens da criança
(Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 46)*

Esta pesquisa se insere em um contexto historicamente recente de valorização e reconstrução dos espaços e práticas – formais e coletivos – de educação e cuidado junto aos bebês, crianças bem pequenas e pequenas³, processo que tem favorecido a superação de uma visão difusa e, muitas vezes, equivocada sobre o papel da escola para as crianças dessa faixa etária.

Esse contexto histórico caracteriza de forma peculiar o debate que está se desenvolvendo no Brasil e na Itália. De fato, a tese, também devido a um acordo de colaboração científica entre uma universidade brasileira (UFSCar) e uma universidade italiana (UniRoma Tre), que inclui um projeto de pesquisa sobre o perfil profissional dos professores no sistema de educação formal, pretende trazer uma análise e estudo internacional dos dois sistemas dedicados ao cuidado e à educação da primeira infância.

A superação de marcas históricas e sociais de um perfil assistencialista, compensatório, higienista e/ou propedêutico tem permitido o entendimento de uma série de fatores que permeiam a qualidade do atendimento à infância⁴ nas escolas. Ao se evidenciar o segmento creche (0 a 3 anos), essas marcas históricas e de desvalorização social e profissional são ainda mais explícitas e relevantes.

No Brasil, esse movimento de reconstrução tem contribuído decisivamente com a possibilidade de um olhar mais sensível às especificidades de bebês e crianças bem pequenas em contextos educativos, ampliando perspectivas para superação das rupturas entre os segmentos creche e pré-escola, assim como tem permitido a consolidação de um campo singular de estudos, saberes, práticas e propostas educacionais que tomam a infância e suas reais necessidades como foco.

A estrutura do problema de pesquisa parte de uma problemática histórica, social e pedagógica que balizou a creche – e a educação e cuidado com bebês e crianças bem pequenas –, sendo este um tema que apenas nas últimas décadas passou a ser entendido como uma questão educacional e social determinante, tanto no Brasil como na Itália. Isso posto, assume-se que essa temática, apesar de apresentar uma significativa ampliação atualmente, ainda carece de debate em variados âmbitos: educacional, pedagógico, social e político.

³ Nomenclatura adotada pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) que coloca os bebês como as crianças de zero a 1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

⁴ De acordo com a Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016, no Brasil, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança (Brasil, 2016). Já na Itália, o termo primeira infância diz respeito às crianças de 0 a 3 anos, enquanto a segunda infância refere-se às crianças de 3 a 6 anos. Para facilitar a compreensão e leitura, ao longo do texto será utilizado o termo infância para se referir aos bebês e crianças pequenas (0 a 6 anos).

Apesar da conquista gradual do reconhecimento de sua importância, a creche e o *nido*⁵ – no Brasil e na Itália, respectivamente – seguem marcados por uma desvalorização social e profissional. Por isso, a pesquisa se coloca em um campo de discussão ainda não suficientemente explorado, ainda mais ao se considerar o diálogo entre realidades distintas.

Manifesta-se, assim, a necessária luta para romper com a invisibilidade que ainda se faz presente, seja no âmbito das políticas, seja na formação inicial ou na atuação profissional, reconhecendo a potência da ampliação de horizontes culturais e territoriais de discussão do tema.

Inúmeros elementos concernentes à educação infantil são de fundamental discussão: acesso a vagas, infraestrutura das escolas, qualidade do atendimento, condições de trabalho e de carreira dos profissionais, formação inicial e continuada de educadores e professores, concepções, saberes e práticas pedagógicas, políticas públicas, dentre outros.

Reflexos dessa demanda emergente, dados de recente relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) indicam que cerca de 175 milhões de crianças no mundo permanecem à margem do acesso à educação infantil, indicam ainda a carência de investimentos nesta etapa pela maioria dos governos, além de apontar a problemática da formação (falta de formação específica) para os profissionais que atuam na área (UNICEF, 2019).

A necessidade de ampliação do atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos segue sendo, a exemplo, ponto de constante atenção. Atualmente, na Itália, de acordo com os dados referentes ao ano letivo 2019/2020 do *Istituto Nazionale di Statistica* (Istat), o atendimento em creche segue abaixo da meta de 33% de crianças de até três anos atendidas, chegando a 26,9%, o que corresponde a 361 mil vagas, sendo aproximadamente metade delas em instituições públicas (ISTAT, 2021). Os dados ainda apontam grande desigualdade de acesso ao se considerar as diferentes regiões.

Do mesmo modo, no Brasil, de acordo com dados do Censo Escolar 2021, atualmente são atendidas cerca de 35,6% de bebês e crianças bem pequenas, sendo 29,8% matriculados na rede privada e 59% na rede pública, permanecendo também abaixo da meta de 50% estipulada pelo Plano Nacional de Educação – PNE (INEP, 2022). Cabe ressaltar que a meta de 50% de bebês e crianças bem pequenas atendidas em

⁵ Nomenclatura italiana: *nido* (creche) e *scuola dell'infanzia* (pré-escola).

creche já era proposta pelos Planos Nacionais de Educação (PNE) 2001-2011 e 2011-2020 (Brasil, 2001, 2011), o que significa que não só a meta permaneceu estagnada por 20 anos, como assevera que apesar disso o Brasil não foi capaz de alcançá-la.

O quadro geral de acesso a vagas no Brasil explicita que a educação infantil e a creche no Brasil são ainda profundamente marcados por contradições e desigualdades – desigualdades regionais, socioeconômicas, de raça e cor – e, apesar da ampliação da oferta de vagas nas escolas, ainda se mantém distante da demanda, especialmente nas regiões e comunidades mais vulneráveis economicamente (FMCSV, 2020).

Como explicitado no texto de apresentação, de uma perspectiva pessoal e profissional, o interesse pela educação infantil surge ainda durante a formação inicial no curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo essa investigação de doutorado o desenlace dos diversos caminhos trilhados como estudante, pesquisadora, professora de bebês e como formadora de professores da educação infantil pública.

Considerando esse percurso, o debate sobre esse tema em específico surge na atuação como professora de educação infantil na rede pública de educação – entre os anos de 2015 e 2018 – e também como formadora em programa de formação continuada de professores – entre os anos de 2019 e 2023 – em um município de médio porte, localizado no noroeste do estado de São Paulo, Brasil.

A inserção profissional na educação infantil pública permitiu a vivência de inúmeros fatores que atravessam a profissão, muitos deles que guardam aspectos da luta pela construção de uma educação comprometida com a humanização, desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças bem pequenas, afastando-se de um perfil assistencialista, baseado no senso comum ou em ideias como a de vocação, dom, maternidade e nas experiências domésticas das profissionais que atuam na creche.

Durante a atuação como professora de educação infantil, foi possível evidenciar que muitas vezes as turmas de bebês e crianças bem pequenas ficam por último nas escolhas das profissionais, sendo que muitas vezes essas vagas acabam ocupadas por professoras iniciantes⁶ (Papi; Martins, 2010, Brostolin; Oliveira, 2013, Almeida; Pimenta; Fusari, 2019) ou por professoras substitutas, em regime de contrato temporário.

⁶ No município em questão, as professoras possuem um plano de carreira que permite o acúmulo de pontos que servem para uma classificação no âmbito de cada unidade escolar, essa pontuação permite às docentes escolherem as turmas e períodos nos quais querem trabalhar. Nesse sentido, indicar que as turmas de bebês e crianças bem pequenas, muitas vezes, “sobram” e são assumidas por docentes iniciantes implica no fato de estas não assumirem as turmas por escolha própria, mas sim por não terem ainda uma pontuação que permita a escolha de outros agrupamentos. Ou seja, de forma alguma representa qualquer tipo de prejuízo ou julgamento por se tratarem de profissionais em início de carreira.

Esse fato pôde ser visto de forma mais ampla e contextualizada, no que diz respeito ao sistema municipal em questão, na atuação como formadora em programa institucional de formação continuada oferecido aos professores de educação infantil e de ensino fundamental. Nesse programa, os docentes são agrupados de acordo com a faixa etária em que atuam e participam de encontros mensais realizados por formadores da Equipe da Capacitação da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Como formadora atuante nessa equipe, foi possível identificar intensa rotatividade nos grupos de professores das turmas de berçários e maternais (crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses de idade) e evidenciar como este grupo é formado por um alto número de professoras recém-contratadas e que por vezes não tiveram opção de escolha.

Nesse percurso, foi se tornando evidente como as profissionais carregam inseguranças, temores, dúvidas, assim como alguns preconceitos e uma visão pouco valorativa de sua própria profissão e atuação profissional com os bebês e crianças bem pequenas no cotidiano na escola.

Alguns dados quantitativos corroboram com essa percepção: em relatório interno do programa de formação continuada do ano de 2019 (SJRP, 2019), do qual 791 docentes das aproximadamente 1300 professoras⁷ de educação infantil participaram da avaliação realizada via Google Formulários, os dados revelaram que das 262 professoras das turmas de berçário I (crianças de 4 a 11 meses), berçário II (crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses) e maternal I (crianças de 2 anos a 2 anos de 11 meses), 122 (46%) possuíam menos de um ano de experiência com a faixa etária e outras 91 (34%) possuíam de dois a três anos de experiência. Isso significa que apenas 20% das professoras que responderam ao formulário atuavam nesses agrupamentos há mais de três anos⁸.

Mais recentemente, no final do ano de 2021, 1000 professoras responderam ao formulário e os dados reiteram o mesmo cenário: das 381 docentes atuantes em agrupamentos de berçário I, berçário II e maternal I⁹, 189 (cerca de 50%) possuíam até

⁷ Sendo o corpo docente da rede municipal composto quase em sua totalidade por mulheres, optou-se pelo uso do termo “professoras”, no feminino.

⁸ Devido ao teor do formulário respondido pelas professoras, não foi possível identificar se eram iniciantes na carreira docente ou apenas iniciantes na atuação com a faixa etária.

⁹ Cabe aqui detalhar um aspecto importante: tendo em vista a organização municipal da educação infantil, compreende-se que o segmento creche é organizado em 4 agrupamentos: berçário I, berçário II, maternal I e maternal II, sendo este último destinado às crianças que completam 3 anos até o mês de março do ano de matrícula. Já o segmento correspondente à denominada pré-escola, diz respeito às crianças de 1ª Etapa (crianças de 4 anos) e 2ª Etapa (crianças de 5 anos). Nessa pesquisa, optou-se por delimitar o foco da investigação nos três agrupamentos de crianças menores, ou seja, berçário I, berçário II e maternal I, como já descrito. Essa opção leva em conta o perfil das docentes e, claro, dos bebês e crianças que compõem esses agrupamentos, uma vez que as crianças dispõem de características e modos de aprender, ser e estar no mundo bastante singulares, além de exigirem determinados saberes e práticas de cuidado e educação que,

cinco anos de experiência na educação infantil e 80% das docentes (308 das 381 professoras) são iniciantes no trabalho com os bebês e crianças bem pequenas, ou seja, possuem três anos ou menos de experiência (SJRJ, 2021). Esses dados revelam a alta rotatividade das profissionais atuantes no segmento creche.

Apesar de nesse município as profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos possuírem o mesmo status profissional que as demais (todas são consideradas professoras de educação básica), a docência na creche e o contexto de atuação segue sendo um desafio no sentido da consolidação de um grupo e identidade docente, uma vez que muitas delas demonstram desinteresse em permanecer trabalhando com a faixa etária.

Do mesmo modo, é possível observar situações ainda mais conflituosas e frágeis em outros contextos, a exemplo em municípios de pequeno porte espalhados pelas diversas regiões do Brasil, nos quais é negado às educadoras de bebês seu devido reconhecimento e status profissional, sendo comum a contratação por meio de nomenclaturas como berçaristas, recreadoras, agentes de desenvolvimento infantil etc., negando-se com isso não apenas a construção de sua identidade e valorização como docentes, mas todo o aparato legal e trabalhista do magistério.

Ampliando-se essas discussões à realidade italiana, questiona-se se movimentos semelhantes também acontecem com as profissionais que atuam em *nido d'infanzia*, uma vez que este segmento, na Itália, também carrega marcas de desvalorização social e profissional (Barbieri, 2015, Bondioli *et al.*, 2018, Infantino, 2017), sendo recente o processo de ampliação e diálogo entre o *nido* e a *scuola dell'infanzia*, bem como são evidentes as desigualdades de acesso e condições à creche nas diferentes regiões do país.

Essa complexa realidade, somada ao interesse pela formação, concepções, saberes e práticas das profissionais que atuam nas escolas de educação infantil públicas, culmina nesta pesquisa de doutorado ítalo-brasileira, que assume como foco as concepções de educadoras e professoras¹⁰ da infância sobre a educação e cuidado com bebês e crianças bem pequenas.

Pesquisas recentes indicam que esse cenário é ainda marcado por possibilidades, contradições, incertezas, desafios e vulnerabilidades, tanto no Brasil como na Itália (FMCSV, 2020, La Rocca; Smeriglio; Tassone, 2020, Miori, 201, OPE, 2021, Rodrigues,

em geral, já se diferenciam das crianças maiores de 3 anos que compõem os agrupamentos de maternal II, 1ª e 2ª etapas. Essa escolha também considerou se aproximar da organização do *nido* e *scuola dell'infanzia* italiana, que organiza os agrupamentos em 0-3 (*nido*) e 3-6 (*scuola dell'infanzia*).

¹⁰ Considerando as nomenclaturas das profissionais italianas, serão utilizados os termos educadora(s), que diz respeito às profissionais que atuam no *nido*, e professora(s), que se refere às profissionais atuantes em *scuola dell'infanzia*.

2016, Silveira, 2015). Diante de tal problemática, assume-se como hipótese que as concepções das educadoras e professoras, paralelamente ao contexto e às condições de trabalho, influenciam no interesse pela atuação na creche, bem como influenciam na construção de suas identidades profissionais.

Não obstante, esse cenário ainda marcado por fragilidades pode incorrer na ausência de pertencimento ao lócus de trabalho, de coletividade e identidade das profissionais em contexto diário de atuação, em dificuldades para implementação de um projeto educativo e de engajamento para uma formação permanente em serviço (na compreensão de aprendizagem permanente em contexto e prática profissional), culminando em fragilidades no reconhecimento e valorização de sua atuação profissional e na construção de uma integralidade da educação de 0-6 anos.

Entende-se que esses fatores estão influenciados pelas concepções acerca da atuação na creche, paralelamente às reais condições de trabalho com essa faixa etária e de atuação nos contextos institucionais de educação infantil, somados à (des)valorização social e profissional ainda presente nesta etapa educativa.

Considera-se que a complexidade desses fatores está diretamente relacionada aos aspectos pessoais, profissionais e ao contexto de trabalho das educadoras e professoras, sendo interesse dessa pesquisa desvelar questões que dizem respeito a este espaço que, além de se mostrar uma demanda social em constante crescimento, é cada vez mais assumido como determinante para a formação humana, aprendizagem e desenvolvimento das crianças em seus primeiros anos de vida.

Portanto, a pesquisa se insere em um campo amplo de debate e reflexão, no qual compreende-se que se tratam de contextos sociais, econômicos, políticos, educacionais e culturais diferentes um do outro. Ao confrontar as realidades educacionais de dois países distintos, tem-se a intenção de produzir um estudo que traga aproximações e distanciamentos entre os sistemas brasileiro e italiano de educação da infância, permitindo assim a construção de uma representação crítica nesse campo.

Em particular para o Brasil, o recente estabelecimento na Itália de um sistema integrado (que será melhor explicitado adiante) pode ser um ponto de grande interesse, do mesmo modo, a proposição de uma formação específica para a atuação em creche pode contribuir com novos elementos para o debate. É sabido também que a produção sobre a educação da infância na Itália é para o Brasil, assim como para outros países, um ponto de referência e inspiração.

Outro ponto relevante abarca os estudos e a legislação educacional italiana, pois também trazem contribuições importantes e apresentam impacto significativo nas discussões sobre a educação infantil no Brasil, tendo inclusive servido como base/inspiração em debates recentes sobre o currículo para a educação infantil brasileira (Ariosi, 2019).

Como explicitado nas versões preliminares da Base e em discussões realizadas por alguns dos redatores, a própria adesão do termo "campos de experiência" como arranjo curricular proposto para a educação infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 diz respeito a um termo de origem italiana (Ariosi, 2019), apresentado pela primeira vez no documento *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* (Itália, 1991) e revisto no documento *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (Itália, 2012), o que explicita a influência das discussões da educação da infância italiana em outros contextos e, inegavelmente, o Brasil é um deles.

Para a Itália, por sua vez, a integralidade da educação infantil brasileira, que já há algum tempo propõe uma educação infantil 0-5 anos, organizada em creche e pré-escola, bem como a defesa da profissionalidade docente – *professor/professora* – assumida desde a creche pode ser um elemento de interesse e consideração.

Nesse cenário algumas questões ganham visibilidade: Quais as concepções das educadoras/professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos sobre o trabalho com essa faixa etária? Como as professoras atuantes com crianças de 3 a 6 anos entendem a atuação profissional com os bebês e as crianças menores? Quais fatores influenciam e sustentam a construção das concepções profissionais, bem como influenciam o interesse pela atuação na creche?

Em consonância com tais questões, tem-se como objetivo geral descrever e analisar concepções sobre o trabalho educativo na creche, expressas por meio de narrativas de educadoras e professoras, brasileiras e italianas, que atuam com crianças de 0 a 6 anos, de modo a identificar e discutir suas especificidades, estabelecendo relações com condições pessoais, profissionais e de trabalho.

Esse objetivo se articula e de desdobra em cinco objetivos específicos:

1. Analisar e discutir, por meio das narrativas das profissionais que atuam com bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos), concepções acerca da sua atuação profissional;

2. Analisar e discutir, por meio das narrativas de professoras atuantes na pré-escola, concepções sobre o trabalho educativo no segmento creche/nido;
3. Identificar e discutir fatores que contribuem com a construção das concepções por parte das profissionais;
4. Analisar elementos atrativos e dificultadores do trabalho educativo com os bebês e crianças bem pequenas na perspectiva das participantes;
5. Estabelecer aproximações e distanciamentos em relação às concepções das profissionais, considerando as realidades brasileira e italiana.

Busca-se, ao aprofundar análises e debates sobre fatores que compõem esses cenários, contribuir com a consolidação de um campo singular do conhecimento científico e pedagógico possibilitando novos e melhores caminhos para a formação e atuação profissional na educação infantil, para a formulação e reformulação de políticas públicas na área, bem como para o atendimento mais qualificado aos bebês e crianças pequenas que frequentam a educação infantil, com declarado compromisso com a escola pública.

Como caminho para a construção da investigação, a seguir será detalhado o levantamento das pesquisas no campo científico da educação da infância, realizado em repositórios nacionais e internacionais. Esse levantamento permitiu a construção de um panorama sobre as pesquisas na área e justifica as lacunas ainda presentes nessa produção, bem como a pertinência da investigação ora proposta.

CAPÍTULO II
LEVANTAMENTO
BIBLIOGRÁFICO:
o lugar da creche na pesquisa sobre/na
educação infantil

*A criança é dotada de poderes desconhecidos, que
podem levar a um futuro luminoso.*

Maria Montessori (Montessori, 1987, p. 12)

Este capítulo discute dados obtidos por meio de levantamento realizado em repositórios/bancos nacionais e internacionais de pesquisas e objetiva compreender as tendências da pesquisa científica na educação infantil que em seu escopo tragam visibilidade ao segmento creche, ou seja, aos bebês e crianças bem pequenas e suas professoras/educadoras, bem como a diversidade de temas, questões e problemáticas que perpassam esse contexto educacional.

Para o levantamento foram considerados os dois principais catálogos brasileiros: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT). Como fonte de dados das pesquisas internacionais foram utilizados o Repositório, catálogo da Universidade do Minho de Portugal (Uminho), os repositórios das Universidades Roma 1, Roma 2 e Roma 3¹¹, além dos artigos publicados em três revistas italianas *Fascia A*¹².

A escolha desses espaços de busca deu-se por sua relevância e atualidade na publicação de pesquisas, bem como pela possibilidade de acesso e coleta de informações *online*. O levantamento foi realizado considerando os cinco anos anteriores ao início da pesquisa de doutorado (2015-2019), tendo sido atualizado nos dois anos subsequentes (2020 e 2021), de modo a acompanhar as produções.

A escolha dos descritores a serem utilizados nas pesquisas nacionais deu-se por meio das orientações do site Thesaurus¹³, além de pautar-se nos estudos da área – em especial teses de doutorado, pois geralmente apresentam maior robustez e aprofundamento teórico, requisitos para esse nível de pesquisa.

Para a realização do levantamento foram selecionados e utilizados os seguintes descritores: “creche” e “saberes docentes”; “creche” e “docência”; “creche” e “formação de professores”; e “creche”. Em todas as buscas, utilizou-se os descritores em letra maiúscula, entre parênteses, com o termo “*and*”, também em letra maiúscula, entre eles, como no exemplo: (CRECHE) AND (SABERES DOCENTES).

Nas buscas preliminares, tentou-se refinar os dados considerando apenas os trabalhos da grande área de concentração “ciências humanas” e área de conhecimento “educação”. Entretanto, identificou-se que muitos trabalhos acabavam sendo

¹¹ Sapienza Università di Roma, Università Tor Vergata e Università degli Studi Roma 3, respectivamente.

¹² A classificação de periódicos científicos é uma atividade desenvolvida pela *Agenzia Nazionale Di Valutazione Del Sistema Universitario e della Ricerca* (ANVUR) para efeito de cálculo dos indicadores de Qualificação Científica Nacional a partir de 2012 e para fins de credenciamento de cursos de doutorado (SISP, 2022, *online*).

¹³ Acesso via: <http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>

desconsiderados por conta do uso desses filtros. Objetivando trazer maior fidedignidade, optou-se pela não utilização de filtros (área de concentração e área de conhecimento).

Foi utilizado apenas o recorte temporal que considerou as pesquisas publicadas nos últimos sete anos¹⁴ (de 2015 a 2021), uma vez que refletem as tendências atuais da pesquisa acadêmica. Com a não filtragem por área, a seleção inicial foi realizada por meio da leitura de títulos e resumos, sendo descartadas pesquisas de outras áreas que não as relacionadas à educação.

Após a seleção inicial, foi realizado acesso às pesquisas na íntegra, com especial atenção ao objetivo geral, objetivos específicos, percurso metodológico e principais resultados. Os dados foram organizados de acordo com os achados de cada descritor, sendo filtradas e catalogadas aquelas que de fato se verticalizaram para a educação infantil e, mais especificamente, que contemplavam o atendimento às crianças de até três anos. Após o levantamento, as pesquisas foram organizadas e categorizadas considerando os focos de estudo, facilitando o entendimento sobre as temáticas pesquisadas.

A primeira base pesquisada foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹⁵. Com o primeiro descritor (“creche” e “saberes docentes”) foram consideradas 28 pesquisas, tratando sobre temas como: saberes e práticas docentes, gestão escolar, formação inicial e continuada de professores, questões de raça, etnia e gênero, além temáticas da saúde, tendo como campo de pesquisa a creche.

Com o segundo descritor (“creche” e “docência”) foram encontrados mais 28 trabalhos, com temáticas semelhantes às anteriores e outras como avaliação e docência masculina na educação infantil, por exemplo.

Com o terceiro descritor (“creche” e “formação de professores”), foi localizado um número mais expressivo de pesquisas – 106 – com diferentes temáticas: currículo, concepções, saberes e práticas docentes, gestão escolar, inclusão, formação inicial e continuada, relação entre a escola e comunidade, questões culturais, de gênero e etnia, saúde e nutrição, políticas públicas e judicialização de vagas, além de uma quantidade expressiva de trabalhos com o foco nos bebês e crianças neste contexto.

¹⁴ Os primeiros levantamentos foram realizados considerando os cinco anos precedentes ao início da pesquisa de doutorado (2015 a 2019), sendo os dados atualizados nos dois anos seguintes, já com a pesquisa em andamento (2020 e 2021). Todos os levantamentos foram realizados de acordo com a utilização dos mesmos descritores, formas de organização e análise dos materiais encontrados.

¹⁵ Acesso via: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Assim como na escolha por não filtrar os resultados por área de concentração e de conhecimento, a opção de utilizar o descritor “creche” teve o objetivo de localizar pesquisas que pudessem ter sido excluídas das buscas com descritores combinados. O descritor “(CRECHE)” resultou em 539 pesquisas, das quais 200 foram desconsideradas – pois tratavam de outras áreas de conhecimento como agronomia, zootecnia, ecologia e engenharia – e outras 164 já constavam nas buscas anteriores.

Restaram 175 pesquisas versando sobre: práticas e saberes docentes, gestão escolar, educação inclusiva, formação inicial e continuada, questões de raça, etnia e gênero, educação do campo, relação e concepções da família/comunidade, saúde e nutrição, história, política pública e judicialização de vagas na educação infantil, dentre outros. No total foram 337 pesquisas consideradas.

O quadro a seguir sistematiza as pesquisas consideradas no levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, separadas por descritores e por nível (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado).

Quadro 1. Pesquisas do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Pesquisas do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2015-2021)				
Descritor	Mestrado Profissional	Mestrado	Doutorado	Total
“creche” and “saberes docentes”	5	18	5	28
“creche” and “docência”	11	14	3	28
“creche” and “formação de professores”	17	71	18	106
“creche”	18	122	35	175
Total	51	225	61	337

Fonte: Elaborado pela autora

A segunda base de dados utilizada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁶, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)¹⁷. Com o uso dos mesmos descritores, na mesma ordem de consulta e recorte temporal, excluindo-se as pesquisas duplicadas, foram encontradas mais 193 pesquisas.

¹⁶ Acesso via: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Institutions>

¹⁷ Acesso via: <http://www.ibict.br/>

O quadro a seguir sistematiza as pesquisas localizadas e consideradas no levantamento realizado nesse repositório.

Quadro 2. Pesquisas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Pesquisas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2015-2021)			
Descritor	Mestrado	Doutorado	Total
“creche” and “saberes docentes”	10	7	17
“creche” and “docência”	3	1	4
“creche” and “formação de professores”	33	15	48
“creche”	82	42	124
Total	128	65	193

Fonte: Elaborado pela autora

Ao todo, considerando as duas bases de dados nacionais, foram catalogadas 530 pesquisas, sendo 51 de mestrado profissional, 353 de mestrado acadêmico e 126 de doutorado. Essas pesquisas foram organizadas em grandes temas para o melhor entendimento e organização dos dados encontrados, tornando possível inferir tendências da produção científica, no que diz respeito aos focos de investigação.

As categorias criadas para a organização das pesquisas foram: currículo, concepções, identidade, saberes e práticas docentes; história, políticas públicas, judicialização de vagas; foco nos bebês/crianças; psicologia, saúde e nutrição; formação inicial e continuada; questões culturais, de gênero, raça e etnia; coordenação pedagógica/papel do coordenador; inclusão/educação especial; relação entre escola e família/concepções das famílias; avaliação; espaços/ambientes; foco em outros funcionários/auxiliares.

Apesar do esforço em agrupar as pesquisas que apresentavam proximidades em grandes temas, algumas tinham focos bastante específicos e que praticamente não se repetiram, como: docência masculina na educação infantil e na creche, uso das tecnologias, discurso sobre bebês e creche em propagandas eleitorais, dentre outros. Estas pesquisas foram agrupadas em uma categoria denominada “outros temas”.

Essa categorização objetivou proporcionar maior compreensão das tendências na pesquisa na/sobre a creche, entretanto, a maioria dos temas e pesquisas se encontram distantes dos objetos desta investigação e por isso não serão aqui apresentadas.

A exemplo, nas pesquisas sobre a história, políticas públicas e judicialização de vagas, tem-se estudos como: “Desigualdades na rede de creches conveniadas da Prefeitura de São Paulo: Um olhar a partir da teoria de implementação de políticas públicas” (Craveiro, 2018) e “A judicialização da educação infantil: a oferta de vagas para crianças de zero a três anos de idade no município do rio grande” (Trindade, 2021).

Já nas pesquisas indicadas na categoria sobre questões culturais, de gênero, raça e etnia encontram-se pesquisas como: “‘Solta o cabelo!’: etnografia sobre o cabelo crespo como marcador de identidade étnico-racial entre crianças negras da Educação Infantil” (Braga, 2016) e “Meninas e meninos: construção das identidades de gênero em crianças de dois anos” (Sentís, 2018).

O quadro a seguir sistematiza esses temas, de acordo com a quantidade de pesquisas localizadas, considerando ambas as bases de dados nacionais, separadas por categoria e pelo respectivo ano de publicação.

Quadro 3. Temas das pesquisas localizadas nos bancos de dados nacionais (Catálogo Capes e BDTD)

Temas	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Currículo, concepções, identidade, saberes e práticas docentes	19	21	18	24	11	9	11	113
História, políticas públicas, judicialização de vagas	14	24	22	13	17	7	7	104
Foco nos bebês/crianças	9	10	9	9	6	3	5	51
Psicologia, saúde e nutrição	8	8	13	10	4	5	1	49
Formação inicial e continuada	6	7	4	7	6	9	10	40
Questões culturais, de gênero, raça e etnia	7	6	7	4	5	2	2	33
Coordenação pedagógica/papel do coordenador	6	5	6	2	1	3	0	23
Inclusão/educação especial	5	3	6	1	4	2	0	21

Relação escola e família/ concepções das famílias	4	2	7	0	0	3	1	17
Avaliação	1	3	3	1	2	2	3	15
Espaços/ambientes	0	2	2	2	2	1	0	9
Foco em outros funcionários/auxiliares	3	0	2	0	1	0	0	6
Outros temas	14	7	3	3	3	8	11	49
Total	96	98	102	76	62	54	42	530

Fonte: Elaborado pela autora

A análise quantitativa dos achados nesses repositórios permite identificar um aumento progressivo das pesquisas na área entre os anos de 2015 e 2017. Entretanto, a partir de 2018 esse número entrou em uma queda contínua chegando, em 2021, a cerca de 40% da produção identificada em 2017.

Algumas questões políticas e do cenário da pesquisa científica no Brasil devem estar implicadas nessa considerável redução da produção: o crescente desinvestimento em pesquisa, a política de desvalorização da ciência, a diminuição no número de novas bolsas e o corte de bolsas concedidas explicam, em parte, esses dados.

Certamente, ficam em aberto outras questões que expliquem e problematizem o atual cenário vivido pela pesquisa em educação no Brasil, com acentuado e visível retrocesso e desinvestimento desde 2016, problema bastante aprofundado com o governo de extrema direita eleito em 2018, que enfraqueceu e fragilizou a universidade pública e a pesquisa brasileira durante os quatro longos anos no poder¹⁸.

Voltando-se ao conteúdo das pesquisas, com o acesso e leitura dos focos/objetivos de estudo, entende-se que na categoria denominada “Currículo, concepções, identidade, saberes e práticas docentes” são encontradas aquelas que mais se aproximam da investigação proposta e, portanto, essas foram retomadas de modo mais aprofundado de modo a identificar aproximações.

Considera-se que essa categoria é bastante abrangente, abarcando diferentes temas, seja com focos mais amplos (como saberes e práticas docentes na creche) ou mais

¹⁸ Jair Bolsonaro (Partido Social Liberal - PSL), foi eleito em 28 de outubro de 2018, com 55,13% dos votos válidos e permaneceu no poder de 2019 a 2022.

específicos (como o trabalho com a arte na educação infantil, por exemplo). Também por conta dessa amplitude, apresenta-se como a categoria com mais pesquisas localizadas.

Dentre as que se aproximam deste estudo, ou seja, que tomam como foco concepções, representações e ou saberes docentes e que trazem visibilidade para o segmento da creche, destacam-se oito pesquisas, três dissertações de mestrado acadêmico e cinco teses de doutorado, as quais serão brevemente apresentadas, em ordem cronológica e com atenção aos objetivos, percurso metodológico e principais resultados.

A primeira delas, trata-se de uma pesquisa de mestrado acadêmico, intitulada “Um desconhecido a porta: os discursos das professoras da educação infantil sobre o ser, o saber e o fazer docente” (Ferreira, 2015), e teve como objetivo apreender enunciados atribuídos pelo discurso docente sobre o que é ser professora na educação infantil, bem como sobre seus saberes e fazeres. Foi realizada pesquisa qualitativa, com entrevistas semiestruturadas, com aporte metodológico na Análise do Discurso, tendo como participantes 10 profissionais de educação infantil da rede municipal de uma cidade do estado de Alagoas.

Em suas considerações, a autora defende que o discurso docente ainda indica uma profissão social, cultural e historicamente marcada pela feminilidade, vocacionalidade e afetividade, indica também que os discursos nesse contexto são heterogêneos e apontam para uma afirmação da profissionalidade. Foram sujeitos da pesquisa professoras atuantes em creche e pré-escola (escolas que atendiam crianças de 1 a 5 anos) e a questão acerca do que é ser professora de educação infantil foi tratada de modo geral, sem diferenciação ou delimitação por faixa etária ou segmento (creche e pré-escola).

A tese de doutorado “Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação” (Martins, 2015) buscou compreender quais elementos teórico-práticos e metodológicos da prática pedagógica orientam a produção acadêmico-científica da educação infantil, bem como as concepções expressas por profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos.

A coleta de dados se deu por meio da realização de levantamento bibliográfico sobre a produção acadêmica na área e com aplicação de questionários e realização de entrevistas com profissionais de creche (professoras e agentes educacionais) de uma cidade no estado de Goiás. Como resultados, a autora indica tendências na produção acadêmica que privilegiam as perspectivas da sociologia da infância, pedagogia da infância e da prática pedagógica reflexiva pragmática. No que tange às concepções dos

profissionais, assinala que as práticas pedagógicas se apresentam de modo contraditório, com marcante ruptura entre teoria e prática nesse contexto (Martins, 2015).

Já a pesquisa de doutorado intitulada “Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche” (Rodrigues, 2016) apresenta como objeto de estudo o ambiente educativo da creche, no qual busca-se analisar como os profissionais compreendem o seu papel social e o da creche, por meio de pesquisa qualitativa, com caráter exploratório, que teve como sujeitos cinco participantes (dois estudantes do curso de Pedagogia, duas professoras atuantes em creche em início de carreira e uma profissional mais experiente).

Tendo analisado os dados com base na Análise do Discurso com vertente Bakhtiniana, a autora concluiu que a creche se apresenta como espaço polissêmico e polifônico sendo “múltiplas as representações, percepções, concepções, ideias, reflexões, discursos e conseqüentemente práticas, que compõem o que se tem materializado como “creche” e que, em grande medida, “carece de rupturas e transformações em diferentes aspectos” (Rodrigues, 2016, p. 206).

A dissertação de mestrado “Definindo o trabalho do professor de bebês e crianças pequenas em centros de educação infantil do município de São Paulo no período entre 2004 a 2016: entre conceitualizações, normatizações e relatos” (Carvalho, 2018) apresenta como foco de estudo a função do professor de educação infantil, abarcando toda a faixa etária de atendimento dessa etapa educacional. A pesquisa de cunho qualitativo teve coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com uma diretora e três professoras.

Como conclusões, a autora infere que a função do professor de bebês e crianças pequenas é caracterizada por aquele que cuida/educa de forma indissociável, “planeja e organiza experiências de saber, realiza a mediação das relações das crianças com o mundo”. Além disso, esse profissional é um observador atento, que registra constantemente o desenvolvimento infantil (Carvalho, 2018, p. 79).

Já a tese de doutorado “Narrativas autobiográficas de professoras que atuam na modalidade de creche: saberes necessários à profissão” (Santos, 2018) objetivou compreender saberes que emergem das experiências narradas pelas professoras de creche. Com uma investigação articulada aos dados coletados no mestrado, a autora retoma narrativa de duas docentes sujeitos da pesquisa, realizando novas entrevistas nas quais as participantes convidadas para refletirem sobre suas narrativas anteriores.

Por meio de análise interpretativa dos dados, a autora indica uma série de saberes necessários à atuação docente em contexto de creche, assinalando que saberes plurais foram narrados pelas professoras a partir de suas subjetividades e singularidades, o que a autora chama de “dialética de uma vida singular-plural” (Santos, 2018, p. 207).

Nesse mesmo sentido, na dissertação de mestrado acadêmico intitulada “Professoras de berçário: uma análise sobre os saberes que embasam suas práticas”, Braga (2019) teve como foco questões que envolvem a formação de professores e atuação na educação escolar com turmas de bebês, objetivando compreender quais saberes embasam as práticas pedagógicas das professoras de berçário no contexto da educação infantil do sistema municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

A pesquisa, de cunho qualitativo, teve coleta de dados por meio de questionários online e impressos, com questões versando sobre diferentes eixos de análise como perfil identitário, profissionalidade, práticas pedagógicas, dentre outros. Como resultados, a autora indica que os participantes da pesquisa consideram como saberes necessários à articulação de conhecimentos e conteúdos teóricos, adquiridos por meio de processos formativos institucionais. Entretanto, destaca que eles identificam lacunas dos cursos de formação inicial em relação ao trabalho com os bebês, revelando a experiência prática nas escolas como constitutivo importante para a construção desses saberes (Braga, 2019).

Na tese de doutorado intitulada “Na contramão das imposições: em busca da (re)significação da função docente e do papel da escola de Educação Infantil”, Barros (2020) tomou como foco a compreensão das concepções sobre a função docente na educação infantil, de modo a identificar como concepções externas e da função de seus professores têm impactado esses profissionais em seu sentimento de pertença a essa categoria profissional. Com base no referencial teórico da Teoria Histórico-cultural e de abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários com professoras da educação infantil, a secretária de Educação e também com pais de crianças de escolas de educação infantil de Campinas.

Os dados obtidos pela autora indicam que a “busca por reconhecimento está em consonância com o significado que os docentes atribuem à sua função e que passa pela significação que o outro atribui a ela”. Assim, tensões presentes nesse contexto, “relacionadas às significações promovem uma crise que pode ser superada quando for compreendido pelos professores que, para ser legitimado, o sentimento de pertença à categoria deverá ser o resultado de um reconhecimento em reciprocidade”, ou seja, “em si”, “para si” e “para o outro” (Barros, 2020, p. 6).

A última e mais recente é a tese “Tessituras identitárias de professores em situação de creche na cidade de Manaus” (Vasconcelos, 2021), que buscou responder como os professores que atuam em creches dão sentido e significado aos processos identitários, considerando trajetórias de vida/formação cultural e formação docente/inserção profissional. Em diálogo com a Teoria da Complexidade de Edgar Morin e Abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky, a pesquisa desenvolveu-se em âmbito de Pesquisa-Formação, por meio de encontros reflexivos.

Os dados foram analisados com base na Análise Textual Discursiva e revelaram que a construção das identidades das professoras de creche se apresentam em “movimento espiralar crescente”, no qual o modo de ser e tornar-se professora carrega os resultados das diversas interações sociais, “que ao longo da trajetória de vida e formação cultural, foram significados por mediações distintas, que como tal podem ser modificadas, visto a continuidade do processo formativo humano e da intencionalidade da consciência transformadora” (Vasconcelos, 2021, p. 8).

Na pesquisa anteriormente citada (Rodrigues, 2016), a autora apresenta dados de sua revisão bibliográfica sobre o tema da creche indicando um total de 413 pesquisas, sendo 103 teses de doutorado e 310 dissertações de mestrado, desenvolvidas entre os anos de 1986 e 2015, em programas de pós-graduação em educação. A autora aponta, ainda, que

[...] é possível afirmar que nos últimos 15 anos houve significativo interesse em investigar diferentes aspectos do trabalho educativo desenvolvido no interior das creches, bem como houve notável avanço com fins de estabelecer, com bases científicas, as especificidades da educação da primeiríssima infância e seus direitos (Rodrigues, 2016, p. 17).

A extensa revisão realizada pela autora considerou 30 anos de produção científica em programas de pós-graduação em educação e apesar de se considerar o filtro (área de conhecimento educação) utilizado pela autora em suas buscas, ao se comparar os dados trazidos por ela com os resultados deste levantamento pode-se inferir que essa tendência de ampliação permanece, pois em um período de tempo muito menor – 2015 a 2021 – foram localizadas mais de 530 pesquisas na área, quantidade superior à produção científica referente aos 30 anos anteriores analisados pela autora.

O levantamento em bases de dados nacionais evidenciou um número bastante significativo de pesquisas na educação infantil que consideram os bebês e crianças bem pequenas, realizadas não apenas na grande área educação ou ensino, mas em outras áreas de conhecimento como direito, nutrição, enfermagem, psicologia etc.

Buscando ampliar esse olhar para além da realidade brasileira, em base de dados internacional, foi realizado levantamento no RepositoriUM¹⁹, repositório de publicações da Universidade do Minho²⁰, de Portugal. A busca deu-se em meio às 1650 teses e dissertações da área de conhecimento “Ciências Sociais – Ciências da Educação”, publicadas entre os anos de 2015 e 2021. O levantamento nessa base de dados deu-se inicialmente pela leitura de títulos e resumos para pré-seleção e conhecimento da área e foco das pesquisas. Após a seleção inicial, as pesquisas foram acessadas na íntegra.

Foram encontradas 223 pesquisas na área de educação infantil. Dessas, 142 dedicam-se exclusivamente às crianças maiores (Jardins de Infância), sendo que 45 delas apresentavam como contexto de estudo a educação pré-escolar (correspondente à pré-escola) e 1ª ciclo do ensino básico (correspondente ao ensino fundamental I).

Foram consideradas 81 pesquisas – 78 em nível de mestrado acadêmico e três em nível de doutorado – que contemplavam o atendimento em creche (crianças de 0 a 3 anos) e jardim de infância (crianças de 3 a 6 anos) versando sobre temas como: aprendizagem ativa, música e arte, gestão de conflitos, documentação pedagógica, metodologia de trabalho com projetos, avaliação de desempenho docente, literatura infantil, desenvolvimento de competências sociais, dentre outros.

Especificamente sobre o atendimento aos bebês e crianças bem pequenas foram encontrados apenas 14 trabalhos – 13 em nível de mestrado acadêmico e um em nível de doutorado –, discutindo questões como avaliação, organização de ambientes, uso de ambientes externos, trabalho com projetos, música, relação entre a escola e a família, participação dos bebês em espaços coletivos e identidade profissional.

Não foram encontradas pesquisas que tratam das concepções docentes/profissionais – seja das professoras atuantes com crianças de creche, seja das professoras de Jardins de infância – sobre a atuação com bebês e crianças bem pequenas ou docência na educação infantil, o que corrobora com a pertinência e a relevância do tema e da investigação proposta.

A pesquisa que mais se aproxima dessas discussões toma como foco a articulação entre as diferentes dimensões da pedagogia em creche e a construção de identidades profissionais das educadoras nesse contexto educativo (Fernandes, 2021). O quadro a seguir sistematiza as pesquisas consideradas no levantamento, separadas por catálogo e

¹⁹ Acesso via: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/>

²⁰ Acesso via: <https://www.uminho.pt/PT>

ano de publicação, considerando o levantamento inicial realizado (de 2015 a 2019) e as atualizações nos anos de 2020 e 2021.

Quadro 4. Total de pesquisas de mestrado e doutorado consideradas (Catálogo Capes, BDTD e RepositoriUM)

Catálogo	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Banco de Teses e Dissertações da Capes	76	69	86	18	25	28	35	337
Banco Digital de Teses e Dissertações do IBICT	20	29	16	58	37	26	7	193
RepositoriUM	33	6	17	8	5	9	3	81
Total	129	104	119	84	67	63	45	611

Fonte: Elaborado pela autora

Evidentemente, também foi realizado levantamento em base de dados italiana. Na ausência de um repositório que reúne as pesquisas de diferentes universidades, optou-se pela aproximação com a produção científica de três universidades localizadas na cidade de Roma, a saber: *Università di Roma "La Sapienza"* (Roma 1), *Università di Roma "Tor Vergata"* (Roma 2) e *Università degli Studi Roma Tre* (Roma 3).

As publicações das teses de doutorado da *Università di Roma "La Sapienza"*²¹ são localizadas por meio da plataforma IRIS (*Institutional Research Information System*), que se trata de um sistema de gerenciamento de dados de pesquisa (pessoas, projetos, publicações, atividades) adotado por diferentes instituições. Em relação às produções, as buscas se deram dentre as mais de 2400 teses de doutorado publicadas nos últimos 12 anos e disponíveis para consulta²², abrangendo diferentes setores disciplinares.

Inicialmente, com uso de alguns descritores como *bambino*, *bambini*, *scuola dell'infanzia*, *asilo nido*, *nido d'infanzia* e *nido*, foi possível identificar materiais relacionados ao tema como livros, artigos, apresentações em eventos, mas não foram localizadas teses de doutorado. Após as primeiras buscas, foi realizada a leitura de todos os títulos e resumos (quando disponíveis), considerando-se o recorte temporal (de 2015 em diante). Dessas buscas, algumas pesquisas se destacaram por considerarem diferentes

²¹ Acesso via: <https://www.uniroma1.it/it/pagina-strutturale/home>

²² Acesso via: <https://iris.uniroma1.it/>

temáticas relacionadas à educação e ao contexto escolar, mas não foram localizadas pesquisas com foco no *nido* ou *scuola dell'infanzia*.

Caminho semelhante foi trilhado para as buscas pelas teses da *Università di Roma "Tor Vergata"*²³, com cerca de 900 pesquisas publicadas entre os anos de 2010 e 2021, em diferentes áreas e setores disciplinares. Considerando o mesmo formato de buscas e recorte temporal, não foram localizadas pesquisas que assumissem como foco o cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos.

Já as buscas pelas pesquisas da *Università degli Studi Roma Tre*²⁴ foram realizadas no repositório *Arcadia*, arquivo aberto da universidade, que recolhe as teses de doutorado publicadas a partir de 2007, além de outros materiais e documentos.

O levantamento evidenciou, assim como nas universidades anteriores, pesquisas que tomam como foco o contexto escolar e as diferentes questões do processo educativo, tendo sido localizadas três que consideraram especificamente a educação infantil: “*Autovalutazione, valutazione esterna e miglioramento delle scuole: indagine sulle condizioni di successo nel contesto di un progetto pilota italiano*” (Basyte, 2016); “*Incentivare la motivazione professionale degli insegnanti*” (Bianchi, 2016); e “*La doppia differenza: bambini disabili figli di migranti*” (Ciammetti, 2015). As três levaram em consideração o contexto da *scuola dell'infanzia* e foram realizadas com crianças de quatro a seis anos de idade.

De modo geral foram encontradas poucas pesquisas em nível de doutorado sobre a *scuola dell'infanzia* e nenhuma com foco no *nido*. Levanta-se como hipótese que a justificativa a esse dado tem relação com a Itália apresentar uma trajetória relativamente recente da formação em nível de doutorado, com início em meados dos anos 1980 (Cappa, 2009), possuindo um número ainda reduzido de programas e vagas de doutorado de pesquisa²⁵, sendo este um percurso ainda pouco acessível aos estudantes (ADI, 2018, True Numbers, 2022).

²³ Acesso via: <https://art.torvergata.it/handle/2108/6460>

²⁴ Acesso via: <https://www.uniroma3.it/>

²⁵ O doutorado de pesquisa é o mais alto nível de formação na Itália. Dados da Eurostat de 2018 apontam cerca de 1,5% dos estudantes de nível superior (graduação e master) acessam o percurso do doutorado, o que representava cerca de 29 mil pesquisadores em todo o país, número bastante reduzido se comparado aos dados de outros países europeus (True Numbers, 2022), ocupando a posição 27ª dos 28 países da UE em número de doutorandos a cada mil habitantes (ADI, 2018). O doutorado foi introduzido no sistema universitário italiano apenas em 1980, levando três anos para começar efetivamente, os programas são organizados em relação ao ciclo geral (numerado), assim, em 2022, a Itália inicia seu XXVIII ciclo de doutorado.

Ademais, a formação dos profissionais que atuam na creche e na pré-escola acontece em dois cursos distintos, sendo a formação para a creche em nível de *laurea triennale*, percurso formativo que não permite o acesso direto ao doutorado de pesquisa, por esse motivo, talvez, este não seja um tema muito comum nas pesquisas italianas deste nível. Além disso, como será explicitado mais adiante, a formação em nível superior para os profissionais da creche é muito recente na realidade italiana.

O quantitativo reduzido de teses sobre temas ligados à educação infantil levou à decisão de ampliar as buscas, no caso das pesquisas italianas, para outro formato de material. Foi realizado levantamento de artigos científicos em três Revistas “*Fascia A*”²⁶: *MeTis - Mondì educativi. Temi indagini suggestioni*²⁷; *LifeWong, Lifewide Learning*²⁸; e *Pedagogia Oggi (Rivista scientifica della SIPed – Società Italiana di Pedagogia)*²⁹. Para a pesquisa foram também consideradas as publicações datadas de 2015 em diante.

As buscas evidenciaram um total de 35 artigos, que envolvem o estudo de temas diversos como: “*Educare l’infanzia in un mondo liquido. Una professionalità che investe sulle capacità personali per affrontare l’incertezza*” (Zonca, 2017); ; “*Educare al nido Competenze didattiche e relazionali*” (Freschi, 2017); “*Pedagogia dell’infanzia tra passato e presente*” (Bondioli et al., 2018); “*Narrare con il COVID19. Storie di qualità per i bambini della prima infanzia*” (Cappuccio; Fiandaca, 2020); além do volume “*Infanzie e servizi educativi a Milano: Percorsi di ricerca intervento con bambine, bambini e adulti per innovare il sistema 0-6 comunale*” (Premoli; Zaninelli, 2020). O quadro a seguir apresenta o quantitativo de artigos localizados no levantamento, organizados de acordo com a revista e ano de publicação.

Quadro 5. Artigos científicos localizados em revistas italianas “*Fascia A*”

Revista	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
MeTis	0	2	3	0	0	11	1	17
LifeWong, Lifewide Learning	1	1	2	0	0	1	0	5

²⁶ Classificação realizada pela *Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca* (ANVUR), que trata das revistas científicas italianas. Para fins de classificação dos periódicos de *Fascia A*, como parte daqueles que adotam a revisão por pares, a ANVUR avalia a qualidade da produção científica alcançada pelas publicações da revista, bem como o impacto significativo da produção científica (ANVUR, 2022).

²⁷ Acesso via: <http://www.metisjournal.it/index.php/metis/index>

²⁸ Acesso via: <http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/index>

²⁹ Acesso via: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/index>

Pedagogia Oggi	0	0	3	6	1	2	1	13
Total	1	3	8	6	1	15	2	35

Fonte: Elaborado pela autora

Como exemplos dessa produção destaca-se alguns materiais, como o artigo “*Raccontare le competenze: la narrazione come dispositivo di autovalutazione delle pratiche educative degli operatori dei nidi d’infanzia*” (Capo, 2016), no qual a autora apresenta uma pesquisa qualitativa que objetivou identificar, por meio de um processo de balanço de competências (*Bilancio di Competenze - BdC*), as necessidades formativas de profissionais atuantes em *nido d’infanzia* na Península de Sorrento. A partir da análise das necessidades formativas dos profissionais, a autora destaca as de criar um contexto de reflexão em grupo e partilha de experiências profissionais, a autoavaliação das competências transversais e implementação das competências de documentação das práticas educativas.

As necessidades identificadas serviram de base para o desenvolvimento de percurso formativo junto aos profissionais sendo que, de acordo com a autora, a narração se caracterizou como um mediador biográfico e favoreceu aos profissionais a compreensão das experiências vividas por eles, bem como a autoavaliação e implementação de competências transversais como o trabalho em grupo, a criatividade e a comunicação.

No artigo “*La liquidità dell’educatore: note per una formazione sostenibile*”, Cornacchia e Madriz (2017) discutem o tema da liquidez da identidade e profissionalidade dos educadores. Apontam que esses profissionais assumem um lugar incerto e em constante processo de definição, “relutante em qualquer tentativa de estabilização dentro de uma revisão exaustiva de tarefas e funções” (Cornacchia; Madriz, 2017, n.p., tradução nossa).

Colocam a necessidade de repensar a figura do educador, entendendo a potência no reconhecimento de elementos constitutivos dessa profissão que, por muito tempo, perderam seu significado e deram origem a formas de exercício profissional pautadas na ideia de vocação. Esse movimento permite refletir, “do ponto de vista epistemológico”, a natureza dessa profissão e os imperativos que devem incidir no seu percurso formativo, assumindo sua natureza profissional e os aspectos distintivos desse trabalho, caracterizado como ação “intelectualmente orientada” e pedagogicamente planejada (Cornacchia; Madriz, 2017, n.p., tradução nossa).

Já no artigo “*Come formare educatori e educatrici di infanzia 0-6*”, Bondioli (2017) apresenta dados de pesquisas desenvolvidas a nível europeu, abordando a formação de educadores e professores atuantes com crianças de 0-6 anos e evidenciando a ampliação dos investimentos na construção de documentos e políticas voltados aos serviços para a infância, bem como o entendimento de que o baixo nível de formação e a falta de uma formação específica gera fragilidades e problemáticas à garantia de um trabalho de qualidade junto às crianças.

A autora discute as mudanças legislativas e a exigência de formação para os profissionais da creche, discussões que ganharam o cenário educativo em 2017 e que previam a criação do Sistema integrado zero a seis anos de idade. Bondioli (2017) traz uma retomada histórica e da legislação, apontando que a ruptura entre a creche e pré-escola na Itália e a necessidade de maior integralidade considerando-se a criança e seu processo de desenvolvimento.

Tomando em consideração todo o material até aqui apresentado e discutido, o levantamento revelou volume expressivo de pesquisas que contribuem para a ampliação dos conhecimentos sobre diferentes temas que dizem respeito ao contexto da educação infantil e que consideram, em específico, o cuidado e educação das crianças de até três anos.

Ao permitir o conhecimento das plurais contribuições científicas nesse campo de estudo, considerando-se principalmente a produção brasileira e a italiana, a pesquisa bibliográfica fortaleceu inquietações, demandas e hipóteses postas à pesquisa, ao passo em que ainda são muitas as lacunas. Nesse sentido, concorda-se com Gil (1999, p. 65) que a pesquisa bibliográfica tornou possível “[...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” e, ao permitir essa aproximação, abriu espaço para inferir que a temática proposta se faz necessária e pode contribuir com a ampliação de conhecimentos sobre a docência na creche.

Cabe enfatizar que foi realizado o acesso a milhares de pesquisas (brasileiras, portuguesas e italianas), entretanto não foram encontradas pesquisas que se dedicassem às concepções de profissionais que atuam em diferentes segmentos da educação infantil (creche e pré-escola) sobre o trabalho educativo com bebês e crianças bem pequenas, como objetiva este estudo, o que corrobora com a importância do tema e da investigação.

Algumas pesquisas dedicam-se às concepções acerca da docência, profissionalidade ou identidade docente em contexto de creche, porém assumem como sujeitos da pesquisa diferentes participantes/profissionais (estudantes de pedagogia,

gestores, professores, auxiliares, funcionários da escola, famílias etc.) ou comumente se restringem aos professores que atuam especificamente nesses agrupamentos, o que pode ser evidenciado nas pesquisas citadas anteriormente.

Também não foram encontrados trabalhos que assumiram como foco de reflexão e análise as concepções das educadoras/professoras atuantes nos diferentes segmentos da educação infantil, o que se considera determinante, uma vez que esse grupo compõe a totalidade do grupo profissional da educação infantil/sistema integrado 0-6.

No Brasil, essas profissionais coabitam espaços e contextos de trabalho, compartilhando práticas, saberes, ideias, concepções e preconceitos entre si, sendo responsáveis pela integralidade do trabalho desenvolvido pelas instituições junto às crianças de até cinco anos.

Na Itália, por sua vez, apenas muito recentemente vem sendo construída uma perspectiva de maior integralidade no 0-6 anos e onde se evidenciam grandes diferenças entre as diversas regiões do país, cabe considerar que as educadoras e professoras que trabalham com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas compõem, conjuntamente, o grupo profissional que atua com a infância italiana.

Com a proposição de um sistema integrado, essas profissionais são cada vez mais convocadas à construção de vias de diálogo e de troca, considerando-se a necessidade de se construir um percurso mais coeso e articulado nos saberes e práticas desenvolvidos no segmento 0-3 anos e no segmento 3-6 anos, o que implica que as concepções de ambos os grupos são importantes para essa consolidação.

Isto posto, defende-se a compreensão de que suas concepções sobre cuidado e educação na creche, ou seja, sobre a docência/trabalho educativo nos agrupamentos de bebês e crianças bem pequenas exercem influência direta e indireta na constituição do entendimento das profissionais sobre essa atuação, sendo as concepções de ambos os grupos valiosas e significativas para o entendimento mais completo desse cenário.

Cabe destacar ainda a originalidade no desenho proposto para a investigação, uma vez que também não foram encontradas pesquisas envolvendo duas realidades e contextos educacionais, uma na América Latina e outra na Europa, o que indica como esse formato ainda se apresenta incipiente na pesquisa científica do campo educacional.

A seguir serão discutidos pontos-chave da educação da infância na Itália, uma vez que aproximar desse percurso histórico e normativo é imperativo para o entendimento daquilo que se vive hoje no atendimento educativo às crianças italianas de 0 a 6 anos de idade, bem como torna possível conhecer os aspectos históricos, legais, culturais e

pedagógicos, e aprofundar discussões teóricas-conceituais do atual cenário italiano, a construção do Sistema Integrado 0-6 anos.

CAPÍTULO III

CRECHE E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NA ITÁLIA

A atenção renovada à educação da infância se insere em uma realidade social em contínuo movimento, que propõe cenários inesperados até algumas décadas atrás, que também trazem à tona complexidade e contradições, com repercussões evidentes e importantes no reconhecimento dos direitos das crianças, nas escolhas dos pais, nas perspectivas de futuro, na qualidade de vida³⁰.

*Decreto Ministerial, criação do Sistema Integrado 0-6
(Itália, 2021, p. 12, tradução nossa)*

³⁰ *La rinnovata attenzione all'educazione dell'infanzia si colloca in una realtà sociale in continuo movimento, che propone scenari inaspettati fino a qualche decennio fa, che fa emergere anche complessità e contraddizioni con evidenti importanti ricadute sul riconoscimento dei diritti dei bambini, sulle scelte dei genitori, sulle prospettive di futuro, sulla qualità della vita (Itália, 2021a, p. 12).*

3.1 Percurso histórico e legal do *nido* e da *scuola dell'infanzia*

A compreensão do processo histórico, social, legal e pedagógico da educação infantil na Itália é um ponto determinante para a compreensão dos dados coletados nesse contexto, o que foi possível diante do estudo de autores e da legislação, que apresentam um complexo processo de construção e reconstrução do atendimento às crianças pequenas.

Com alguns pontos de aproximação em relação ao percurso da educação infantil brasileira, discutem-se aspectos importantes sobre a educação da infância italiana, favorecendo a compreensão das concepções que pautam a organização dos serviços, instituições, práticas pedagógicas e políticas públicas destinadas a essa faixa etária.

Esse estudo se fez necessário uma vez que era imperativo maior e melhor compreensão acerca de como se deu a construção da educação infantil e da creche italiana, história e cenário até então pouco conhecidos pela pesquisadora.

O profundamente da legislação e das normativas – tanto as vigente como as que as precederam – permitiram estabelecer linhas de entendimento e de posterior tratamento dos dados coletados na Itália, que dizem respeito a uma série de temas como atuação e formação de educadoras e professoras, a tipologia dos diferentes serviços, organização das instituições educativas, além de questões legais, culturais e pedagógicas do *nido* e da educação 0-6, oferecendo assim o aparato necessário para o melhor tratamento dos dados e sua posterior análise.

Um primeiro fio condutor a ser delimitado implica que, na Itália, diferentemente do Brasil, creche e pré-escola não compõem um sistema homogêneo. Assim, *nido* e *scuola dell'infanzia* “desenvolveram-se ao longo de linhas e trajetórias específicas, que desenharam realidades e identidades distintas, com histórias, tradições educacionais e limites claramente definidos e diferenciados” (Infantino, 2017, p. 167, tradução nossa).

Como reiteram Gandini e Edwards (2002, p. 26), os serviços destinados aos bebês e crianças bem pequenas na Itália apresentam histórias diferenciadas daqueles destinados às crianças pequenas (pré-escola), apesar de ambos os conjuntos estarem conectados de diversas formas e terem “vários atores-chave em comum”.

Bondioli (2017, p. 64) aponta que o que se constituiu foi o chamado “sistema *split*”, no qual os serviços destinados aos bebês e crianças menores se encontram separados da pré-escola e do sistema de ensino básico a nível legislativo, organizativo e

institucional. De acordo com a autora, os motivos para tal ruptura dizem respeito mais a motivações históricas do que pedagógicas.

No livro “*Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia: Lineamenti storici, fondamenti pedagogici, modalità operative*”, de Nicola S. Barbieri, professor do Departamento de Educação e Ciências Humanas da *Università Degli Studi di Modena e Reggio Emilia* (Unimore), ao tratar do percurso histórico da creche italiana, afirma que

O caminho histórico e cultural que levou as creches na Itália de instituições de custódia e assistência a uma ideia de serviço educacional não foi fácil, mas, pelo contrário, um tanto tortuoso e nem sempre gradual e progressivo ao longo do tempo. Se a situação legislativa foi esclarecida apenas a partir dos anos setenta, para então vivenciar longos períodos de impasse, existe sempre uma tipologia de serviços variada, apenas em parte fruto de pesquisa e experimentação de conteúdos pedagógicos cada vez maiores e diversificados (Barbieri, 2015, p. 11, tradução nossa).

Diferentemente de outros serviços, que já em seu surgimento receberam o status educativo, a creche italiana – assim a brasileira –, não nasce de motivações eminentemente pedagógicas, mas de uma determinada demanda social em dado momento histórico: a necessidade de um lugar de cuidado e assistência, sobretudo para os bebês e crianças pequenas mais pobres e filhos de mães trabalhadoras. De modo geral, a educação da infância italiana apresenta também muitos atravessamentos nas suas relações com a Igreja Católica e com o Estado, marcadas por descontinuidades, conflitos de interesse e de poder (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

A demanda social pela creche tornou-se evidente na Itália no final do século XIX e meados do século XX, diante da revolução industrial e de mudanças no cenário político e social europeu. A creche nasce de uma demanda social de maior inserção das mulheres no mercado de trabalho e da consequente necessidade de um espaço específico para que seus filhos pudessem ser acolhidos e cuidados, a “dualidade assistência e educação caracterizou (e ainda caracteriza) tanto a materialidade dos órgãos existentes quanto o debate pedagógico” da creche (Seveso; Finco, 2017, p. 11, tradução nossa).

De acordo com Gandini e Edwards (2002, p. 28), as primeiras décadas do século XIX marcam um movimento de conscientização pública a respeito das crianças em situações de risco (abandonadas, órfãs, carentes economicamente, etc.). Esse movimento levou à tomada de uma série de ações por parte de instituições religiosas e de alguns atores mais ricos da sociedade italiana, contando também com o apoio de autoridades da área médica e da saúde. Posteriormente, os próprios fundos públicos passaram a agir, tendo em vista a garantia de assistência às crianças necessitadas, abandonadas ou provenientes de famílias mais pobres economicamente.

As primeiras iniciativas vieram da esfera privada, visando oferecer abrigo e segurança às crianças mais pobres e abandonadas. Surgiram, assim, os primeiros lares (instituições seculares na Itália e no restante da Europa), asilos de caridade, abrigos e pequenas escolas chamadas *scuolette*, as quais apareceram pela primeira vez em Milão (Gandini; Edwards, 2002, p. 28).

Essas experiências partiram de intelectuais de vertente católica que sob a bandeira da caridade apresentavam o objetivo de “ajudar mães de famílias pobres, apoiando-as no cuidado e na educação dos filhos pequenos” (Barbieri, 2015, p. 12, tradução nossa).

O termo “*asilo*”³¹ (creche) começou a ser usado na Itália por volta dos anos de 1830, para indicar, no entanto, uma instituição assistencial e educacional para a chamada “*seconda infanzia*”, o período entre 3 a 6 anos³². Essas instituições visavam em primeiro lugar evitar o fenômeno da “vagabundagem”, retirando as crianças pobres das ruas, em segundo lugar, buscavam preparar as crianças para a escolaridade subsequente, com olhar para o desenvolvimento físico, intelectual e moral.

As primeiras iniciativas de atendimento aos bebês datam de 1831, por parte de um sacerdote chamado Ferrante Aporti, em Cremona, com a intenção de melhorar suas condições de vida, oferecendo-lhes educação moral e social, sem uma clara definição de faixas etárias atendidas (Barbieri, 2015, Gandini; Edwards, 2002).

Caracterizada como uma iniciativa religiosa e educacional, a proposta de Aporti atraiu outros liberais que, com uma abordagem nacionalista e politizada, buscava a “criação de um estado unificado e com o estímulo à educação, à moralização e à melhoria das condições de vida da população”, tendo sido amplamente difundido em cidades italianas ao longo dos anos seguintes (Lombardia, Emilia Romana e Toscana, principalmente) (Gandini; Edwards, 2002, p. 28, tradução nossa).

Foram os intelectuais italianos de origem católica, mais sensíveis às questões sociais os que possibilitaram as primeiras experiências de “jardins de infância”, entendidos quase no sentido termo etimológico (*a-sylon*: ausência de perigo), estruturas que, sob a bandeira da caridade “privada”, eles poderiam cuidar das mães de famílias pobres, apoiando-as no cuidado e na criação dos filhos pequenos (Barbieri, 2015, p. 12, tradução nossa).

Um pouco mais tarde, surgem iniciativas de atendimento aos bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos de idade) com a nomenclatura de “*presepe*” (berço). Fundado pelo educador Giuseppe Sacchi em 1850, o projeto “*Pio ricovero per bambini lattanti*”, em Milão, atendia essencialmente filhos de trabalhadores de fábricas. Apesar de recém-criada, a instituição se pautava em métodos de cuidado infantil alinhados aos

³¹ Alguns termos serão preservados em língua italiana e serão destacados em itálico.

³² Como indicado anteriormente, na Itália, o termo *primeira infância* diz respeito aos bebês e crianças de até 3 anos e *segunda infância* às crianças na faixa etária de 3 a 6 anos de idade.

melhores conhecimentos de higiene e educação disponíveis na época e pode ser considerada a primeira iniciativa, de fato, de assistência aos bebês, crianças bem pequenas e suas famílias (Barbieri, 2015).

Com base nessa experiência, ao longo da segunda metade do século XIX, várias outras instituições foram criadas em território italiano, principalmente em cidades do Norte, como Torino, Gênova e Veneza. Assim como em outros países europeus, a expansão das instituições de atendimento às crianças de 0 a 3 anos também tem raízes na política de redução da mortalidade infantil e de prevenção do abandono.

A emergência dessa instituição, que nasce na França - crèche -, ocorre, principalmente, a partir da segunda metade do século 19 com a inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, no âmbito industrial e urbano, o que passou a requerer um lugar para deixar o bebê durante a jornada diária. Inicialmente não tinha fins educativos, mas de acolhimento da primeiríssima infância e, especialmente, das mães diante da recomendação cada vez maior de médicos e higienistas quanto à prática do aleitamento (Bastos, 2017, p. 357).

Após essas experiências, *asili aziendali* passaram a se difundir. Eram espaços de acolhimentos de bebês e crianças bem pequenas dentro das fábricas, o que facilitava o acesso às mães trabalhadoras e a necessidade de amamentação dos bebês lactantes. Essas experiências eram pautadas na “economia de tempo e facilidade logística para garantir aos bebês esses cuidados, ou seja, as creches nas fábricas nasceram não com um propósito pedagógico, mas sim com base no interesse econômico das próprias empresas” (Barbieri, 2015, p. 15, tradução nossa).

Outras iniciativas marcaram a construção do atendimento à faixa etária, como a de Alessandro Rossi, que em 1867 fundou no interior de sua fábrica de moinho de lã um *asilo infantile*, espaço para o atendimento de cerca de 150 crianças filhos de operários, que oferecia gratuitamente educação e cuidado. Para os bebês e crianças menores, construiu a chamada *scuola di maternità*, com objetivo de oferecer cuidados aos bebês, com garantia de horário para que fossem amamentados por suas mães.

Anos mais tarde, em 1905, a experiência desenvolvida por Ernesto Soncini também trouxe mudanças importantes ao propor um modelo sanitário, de saúde e de higiene para as práticas de cuidado com a faixa etária. Barbieri (2015, p. 17, tradução nossa) aponta que

[...] as instituições e programas educacionais para crianças menores de três anos nasceram para fins de bem-estar e relacionadas ao problema da amamentação, sem nenhuma preocupação de tipo educacional. Usufruir de um “*presepe*” ou “*asilo aziendale*” é um estigma social, um indicador de uma origem social mais baixa: a mãe e a criança cuidada são tratadas como um só problema demográfico e de saúde. Nessas instituições eles realizaram um papel de “substituto” das mães trabalhadoras de baixa renda, sendo que nenhum

treinamento profissional específico era exigido da equipe de mulheres que faziam essa função de mãe.

Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 32) apontam que os primeiros anos do século XX marcam um período de intensa movimentação sobre a educação e cuidado da infância na Itália, com mudanças significativas. Primeiramente uma lei nacional “estabeleceu uma escola de treinamento para professores de crianças pequenas”, nessa mesma época, as irmãs Rosa e Carolina Agazzi “desenvolveram uma nova filosofia e método de educação para a primeira infância”, além de ter sido aberta a primeira *Casa dei Bambini*, fundada pela célebre Maria Montessori.

Com a unificação do Estado italiano, as instituições que atendiam os bebês continuaram a existir, embora em um contexto de dificuldades. Ao final do século XIX, algumas dessas iniciativas particulares começaram a ser apoiadas com financiamentos públicos, a grande maioria municipais (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

O perfil e as características das iniciativas que tinham como foco as crianças pequenas necessitadas passaram por mudanças profundas com a chegada do partido fascista ao poder. Em 1925, com a Lei n. 2277 (Itália, 1925), foi criada a organização sem fins lucrativos *Opera Nazionale Maternità e Infanzia* (ONMI), com sede em Roma.

No âmbito do Ministério do Interior, a ONMI tinha o objetivo de estruturar um sistema de centros de ajuda às mães indigentes e de educação e cuidado de bebês e crianças, o que representou um marco importante do atendimento à faixa etária (Gandini; Edwards, 2002, p. 30). De acordo com a Lei n. 2277, a ONMI visava a proteção e a assistência de gestantes e mães carentes ou situação de abandono, de bebês e crianças de até cinco anos pertencentes a famílias carentes ou, ainda

[...] de crianças física ou psicologicamente anormais, e de menores materialmente ou moralmente abandonados, desviados ou delinquentes, até a idade de dezoito anos completos. Com as providências direcionadas a esses fins, a Opera Nazionale Maternità e Infanzia integra as já existentes obras de proteção da maternidade e da infância e favorece suas iniciativas (Itália, 1925, n.p., tradução nossa).

A ONMI tinha objetivo não de apenas abrir e administrar creches, mas se caracterizou como o primeiro órgão paraestatal com a finalidade de promover iniciativas de bem-estar e assistência à maternidade e à infância, sempre vistos como aspectos inseparáveis. Nos centros da organização, foi adotado um modelo “médico-sanitário de cuidados infantis, que prevalecia na época e assumiram a ideologia fascista da maternidade que, por sua vez, estava atada à política do regime de crescimento populacional (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 32).

Era, de fato, um complexo sistema de estruturas, que contava com centros de aconselhamento materno-infantil e pautava-se em garantir a saúde de gestantes e puérperas pobres e em dificuldade, de modo a “incentivá-las e educá-las para assumirem as responsabilidades maternas” (Gandini; Edwards, 2002, p. 30).

Com base nessa ideia de recompensa, o “acesso aos serviços era garantido apenas às mães ‘merecedoras’, ou seja, aquelas que além de bem-preparadas para amamentar, se submetiam docilmente ao controle de seu comportamento cotidiano e de sua própria moralidade” (Barbieri, 2015, p. 18-19, tradução nossa).

[...] a ONMI ofereceu serviços de bem-estar para crianças e mães, especialmente aquelas que eram sozinhas e necessitadas. Todas as atividades promovidas pela ONMI, incluindo as creches das fábricas onde trabalhavam pelo menos 50 mulheres, foram, no entanto, orientadas para uma perspectiva assistencialista e de saúde, deixando as questões educacionais em segundo plano (Silva, 2019, p. 277, tradução nossa).

As creches eram, então, instituições com preocupações prevalentemente sanitárias e de assistência social, se aproximando muito de um modelo de tipo enfermagem e sem preocupações educacionais e/ou lúdico-recreativas. As “educadoras” se voltavam aos aspectos de alimentação e higiene de bebês e crianças, sem preocupações com o seu desenvolvimento integral (Barbieri, 2015, p. 20). A ONMI se manteve por pelo menos 50 anos “sem sofrer maiores modificações, exceto as pequenas mudanças legislativas, organizacionais e ideológicas” (Gandini; Edwards, 2002, p. 30).

No final da Segunda Guerra Mundial, após a queda do regime fascista e o fim da ONMI, muitas instituições continuaram a funcionar juntamente com um novo crescimento de *nidi aziendali*, uma vez que a Lei n. 860, de agosto 1950 (Itália, 1950), que tratava da *Tutela fisica ed economica delle lavoratrici madri* e dispunha sobre a necessidade de empresas criarem espaços para que as mães pudessem amamentar seus bebês, bem como de creches para o acolhimento das crianças pequenas.

Finalmente buscava-se criar “condições para uma mudança cultural no que diz respeito à concepção de infância”. Com essa lei, buscava-se “proteger as mães trabalhadoras através da implementação de serviços para crianças”, financiados pelas autoridades locais e por empregadores (Silva, 2019, p. 277, tradução nossa). Tanto nas experiências levadas a cabo pela ONMI como nos *nidi aziendali* ficaram evidentes limites e dificuldades dessas estruturas, organização e manutenção.

De acordo com Barbieri (2015), era necessária uma revolução cultural, algo nada fácil de se alcançar, uma vez que perpassava questões de distribuição das instituições no território italiano (a maior parte estava concentrada em grandes cidades da região norte

da Itália sendo praticamente inexistentes em regiões rurais e no Sul do país), pela problemática da ausência de políticas públicas mais amplas (restritas a nível municipal, principalmente).

Além disso, não existia perspectiva pedagógica consolidada, o que dificultava a superação de uma visão prevalentemente assistencial e de custódia para o atendimento destinado a essa faixa etária. Também não havia formação específica e de qualidade para as pessoas que trabalhavam com as crianças nas instituições.

Com o objetivo de superar os óbvios limites culturais da legislação em vigor e das instituições por ela geradas, em 1960 a União das Mulheres Italianas (*Unione Donne Italiane* - UDI) apresentou um projeto de lei pioneiro para a transferência de poderes da ONMI para as administrações locais. Em 1965, chegou a ser votada uma proposta de lei de iniciativa popular para a criação de um serviço nacional de creches. Em 1968, os três principais sindicatos de trabalhadores (CGIL, CISL e UIL) apresentaram um pedido formal unitário para a criação de estruturas que favorecessem mães trabalhadoras, dentro de um quadro mais amplo de reformas sociais (Barbieri, 2015, p. 22, tradução nossa).

Na construção da creche, foi evidente e determinante o movimento de mulheres, mães e trabalhadoras/es, na luta por seus direitos ao trabalho, maior emancipação e independência, exigindo a criação de serviços e políticas que viabilizassem suas reivindicações, entrando em pauta também os direitos de cuidado e educação de bebês e crianças bem pequenas.

Daí em diante, o tema passou a se tornar cada vez mais emergente e ser percebido pelas forças sociais e políticas progressistas, pressionadas a construir uma legislação nacional que pudesse “uniformizar as iniciativas e qualificá-las como educacionais de pleno direito” (Barbieri, 2015, p. 22, tradução nossa).

Tal meta foi materializada por meio da Lei n. 1.044 de 1971 (Itália, 1971) que determinou o *asilo nido*, destinado às crianças de até 3 anos, como componente no quadro de uma política pela família e como um serviço social de interesse público.

Aprovada três anos após a Constituição de 1968 (Itália, 1968), que reconheceu o direito das famílias de terem acesso à pré-escolas gratuitas para crianças de 3 a 6 anos, a Lei 1.044 permitiu a criação de um sistema público de atendimento aos bebês e crianças bem pequenas bastante distinto do anterior, pautado em dois grandes objetivos: oferecer assistência necessária às famílias carentes e facilitar e apoiar a entrada e permanência das mulheres no mercado de trabalho (Gandini; Edwards, 2002).

A Lei 1.044 determinava que as creches (*asilo nido*) deviam ser administradas conforme um avançado modelo de descentralização democrática. Três níveis de governo estavam envolvidos na realização do projeto: o governo nacional era responsável pelo financiamento, estando o planejamento sob

responsabilidade das vinte regiões em que a Itália está dividida e o gerenciamento sob controle dos municípios, com uma ampla participação popular (Gandini; Edwards, 2002, p. 32).

As creches passavam a ter a finalidade de “proporcionar a guarda temporária de crianças, de forma a garantir o atendimento adequado às famílias e também para facilitar o acesso das mulheres ao trabalho, dentro da estrutura de um sistema de seguridade social abrangente” (Itália, 1971, n.p., tradução nossa). Essa lei se apresentou como primeiro dispositivo legislativo que buscou retirar os serviços destinados aos bebês e crianças bem pequenas de um contexto unicamente assistencialista.

Previa a atribuição de fundos para a construção de cerca 3800 creches em território no quadriênio 1972-1976, caracterizando-se como um “sólido sistema pedagógico-educativo, conferindo também uma fisionomia democrática e experimental aos serviços destinados à faixa etária de 0-3 anos” (Silva, 2019, p. 278, tradução nossa). Com a lei, tiveram início as primeiras experiências e iniciativas em nível local/municipal e as creches se tornaram um serviço de interesse público de pleno direito, cujo desenvolvimento deveria ser promovido pelo Estado (OPE, 2021).

Pautada em princípios que ainda mantinham seu aspecto assistencial – *l’assistenza, custodia, accesso della donna al lavoro* –, a lei criou um fundo especial para a construção e manutenção de creches, com especificidade dentro do orçamento de despesas do Ministério da Saúde e um fundo distribuído entre as regiões da Itália, o que contribuiu para superar um posicionamento de financiamento pautado em ações emergenciais de assistência ou ações privadas por parte das empresas (Barbieri, 2015).

A legislação propôs uma nova organização na qual ao Estado competia o financiamento, às regiões ficaram encarregadas da coordenação das ações e os municípios detinham autonomia para a gestão das instituições.

Art. 6. A região, com legislação própria, estabelece os critérios gerais para a construção, gestão e controle de creches, tendo em vista que devem:

- 1) ser construídas de forma a responder, tanto em termos de localização como de funcionamento, às necessidades das famílias;
- 2) ser administradas com a participação das famílias e de representantes de grupos sociais organizados no território;
- 3) dispor de pessoal suficientemente qualificado e adequado para garantir a saúde e a assistência psicopedagógica da criança;
- 4) possuir requisitos técnicos, construtivos e organizacionais de forma a garantir o desenvolvimento harmonioso da criança (Itália, 1971, n.p., tradução nossa).

Com exceção dos itens 3 e 4 do art. 6, a lei não trouxe referências mínimas acerca da qualidade do serviço oferecido nas instituições. Apesar disso, avançou em variados aspectos e representou um marco legal inédito no campo das políticas sociais para bebês

e crianças bem pequenas italianas, reconhecendo a creche como serviço público e o seu acesso como um direito das crianças nessa faixa etária.

Silva (2019, p. 278) coloca que apesar de trazer aspectos inovadores, permaneceu na legislação a referência à dimensão assistencialista do atendimento aos bebês e crianças bem pequenas em creche, assumida como “guarda provisória dos filhos enquanto as mães trabalham”. Não obstante, a “natureza assistencial das creches também é demonstrada pelo fato da aplicação da Lei 1044 ser deixada ao Ministério da Saúde e não ao Ministério da Educação”, como a pré-escola, aspecto que pode ser entendido como “reminiscência do ponto de vista da ONMI, segundo a qual o cuidado das crianças não era uma questão de educação e sim de saúde e higiene (Gandini; Edwards, 2002, p. 32).

Segundo La Rocca, Smeriglio e Tassone (2020, p. 146, tradução nossa), a Lei 1044/71 apresentou elementos inovadores “que marcaram o longo e complexo processo legislativo e acompanharam o crescimento e as transformações do serviço” destinado às crianças de até três anos, dentre os quais um dos mais relevantes foi a indicação da necessidade da inserção de profissionais qualificados, em número suficiente e adequado para garantir a saúde e assistência psicopedagógica das crianças.

Nessa época, a sociedade italiana também se encontrava em um momento de mudanças, sendo o clima em que nasce a cultura da creche como serviço público o mesmo que gerou o princípio do bem-estar social, da descentralização de poderes do Estado para as autarquias locais, além do reconhecimento dos direitos e deveres igualitários para homens e mulheres.

O efeito dessa cultura foi também a ideia de desinstitucionalizar os menores, oferecendo à infância dos anos setenta um novo e peculiar enfoque pedagógico. O aumento do emprego feminino, a existência de um movimento feminista muito ativo e o desenvolvimento de uma cultura da infância atenta às necessidades relacionais e educativas desde os primeiros anos de vida suscitaram, portanto, uma reflexão sobre o papel e a organização das creches (Barbieri, 2015, p. 23, tradução nossa).

Nesse processo de reconstrução da creche e do atendimento à primeira infância na Itália, diferentes sujeitos estiveram historicamente envolvidos na luta e no debate sobre o tema, dos quais certamente destacam-se as mulheres (mães e trabalhadoras); os sindicatos de trabalhadores/as que se comprometeram com a pauta da emancipação feminina; os partidos de esquerda e alguns setores da igreja católica com vertente social ou da esquerda democrata-cristã; e, finalmente, também os municípios, especialmente os de centro-esquerda, que buscavam ampliar as formas de diálogo e a relação entre governos e cidadãos (Barbieri, 2015, Infantino, 2017).

Entretanto, Gandini e Edwards (2002) apontam que em pouco tempo tornou-se comprovado que a forma de financiamento proposta pela Lei 1.044/1971 era inadequada, o que levou muitos municípios a passarem a contribuir com parte de seus orçamentos na manutenção das creches. Segundo Barbieri (2015, p. 26, tradução nossa), de modo geral, a lei representou “muitos aspectos positivos, principalmente relacionados ao início de uma lenta superação da versão assistencial-custodial, enquanto outros aspectos permanecem negativos, embora mais relacionados a uma aplicação ineficaz da lei do que a sua natureza jurídica”.

Dentre os aspectos negativos que reverberaram na sua não aplicação, o autor aponta que cinco anos após a lei apenas 10% das creches idealizadas estavam em funcionamento, sendo essa ampliação marcada pelo descompasso entre o norte e sul da Itália (movimentação muito maior no Norte). Um terceiro ponto determinante foi que a creche teve altos custos de gestão, que não puderam ser rapidamente resolvidos, também por um movimento de desinvestimento por parte do Estado.

Finalmente, frequentemente se vê uma burocratização do modelo estrutural (horários de entrada/saída rígidos, presença excessivamente regulamentada das famílias, senão limitada, modalidades de alimentação padronizadas), o que endureceu o modelo formativo original que, precisamente por causa de sua intrínseca imprecisão talvez pudesse deixar espaço para soluções mais criativas e realmente de acordo com as necessidades territoriais (Barbieri, 2015, p. 27, tradução nossa).

A lei não determinava detalhadamente como sua implementação deveria acontecer, pelo contrário “deixava espaço para que os governos locais estabelecessem suas próprias leis, regulando o funcionamento dos *asili nido* conforme suas realidades locais” (Gandini; Edwards, 2002, p. 32). Diante de tal autonomia, cada região passou a construir seu próprio ordenamento legal sobre a creche e os serviços destinados aos bebês e crianças bem pequenas.

Os anos subsequentes à Lei 1.044 foram marcados por ampla movimentação por parte das diferentes regiões da Itália (21 leis regionais entre os anos de 1972 e 1974), ainda que esse movimento seja marcado por grande descompasso entre as diferentes regiões do país (Barbieri, 2015, Infantino, 2017).

Mudanças sociais, familiares e de posicionamento educativo e pedagógico no setor contribuíram para a construção de um novo olhar para os bebês e crianças bem pequenas, assumindo conhecimentos produzidos por autores como o filósofo e pedagogo americano John Dewey (1859-1952) e a médica e pedagoga italiana Maria Montessori (1870-1952).

Aos poucos a creche foi se “transformando em um lugar de encontro não só entre meninos e meninas, mas também entre pais e educadores e entre famílias, numa discussão contínua e fecunda sobre a educação da primeira infância” (Barbieri, 2015, p. 29, tradução nossa). Destarte,

Muitas cidades com líderes e educadores comprometidos abriram caminho para a criação de ambientes intencionalmente educacionais para as crianças na primeira infância. Esses programas ofereciam simultaneamente estrutura pedagógica e participação familiar. As experiências dessas cidades tornaram-se convites à reflexão e foram recursos para outras cidades recorrerem em busca de idéias e estratégias (Gandini; Edwards, 2002, p. 33).

Dentre as leis criadas nas regiões italianas, Barbieri (2015) destaca representantes das diferentes regiões (norte, centro e sul): no Norte, apresenta leis criadas em Piemonte, Lombardia e Veneto. A legislação Lombarda foi a primeira a ser aprovada, logo em 1972, e juntamente com a produção da Emilia Romana serviu de base e inspiração para muitas outras regiões. Foi também nesse contexto que aparece pela primeira vez a preocupação com o perfil e a formação das pessoas responsáveis pelos serviços educativos destinados às crianças de até três anos.

A região de Veneto também investiu nesse sentido, criando cursos específicos e adotando a nomenclatura de *educatrice* – educadoras – vencendo finalmente expressão ligada à persistência de um legado assistencialista (*personale di assistenza*). Nas regiões do centro da Itália – Emilia Romagna, Toscana e Lazio – o autor destaca a região da Emilia Romana como uma experiência bem-sucedida, ao passo em que materializou o texto normativo a nível operacional.

A este respeito, lembramos que em Reggio Emilia, por Loris Malaguzzi e sua equipe de colaboradores, a administração municipal lançou a primeira creche [...] poucos dias antes da aprovação da lei 1044 [...]. A atenção ao elemento pedagógico transparece na relação mínima que se estabelece entre o corpo docente e crianças, de um para cinco. É o mais baixo do país e, embora seja certamente muito eficaz do ponto de vista da atenção ao desenvolvimento individual, logo acarretou problemas econômicos intransponíveis para os quais foi sendo ampliado gradativamente por ser incompatível em relação aos recursos disponíveis (Barbieri, 2015, p. 33, tradução nossa).

O papel do profissional atuante em creche teve importantes reconhecimentos, sendo assumido seu carácter “educativo” e afastando-se um perfil assistencialista. Também ampliou-se o posicionamento acerca da inserção de profissionais de “ambos os sexos”, com a proclamada necessidade da figura masculina, e colocou a exigência de apresentação de um diploma em nível médio (*diploma magistrale quadriennale* ou *diploma di vigilatrice d’infanzia*) (Barbieri, 2015, p. 34, tradução nossa).

Já a Lei Toscana trouxe à tona a importância da creche como direito de todas as crianças de até três anos, com claro posicionamento em relação a inclusão e não discriminação social. Também é dada maior atenção aos espaços das instituições, à flexibilidade dos agrupamentos, além de introduzir novos métodos educativos.

Em 1973 foi elaborada a Lei n. 5, de 5 de março, na região de Lázio. Como *Norme sugli asili-nido* (Itália, 1973), em seu Art. 1, a lei define a creche como “um serviço social de interesse público que, no âmbito da política da família, contribui efetivamente para a educação e formação da criança”, assumindo as seguintes finalidades:

- a) acolher crianças até aos três anos. Nenhuma deficiência psicomotora ou sensorial pode ser causa de exclusão;
- b) colaborar com a família para favorecer o desenvolvimento harmonioso da personalidade infantil;
- c) promover todas as atividades cognitivas e sociais da criança, garantindo, ao mesmo tempo, uma eficaz assistência psicopedagógica e preventiva;
- d) facilitar o acesso das mulheres ao trabalho (Itália, 1973, n.p., tradução nossa).

Em seu Art. 9, a Lei 05/1973 reafirmou a importância da gestão local de cada creche, pautada na “participação ativa e fundamental das famílias, funcionários da creche, sindicatos e formações sociais presentes no território”, assumindo a prevalência da gratuidade do atendimento – “*La frequenza all'asilo nido è di norma gratuita*” (Itália, 1973, n.p., tradução nossa).

Sobre a formação específica, pontuou que os profissionais atuantes em creche deveriam possuir alguma formação – diploma de educador de infância ou de creche; pós-enfermeira; de assistente de saúde; assistente social; de um instituto profissional de assistente de puericultura; diploma de magistério; ou de maturidade técnica feminina. Indicou, ainda, o investimento na formação permanente desses profissionais (Itália, 1973).

Em consonância com esse movimento, leis regionais também foram criadas no Sul da Itália. Barbieri (2015) destaca as de Campania e Puglia, nesta última, a necessidade de elevar quantitativamente o atendimento à faixa etária acabou deixando as discussões pedagógicas marginalizadas. Já a lei aprovada na região de Campania, apesar de articulada aos avanços da época, não foi acompanhada de ações efetivas.

Passados mais de cinco anos da Lei 1.044/1971, em 1977, ainda nenhuma creche funcionava, realidade também de outras regiões do Sul da Itália. Com isso, “as boas intenções expressas nas leis regionais permaneceram letra morta” (Barbieri, 2015, p. 36, tradução nossa). Segundo o autor, a lei se propôs a criar certa uniformidade no

atendimento aos bebês e crianças bem pequenas, mas acabou gerando muitas dúvidas e desigualdades.

Entretanto, a lei não discutia conteúdos ou aspectos pedagógicos, mesmo que em linhas gerais, o que implicou no fato de que em algumas regiões continuaram a prevalecer antigos modelos e práticas. Também se mostrou problemática a inadequação do financiamento e a forma como os recursos foram aplicados.

Uma lei que deveria representar uma união para políticas sociais da Itália, emergentes do boom econômico, teve o efeito, também pela sua má aplicação, de reafirmar - senão em alguns casos de acentuar - o fosso existente entre o Norte e o Sul do país (Barbieri, 2015, p. 37-38, tradução nossa).

A questão do financiamento dos serviços educativos destinados aos bebês e crianças bem pequenas sofreu alterações importantes com a Lei n. 130 de 1983 (Itália, 1983), que alterou o status da creche de um serviço essencialmente público para uma demanda mais individual. Com isso, as famílias deveriam arcar com pelo menos 30% dos custos do atendimento, o que representava um risco à ampliação dos direitos das crianças e poderia se tornar inacessível para boa parte da população.

Com o aumento da demanda surgiram outras e novas experiências de criação e manutenção de creches, a exemplo a cidade de Reggio Emilia, que foi a primeira a estabelecer parcerias com cooperativas e associações para a manutenção das instituições.

Também em outras localidades, como em Veneto, voltaram a se aquecer as discussões acerca da creche, essa região declarou o objetivo de desenvolver uma variada e equilibrada estrutura de serviços e intervenções destinados à “criança e à família nos âmbitos social, educacional e da saúde”, indicou também a necessidade de “valorizar o profissionalismo dos funcionários envolvidos nas atividades da creche; solicitou a colaboração entre entidades públicas e privadas, a fim de melhorar a sinergia de recursos” (Barbieri, 2015, p. 41, tradução nossa).

Foram propostas inovações aos serviços de atendimento à faixa etária, com a descrição de algumas possibilidades: *nido integrato* (similar ao *asilo nido*, mas assumindo como objetivo realizar atividades psicopedagógicas por meio da integração com as atividades da *scuola materna*); *nido famiglia* (com foco em valorizar o papel dos pais nas ações educacionais, revisando seu envolvimento direto na administração e gestão dos serviços); *centro infanzia* (destinado às crianças com idade entre 12 meses e seis anos de idade); *atelier* (mais uma atividade inovadora do que um serviço em si, era destinado às crianças entre 15 meses e três anos de idade, com foco em propostas de atividades artísticas, manipulação de materiais e socialização) (Barbieri, 2015).

Gandini e Edwards (2002) reiteram que nas últimas três décadas algumas regiões e cidades italianas investiram muito esforços para a construção de sistemas de educação e cuidado de alta qualidade de crianças menores de três anos de idade e suas famílias. A exemplo, “Reggio Emilia, na região da Emilia Romagna, atingiu o mais elevado nível de reconhecimento internacional, outras cidades do norte e centro da Itália também testemunharam esforços semelhantes e relataram histórias de sucesso”. Do mesmo modo, as cidades de Bolonha, Milão, Modena, Parma, Trento, São Miniato e Pistóia se caracterizam por iniciativas e “inovações interessantes e com uma série de experiências a compartilhar” (Gandini; Edwards, 2002, p. 3).

Na seara dos avanços legislativos, em 1991 foram publicadas, por meio do Decreto ministerial de 3 de junho, novas orientações pedagógicas para a escola materna (3 a 6 anos). O documento *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* trouxe inovações e um olhar diferenciado para o trabalho com as crianças pequenas, sendo apresentada pela primeira vez a perspectiva dos campos de experiência.

O referido decreto discutia o papel da pré-escola na época, uma vez que assumia apenas recentemente um status de instituição de ensino, “tendo anteriormente desempenhado principalmente a função de assistência às famílias (e em particular às mães trabalhadoras) ao cuidado das crianças em ambiente possivelmente adequado ao seu crescimento” (Itália, 1991, n.p., tradução nossa).

O decreto esclarece que a denominação “*scuola dell'infanzia*” se tornava mais adequada à evolução que caracterizou a instituição, no lugar de *scuola materna*, tendo em vista seu desenvolvimento histórico, social e pedagógico. A escola assumia, então, o compromisso com a educação integral das crianças de 3 a 6 anos, tendo em vista o desenvolvimento de suas capacidades e competências comunicativas, expressivas e lógico-operativas, bem como o desenvolvimento equilibrado de suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais, morais e de personalidade (Itália, 1991, n.p.).

Dentre outras concepções e indicações importantes, o documento apontou para uma organização curricular com base em campos de experiência, uma vez que,

Com este termo indicam-se os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança e, portanto, os setores específicos e individualizados de competência nos quais a criança confere significado às suas múltiplas atividades, desenvolve a sua aprendizagem, adquirindo também instrumental linguístico e metodológico; persegue as suas metas formativas na concretude de uma experiência que se desenvolve dentro de limites definidos e com o seu envolvimento ativo e constante (Itália, 1991, n.p., tradução nossa).

Para tal, foram propostos os campos: *Il corpo e il movimento* (O corpo e o movimento); *I discorsi e le parole* (Os discursos e as palavras); *Lo spazio, l'ordine, la misura* (O espaço, a ordem, a medida); *Le cose, il tempo e la natura* (As coisas, o tempo e a natureza); *Messaggi, forme e media* (Mensagens, formas e mídia); *Il sé e l'altro* (O eu e o outro) (Itália, 1991, n.p.).

De acordo com Finco, Barbosa e Faria (2015), esse documento, trazido para o Brasil em 1995 sob o título de Novas Orientações para a Nova Escola da Infância, oferece elementos para se pensar uma pedagogia específica para as crianças pequenas.

As Novas Orientações para a Nova Escola da Infância de 1991 destacaram ainda a importância da escola da infância italiana acolher e interpretar a complexidade da vida das crianças pequenas de 3 a 6 anos na pré-escola, levando em conta a experiência de infância no seu projeto educativo, enriquecendo e valorizando as vivências extraescolares, com o objetivo de favorecer a construção da autonomia e da dimensão crítica (Finco; Barbosa; Faria, 2015, p. 9-10).

Já em 1997 foi aprovada pelo parlamento italiano a Lei n. 285 (Itália, 1997), que trata de *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*. Por meio dessa lei foi criado um fundo nacional para a infância e adolescência tendo em vista o desenvolvimento de ações a nível nacional, regional e local, de modo a promover os direitos, a qualidade de vida, o desenvolvimento e a realização individual e social da infância e adolescência italiana.

Nascem então “os primeiros serviços educativos complementares à creche tradicional, proporcionando às famílias italianas maiores opções em termos de horários e soluções não previstas anteriormente nas creches municipais pré-existentes” (Silva, 2019, p. 279, tradução nossa). Dentre outras finalidades, a lei abordou ações de inovação e experimentação referentes à primeira infância, em particular por meio de:

Art. 5 - 1. a) serviços com características educativas, lúdicas, culturais e de agregação social para crianças de zero a três anos, que requeiram a presença dos pais, familiares ou adultos que se ocupem diariamente de seus cuidados, organizados segundo critérios de flexibilidade;
b) serviços com características pedagógicas e lúdicas para o atendimento de crianças dos dezoito meses aos três anos, em regime de permanência diária não superior a cinco horas, sem refeitório e descanso vespertino.
2. Os serviços a que se refere o n. 1 não substituem as creches previstas na lei n° 1044 e também podem ser auto-organizados por famílias, associações e grupos (Itália, 1997, n.p., tradução nossa).

Para Barbieri (2015) essa lei representou o primeiro grande instrumento de transformação do sistema de políticas públicas sociais na Itália. Com especial atenção às crianças e jovens em situação de risco ou dificuldade, assumiu o compromisso de

promoção dos direitos desses sujeitos, com base em uma variedade de serviços e intervenções inovadoras em variados âmbitos e níveis sociais (nacional, regional e local).

A ideia de criar novas estruturas e experiências com os bebês e crianças bem pequenas considerou a falta desse tipo de recurso na Itália – com atendimento, na época, de cerca de 6% da população dessa faixa etária –, com fortes desigualdades entre as diferentes regiões, em um cenário agravado pela crescente problemática social nas famílias, com aumento da inserção das mulheres no mercado de trabalho e das famílias com mães solo, culminando na emergência da demanda pela organização desse tipo de serviço (Barbieri, 2015).

A Lei n. 285/1997 proporcionou a criação de vários novos serviços em território italiano entre os anos de 1997 a 1999 (período de cobertura do financiamento), contribuindo em ações efetivas em resposta às demandas sociais emergentes. Tendo em vista que muitos projetos foram lançados e bem-sucedidos, a lei foi renovada por mais um triênio (2000 a 2003), permitindo a continuidade de muitos dos serviços iniciados.

Diante de um cenário ainda marcado por desigualdades regionais e de acesso, já nos anos 2000, foi aprovada a Lei 2020 (Itália, 2000) com vistas a responder às novas necessidades sociais e educacionais para a faixa etária, buscando-se alcançar certo nível de homogeneidade dos serviços e ações para a primeiríssima infância italiana. Denominado como *Piano nazionale degli asili nido*, assumiu a legislação vigente até então como insuficiente para garantir serviços adequados às necessidades concretas da população.

A lei propôs a garantia da creche como espaço de cuidado, educação, socialização e recreação, de modo a favorecer e promover o bem-estar psicofísico e a promoção do potencial cognitivo e afetivo de crianças de até três anos. Para os profissionais que atuam nessas instituições, a lei determinou

1. Profissionais com aptidões psicopedagógicas e profissionais responsáveis por tarefas auxiliares;
2. Com o objetivo de garantir padrões mínimos, bem como de dirigir e coordenar a atividade da equipe das creches, administradas pelos municípios, individualmente ou em associação [...] devem possuir um diploma universitário adequado.
3. Numa base transitória, a fim de assegurar a ativação imediata dos serviços nas creches, os municípios podem usar figuras profissionais na posse de qualificações adequadas (Itália, 2000, n.p., tradução nossa).

Aqui aparece claramente a definição de exigência de formação em nível superior, o que implica em uma mudança bastante significativa, embora, similar ao que aconteceu no Brasil, tenha ficado aberta a possibilidade de profissionais não formados nesse nível.

Essencialmente, a lei desenhou o atendimento em creche com o elemento da oferta via dupla público/privada, com base no cumprimento do princípio da subsidiariedade na gestão dos serviços, podendo os municípios confiarem ações do setor à iniciativa de cidadãos e empresas. As regiões poderiam organizar juntamente aos municípios a criação de novas instituições, também estabeleceu critérios de perfil profissional, previu a criação de *micro-nidi* em locais de trabalho, dentre outros pontos.

Dados apresentados no referido texto indicam que em 1992 a Itália atendia cerca de 6% das crianças de 0 a 3 anos, em aproximadamente 2030 instituições distribuídas pelo território italiano, com profundas discrepâncias entre norte e sul do país, localizando-se principalmente nas regiões norte e central, e em áreas urbanas. Já em 2000, esses números chegavam a 8,6% e 3008 instituições.

O problema se complica mais se considerarmos que a demanda das famílias tem crescido. Cada vez mais tem havido uma grande lacuna entre a oferta e a demanda potencial, o que tem contribuído para limitar o acesso e, muitas vezes, subordiná-lo não apenas ao status de mãe trabalhadora, mas também a outras condições de necessidade: filhos de mães solteiras, pais separados e/ou famílias pobres ou particularmente grandes, geralmente têm precedência sobre outras (Barbieri, 2015, p. 53-54, tradução nossa).

Em conclusão ao movimento histórico, legal e de ampliação da creche italiana até o início do século XXI, o autor, que escreveu seu texto em 2015, aponta o longo e tortuoso caminho de constituição da creche enquanto um direito e como espaço qualificado e voltado às necessidades de bebês e crianças bem pequenas. Apesar de mais consolidada ao longo dos anos, esta seguiu por muito tempo marcada por uma ideia de que “qualquer coisa” pode ser oferecida a faixa etária (Barbieri, 2015).

Assim, a creche na Itália é uma “aventura (no sentido etimológico algo que deve vir, que sempre remete a uma dimensão futura)”, visto que vertente educativa nem sempre está estabelecida e improvisação pedagógica é um espectro à porta (Barbieri, 2015, p. 58-59, tradução nossa).

Cornacchia e Madriz (2017, n.p.) reiteram que a creche é historicamente penalizada pelo entendimento equivocado de que “basta o improvisado, a vocação e uma certa sensibilidade”, e que a atuação profissional neste contexto carrega marcas sociais e culturais que se construíram em com base em um lugar de valor e de condição bastante frágeis. Entretanto, nos últimos anos a Itália tem sustentado intenso debate sobre a necessidade de revisitar os critérios, modalidades e exigências formativas para os profissionais que atuam na creche. Esse interesse

[...] surge em virtude de uma nova consideração sobre as questões relativas aos serviços educativos em idade pré-escolar: de facto, a oferta de serviços

educativos de qualidade depende da formação qualificada dos educadores (Del Boca & Pasqua, 2010), com o termo qualidade entendemos todos aqueles aspectos que favorecem “o desenvolvimento social, cognitivo e emocional da criança (Capo, 2016, p. 375, tradução nossa).

Bondioli (2017, p. 73) argumenta que duas medidas legislativas recentes pretendem transformar o quadro dos serviços educativos para a infância: o primeiro trata da instituição de um *sistema integrato di istruzione dalla nascita fino ai sei anni*; o segundo trata da lei que discute as profissões educativas e prevê a especificação de perfil e formação para profissionais que pretendem atuar em serviços para crianças pequenas.

Esse movimento reconhece e valoriza o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 0 a 6 anos de idade, ratificando que esse período da vida apresenta peculiaridades e características próprias, que se “distinguem claramente das modalidades de aprendizagem que se colocam nos anos sucessivos de escolarização e da vida adulta” (Capo, 2016, p. 375, tradução nossa).

Considerando a necessidade de garantir a continuidade das experiências das crianças de 0-3 e de 3-6 anos nos espaços educativos, uma formação mais uniforme e de qualidade deve ser perseguida como elemento indispensável à garantia da qualidade dessas experiências.

A seguir, essa nova perspectiva legislativa e pedagógica, bem como as proposições acerca da formação de educadoras e professoras para a atuação com as crianças de 0-6 anos serão melhor explicitadas. Essa discussão emerge ao tema em grande debate e em vias de materialização na Itália atualmente: a construção e consolidação de um Sistema Integrado 0-6 anos.

3.2 Sistema Integrato Zerosei: uma perspectiva em construção

Após um período de certa estabilidade e sem grandes inovações, as discussões acerca da creche e pré-escola voltaram a ganhar vez e voz, ao passo que “somente com as recentes mudanças legislativas que o debate nacional realmente se reacendeu, tanto no âmbito do atendimento educacional quanto na academia” (Infantino, 2019, p. 38).

Mudanças na legislação italiana e no âmbito das discussões curriculares ganharam novo corpo nos últimos com as recentes alterações no ordenamento legal, que têm reafirmado a importância da educação e cuidado das crianças de 0 a 3 anos, sendo esse um tema em amplo debate atualmente.

Nesse movimento, destaca-se a Lei n. 107, de 13 de julho de 2015 (Itália, 2015), que trata da *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, conhecida como “*Riforma della Buona Scuola*”. Essa lei trouxe alterações importantes sobre a autonomia das instituições escolares, formação docente, entre outros temas, implicando mudanças em vários aspectos da organização dos serviços de creche e pré-escola, formação inicial e continuada de educadores e professores, planejamento educacional, currículo e política geral para o desenvolvimento do setor (Infantino, 2019, p. 38).

Por meio dela foi instituída a criação do sistema integrado do nascimento aos seis anos de idade:

Art. 181. Estabelecimento do sistema integrado de educação e instrução desde o nascimento até os seis anos, consistindo em atendimento educacional para bebês e crianças, a fim de garantir a meninos e meninas oportunidades iguais de educação, instrução, cuidado, relacionamento e lazer, superando as desigualdades territoriais, econômicas, barreiras étnicas e culturais, bem como com o propósito de conciliar os tempos de vida, o cuidado e o trabalho dos pais, a promoção da qualidade da oferta educativa e a continuidade entre os vários serviços educativos e escolares e a participação das famílias [...] (Itália, 2015, n.p., tradução nossa).

Coloca-se a necessidade de definição de critérios básicos para a atuação de profissionais em creches e pré-escolas (*servizi educativi per l'infanzia e scuola dell'infanzia*), a necessidade de ampliação do atendimento em pré-escola, a qualificação universitária e formação contínua dos profissionais que atuam com as crianças de 0 a 6 anos, bem como a implementação de padrões estruturais, organizacionais e qualitativos dos serviços ofertados à faixa etária 0 a 3 e 3 a 6 anos, adequados e diversificados de acordo com as características de cada faixa etária.

A Lei apontou a necessidade de criação de tempos de convivência entre os profissionais de creche e pré-escola, bem como a coordenação pedagógica, considerando

as orientações nacionais para o currículo da pré-escola e do primeiro ciclo de ensino, aprovadas por decreto pelo Ministro da Educação, Universidade e Pesquisa em 2012 (Itália, 2015, n.p., tradução nossa).

O referido decreto diz respeito ao Decreto n. 254 de 2012 (Itália, 2012a), que trata do *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Ainda em 2012, foi publicado o Documento *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (Itália, 2012b), elaborado a partir do Decreto n. 89 de 2009 (Itália, 2009) e que previu, no curso do triênio escolar 2009/2010-2011/2012, a revisão de indicações nacionais.

As indicações nacionais tratam especificamente da faixa etária atendida em *scuola dell'infanzia* (pré-escola, 3 a 6 anos) e *primo ciclo* (correspondente ao ensino fundamental I). Especificamente para as crianças da pré-escola, tendo em vista o desenvolvimento de competências e os objetivos de aprendizagem, o documento coloca

A pré-escola, estatal e privada, destina-se a todas as meninas e meninos de três a seis anos de idade e é a resposta ao seu direito à educação e ao cuidado, em consonância com os princípios do pluralismo cultural e institucional presentes na Constituição da República, na Convenção sobre os Direitos da Criança e adolescência e em documentos da União Europeia. Tem como objetivo promover o desenvolvimento da identidade, autonomia e competência das crianças e os inicia na cidadania (Itália, 2012, p. 21, tradução nossa).

Para tal, considera crianças, famílias, docentes e o ambiente de aprendizagem, que deve permitir a ação e exploração dos espaços e objetos, o contato contínuo com a natureza e a cultura, sempre diante da valorização da dimensão lúdica, assumida como forma da criança de se relacionar e de conhecer o mundo. Assim, no jogo/brincadeira, as crianças têm a possibilidade de se expressar, narrar e reelaborar as suas experiências pessoais e sociais de forma criativa.

Na relação educativa, os profissionais cumprem um papel de mediadores e facilitadores, assumindo o valor e a potência dos interesses e investigações das crianças, apoiando-os em suas observações, descrições e formulações de hipóteses.

O documento retoma a proposta de organização curricular das orientações de 1991 (Itália, 1991) organizada em Campos de Experiência. Cada um deles oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, que dizem respeito a sistemas simbólicos da cultura capazes de evocar, estimular e acompanhar uma aprendizagem cada vez mais segura, por meio da “experiência direta, o brincar, procedendo por tentativa e erro, permitem que a criança, devidamente orientada, aprofunde e sistematize o aprendizado” (Itália, 2012, p. 24, tradução nossa).

Atualizados em relação ao documento anterior, os campos³³ apresentados são: *Il sé e l'altro* (O eu e o outro); *Il corpo e il movimento* (O corpo e o movimento); *Immagini, suoni, colori* (Imagens, sons e cores); *I discorsi e le parole* (Os discursos e as palavras); *La conoscenza del mondo* (O conhecimento de mundo). Para cada um deles, coloca-se um texto de apresentação, bem como um quadro com os objetivos para o desenvolvimento de competências (Itália, 2012).

Voltando-se à lei de 2015, pode-se destacar ainda outros pontos importantes da reforma: reafirmou a necessidade de retirar a creche e a pré-escola dos serviços de demanda individual; indicou a promoção da constituição de centros infantis para crianças até aos seis anos, também agregados às escolas primárias; e a propôs a criação de instituições integrais (Itália, 2015).

A principal mudança se revela no objetivo de aproximar creche e pré-escola, que apresentam discursos históricos e organizações distintas. De acordo com Infantino (2019, p. 38-39), a partir de então, ambas são convocadas a “definir um futuro comum”, no qual possam desenvolver formas mais articuladas de trabalho, que sejam mais “profundas, sistemáticas e estruturais do que as iniciativas existentes”.

Ao instituir um sistema integrado no qual a creche se torna parte da oferta educacional supervisionada pelo Ministério da Educação, Universidade e Pesquisa – a nova mudança radical –, a nova lei deve, na prática, estimular o desenvolvimento de uma cultura educacional compartilhada, cujo campo específico de intervenção são os primeiros seis anos de vida da criança, dentro de uma estrutura orgânica e coerente que não é a soma, mas uma sinergia original e inovadora entre as respectivas experiências e os conhecimentos em educação de crianças pequenas detidos pelos setores de educação de crianças de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos de idade (Infantino, 2019, p. 39).

Já em 2016, outra lei importante trouxe mudanças substanciais para esse cenário. Ao propor novas exigências para a formação dos educadores, por meio do desenho de Lei 2443 (Itália, 2016), que disciplina as profissões de educador profissional sócio pedagógico, educador profissional sócio sanitário e pedagogo³⁴, tem-se um novo

³³ Em adendo a esse tema, Ariosi (2019) discute e problematiza o assunto ao trazer reflexões conceituais dos documentos curriculares brasileiros e italianos, indicando a grande semelhança existente entre campos de experiência da legislação italiana e os campos de experiência propostos na construção da Base Nacional Comum Curricular, promulgada no Brasil em 2017 (Brasil, 2018), o que leva a inferir que a legislação brasileira buscou se “inspirar” em conceitos e termos construídos e apresentados na legislação italiana. Segundo a autora, “fica evidente, a semelhança das denominações dos campos de experiência nos dois documentos, porém nas indicações curriculares italianas a pessoa e as suas relações estão no centro da atenção. No Brasil o foco está mais na organização dos conteúdos escolares” (Ariosi, 2019, p. 255).

³⁴ Na Itália, as profissões denominadas pelo termo educador/educadora apresentam âmbitos amplos e variados de atuação. Com a proposta da lei, fica definido essencialmente que o “educador profissional sociopedagógico e o pedagogo atuam no campo educacional, formativo e pedagógico, em relação a qualquer atividade desenvolvida em âmbito formal, não formal e informal, nas diversas fases da vida, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e crescimento social” (Itália, 2016, n.p.). Já o educador socio-sanitário é uma figura profissional que atua na organização, gestão e reabilitação, atuando em

panorama formativo, no qual fica definido o perfil e a formação adequada aos profissionais para a atuação nos serviços educacionais para crianças de 0 a 3 anos.

Bondioli (2017, p. 63-64, tradução nossa) coloca que ambas as leis são importantes,

[...] a primeira porque reconhece o primeiro segmento do sistema educativo nas creches e estabelece a necessidade da continuidade e coerência do percurso educativo da criança desde o nascimento até aos seis anos, a ser garantida através de uma articulação entre serviços, em particular, entre creche e pré-escola, a segundo na medida em que uniformiza e promove a formação inicial para educadores de creche por meio de um curso universitário de três anos.

Em consonância com esses avanços, em 2017, tem-se a efetivação de outro marco importante por meio Decreto legislativo n. 65, que trata da *Stituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni* (Itália, 2017).

O decreto instituiu a criação do Sistema Integrado, no sentido de sua reafirmação como um direito de todas as crianças, de modo que tenham garantidas oportunidades iguais (Itália, 2017). Apesar da normativa, a “criação de um sistema educacional que realmente responda às necessidades educacionais de meninas e meninos permanece principalmente uma questão pedagógica e cultural” (Silva, 2019, p. 281, tradução nossa).

Com o decreto buscou-se materializar a lei de 2015 e promover a continuidade do percurso educativo das crianças ao longo da infância (primeira e segunda infância, de acordo com a perspectiva italiana), de modo a construir um processo unificado onde exista a colaboração entre as diversas articulações do sistema, por meio de ações compartilhadas de formulação, planejamento e coordenação. Tem-se ainda o objetivo de redução de desigualdades, zelando por princípios inclusivos, acolhedores e respeitosos.

A normativa manteve a premissa de apoiar a função educativa do âmbito familiar, favorecendo a conciliação entre os tempos e tipos de trabalho dos pais e o atendimento de cuidado e educação de bebês e crianças pequenas, com particular atenção às famílias mono parentais (Itália, 2017). Em vistas a esse objetivo,

Art. 2. 1 - Na sua autonomia e especificidade, os serviços educativos para creche e pré-escola compõem, cada uma com base em suas características funcionais, a base principal dos processos de atendimento, educação e instrução.

2 - O Sistema Integrado de Educação e Instrução acolhe meninas e meninos de acordo com a idade e é composto por “servizi educativi per l'infanzia” e “scuole dell'infanzia” públicas e privadas (Itália, 2017, n.p., tradução nossa).

serviços destinados a crianças, adolescentes, adultos e idosos em situação de dificuldade (menores em situação de risco, toxicodependentes, alcoólicos, reclusos, deficientes, doentes psiquiátricos e idosos, por exemplo).

Caracterizando-se como uma grande inovação e transformação para a educação infantil italiana, o decreto define como necessária a qualificação universitária dos profissionais atuantes no setor, pois “promove a qualidade da oferta educacional, com pessoal educacional e docente qualificado pela universidade e através da formação contínua em serviço”, considerando a dimensão coletiva do trabalho docente e da coordenação pedagógica de cada território (Itália, 2017, n.p., tradução nossa).

Especificamente sobre a formação inicial, o artigo 4º do decreto traz a exigência de qualificação universitária para os profissionais de creches, prevendo a obtenção de diploma de *Laurea triennale* em *Scienze dell'educazione e della formazione*, com especialização para educadores de serviços educacionais para crianças de 0 a 3 anos ou ainda um diploma de ciclo único (duração de cinco anos, correspondente a *Laurea Magistrale*) em *Scienze della formazione primaria*, complementado por um curso de especialização de 60 créditos de formação, a ser realizado também a nível universitário.

É importante detalhar como era organizada a formação dos profissionais atuantes na educação infantil italiana até a mudança proposta pelo decreto. De acordo com o documento *Servizi educativi da 0 a 3 anni*, do *Istituto Superiore per la Prevenzione e la Sicurezza del Lavoro* (ISPSSL), o quadro de profissionais para a atuação em creches composto por: *Educatori* (educadores); *Addetti ai servizi* (trabalhadores de outros serviços); e *Coordinatore interno* (coordenador interno).

O documento (de 2005) coloca que para a atuação em creche

[...] os educadores, titulares de diploma do ensino secundário com especialização pedagógica ou cinco anos de experiência na área, acompanhados de curso de especialização pedagógica, têm uma área de intervenção que vai desde a organização dos espaços, à inserção da criança na creche, ao jogo, às diversas atividades psicomotoras, às rotinas, à integração da criança com deficiência, etc.

A estrutura deve definir o número máximo de crianças para cada educador, de acordo com as faixas etárias e o projeto educacional, bem como o tamanho dos espaços e ambientes (ISPSSL, 2005, p. 19, tradução nossa).

Fica evidente que antes da exigência de formação em nível superior posta pelo decreto de 2017, a formação exigida era a de nível médio, sendo aceitável ainda apenas o tempo de experiência na área. Entretanto, para a atuação em *asilo-nido* (creche), a formação exigida foi revista diante das novas legislações citadas e, com o decreto ministerial n. 378 de 2018 (Itália, 2018), que parte do decreto n. 65 de 2017, ficam estabelecidas novas exigências para o acesso à profissão de educador/a em creches.

Assim, para a atuação em “todos os serviços de educação para 0 a 3 anos e creches sob responsabilidade do Ministério da Educação” os educadores devem possuir

pelo menos um diploma de graduação, especificamente na modalidade “infantil” dos cursos de graduação em *Scienze della formazione* (L19) (Infantino, 2019, p. 45).

Em discussão sobre a mudança de exigência de formação e de perfil para esses profissionais, o Decreto n. 378 expõe que devem possuir:

- a) conhecimentos teóricos relativos ao desenvolvimento infantil dos zero aos três anos de idade, nas suas diversas dimensões física, psicomotora, emocional, relacional, social, identitária, cognitiva e comunicativa;
- b) capacidade de reconhecer e promover competências emocionais, cognitivas, sensório-motoras, relacionais, simbólicas, comunicativas das meninas e meninos de zero a três anos de idade;
- c) conhecimentos teóricos e práticos relativos ao cuidado, educação e socialização de meninas e meninos de zero a três anos de idade;
- d) conhecimentos dos diversos contextos de vida, culturas, práticas e escolhas de cuidado e educação das famílias;
- e) competências relacionais e comunicativas;
- f) conhecimentos e competências relativas ao apoio à paternidade/maternidade e à promoção das relações com as famílias;
- g) conhecimentos e competências relativas à promoção do bem-estar psicofísico e à identificação de condições de risco, de atraso, problemas ou distúrbios no desenvolvimento de meninos e meninas de zero a três anos;
- h) conhecimentos relativos ao pensamento, história, normas, organização e funcionamento das instituições educacionais para a primeira infância na Itália e em outros países;
- i) conhecimentos e competências relativas ao planejamento, organização e avaliação dos contextos e das atividades educativas para a primeira infância, alinhados com as orientações educativas nacionais para os serviços educativos para a infância do qual o artigo 5 do decreto legislativo de 13 de abril de 2017;
- j) conhecimentos e competências relativas ao conteúdo das propostas e metodologias educativas na primeira infância, com particular atenção às experiências do jogo e das diversas modalidades de expressão;
- k) conhecimentos e competências relativas à observação, avaliação e documentação dos comportamentos das meninas e dos meninos de zero a três anos no contexto educativo (Itália, 2018, p. 3, tradução nossa).

A exigência de formação inicial em nível superior se caracterizou como um avanço fundamental alcançado muito recentemente na Itália. De lugar de assistência e custódia “a creche tem progressivamente sido considerada como um contexto educacional, um contexto de vida e de aprendizagem, no qual se desenvolve uma verdadeira atividade educativa”, sendo a formação de qualidade dos profissionais fator primordial deste avanço (La Rocca; Smeriglio; Tassone, 2020, p. 146, tradução nossa).

A formação universitária, nesse sentido, é entendida como contribuição importante para reforçar as competências teóricas e metodológicas das profissionais, incidindo na perspectiva dos 0-6, uma vez que a qualidade do sistema integrado, da formação e do atendimento prestado aos bebês e crianças são processos intrinsecamente conectados (La Rocca; Smeriglio; Tassone, 2020).

Para a atuação em pré-escola a formação exigida segue o disposto no Decreto n. 297 (Itália, 1994), que apresenta o *Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado* e aborda aspectos referentes à formação para a atuação nos diferentes níveis de escolarização.

Sobre a formação inicial de professores, o decreto determina que para o denominado, na época, como *scuola materna* (crianças de 3 a 6 anos, atualmente denominada *scuola dell'infanzia*) a exigência de habilitação legal para a docência obtida em *scuole magistrali*³⁵, expedido pelas instituições de ensino superior.

Sob o título de *insegnante*, essa também é a formação exigida para a atuação na *scuola elementar* ou *primo ciclo*, etapa correspondente ao ensino fundamental I (Itália, 1994, tradução nossa). Como dito, o curso tem duração de cinco anos, caracteriza-se como *Laurea Magistrale* e é denominado *Scienze della formazione primaria*.

Cabe problematizar que os percursos de formação inicial para educadoras e professoras de creches e pré-escolas, respectivamente, apresentam-se diferenciados em cursos e programas distintos, com durações diferentes.

Outro ponto de destaque do decreto n. 65/2017 diz respeito à organização do Sistema integrado, composto por diversos serviços educativos para a infância e para as famílias. São eles:

- *nido* e *micronido*³⁶: responsáveis por acolher crianças entre 3 e 36 meses de idade compartilhando com as famílias o cuidado, educação e socialização, promovendo seu bem-estar e desenvolvimento de identidade, autonomia e competências, por meio de métodos de organização e de funcionamento diversificados, no que diz respeito aos horários de funcionamento das instituições e ao número de vagas, garantindo alimentação e descanso e funcionando tendo em vista a continuidade com a *scuola dell'infanzia* (pré-escola);

³⁵ A *Laurea Triennale* é um curso de nível superior, com três anos de duração e diplomação de primeiro nível. A *Laurea Magistrale* diz respeito à diplomação de segundo nível, ou seja, para cursar a *Laurea Magistrale*, é necessário possuir um diploma de curso de três anos. Há, ainda, a *Laurea Magistrale a ciclo unico*, que incorpora os dois percursos em um curso unificado, sendo acessível em posse de um diploma de conclusão do ensino médio ou de uma qualificação superior, esses cursos possuem de quatro a seis anos de duração.

³⁶ O *micronido* se difere do *nido* apenas pelo número de crianças que podem ser atendidas, respeitando as normas higiênico-sanitárias das creches, ainda que com os devidos cuidados, em relação aos espaços utilizados e garantindo o serviço de alimentação, o descanso, conforme a adoção de projetos pedagógicos específicos, correspondentes aos vários módulos organizacionais (ISPSL, 2005, p. 38).

- *sezioni primavera*³⁷: recebem meninas e meninos de 24 a 36 meses de idade e favorecem a continuidade da trajetória educacional de zero a seis anos e “respondem a funções específicas de cuidado, educação e instrução com modalidades adaptadas aos tempos e modos de desenvolvimento e aprendizagem de meninas e meninos na faixa etária considerada”, atuando, de regra, agregados a *scuole per l'infanzia* públicas ou privadas, ou incluídos em *Poli per l'infanzia*³⁸;
- Serviços integrativos: serviços complementares que contribuem para a educação e o cuidado de bebês e crianças bem pequenas atendendo às necessidades das famílias de forma flexível e diversificada do ponto de vista estrutural e organizacional, sendo organizados em:
 - 1. *Spazi gioco*: acolhem crianças de 12 a 36 meses, sob a responsabilidade de um ou mais educadores, em um ambiente organizado com fins educacionais, de cuidado e de socialização. Esses espaços não incluem alimentação e permitem frequência flexíveis, com permanência máxima de 5 horas diárias;
 - 2. *Centri per bambini e famiglie*: atendem crianças desde os primeiros meses, juntamente com um adulto acompanhante, e oferecem um contexto qualificado para experiências de socialização, de aprendizagem e brincadeira das crianças, além de encontros entre os adultos com temáticas educacionais e parentais, também não oferecem alimentação e possuem horários de atendimento flexíveis;
 - 3. *Servizi educativi in contesto domiciliare*: serviços que oferecem atendimento às crianças de 3 a 36 meses de idade, com objetivo de contribuir com suas famílias em ações de educação e cuidado, sendo

³⁷ Com art. 1 c. 630 da Lei n. 296, de 27 de dezembro de 2006, para fazer face à crescente procura de serviços educativos, foram ativados em regime experimental os chamados *sezioni primavera*, que são projetos educativos dirigidos a crianças entre os 24 e 36 meses, associados maioritariamente ao jardim de infância para favorecer uma continuidade efetiva do processo educativo. Ao contrário do instituto de promoção escolar precoce, os *sezioni primavera* têm um projeto específico que se dedica a critérios de qualidade pedagógica, flexibilidade, cumprimento desta faixa etária. Com o decreto legislativo n. 65, de 13 de abril de 2017, entraram no sistema integrado de educação e treinamento desde o nascimento até os seis anos (MIUR, 2021, n.p.).

³⁸ *Poli per l'infanzia* são Centros Infantis que acolhem, em um único complexo ou em edifícios vizinhos, vários serviços voltados às crianças de até aos seis anos, considerando os modos e tempos de desenvolvimento e aprendizagem específicos de cada faixa etária. Caracterizam-se como laboratórios permanentes de investigação, inovação, participação e abertura ao território, também de forma a promover a máxima flexibilidade e diversificação para a melhor utilização dos recursos, partilhando serviços gerais, espaços coletivos e profissionais (Itália, 2017, n.p.).

caracterizados pelo reduzido número de crianças sob a responsabilidade de um ou mais educadores de forma permanente (Itália, 2017).

Finalmente, sobre o segmento pré-escola coloca-se a *Scuola dell'infanzia* como componente do Sistema Integrado de educação e instrução desde o nascimento até os seis anos, com duração de três anos, não obrigatória e aberta a todas as crianças entre 3 e 6 anos de idade, assumindo papel estratégico, operando continuamente com os serviços educativos e com o primeiro ciclo de ensino (Itália, 2017).

Trabalhando com o princípio de respeito ao perfil educativo das famílias, a normativa considera a continuidade educacional com a creche e também com o *primo ciclo* (ensino fundamental), as *Scuole dell'infanzia*, públicas e privadas, que fazem parte do sistema educacional nacional italiano, com previsão de frequência gratuita nas instituições públicas sendo que as despesas com refeição, transporte ou ampliação de horário de atendimento ficam sob a responsabilidade da família (MIUR, 2021, n.p.).

Como apontam Infantino e Zuccoli (2018, p. 23-24), com as mudanças postas pela Lei n. 107/2015 e o decreto n. 65/2017, educadoras e professoras atuantes em creches e pré-escolas têm o desafio de desenvolver um trabalho articulado e compartilhado, pois fica enunciada a necessidade de se construir uma nova cultura educacional no contexto do cuidado e educação das crianças de até seis anos, o que não será tarefa fácil, ao passo que “reunir e se conectar com a formação em serviço e o planejamento compartilhado, figuras profissionais que vêm de percursos básicos de formação muito diferentes entre eles, não apenas por duração” é um desafio.

Além disso, a nova estrutura convocada pela legislação ainda precisará ser construída e compartilhada. De acordo com Infantino (2019, p. 40), essas transformações caracterizam-se claramente como de grande potencial para a educação infantil, mas ao mesmo tempo envolvem uma considerável complexidade e uma série de obstáculos (organizacionais, gerenciais, contratuais, culturais), posto que a realidade atual ainda se apresenta distante dos objetivos almejados.

Para a materialização do sistema integrado, Infantino (2019, p. 40) aponta a necessidade de se enfrentar os desafios encontrados diante de uma mudança tão profunda, mudança que implica também concepções, aspectos culturais, a reconstrução “dos sentidos pedagógicos atribuídos à educação e à escolarização da criança nos primeiros seis anos de vida”, processo que ainda apresenta em andamento e que exige “tempo e um investimento considerável de energia e recursos, inclusive em nível material”.

La Rocca, Smeriglio e Tassone (2020, p. 149, tradução nossa) discutem que a Lei nº 107/2015 representa “o advento de uma cultura da infância e de uma pedagogia da educação” que por meio do decreto nº 65/2017 estabeleceu “um quadro de referência cultural e organizacional”, prevendo:

a) a reorganização do sistema de creches, subtraindo-os do classificação dos serviços sob demanda individual para inseri-los integralmente em um único sistema educacional nacional; b) a formulação de objetivos estratégicos; c) a qualificação de todo o sistema educacional de 0 a 6 anos e a formação em serviço do pessoal; d) a qualificação universitária para o pessoal dos serviços para a primeira infância, já prevista para os professores do jardim de infância; e) coordenação pedagógica territorial; f) finalmente define as diversas funções do Estado, Regiões e Órgãos Locais para promover as diretrizes, zelar pelo planejamento, gestão e qualificação do sistema e monitorar e avaliar a qualidade da oferta educacional pública e privada (La Rocca; Smeriglio; Tassone, 2020, p. 149).

Nessa nova conjuntura, tem-se a possibilidade de oferta de um novo sistema a nível nacional, “trazendo ao longo dos anos um grande benefício para as meninas e meninos que nascem ou crescem na Itália” (Silva, 2019, p. 283-284, tradução nossa). Assim, faz-se necessária a criação de uma estrutura complexa, que vá ao encontro das diferentes demandas e que permita a construção de novas condições materiais e culturais para sua implementação.

Esse aspecto convoca à reflexão coletiva sobre os desafios e possibilidades de um trabalho mais articulado e integrado entre *nido* e *scuola dell’infanzia*, assumindo que esta perspectiva traz inovações fundamentais que devem ser bem aproveitadas por educadoras e professoras como uma “oportunidade valiosa para ampliar seu olhar profissional, engajar-se em experimentações e empreender projetos heurísticos sustentáveis e imediatamente praticáveis, como parte de sua prática cotidiana, e em benefício das crianças” (Infantino, 2019, p. 49).

Bondioli (2017) defende essas ideias afirmando que este ponto merece especial atenção e a criação de soluções efetivas, uma vez que se demanda pensar dois currículos formativos diversos no sentido de uma maior integração e integralidade.

Cabe, então, superar uma visão dicotômica e de desvalor em relação ao trabalho na creche e aos saberes necessários para essa atuação, isso porque o cuidado e educação com bebês e crianças bem pequenas não é mais fácil ou simples do que cuidar e educar na pré-escola, embora com a diferença entre os dois percursos – três anos para o primeiro, cinco para o segundo – não levar a esse entendimento (Bondioli, 2017).

Em decorrência da criação do Sistema Integrado “*Zerosei*”, entre os anos de 2020 e 2021, foi realizada a discussão e consulta pública para a elaboração de Documento de

base – *Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato “Zerosei”* (Itália, 2021a), com objetivo de apresentar referencial pedagógico e um quadro institucional e organizacional para o sistema integrado, favorecendo seu desenvolvimento e consolidação.

O primeiro documento, elaborado pela *Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione*, era organizado em seis seções e trazia a necessidade desconstrução de uma visão unificada do percurso educativo do nascimento aos seis anos. Indicava ainda a intenção de construção de orientações educacionais nacionais específicas para a faixa etária de 0 a 3 anos.

Com poucas alterações em relação à primeira versão, em 22 de novembro de 2021, foi aprovado o Decreto n. 334 que trata da *Adozione delle Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* (Itália, 2021b). O documento final recoloca a importância de construção de uma educação 0-6 anos de qualidade, que atenda às demandas e especificidades de bebês e crianças pequenas, pontuando firmemente a necessidade de superação das rupturas entre a creche e a pré-escola.

Aponta para a importância da promoção de um percurso de educação e cuidado qualificado, reconhecendo as crianças de até seis anos como sujeitos de direitos em todos os sentidos que, no contexto familiar, social e escolar devem poder exercer as primeiras formas de cidadania ativa, em um espaço de promoção da igualdade educacional, da integração cultural e social (Itália, 2021b).

Reafirmando a construção histórica acerca do cuidado e educação da infância, o documento indica que a Itália alcança atualmente “um nível de reflexão e de consciência de forma a criar um horizonte educacional de 0 a 6 anos, com bases sólidas e desenvolvendo as premissas para a construção de um sistema verdadeiramente integrado” (Itália, 2021b, p. 6, tradução nossa).

Creches e pré-escolas, em nosso país, consolidaram sua identidade educacional específica ao longo do tempo. São instituições que nascem no contexto de uma cultura assistencialista e conciliatória: a pré-escola está implantada no mundo privado desde o século XIX, tem uma longa história, rica em pensamento pedagógico, mas só em 1968 foi adotada, com a lei 444, como compromisso prioritário do Estado; a creche, a principal dos serviços educacionais para crianças de zero a três anos, é entendida, após anos de empenho e lutas por associações laicas, católicas e sindicais como serviço público municipal com a lei 1044/1971 (Itália, 2021b, p. 8, tradução nossa).

Ratifica a especificidade da educação infantil, que se materializa por meio de práticas indissociáveis de cuidado e educação – “A oferta educativa é melhor concebida quando se baseia no pressuposto fundamental de que educação e cuidado são indissociáveis” – e aponta que, graças ao trabalho de educadores, pesquisadores,

coordenadores pedagógicos e gestores locais sensíveis, a creche evoluiu de uma matriz assistencial para a educacional, tendo como base a pesquisa contínua, na qual se identifica, se aprofunda e se promove uma nova cultura da infância na Itália, que inclui também as crianças menores de três anos (Itália, 2021b, p. 7, tradução nossa).

De acordo com Silva (2019, p. 282, tradução nossa), a grande questão colocada aos pedagogos e pedagogas italianas visa a construção de um pensamento e reflexão pedagógica mais transversal em relação à faixa etária 0-6, considerando a sua integralidade no que diz respeito ao desenvolvimento de cada criança, bem como a dimensão gradual na evolução humana, essencialmente nos primeiros anos de vida.

Esta é uma passagem importante e significativa na história da creche e dos serviços educativos, que impacta profundamente na redefinição do mandato e da identidade cultural e educacional desses serviços. Se, sem dúvida, também a pré-escola deve se interessar e se envolver na definição de um sistema integrado zero-seis, deve-se notar que, pelo menos nesta primeira fase, as inovações mais profundas dizem respeito principalmente à creche e aos serviços educacionais que passam para o âmbito de um Ministério que até agora nunca tinha lidado com esses serviços, e entram, assim, em contato direto e para todos os efeitos, com o mundo da escola, da formação e da educação (Infantino, 2017, p. 168, tradução nossa).

Baseado na ideia de Ecologia das relações³⁹, o documento de 2021 aponta para a necessidade de se conceber o crescimento da criança não apenas como uma questão privada ou familiar, mas como prioridade de toda a comunidade e sociedade, na qual as diferentes responsabilidades se entrelaçam. Prioriza-se o bem-estar das crianças, assumindo-as como seres sociais e assegurando em primeiro lugar a qualidade das relações que vivenciam com os adultos e com outras crianças.

O documento discute ainda temas como a importância das famílias como parceiras do trabalho educativo, a continuidade do percurso educativo e de ensino, os valores fundamentais de acolhimento, democracia e participação.

Coloca a centralidade das crianças no processo de cuidado e educação, processo esse que não deve se caracterizar como preparatório para etapas sucessivas de escolarização, mas sim respeitar bebês e crianças em sua integralidade e em seus modos particulares de ser e de aprender, pois “as acelerações, as antecipações, os ‘saltos’ não

³⁹ Conceito baseado na obra “Ecologia dello sviluppo umano” do autor Urie Bronfenbrenner (1986). Segundo Capurso (2008), a tese essencial do autor é que as capacidades humanas e sua evolução progressiva dependem significativamente do contexto social e institucional mais amplo em que a atividade individual acontece. Desse modo, não dizem respeito a elementos únicos, de acordo com uma relação linear de causa e efeito. Com base nas ideias do autor, entende-se que “o ambiente, o grupo, o desenvolvimento individual e a aprendizagem estão intimamente relacionados e interdependentes” (Capurso, 2008, p. 386).

auxiliam as crianças no caminho do crescimento individual, mas as levam a perseguir objetivos lhes atribuídos pelos adultos” (Itália, 2021b, p. 18, tradução nossa).

São explicitados também temas como a redescoberta da infância e se deu modo particularmente dinâmico de desenvolvimento e aprendizagem, reconhecendo as crianças e suas potencialidades, em um contexto permeado por cuidado e educação plenamente articulados. São tratadas questões como as relações e interações entre as crianças, a necessidade de construção de uma educação e escola inclusiva, bem como sobre os modos de aprendizagem na infância e a importância do jogo⁴⁰ nessa faixa etária.

Discute a questão curricular e as escolhas para a organização do trabalho pedagógico das instituições, apontando que o termo “currículo” é incomum e muito debatido na creche e serviços educativos para crianças de 0 a 3 anos, sendo mais utilizado o termo “projeto pedagógico”. Entretanto, a ideia de um “currículo unitário, por outro lado, é uma perspectiva que pode favorecer a construção da continuidade 0-6, a comunicação com os pais, a avaliação e o relato da qualidade do serviço” (Itália, 2021b, p. 22, tradução nossa).

O documento apresenta princípios e objetivos da educação para as crianças de até seis anos, que parte do escopo primordial de oportunizar o crescimento às crianças, favorecendo um entrelaçamento equilibrado entre as dimensões física, emocional, afetiva, social, cognitiva e espiritual, por meio de um currículo que parte da centralidade da criança e da especificidade de cada turma e de cada sujeito. Para tal, o planejamento e a intencionalidade pedagógica se mostram determinantes.

Discute a ideia do currículo do cotidiano e do ambiente educativo como terceiro educador. Trata do sistema simbólico-cultural e dos campos de experiência, considerando que o planejamento pedagógico coloca a iniciativa das crianças no centro e se expressa em âmbitos culturais promovidos pelos adultos para enriquecer e evoluir a experiência infantil. Assim, “essas áreas, convencionalmente definidas como campos de experiência, referem-se aos diferentes aspectos da inteligência humana e dos sistemas simbólico-culturais com os quais entram em contato” (Itália, 2021b, p. 23, tradução nossa).

Com clara proposição inovadora ao sistema vigente na Itália, os aspectos postos pelo documento alteram e tensionam uma variedade de questões e sujeitos no âmbito do

⁴⁰ Na língua italiana não existe diferenciação entre os conceitos de jogo e brincadeira, existindo apenas o termo “*gioco*”. Nesse sentido, jogo e brincadeira (*gioco*) e jogar e brincar (*giocare*) serão utilizados de maneira indiferenciada ao longo de toda a tese.

atendimento educacional ofertado às faixas etárias 0-3 e 3-6 anos. A consolidação do Sistema 0-6 se mostra um grande desafio da perspectiva pedagógica e cultural, ao passo que convoca a criação de novos arranjos pedagógicos e organizativos, o que exigirá tempo, diálogo e a capacidade de imaginar outras e novas formas para a creche e a pré-escola italiana (Infantino; Zuccoli, 2018)

As duas últimas seções discutem questões sobre os profissionais que atuam nas instituições, passando por temas como grupo de trabalho e continuidade, observação e documentação, avaliação formativa e de contexto e as dimensões da profissionalidade, além de questões sobre as garantias de governança para o sistema integrado.

Ao encontro da intenção indicada no documento *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* (Itália, 2021b) – construir orientações educacionais nacionais específicas para a faixa etária de 0 a 3 anos –, em 2022 foi proposto pela *Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione* o documento base *Orientamenti Nazionali per i Servizi Educativi per l’Infanzia* (Itália, 2022a), adotado oficialmente por meio do Decreto ministerial n. 43 do mesmo ano (Itália, 2022b).

As diretrizes “completam o arcabouço dos documentos do sistema integrado zerosei”, se constituindo como um referencial compartilhado para os segmentos 0-3 e 3-6” (MIUR, 2022, n.p.).

As Diretrizes são um documento aberto, que tratará dos desafios cotidianos da prática nos serviços educativos já existentes e nos que vão nascer [...]
O texto é também o resultado de uma ampla consulta que nos permitiu verificar o interesse e a urgência de ver reconhecida a contribuição dos serviços educativos para a cultura das crianças do nosso país e apreender os novos desafios do nosso tempo (Itália, 2022a, p. 5, tradução nossa).

Organizado em seis capítulos, em seu conteúdo o documento aborda aspectos históricos e as perspectivas para o futuro dos serviços educativos voltados aos bebês e crianças bem pequenas na Itália. Discute a especificidade do percurso educativo e de desenvolvimento nos primeiros três anos de vida, explicitando a necessidade de desenvolvimento de uma cultura acerca desse contexto e as tipologias de serviços ofertados à faixa etária.

O segundo capítulo trata dos direitos e das potencialidades dos bebês e crianças, marcando temas importantes como as relações, a comunicação, a afetividade, a construção da identidade, o brincar, a expressão por meio de diferentes linguagens, dentre outros. Um inteiro capítulo se dedica a aprofundar o papel das famílias e a importância do estabelecimento de parceria entre creches, educadores, famílias, ampliando as formas de participação de pais e comunidade no espaço educativo.

Outro tema de destaque é profissionalidade educativa, uma vez que documento retoma a importância da formação de qualidade dos educadores, que devem assumir uma profissionalidade reflexiva e “adquirir, por meio da formação e da experiência, uma consciência do seu papel e do significado que as relações têm para as crianças e os pais” (Itália, 2022b, p. 28, tradução nossa). Para além dos educadores, essa discussão abarca também as outras figuras profissionais como coordenador pedagógico e equipes de apoio (cozinha e limpeza).

O capítulo cinco trata do ambiente como oportunidade de acolhimento e desenvolvimento para bebês e crianças bem pequenas, destaca as condições fundamentais para esses ambientes: os espaços físicos, aspectos arquitetônicos, a organização dos espaços internos e externos, bem como mobiliários e materiais adequados. Finalmente, as diretrizes trazem alguns pontos para uma discussão entendida como aberta: as finalidades dos serviços, o currículo, o planejamento, além de discutir conquistas possíveis diante de um cenário novo e desafiador (Itália, 2022b).

Um desses desafios é o próprio acesso à creche. Nesse tema, a Itália também percorre o objetivo de ampliação assumindo atualmente a meta de atender pelo menos 33% das crianças de 0 a 3 anos de idade (Itália, 2021, p. 9), o que significa a criação de cerca de 100 mil vagas (OPE, 2021), o que é um desafio ao sistema educacional do país, principalmente ao se considerar as desigualdades regionais.

A oferta de vagas em creches na Itália ainda é inferior a 25% dos usuários potenciais, baixa quando comparada com a dos principais países europeus. Além dos custos de investimento, espera-se que os gastos atuais dos municípios aumentem cerca de 1 bilhão por ano para atingir a meta europeia de uma taxa de cobertura de 33% (OCPI, 2020, p. 1, tradução nossa).

Dados que tratam dos objetivos italianos e europeus para atendimento à infância revelam crescimento do atendimento em parte do país, em 2013 esse número era de 22,5 vagas para cada 100 crianças menores de três anos. Com base em dados relativos ao ano letivo 2019/20, atingiu-se os 26,9% de crianças atendidas (ISTAT, 2022, OPE, 2021).

Bondioli (2017) problematiza esses dados ao apontar que as rupturas e diferenças que ainda se fazem presentes em relação à creche a pré-escola na Itália também sofrem a influência da opinião pública, que desde o pós-guerra tem ampliado o valor em relação a *scuola dell'infanzia*, que hoje, mesmo não sendo obrigatória, alcança praticamente a totalidade das crianças de 3 a 6 anos. Entretanto,

As creches [...] tiveram um desenvolvimento muito menor se pensarmos que nosso país é incapaz de atingir a meta que o União Europeia estabeleceu com o Conselho de Barcelona de 2002, e reafirmou na Estratégia UE 2020, para

garantir, até 2010, o acesso a instalações de educação para pelo menos 33% das crianças com idade inferior (Bondioli, 2017, p. 65, tradução nossa).

O panorama traçado até aqui não esgota a complexidade do processo histórico, social, educacional e pedagógico percorrido pela Itália na educação e cuidado de suas crianças, ainda mais ao se considerar a diversidade de organização dos serviços e instituições, a autonomia e estruturação diversa dos mesmos e as diferenças entre regiões e municípios italianos.

Porém, de modo geral, é possível tecer algumas aproximações com a história da educação infantil brasileira. Fatores como o impulso e a marca das mudanças econômicas, sociais e no mundo do trabalho, a luta de movimentos sociais e principalmente dos movimentos de mulheres, mães e trabalhadoras são pontos que aproximam as duas trajetórias.

A reflexão acerca de avanços legais nem sempre acompanhados de investimentos necessários e ações concretas para sua materialização, o que marca esse processo com variados pontos de morosidade, também são fatores compartilhados por ambos os países.

Do mesmo modo, a construção histórica de uma instituição que nasce como demanda social e de assistência e não educacional e que, portanto, percorre um longo e tenso processo de transformação e reestruturação – do assistencialismo ao campo educacional – também aproxima as realidades brasileira e italiana.

Outro ponto de aproximação diz respeito às desigualdades presentes no acesso e qualidade das instituições de educação infantil – especialmente da creche –, fato que no Brasil, a seu modo, também se faz presente. O longo processo de constituição de uma profissionalidade e a definição de uma formação específica para os profissionais que atuam com a primeira infância e, em particular com os bebês e crianças bem pequenas, também são marcas importantes nos dois contextos.

Como ponto final de destaque e aproximação, pode-se inferir a ampla movimentação na área nas últimas décadas, seja em âmbito legal, com novas leis e documentos orientadores, como também na retomada de discussões curriculares e ampliação de experiências e pesquisas científicas nesse campo, trazendo à tona a emergência e a relevância dessas discussões para a garantia dos direitos sociais e educacionais da infância e em particular das crianças de 0 a 3 anos.

De um modo bastante diferenciado, a creche na Itália apresenta formas de investimento, financiamento e organização particulares, considerando os níveis nacional, regional e local e o alto nível de autonomia das regiões e municípios. Chama atenção

também o lugar de destaque da participação efetiva e ativa das famílias e das comunidades locais no processo de construção histórica da creche, principalmente em algumas regiões do país.

As diferentes formas e estruturas dos serviços destinados aos bebês e crianças bem pequenas, seja na faixa etária atendida, seja nas características do atendimento em si (espaços, horários de atendimento, organização das instituições, profissionais atuantes) também são pontos de grande singularidade na Itália.

Destaca-se ainda o formato construído e adotado atualmente na Itália para a formação dos profissionais atuantes na creche e pré-escola. No Brasil, tem-se um modelo de formação inicial de licenciatura em Pedagogia que se caracteriza como bastante generalista (Barbosa; Cancian; Weshenfelder, 2018, Fialho; Sousa, 2021, Pimenta, 2014) e que habilita profissionais para a atuação na educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental I (anos iniciais e finais), educação de jovens e adultos, e gestão em variados níveis (educação infantil, ensino fundamental e médio).

A Itália, por sua vez, assume um perfil de formação inicial de educadores e professores que é composta por percursos formativos distintos para cada segmento e atuação profissional, o que, por um lado, permite maior investimento na especificidade e aprofundamento teórico e prático de cada contexto e faixa etária, mas por outro cria uma ruptura na formação dos profissionais que atuam com as crianças de 0 a 6 seis anos, aspecto já bastante discutido neste texto.

Considerando a complexidade de tantos fatores que compõem a realidade social e educacional na Itália, entende-se que o foi tratado até aqui permite uma maior e melhor compreensão da educação infantil italiana possibilitando, assim, a discussão dos dados construídos nesse contexto.

Ademais, entende-se que o referencial teórico italiano sobre a educação da infância, bem como as leis e documentos que regulamentam e orientam essa etapa educacional na Itália oferecem subsídios importantes para o debate, tendo em vista o amplo movimento na produção de conhecimento e na legislação educacional, sendo que o país ocupa papel de destaque em algumas regiões, com experiências amplamente reconhecidas como de qualidade no atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

O interesse de muitos pesquisadores pela educação infantil italiana “se nutre pela qualidade dos serviços municipais para crianças de 0 a 6 anos e representa em muitos casos um sistema integrado, funcional e culturalmente apropriado pela comunidade”, interesse observado também na realidade brasileira, a exemplo da grande inspiração na

produção italiana para construção da BNCC para a educação infantil brasileira, também já citada anteriormente (Ariosi; Dal Ri, 2011, p. 2994).

Em seu percurso histórico, a Itália tem se caracterizado como um país que desde o final do século XIX vem contribuindo com a construção de novos olhares para a infância, com novas formas de atendimento às suas demandas educacionais e sociais, ampliando o debate sobre uma escola ideal para as crianças pequenas.

Em ambas as realidades – a brasileira e a italiana –, a construção e reconstrução do papel da educação da infância e a plena compreensão do trabalho educativo na creche ainda se mostram temas de essencial debate, tanto no que diz respeito à garantia de atendimento às crianças e suas famílias como em relação à formação e às práticas das profissionais que nelas atuam.

Os próximos capítulos aprofundam conceitos e posicionamentos teóricos, práticos e políticos acerca do tema, que serão os subsídios para a análise e discussão dos resultados da pesquisa.

*Quem ajuíza o que faço é a minha prática
mas a minha prática iluminada teoricamente.*

Paulo Freire, Professora, sim; Tia não!
(Freire, 2012, p. 128)

CAPÍTULO IV

CRECHE PARA QUE E PARA QUEM?

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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.

Resolução nº 05/2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009c)

Os conceitos discutidos neste capítulo vão ao encontro da defesa da educação infantil e de suas especificidades enquanto primeira e importante etapa da educação básica (Brasil, 1996), entendendo este segmento como resultado de um processo histórico e social que, no Brasil, a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988), tornou-se direito da criança e dever do Estado.

Na Itália, como discutido no capítulo anterior, creche e pré-escola – e a materialização do sistema integrado – têm ganhado cada vez mais olhares e espaços de discussão no cenário educacional, de modo a expandir o atendimento ofertado às crianças de até três anos, bem como fortalecer e ampliar a articulação e a continuidade e a qualidade do cuidado e educação da infância (0-6 anos).

Em ambos os contextos, o brasileiro e o italiano, compreender a atuação profissional nessa etapa impõe amplos e variados debates, uma vez que parece existir ainda certa indefinição sobre o que de fato é ser professora de bebês e crianças bem pequenas, o que contribui com a desvalorização (social e profissional) e inferiorização das profissionais. sendo estas as menos qualificadas, remuneradas e valorizadas, ao menos no contexto brasileiro.

Para turmas dos bebês exige-se uma menor qualificação dos profissionais, sendo estes os menos remunerados em comparação com as outras etapas de ensino. A docência de bebês é desvalorizada porque ela acontece no cotidiano, em ações sutis como preparar o ambiente, organizar materiais, conversar com as crianças, ensiná-las a comer uma fruta e isto não é considerado como um resultado, um produto escolar (Gobbato; Barbosa, 2017, p. 31).

Romper com a invisibilidade de bebês e de suas professoras é um passo importante nesse processo, ao passo que essa invisibilidade pode ser observada nos cursos de formação de professores, nas propostas curriculares e nas políticas educacionais, pois “trata-se de uma dupla invisibilidade: macroestrutural, nas políticas públicas e educacionais, e micro, nas pedagogias da Educação Infantil” (Gobbato; Barbosa, 2017, p. 32).

Apesar de no Caderno de Notas Estatísticas do Censo escolar 2019 (INEP, 2020) não constarem informações sobre a formação dos professores de educação infantil – o que já é, em si, dado relevante sobre a marginalidade da educação infantil nas discussões e políticas educacionais brasileiras –, a análise das planilhas permite identificar que atualmente cerca de 25% dos professores do segmento creche não possuem formação em nível superior. Para os professores de pré-escola essa percentagem é de 21% e para os professores do ensino fundamental de 12,4% (INEP, 2020), dado que reitera as condições mais precarizadas desse contexto educativo.

A invisibilidade dos bebês na creche indica o (des)valor desse tipo de docência e das propostas pedagógicas que integram o cuidar e o educar. Podemos elencar como aspectos da prática pedagógica que indicam a ausência em contemplar a especificidade das crianças pequenas – maternal – e dos bebês – berçário – nas instituições de educação infantil, as seguintes: os espaços, o currículo e a docência (Gobbato; Barbosa, 2017, p. 30).

Do mesmo modo, valorizar e compreender as especificidades da docência que integra necessariamente o cuidar e o educar, e que permeia o cotidiano das escolas, bem como construir processos significativos de formação docente, que favoreçam a efetiva qualificação das práticas desenvolvidas na creche, não é tarefa simples.

A discussão no campo educacional italiano também convoca a necessidade de olhares, pesquisas e investimentos, posto que “muitos autores que trataram da educação reiteraram a centralidade da infância como período fundamental de desenvolvimento humano” (Potestio, 2019, p. 6, tradução nossa).

A complexidade das práticas de cuidar e educar com bebês e crianças bem pequenas recoloca a “dimensão educativa do cuidado, construída com ações voltadas para finalidades definidas”, processo no qual “torna-se crucial o olhar para elementos específicos em torno dos quais a intencionalidade educativa dos educadores visando a concretização de tais ações” (Antonietti; Pintus, 2019, p. 39, tradução nossa).

Assim, os próximos textos buscam a aproximação com amplo referencial teórico que abarca discussões brasileiras e italianas sobre a educação e discutem conceitos fundamentais para esta investigação, com base em alguns eixos de discussão teórica.

Na primeira subseção, *A função social da educação infantil: creche como espaço de cuidado e educação*, apresenta-se a contextualização histórica recente da Educação Infantil brasileira, partindo da reconfiguração proposta pela Resolução n. 05 de 2009, que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, abordando as transformações na identidade do atendimento educacional ofertado aos bebês e crianças bem pequenas, evidenciando rupturas entre os segmentos creche e pré-escola, bem como as tensões, avanços e retrocesso que ainda se fazem presentes.

Delimita-se o conceito de função social verticalizando a discussão no sentido da função social da educação infantil e do atendimento às crianças de 0 a 3 anos em creche, considerando o contexto educacional atual. Discute-se ainda o próprio conceito de creche, compreendendo a especificidade das crianças nessa faixa etária e das práticas a elas concernentes no âmbito da integralidade da educação infantil.

Em *Infâncias e crianças: um debate conceitual*, busca-se discutir posicionamentos acerca do conceito de infância e infâncias, relacionando-o com outras

abordagens teóricas como a histórica, da antropologia, da psicologia, da sociologia e da filosofia, discussões essas que impactam e atravessam o campo da educação infantil.

Ao definir o conceito de infâncias no qual a pesquisa se pauta, compreendendo-a como construção histórica e cultural, nega-se o entendimento de uma infância única e universal. Além disso, trata-se de definir “quem são” os bebês e crianças bem pequenas, ou seja, qual a concepção se assume desses sujeitos em contextos formais e coletivos de cuidado e educação.

*A escola não transforma a realidade,
mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação,
da sociedade, do mundo, de si mesmos...*

Paulo Freire

4.1 Função social da educação infantil: creche como espaço de cuidado e educação

Reiterando o exposto até aqui e alimentando-se do panorama teórico e normativo italiano para a educação infantil assume-se a função social da creche – e da educação infantil como etapa educacional – como espaço que tem por finalidade cuidar e educar bebês e crianças pequenas.

A produção científica sobre a educação infantil já detalha de forma bastante aprofundada o histórico e a constituição dessa etapa no contexto brasileiro e os avanços, principalmente em âmbito legal, alcançados desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que retirou o atendimento às crianças pequenas do âmbito da assistência social, trazendo-o para o capítulo da educação.

Neste texto não será feita uma reconstrução histórica da educação infantil e da creche brasileira, por se considerar a existência de uma série de textos que tratam desse assunto de forma bastante abrangente e satisfatória. O não aprofundamento indica a escolha por uma abordagem mais sintética sobre esse tema em específico, uma vez que fez-se necessária uma ampla discussão acerca da história da educação infantil e da creche italiana, além da apresentação de todo o referencial teórico que sustenta a tese.

Isso posto, de modo algum essa escolha intenciona dar maior visibilidade ao contexto italiano em contraposição ao brasileiro, mas apenas parte do entendimento de que, no âmbito da pesquisa na educação infantil no Brasil, a histórica da creche brasileira já é bastante conhecida e discutida em diferentes referenciais.

Autores que se dedicam a trajetória histórica da educação infantil – Andrade, 2010, Filho; Araújo, 2016, Guimarães, 2017, Kuhlmann Jr., 1998; 2000a, 2000b, 2002, Monarca, 2001, Paschoal; Machado, 2012, dentre outros – indicam os caminhos que aproximam e afastam a pré-escola (ou jardim de infância) do segmento creche (0 a 3 anos)⁴¹, configurando um emaranhado de estruturações, desconstruções e reorganizações desta etapa da educação básica nos diferentes contextos brasileiros.

⁴¹ No uso dos termos “creche” e “educação infantil” entende-se o atendimento de bebês e crianças bem pequenas dentro da etapa educacional “educação infantil”, que pode dar-se em instituições denominadas “creches”, “escolas de educação infantil”, “centros de educação infantil”, dentre outras nomenclaturas, ou seja, o segmento creche da educação infantil.

Kuhlmann Jr. (1998, p. 77) aponta que a história da infância brasileira e da educação infantil mantém relação estreita com a própria história da sociedade, da família e de outros setores de política pública como a assistência social e saúde. Também diz respeito a gradual revisão das concepções que embasam o trabalho desenvolvido com a criança. Assim, “a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.

É preciso lembrar ainda que o Brasil possui “um povo formado do desterro, em uma história de colonizações, aculturações, conflitos, genocídios, exploração” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 6). Esse processo é então marcado ainda por diferenciações outras, como as relacionadas à condição socioeconômica de crianças, famílias e a própria divisão institucional do atendimento à primeira infância no Brasil.

A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, freqüentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias as notícias de municípios criando centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral. Mas as instituições nunca foram assim e as creches quase sempre atenderam crianças de 0 a 6 anos, ou mesmo as com mais idade – excluídas da escola regular ou em período complementar a esta. De outra parte, sempre existiram pré-escolas apenas para crianças acima de 3 ou 4 anos (Kuhlmann Jr., 2000, p. 7).

Brevemente, de acordo com Kuhlmann Jr. (2000), a história da creche tem seu início em um período posterior ao do atendimento educacional às crianças de 4 e 5 anos de idade, seja pelo entendimento social que impunha que bebês e crianças bem pequenas deveriam ficar aos cuidados de suas mães, seja pela dificuldade em elaborar uma “logística” que não desencadeasse consequências drásticas no que diz respeito a saúde e segurança das crianças menores de três anos.

[...] a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças (Kuhlmann Jr., 1998, p. 78).

As instituições destinadas ao cuidado e educação das crianças dessa faixa etária têm ocupado diferentes lugares e papéis ao longo da história educacional brasileira, destacando-se a visão inicial de “mal necessário”, o papel compensatório e assistencialista, de atendimento precário e com objetivo de “moldar” os filhos das

famílias pobres e necessitadas, sendo estas instituições intimamente relacionadas aos órgãos da assistência social, instituições religiosas e de caridade (Coutinho, 2017).

Dessa polarização – educação e assistência – se encontram marcas até os dias atuais, como a desvalorização social e profissional diante das práticas de cuidado, higiene e alimentação de bebês e crianças bem pequenas, o que deságua na desvalorização das profissionais que atuam nesse segmento e na desvalorização da própria da creche como segmento de fato educativo.

Compreendidas de modo reduzido e equivocado, as práticas de cuidar das crianças eram expressas em ações como alimentação, higienização, banho e troca de fraldas, proteção e guarda. Por outro lado e apresentando outra problemática, as instituições que atendiam grupos de crianças social e economicamente mais privilegiados tinham por objetivo promover práticas de escolarização que se constituíam em momentos preparatórios para o Ensino Fundamental (Sommerhalder, 2015, p. 19).

Essa percepção fragmentada do atendimento às crianças de 0 a 3 anos traz a compreensão das práticas de cuidado como atividade “meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados” (Brasil, 2009c, p. 1). De todo modo, “a segmentação do atendimento da criança pobre em instituições estruturadas precariamente continua na agenda dos problemas da educação infantil brasileira” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 7).

O autor aponta que até meados de 1970, as instituições de educação infantil apresentaram um processo bastante lento de expansão, sendo parte ligada aos sistemas oficiais de educação, com atendimento às crianças pequenas (4 e 5 anos de idade), enquanto outra parte se mantinha vinculada aos órgãos do setor da saúde e assistência social. Também no Brasil havia uma “legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta (Kuhlmann Jr., 2000, p. 8).

Em seu percurso histórico, com iniciativas diversas e um conjunto polimórfico de instituições e serviços, apesar de as creches e pré-escolas para os pobres terem por muito tempo sido “alocadas à parte dos órgãos educacionais, as suas inter-relações se impuseram, pela própria natureza das instituições” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 5).

Na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (Kuhlmann Jr., 2000, p. 6).

Atualmente, assume-se a creche como serviço público (Brasil, 2009b) que tem como objetivo principal cuidar e educar, de maneira indissociável, bebês e crianças bem pequenas, tendo em vista a garantia de seus direitos humanos, sociais e educacionais, bem como sua aprendizagem, desenvolvimento e formação humana integral e integrada.

Assim, a construção do atendimento em creche, deu-se com força proeminente a partir dos anos de 1970 e 1980 – entre tensões políticas e sociais –, ao passo que o discurso em torno da creche ganhava novo corpo ao agregar questões sociais e pautas feministas, trazendo para o debate a percepção de uma educação infantil como um direito dos bebês e crianças bem pequenas e também das mães trabalhadoras, fato que não era restrito apenas às famílias em estado de pobreza, mas também à classe média brasileira. Nessa dinâmica,

Ora a creche era vista como coisa do socialismo, ora como um ato de caridade para com as mães pobres e suas crianças. As feministas colocaram a creche no campo dos direitos das crianças pequenas. Assim, a creche e mais do que isso as crianças começam a ganhar status de política pública. As crianças começam a ser consideradas como cidadãs em desenvolvimento. As feministas exigiam creche como espaço de socialização de crianças e isso implica em adquirir qualidade profissional e condições adequadas para todos os atores envolvidos: crianças, mães, pais e profissionais (Finco; Gobbi; Faria, 2015, p. 24-25).

Assim como na Itália, os movimentos sociais e feministas desempenharam papel primordial nos movimentos de reivindicação da expansão das vagas em creches, defendendo o valor dessa instituição como uma necessidade da sociedade e a responsabilidade do Estado em sua criação e manutenção (Coutinho, 2017).

A pressão política e social resultou na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB (Brasil, 1996), além de ter incentivado a construção de outras legislações e documentos importantes publicados nos anos posteriores, alguns deles são:

- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI/1999. (Brasil, 1999);
- Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006b);
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006c);
- Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Brasil, 2009b);

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI/2009 (Brasil, 2009c, 2009d);
- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009e);
- Brinquedos e Brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica (Brasil, 2012);
- Oferta e demanda da Educação Infantil no Campo (Brasil, 2012);
- Avaliação da Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto (Brasil, 2015);
- Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil (Brasil, 2015);
- Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2018);
- Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018);

Essa ampliação na publicação de documentos orientadores e o aumento de pesquisas na área tem contribuído decisivamente com o processo de reconstrução do perfil do atendimento educacional à primeira infância, das identidades das profissionais que atuam nesse segmento, das especificidades dos saberes e práticas pedagógicas que tenham como fundamento o cuidar e o educar, ou seja, da construção de uma pedagogia e cultura pedagógica específica para a educação infantil e para a creche.

As grandes discussões políticas da década de 80 sobre os direitos das crianças influenciaram fortemente a elaboração da Constituição de 1988, a partir da qual o Estado brasileiro incorpora a educação desde a pequeníssima infância como direito e o sistema educacional passa a se responsabilizar pelo atendimento direto das crianças de 0 a 6 anos⁴². A Lei Nacional de Diretrizes e Bases de 1996, seguindo a Constituição Federal, vai tornar claro este compromisso ao estabelecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral das crianças; ela também mantém a divisão em dois níveis: creche para as crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, para as de 4 a 6 anos (Barbosa; Richter, 2013, p. 77).

Marcada por essas rupturas e diferenciações e tendo passado por tendências assistencialistas, compensatórias e preparatórias, a educação infantil atual se configura como fruto dessa construção social e histórica (Guimarães, 2017) e considerar esse contexto multifacetado envolve reconhecer uma série de dificuldades e atravessamentos.

Campos (2012) pontua que ainda permanece certa “subordinação” da educação infantil às outras etapas educativas.

Uma primeira dificuldade resulta do fato dessa etapa educacional se encontrar de alguma forma subordinada às etapas seguintes [...]. A pré-escola, como seu

⁴² A Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013) altera a faixa etária atendida na educação infantil de 0 a 6 anos para 0 a 5 anos de idade.

nome sugere, é definida em relação a algo já existente e consolidado, a escola elementar. Mesmo quando procura negar algumas características da escola primária, a pré-escola a tem como referência sempre presente. No Brasil, as professoras são formadas para a escola primária e, subsidiariamente, para a educação infantil. A estrutura de suas carreiras é toda baseada numa escola organizada em aulas. Os prédios são construídos como uma sucessão de salas de aula. A arrumação interna das salas começa a ser timidamente modificada muito recentemente. As rotinas diárias continuam sendo muito parecidas com a escola primária (Campos, 2012, p. 16).

Por isso, a creche foi a “última a chegar e continua causando estranhamento aos educadores de hoje” (Campos, 2012, p. 16). Entretanto, são inegáveis os avanços e conquistas no sentido de sua consolidação como espaço educativo, seja no nível das práticas e do conhecimento pedagógico, seja à nível normativo.

Esse desenvolvimento em âmbito legal impõe forças para a elaboração, execução e consolidação de políticas públicas educacionais para a educação infantil, o que tem possibilitado a ampliação considerável do atendimento às crianças de 0 a 3 anos, bem como a construção de novos parâmetros para o trabalho desenvolvido nas escolas.

Com efeito, mesmo que a passos lentos, a progressiva ampliação do número de crianças atendidas, a regularização do atendimento nas escolas, a redução do quantitativo de professores não formados e o aumento da demanda e pressão social para o atendimento de bebês e crianças pequenas convocam à uma série de urgências para as políticas e as práticas na educação infantil, pautando “questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças” (Brasil, 2009c, p. 2).

Entre avanços e retrocessos, a educação infantil e o segmento creche permanecem marcadas como um campo de luta, tensão e movimento, envolvendo diversas dimensões da sociedade, movimento este que segue sendo necessário, uma vez que a educação infantil e o atendimento educacional de bebês e crianças bem pequenas permanece marginalizado nas políticas públicas e nas discussões educacionais (Coutinho, 2017).

Apesar dos avanços da legislação educacional, ainda não está constituído, nem no sistema educacional nem na cultura pedagógica, uma versão articulada e dialogada do que é e/ou como é/será a forma educacional creche no Brasil. E ela pode ser muito polimórfica, o que impõe articular, na sociedade, sua forma como uma escola da infância, ou ainda como uma escola das/para/com as crianças de 0 a 3 anos (Barbosa; Richter, 2013, p. 81).

Retomando-se os dispositivos legais, tendo em vista a condição de primeira e importante etapa da educação básica, o aumento crescente bebês e crianças que frequentam as instituições e a busca por um novo e mais qualificado perfil para a educação infantil, a Resolução nº 5 (Brasil, 2009c), que trata da revisão das Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil publicadas em 1999 (Brasil, 1999), instituiu novas diretrizes (Brasil, 2010) e representou marco bastante significativo na estruturação de instituições e propostas pedagógicas comprometidas com as singularidades da primeira infância e com a necessidade de um trabalho diferenciado dos demais níveis educacionais.

As Diretrizes reafirmam o “intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças”, especialmente em relação ao trabalho com crianças de até três anos (Brasil, 2010, p. 7).

Pauta-se em uma concepção de educação infantil entendida como “espaços institucionais não domésticos [...] que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade”, além disso é dever do Estado a garantia de oferta de uma educação infantil pública, gratuita e de qualidade (Brasil, 2010, p. 12).

Embora os dados anteriormente citados indiquem que essa garantia ainda caminha lentamente em direção a sua efetivação e apesar da realidade denunciar um grande “descompasso entre o discurso da lei e o cotidiano de muitas escolas infantis”, essas mudanças têm orientado a reflexão acerca das especificidades das práticas pedagógicas nesse contexto – pautadas por princípios éticos, políticos e estéticos –, bem como a formulação de políticas públicas que visem a garantia dos direitos educacionais de bebês e crianças bem pequenas, cumprindo assim sua função social (Coutinho, 2018, p. 22).

Vivemos um momento de intensos debates sobre qual o papel e a função social da creche e quais práticas devem permear o seu cotidiano. [...] evidencia a importância que deve (ou deveria) ser atribuída às experiências vividas nas instituições de educação coletiva para as crianças bem pequenas, pois elas têm um caráter sócioeducativo inegável; têm ainda a função política de contribuir para que as crianças/bebês exerçam seu direito de participação social e de apropriação dos bens culturais produzidos historicamente (Rodrigues, 2016, p. 43).

Torna-se, assim, cada vez mais indispensável trabalhar pela “defesa da relevância de nossa tarefa, relevância que deve aos poucos, mas tão rapidamente quanto possível, fazer parte do conhecimento geral da sociedade, fazer parte do rol de seus conhecimentos óbvios” (Freire, 2012, p. 166).

A finalidade da educação infantil é proporcionar “desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Assume-se também a concepção de currículo posta pelas diretrizes, concebido como um conjunto de práticas que têm como objetivo “articular as experiências e os saberes das crianças com

os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2009d, p. 1).

Nessa perspectiva, a criança é centro do planejamento pedagógico e curricular, assumida como sujeito histórico e de direitos, com desejos próprios, competência, capacidades e modos singulares de ser, estar e compreender o mundo.

Essas propostas devem ser elaboradas com base em princípios éticos que dizem respeito à autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às “diferentes culturas, identidades e singularidades”; aos princípios políticos que tratam dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; além dos princípios estéticos da sensibilidade, criatividade, ludicidade e “liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”.

Cumprindo sua função sociopolítica e pedagógica, essa educação precisa oferecer “condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais” e promova a igualdade de oportunidades educacionais a todas às crianças brasileiras, possibilitando seu amplo acesso aos bens culturais (Brasil, 2009d, p. 2).

Cabe articular essa conjectura com a função social da escola de educação infantil tendo em vista seu processo de reconstrução e a busca por afastar-se das funções assistencialistas e compensatórias de carências ou, ainda, propedêutica para os níveis de ensino posteriores.

A Educação Infantil tem papel importante no desenvolvimento humano e social. Configura-se como uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Também oferece argumentos fortes e contundentes sobre a sua importância na concretização dos direitos sociais da infância, de sua cidadania (Brasil, 2018, p. 11).

No que diz respeito a legislação vigente, atualmente a educação infantil (e todas as demais etapas educacionais) têm como referência o documento normativo Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), documento mandatório que teve seu processo de elaboração, consulta pública e publicação marcado por contradições e fragilidades – aspecto considerado, mas que não será aqui analisado ou discutido.

Esse documento indica o desenvolvimento de um processo educativo pautado por princípios éticos, políticos e estéticos, tendo em vista à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o

objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2018, p. 36).

Especificamente para a educação infantil, o documento vai ao encontro das diretrizes e preconiza que esta deve ser pautada interações e brincadeira como eixos estruturantes, devendo assegurar aos bebês e crianças os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Passível de inúmeras discussões e críticas, principalmente devido ao seu processo de elaboração e aprovação, o documento reitera o “compromisso com a educação integral” e o papel da escola no desenvolvimento de “competências” (Brasil, 2018).

Como organização curricular, como já explicitado anteriormente, o documento assume a proposição italiana de campos de experiência, são eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018).

Compreende-se que o paradigma de desenvolvimento integral proposto pela legislação vigente exige ser construído em parceria com as famílias, assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com seus pais/responsáveis, e a necessidade constante de participação, diálogo e escuta entre os envolvidos no processo educativo – crianças, escola, família e comunidade.

Esse aspecto implica também na valorizando as formas como bebês e crianças pequenas, nesse período complexo e determinante de suas vidas, “vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares” (Brasil, 2009c, p. 5).

Para cumprir sua função social de cuidar e de educar com qualidade, de modo integral e integrado, a educação infantil deve proporcionar aos bebês e crianças o acesso à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, o contato com a natureza, o direito à higiene, à saúde, a uma alimentação saudável.

Deve também assegurar às crianças seus direitos de desenvolverem sua curiosidade, imaginação, capacidade de expressão, bem como o acesso a espaços amplos, internos e externos, nas instituições. Ademais,

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à

dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009d, p. 2).

Em âmbito legal torna-se bastante evidente a função social da educação infantil como instituição de fato educacional, com práticas qualificadas e comprometidas com a singularidade da primeira infância.

Fica assim evidente que, no atual ordenamento jurídico, as creches e pré-escolas ocupam um lugar bastante claro e possuem um caráter institucional e educacional diverso daquele dos contextos domésticos, dos ditos programas alternativos à educação das crianças de zero a cinco anos de idade, ou da educação não-formal (Brasil, 2009c, p. 4).

De modo geral, a função social da educação brasileira, proposta pela Constituição e pela LDB – que a define como direito de todos, dever do Estado e da família, que tem por objetivo o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho –, entende-se como primordial a defesa de uma escola comprometida com a plena formação e humanização das pessoas.

Busca-se, com isso, a construção de uma sociedade mais humana, democrática, justa, autônoma, crítica, ética e consciente, por meio do acesso ao conhecimento historicamente estabelecido, da oferta de instrumentos que permitam a elaboração do saber sistematizado pela humanidade, bem como a construção de novos saberes.

Embora possa estar a serviço de variados fins – opostos aos acima mencionados – a escola cumpre complexo e dialético papel de socialização, no sentido mais amplo do termo (Gómez, 2000). A escola não é um espaço apenas de escolarização, mas sobretudo de formação humana, sendo também permeada por tensões advindas das diferentes esferas da sociedade.

A mesma tensão dialética que aparece em qualquer formação social, entre tendências conservadoras que se propõem garantir a sobrevivência mediante a reprodução do status quo e das aquisições históricas já consolidadas (socialização) e as correntes renovadoras que impulsionam a mudança, o progresso e a transformação, como condição também de sobrevivência e enriquecimento da condição humana (humanização), acontece de forma específica e singular na escola (Gómez, 2000, p. 21).

Recaem sobre a escola os preceitos que tocam ao conhecimento científico e ao desenvolvimento de habilidades, mas também a responsabilidade de cuidar e educar para a humanização. De fato, cada vez mais têm sido direcionados à escola novos olhares, “na esperança de que esta exerça uma função Educativa e não apenas a da Escolarização” (Rodrigues, 2001, p. 254).

Freire (2012) contribui com o entendimento acerca da centralidade dessa instituição (a escola) e dessa função (o professor e a professora) como profundamente

humana, que tem sua significância para o acesso e a produção de conhecimento e para formação de pessoas, que fazem parte da construção da sociedade na qual estão inseridos.

No mesmo passo, entende-se que a “valorização social da função de professor está fundada no reconhecimento de sua importância para a formação de indivíduos participantes da construção da sociedade e dos seus bens e valores” (Freire, 2012, p. 21).

Nesse sentido, defende-se a concepção de uma escola que,

[...] continuando a ser um tempo-espaco de produção de conhecimento, em que se ensina e em que se aprende, entende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar não já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado que faz uma geração à outra e aprender a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da *compreensão* do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, *ensinar* e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que também é conhecimento (Freire, 2012, p. 53).

Concorda-se com Freire ao afirmar que “enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica” (Freire, 2020, p. 45). Tem-se uma das dimensões primordiais da função social da escola na sociedade atual, dimensão que não só se efetiva como também se mostra de potencial relevância na educação infantil.

Cumprir tal função implica assumir a responsabilidade de tornar a educação infantil um espaço privilegiado e intencionalmente organizado para a construção da identidade pessoal e coletiva de bebês e crianças, a ampliação de seus saberes e de seus conhecimentos, das mais diversas fontes e naturezas, por meio de práticas pedagógicas que “atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (Brasil, 2009c, p. 5).

Ir ao encontro das funções sociopolíticas e pedagógicas da educação infantil exige oportunizar maiores e melhores “condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos”, assumindo a relevância das interações e experiências das crianças, e o papel que desempenham em seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural (Brasil, 2009c, p. 9). Importa também considerar as instituições educacionais da primeira infância na produção de

novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de

gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade. (Brasil, 2009c, p. 5-6).

Tal responsabilidade se coloca a uma profissão que é “exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional e afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial por querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica” (Freire, 2012, p. 28).

Ficam evidentes os desafios para a efetivação dessa função, posta a marginalidade nas políticas públicas, educacionais e de formação docente, aspecto potencializado quando se considera o atendimento educacional de bebês e crianças bem pequenas, que por muito tempo também foram concebidos como pouco capazes.

Impasses recentes escancararam a necessidade de vigilância acerca da educação infantil e sua função social, política e pedagógica, principalmente no atual cenário político brasileiro. Segundo Gomes, Correia e Messetti (2020, p. 3),

Em 2019, foi eleito um governo de extrema-direita que, de forma aberta, tomou a infância como um dos pontos da disputa política. Sabemos que essa geração está mais exposta às misérias que assolam a sociedade brasileira, porém tem sido usada a partir de um viés ideológico reacionário, o qual aponta as crianças carentes de normas que protejam sua inocência e candura, rejeitando e retirando seu papel sociopolítico.

A exemplo, o movimento que pôde ser evidenciado em 2020 no Brasil, no processo de formulação e votação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que foi marcado por diversas tentativas de fragilizar as políticas para a educação infantil. Esse movimento, novamente, trouxe à tona a vulnerabilidade (e o interesse de determinados setores) diante da desconstrução da educação infantil como primeira etapa educacional, pública, gratuita, de qualidade e constituída por uma perspectiva pedagógica singular.

Ao longo do processo de aprovação do Fundeb foram várias as investidas por parte do governo de Jair Bolsonaro – neoliberal e conservador –, que praticamente excluíam a creche do primeiro texto da Proposta a Emenda Constitucional (PEC) do novo Fundeb ou ainda a tentavam a inclusão de matrículas e repasses de recursos do Fundeb para escolas confessionais, religiosas, filantrópicas e assistenciais, conhecidamente um solo “fértil” para a ampliação do atendimento em creche fora do sistema público educacional oficial.

A todo esse cenário soma-se o contexto caótico e amplamente devastador causado pela pandemia de Covid-19 no mundo, a partir do início de 2020, que no contexto brasileiro alcançou índices absolutamente devastadores, em diferentes âmbitos sociais

como da saúde, educação e economia, agravados pela postura irresponsável e negacionista adotada pelo citado governo federal.

Diante de crises, por exemplo, que afetam em demasia a vida das crianças – algumas mais que as outras – continuamos, com o aval de nossa maturidade e racionalidade, tentando encontrar soluções para os desajustes da vida que produzimos e levamos sem considerar o seu ponto de vista e tampouco seus interesses. Vínhamos vivendo, no último quinquênio, um golpe, retrocessos e reveses democráticos, que fizeram chegar ao poder um governo da extrema-direita, o qual atacou com cortes os recursos públicos e sustentou modificações nas diretrizes da política de Estado, afetando sobremaneira a educação, saúde e cultura (Olarjeta; Silva; Gomes, 2020, p. 2).

Já em 2021, com retrocesso evidente para os profissionais e pesquisadores da educação infantil, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) trouxe à tona uma concepção de educação infantil mecanicista e preparatória para o ensino fundamental, com materiais didáticos baseados na repetição, memorização e treino, com foco em antecipar práticas do processo de alfabetização.

Todos esses fatos indicam a necessidade de permanente atenção e vigilância para o enfrentamento de tensões na defesa e na luta pela educação infantil pública e de qualidade, seja em nível das políticas públicas de acesso a vagas, seja na formação dos profissionais ou ainda nos equívocos e estereótipos pedagógicos que insistem em ganhar espaço, tendo em vista interesses outros que não a qualidade de cuidado e educação com a primeira infância brasileira.

Nesse contexto delicado, compreende-se que uma educação infantil qualificada só se torna possível à medida que se tire da marginalidade as diferentes discussões que a envolvem, assumindo-a como espaço importante, uma etapa singular e determinante do desenvolvimento humano, trazendo para a debate – público, acadêmico e político – o compromisso social e educacional com a primeira infância.

Barbosa e Richter (2013, p. 81) defendem a necessidade de interlocução, diálogo e ações conjuntas entre as demandas de diversas organizações da sociedade contemporânea, de modo a construir socialmente as escolas para crianças pequenas.

Finalmente, assume-se a perspectiva de uma educação infantil como etapa educacional – e de creche como segmento que compõe a etapa da educação infantil e como instituição educacional (escola) – que se efetiva por meio de práticas pedagógicas específicas, intencionais e indissociáveis de cuidado e educação, que assumem como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, tendo por finalidade a aprendizagem e o desenvolvimento integral de bebês e crianças bem pequenas, bem como sua humanização e seu acesso ao patrimônio social, cultural e historicamente construído.

*Não há vida só na infância.
Mas tampouco há vida sem infância.*

Walter Omar Kohan (Kohan, 2015, p. 225)

4.2 Infâncias e crianças: um debate conceitual

Infância. Ausência de fala? Aquele que ainda não pode falar por si? Tempo cronológico do nascimento aos 12 anos? Etapa do percurso evolutivo humano? Conjunto de crianças?

Com concepções que transitam entre extremos, como o pensamento medieval no qual a criança era vista como um ser em estado primitivo, selvagem e animalesco, passando pela concepção de criança como adulto e miniatura, ou ainda pela visão de criança como materialização da pureza e inocência proposta por Rousseau, são diversos os olhares lançados às crianças e às infâncias.

Considerando tal complexidade conceitual, diferentes perspectivas teóricas se debruçam para pensar a infância, dentre as quais se destacam as perspectivas histórica, filosófica, sociológica, psicológica, antropológica e, claro, a pedagógica.

A infância nos preocupa, como nada na vida. Também na academia. Não há campo disciplinar que não tenha se ocupado da infância: sociologia da infância, filosofia da infância, história da infância, psicologia da infância, literatura infantil e, é claro, educação da infância, educação infantil (Kohan, 2004, p. 1).

Como qualquer outro conceito, a infância é localizada cultural e historicamente. No âmbito das Ciências Sociais, foi amplamente difundida a tese de Philippe Ariès que defendeu que o sentimento de infância é um fato da modernidade, ou seja, que não existia anteriormente. Na obra *A História Social da Infância e da Família* (Ariès, 1981), clássico sobre o tema, o historiador francês assume, com base na análise de registros artísticos, literários e culturais, duas teses centrais.

A primeira gira em torno da ideia de que nas sociedades da Europa medieval não haveria um sentimento ou consciência acerca da infância, mas era apenas considerado um breve período da vida humana intensamente marcado pela fragilidade e dependência do outro, assim, “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la”. Para o autor, torna-se “difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade, sendo mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (Ariès, 1981, p. 39). Daí decorre a ideia de que a criança era vista como um adulto em miniatura.

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos (Ariès, 1981, p. 3).

A passagem da criança no contexto familiar era muito rápida e “muito insignificante” para que os adultos tivessem tempo suficiente ou motivos para “forçar a memória e tocar a sensibilidade” em relação a ela (Ariès, 1981, p. 3).

A segunda ideia central defendida por Ariès aponta para uma mudança significativa desse sentimento a partir do século XVII, período no qual a infância e a criança começam a aparecer em outro lugar, recebendo mais atenção e valor no âmbito de suas famílias. Do mesmo modo, o Estado demonstra cada vez mais interesse, essencialmente na formação das crianças, movimento que leva à criação de instituições específicas para protegê-las do mundo adulto e dentre essas instituições está a escola. A criança passa a ocupar um novo lugar, tanto na família como na sociedade.

A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (Ariès, 1981, p. 5).

Entretanto, as ideias de Ariès foram e ainda são bastante contestadas. Ao analisá-las, Kohan (2003, p. 22) aponta que “o que se inventa, diremos com Ariès, não é a infância, mas uma infância, a moderna”. Ou seja, o modo como uma determinada época “retrata um pensamento – nas artes, na literatura e nas mais diversas formas de sua produção social e cultural – é sempre muito mais complexa” (Kohan, 2003, p. 20).

De todo modo, parece existir um certo consenso no que diz respeito a mudanças históricas significativas na forma como a infância era vista socialmente.

Pelas intervenções de Rousseau (1995), entretanto, considerado um dos primeiros pedagogos da História, a criança começou a ser vista de maneira diferenciada do que até então ocorria. Rousseau (1995) propôs uma educação infantil sem juízes, sem prisões e sem exércitos. A partir da Revolução Francesa, em 1789, modificou-se a função do Estado e, com isso, a responsabilidade para com a criança e o interesse por ela (Nascimento; Brancher; Oliveira, 2008, p. 53).

Partindo também de uma perspectiva histórica, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) discutem a necessidade de se considerar a complexidade do processo histórico na construção do que hoje se entende por infância. Assim, ao invés do discurso que passa da “inexistência à existência de um sentimento da infância, acompanhado do progresso das concepções pedagógicas”, a compreensão do passado precisa considerar as “tensões

existentes em torno das relações sociais que constituem os processos históricos” (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2012, p. 22).

O conceito moderno de infância tornou-se amplo e abriga uma diversidade de distribuições sociais, que envolvem características específicas como classe social, idade, cultura, raça, gênero, etnia, bem como os variados modos de vida e os papéis ocupados pelas crianças na vida social. As concepções de infância se constroem e se difundem diante de determinadas condições, que resultam em certas ideias, sentimentos, valores e direitos em torno da infância e da criança (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2004).

Os autores problematizam as limitações de se inferir ausência consciência das particularidades infantis com base na análise de obras de arte – como proposto por Ariès – e apresentando uma série de obras de diferentes tempos históricos, revelam como a “representação das crianças no passado traz indícios de seu lugar na sociedade, dos sentimentos e da relação entre pais e filhos, dos brinquedos e brincadeiras” (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2012, p. 24).

Esses dados permitem identificar o reconhecimento das crianças e de suas particularidades retratados desde a antiguidade e apontam que

Se procurarmos compreender a vida como um percurso ao longo do tempo até seu final, então as diferentes idades das pessoas serão um dado prévio para se pensar sobre os lugares e as condições de suas vidas, nos diferentes momentos da história da humanidade. É nessa história, que não é só do Ocidente a se expandir do núcleo europeu, mas de todas as formas de agrupamento humano em ambos os hemisférios, que as crianças vivem e precisam ser compreendidas (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2012, p. 29).

Também da perspectiva histórica e especificamente sobre a infância e as crianças brasileiras, no clássico livro *A história das crianças no Brasil*, organizado por Mary Del Priore (Del Priore, 1997), coloca-se a importância de se considerar as especificidades do país e das consequências marcantes de uma história de colonização e escravização.

A autora discute como a historiografia internacional contribui com estudo da história da infância brasileira como uma forma de inspiração, mas que não pode se caracterizar como único ponto de referência “exatamente pela necessidade de se considerar as especificidades de um país pobre, proveniente de um sistema colonial e escravista” (Del Priore, 1997, p. 11).

[...] a pobreza e a falta de escolarização da criança brasileira ao longo de sua história tornam as teses europeias inadequadas ante a realidade social como a nossa. A estratificação da sociedade, a velha divisão dos tempos da escravidão entre os que possuem e os que nada têm só fez agravar a situação dos nossos pequenos.

Com um ampla e complexa reconstrução da história das crianças em território brasileiro, os autores do livro organizado por Del Priore oferecem uma série de indícios que partem desde de período Jesuítico, fortemente marcado pelo processo de “formação” religiosa das crianças brasileiras (principalmente indígenas), com uso de violência física e inicialização das crianças em uma cultura católica, passando por outros momentos históricos e contextos de vida das crianças que escancaram cenários de abusos físicos e sexuais durante o período de escravização que, no Brasil, durou mais de 300 anos e possui consequências até os dias atuais.

Com isso, trabalho infantil, altas taxas de mortalidade, exploração sexual, violência e abandono de crianças e adolescentes se mostram como problemas que ainda hoje se fazem presentes na sociedade brasileira.

As crianças brasileiras estão em toda parte. Nas ruas, à saída das escolas, nas praças, nas praias. Sabemos que o seu destino é variado. Há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam. Há crianças que são amadas e outras que são simplesmente usadas. Seus rostinhos mulatos, brancos, negros e mestiços desfilam na televisão, nos anúncios das mídias, nos rótulos dos mais variados gêneros de consumo [...] (Del Priore, 1997, p. 7).

A leitura da obra leva à reflexão sobre a necessidade dos adultos (da sociedade) de tomar consciência sobre responsabilidade para com as crianças, superando também um ideal de criança irreal e inexistente. Esses problemas históricos deixaram suas marcas e suas consequências na vida das crianças e são agravados por seus contextos de vida, classe social, raça/etnia à qual pertencem, assim, o lugar da criança na sociedade brasileira nem sempre foi o mesmo, não sendo ainda garantido a todos o seu lugar como cidadão com direitos reconhecidos (Del Priore, 1997).

Atualmente, outra perspectiva teórica contribui com as discussões deste conceito advém dos estudos da Sociologia da Infância, corrente que vêm ganhando espaço nas discussões teóricas e na pesquisa científica. Nascimento, Brancher e Oliveira (2008) afirmam que essa perspectiva teve início na França e na Inglaterra, tendo como pioneiros os estudos de Sirota (2001) e Montandon (2001), respectivamente.

Para os autores, a constituição desse novo campo teórico – uma Sociologia da infância – deu-se à “oposição à concepção de infância enquanto simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições e por adultos” (Nascimento; Brancher; Oliveira, 2008, p. 59). A Sociologia da infância parte da perspectiva de infância como “construção social específica, com uma cultura própria e que, portanto, merece ser considerada nos seus traços específicos” (Demartini, 2001, p. 3).

Sirota (2001, p. 9) aponta que por muito tempo, no âmbito das discussões sociológicas, a infância foi analisada e reconstruída não como objeto, mas sempre em relação e por meio de dispositivos institucionais como a escola, a família ou a justiça. Uma sociologia da infância busca recolocar a infância em um outro lugar: a criança como ator social.

A autora defende que essa nova “visão da infância como uma construção social, dependente ao mesmo tempo do contexto social e do discurso intelectual”, sendo o primeiro passo dado pelo trabalho do historiador Philippe Ariès (Sirota, 2001, p. 10).

Abordando as etapas do pensamento sociológico sobre a infância e a criança – que convergem ao debate social acerca do direito das crianças –, Sirota (2001) afirma existirem pontos comuns à esfera de língua inglesa e de língua francesa.

Dentre esses pontos tem-se: a criança é uma construção social; a variabilidade dos modos de construção da infância na dimensão tanto diacrônica quanto sincrônica; a infância passa a ser considerada como um componente da cultura e da sociedade; as crianças passam a ser consideradas atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir; e a infância torna-se uma variável da análise sociológica que se deve considerar em sentido pleno. Assim, “trata-se de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela” (Sirota, 2001, p. 28).

Montandon (2001, p. 47), ao analisar os trabalhos em língua inglesa no âmbito da sociologia da infância, indica a estruturação de ao menos quatro linhas de discussão: relações entre gerações; relações entre crianças; crianças como um grupo de idade; e os dispositivos institucionais dirigidos às crianças. Novamente se destaca a ideia de crianças como grupo social, uma vez que essas pesquisas buscam esclarecer a “posição da infância como grupo social e a posição desse grupo nos diversos contextos da vida cotidiana e nas estruturas de poder político e econômico”.

Para os autores que partem dessa perspectiva, as crianças constituem um segmento da sociedade, mesmo deixando esse espaço quando crescem, outras crianças passam a ocupá-lo, permanecendo sempre o segmento.

Esse modo de abordar a infância não está associado à ideia de seguir uma visão de desenvolvimento da criança, centrada no seu amadurecimento e em sua integração progressiva, mas à de adotar uma visão fenomenológica que se interesse pela experiência das crianças, por seu papel de atores (Montandon, 2001, p. 47).

Coloca-se que assumir a infância como objeto sociológico e as crianças como atores sociais não implica em invisibilizar as diferenças presentes no interno desse grupo, ou seja, não existe uma infância, mas sim “infâncias”.

A infância de uma criança francesa, paquistanesa, peruana ou de uma japonesa não é igual, assim como a infância de uma menina não é a mesma que a de um menino, tampouco os filhos de executivos têm a mesma experiência da infância que os filhos de operários (Montandon, 2001, p. 47).

No âmbito da Sociologia da Infância, a infância vem sendo considerada como uma “forma estrutural, e as crianças como um “povo” de traços específicos, tendo, segundo o sociotipo estudado, uma cultura própria, um sistema de trocas, e, portanto, de ritualização própria, sendo, numa palavra, um “ser com seu mundo particular” (Montandon, 2001, p. 55).

Corsaro (2011, p. 15) defende que as crianças são “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis”, ao mesmo tempo em que “contribuem para a produção das sociedades adultas”. Aponta ainda que a infância se caracteriza como o período da vida que é construído socialmente e no qual as crianças vivem suas vidas, sendo uma forma estrutural, ou seja, “uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade” (Corsaro, 2011, p. 19-22).

O autor assume avanços apresentados pelas teorias do desenvolvimento construtivistas, das quais destacam-se autores como Piaget e Vygotsky, entendendo que eles colocaram a criança em um papel mais ativo diante do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Entretanto, aponta como fragilidade o fato de que ambas permanecem com foco principal no desenvolvimento individual (Corsaro, 2011).

Com posição contrária ao conceito de socialização que, para o autor, inevitavelmente traz a ideia de formação e preparação da criança para o futuro, coloca o conceito de reprodução interpretativa, que abrange “os aspectos *inovadores e criativos* da participação infantil na sociedade” (Corsaro, 2011, p. 31, grifo do autor).

[...] O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais*. O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social*. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas (Corsaro, 2011, p. 31-32, grifo do autor).

Sarmiento (1997, 2002) também reafirma como os estudos das crianças têm ultrapassado, nas últimas décadas, os limites tradicionais de pesquisa e investigação até então próprios da medicina, psicologia ou pedagogia, para ganharem espaço como

fenômeno social da infância, como uma categoria social autônoma e passível de análise de suas relações e estrutura social.

Defendendo uma ideia de infância como condição paradoxal – futuro da sociedade, mas muito suscetíveis à opressão; serem essenciais, mas estarem em cada vez menor número; serem criadoras, mas viverem submetidas às regras e à disciplina; etc – o autor discute a visibilidade contemporânea concedida à infância, uma vez que também se apresenta como contraditória, pois são produzidos discursos e políticas sociais contraditórios entre si, com “efeitos contraditórios, que resultam da extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade das condições de vida” (Sarmiento, 1997, p. 3). Assim,

[...] "ser criança" varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época (Sarmiento, 1997, p. 4).

Sarmiento (1997) coloca ainda que considerar as crianças como atores sociais de pleno direito implica em reconhecer sua capacidade de produção simbólica, com representações e crenças ao interno de sistemas organizados, ou seja, em culturas.

Essas culturas não se constroem em um universo simbólico exclusivo da infância, isso porque esse universo não é fechado, ao contrário, se mostra muito permeável: “A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (Sarmiento, 1997, p. 7).

O autor discute a distinção entre os conceitos de criança e infância, sendo a infância a categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, enquanto o termo criança diz respeito aos referentes empíricos, dos quais o conhecimento exige atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade (gênero, classe, etnia, por exemplo) (Sarmiento, 2002).

Esse debate conceitual vem ampliado por outro campo do conhecimento que muito se debruçou para compreender e explicar a criança e a infância: a psicologia. Como um recorte e também devido à sua influência nas discussões educacionais, alguns autores e correntes teóricas despontam, uma vez que “dentre os saberes científicos produzidos sobre a infância, podem-se destacar as influências da psicologia do desenvolvimento, ao estabelecer estágios universais do desenvolvimento infantil, sobretudo nas práticas pedagógicas” (Andrade, 2010, p. 60-61).

Pott (2019) sistematiza as contribuições das teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon sobre o desenvolvimento infantil e suas respectivas perspectivas sobre a infância. Em Piaget tem-se o foco de estudo nas origens do conhecimento na criança, o autor se debruça a observar, compreender e descrever a origem do pensamento infantil. Assim, organizou sua teoria baseada em diferentes fases do desenvolvimento infantil, sendo o processo de desenvolvimento da inteligência marcado por saltos e rupturas.

A concepção de infância de Piaget se pauta em quatro estágios evolutivos (sensório motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal), cada um deles caracterizado por uma lógica de pensamento, sendo os estágios percorridos de modo sequencial ao longo do desenvolvimento da criança, que assumem gradativamente formas mais complexas.

Em contraposição à ideia de um desenvolvimento sequencial e passível de generalização, Vygotsky constrói sua teoria acerca da criança assumindo que, ao nascer, o ser humano é dotado de funções psicológicas elementares (atenção, memória e imaginação, por exemplo). Ao ser inserida no contexto histórico e cultural de relações sociais e se apropriar dessa cultura, a criança desenvolve funções psíquicas superiores.

Para o autor, o processo de desenvolvimento acontece por meio de avanços e recuos, em um movimento muito mais espiral do que linear. A aprendizagem, nesse sentido, “antecede o desenvolvimento humano, em outras palavras, a aprendizagem é condição indispensável para o desenvolvimento” (Pott, 2019, p. 83).

Pott (2019, p. 84) aponta como contribuições de Wallon, que teve como foco a análise do desenvolvimento infantil buscando a compreensão genética dos processos psíquicos das crianças. As ideias do autor buscaram investigar “todas as dimensões que constituem a pessoa”, considerando corpo, afeto e cognição como fatores de importância.

Com especial atenção aos aspectos sociais e sua influência na aquisição de condutas psicológicas, Wallon descreve o desenvolvimento infantil em cinco estágios, considerados completos em si e que envolvem as dimensões motora, afetiva e cognitiva, são eles: impulso emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; e puberdade e adolescência (Pott, 2019).

Apesar dos diferentes posicionamentos teóricos e metodológicos entre os autores sobre o estudo do desenvolvimento infantil, é ponto comum entre eles que o modo como a criança aprende e se desenvolve é diferente do adulto, rompendo com a ideia da criança como um adulto em miniatura. Assim, torna-se necessário “olhar a infância por dentro da

infância, deixando suspenso (ainda que momentaneamente) as concepções de mundo características do adulto, construídas pelos adultos” (Pott, 2019, p. 89).

Da vertente antropológica, Cohn (2013) discute os conceitos de infância e infâncias, e coloca que a antropologia dedicada às crianças e às infâncias se encontra atualmente como um campo consolidado de estudo. Entretanto, necessita “ganhar maior abrangência tanto no debate antropológico como um todo quanto na intervenção e na atuação pública” (Cohn, 2013, p. 223).

Ao discutir pesquisas sobre as infâncias indígenas, a autora afirma que a experiência da infância, seu valor e o modo como é vista varia de acordo com cada sociedade, ou seja, são diferentes infâncias e diferentes concepções de infância. Trazendo um estado da arte sobre o tema, a autora problematiza contextos diversos onde se encontram as crianças e nos quais a ideia de infância foi estudada por outros pesquisadores: a escola, as políticas públicas para a saúde, as famílias.

Cohn (2013) chama a atenção sobre como a pesquisa antropológica tem permitido compreender outros modos possíveis de ser criança e de viver a infância, modos estes nem sempre reconhecidos pelos adultos, pela sociedade e seus dispositivos (saúde e educação, por exemplo).

Essa negação, ao longo do tempo, já impediu pesquisadores de conhecerem as crianças em suas especificidades, já impossibilitou a escuta efetiva de suas vozes e o reconhecimento “das crianças e das infâncias em sua multiplicidade”. Segunda a autora, a concepção de infância deve ser considerada de ambas as perspectivas da pesquisa antropológica que “fala de e com as crianças”, ou seja, considerar o lugar das crianças na sociedade, bem como seus direitos, as políticas e ações educacionais a elas voltadas, valorizando-se o ponto de vista das próprias crianças (Cohn, 2013, p. 241).

Porém,

Se nem todos podemos ver ambos os lados ao mesmo tempo, ou todos os lados destas realidades multifacetadas, ao menos devemos ter isso em mente: que as ações voltadas às crianças e o lugar que lhes é destinado são definidos por concepções de infância na mesma medida em que o modo como as crianças atuam e o que elas pensam do mundo acontece a partir (mesmo que contra) desta posição que lhes é oferecida e que elas conhecem e reconhecem (Cohn, 2013, p. 241).

Partindo de uma outra perspectiva, a da análise filosófica, Kohan (2015) convida a pensar a infância como um mistério, uma pergunta. O autor assume a infância como condição da filosofia e ultrapassa a vertente cronológica desse conceito, imbuindo um

sentido de infinita potência, transformação, curiosidade e inquietude para com o mundo e a vida (Kohan, 2015, Kohan, 2020).

Assim, infância e filosofia caminham “de mãos dadas”, pois a filosofia nada mais é do que a “infância do pensamento”, ou seja, “essa infinita potência de recomeço no pensamento que a pergunta instaura e mostra que, em última instância, quando pensamos, estamos sempre no começo” (Kohan, 2015, p. 217).

Dessa compreensão se constrói um entendimento de que a infância, enquanto início, começo, forma de interrupção ou de um pensamento “estrangeiro”, pode não estar diretamente relacionada à idade cronológica que se convencionou chamar de infância, na medida em que “somos habitados pela infância para muito além de uma fase cronológica da vida” (Kohan, 2015, p. 223).

Com um claro convite à ampliação dos limites que encerram o conceito de infância, as discussões do autor adentram o cenário educacional – “Dívida, esperança, milagre, pode a infância encontrar seu lugar na escola?” (Kohan, 2015, p. 225) – e colocam a necessidade de reconhecer “um valor político na temporalidade infantil, que é preciso atentar e cuidar, muito mais do que interromper, como fazem, atualmente, as instituições educacionais” (Kohan; Fernandes, 2020, p. 3).

A infância é vista como uma forma de tempo sensível, um tempo sentido e afetivo, e por isso viver a infância no espaço educativo, na escola, abre novos sentidos e possibilidades: “a vivência educacional na infância cronológica ilumina e dá sentido ao pensamento educacional adulto” (Kohan; Fernandes, 2020, p. 10).

Recorrendo às ideias Paulo Freire, Kohan e Fernandes (2020, p. 9) defendem que “Sim, precisamos ir à educação, porque se trata de educar as infâncias em uma relação atenta e sensível às potências das vidas das pessoas, à expansão das potências, e não ao enfraquecimento ou à uniformização” daqueles que habitam e partilham desse espaço-tempo, ou seja, das crianças, das infâncias.

Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças, e também em nós mesmos, essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto (Kohan, 2002, p. 5).

Para Kohan (2004), a infância é uma etapa da vida humana que ganha sentido em função de sua projeção no tempo e a intervenção educacional ocupa um papel determinante nesse processo contínuo. Abre-se assim o convite à construção e ao diálogo

acerca de novas conceitualizações sobre a infância, assumindo e valorizando ideias e propostas que colocam a criança como sujeito competente, inteligente e possuidor de direitos. Um ser humano pleno e que não passa alheio pela vida, pelos espaços e pelas relações que estabelece e que são com ele estabelecidas.

Diante de todo o exposto acerca do conceito – discutido aqui a partir de diferentes perspectivas teóricas –, assume-se uma concepção de infâncias, intencionalmente demarcada ao plural no sentido de reconhecê-la como uma construção histórica, social e cultural, ao passo em que se nega o entendimento de uma infância única e universal.

[...] a infância não é uma só, ou seja as crianças não vivem a infância de forma homogênea ou uniforme em nenhum dos seus aspectos: econômico, social, cultural, lúdico, alimentar, etc. Se podemos concordar que o que identifica a criança é o fato de constituir-se num ser humano de pouca idade, podemos também afirmar que a forma como ela vive este momento será determinada por condições sociais, por tempos e espaços sociais próprios de cada contexto (Rocha, 2002, p. 1).

Entretanto, mesmo ganhando espaço no mundo social, a criança é sempre depositária das projeções dos adultos. Por isso, para ir ao encontro da concepção anunciada é necessário ampliar olhares e caminhos para reconhecer e validar as infâncias e os modos singulares e plurais que as crianças têm de viver, conhecer, aprender e se apropriar do mundo à sua volta. Essas práticas, na escola, devem assumir espaço central.

Cabe reconhecer também que as infâncias e as crianças ainda não são objetos/sujeitos de pesquisa totalmente estabelecidos e, por isso, não podem ser apreendidos e estudados com uma postura imediatista (Bondioli *et al.*, 2018).

Muitas infâncias, vividas de formas diversas e sendo muitas delas marcadas pela negação de direitos que deveriam ser garantidos pela sociedade, pelos adultos, pelas escolas e educadores/as. É mister assumir a existência de “tantas crianças e tantas maneiras e formas de acompanhar o crescimento”, pois a infância “deve ser capturada em sua ecologia, nos seus múltiplos ambientes de vida, nos contextos que as crianças atravessam e nos quais participam” (Bondioli *et al.*, 2018, p. 18, tradução nossa).

Esse é um tema a ser problematizado em diversos âmbitos e perspectivas teóricas e práticas, ao passo que “não há uma infância natural nem universal, nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças” (Andrade, 2010, p. 67). Obviamente, pensar as infâncias e as crianças convoca ao debate pedagógico e educacional, e para ser possível avançar nesse diálogo é necessário,

[...] em primeiro lugar, reconhecer que, embora o discurso pedagógico tenha mudado, as práticas adotadas na maioria das creches e pré-escolas conferem muito pouco espaço ao protagonismo infantil; na realidade, parecem reproduzir as velhas estruturas de uma pedagogia arcaica, enraizada em tradições até

mesmo anteriores àquelas denunciadas por pedagogos reconhecidos de séculos atrás (Campos, 2012, p. 18).

Essas discussões pedagógicas giram em torno do anúncio e da construção de uma Pedagogia da Infância, singular, específica e adequada aos seus sujeitos, pois é urgente reconstruir as imagens de infância e infâncias presentes no imaginário, nas concepções e nas práticas dos adultos. Trata-se de abrir questionamentos sobre como a infância é concebida nesses espaços e pelas pessoas que ali atuam,

[...] perguntar sobre o caminho com a qual a própria infância é concebida, como categoria natural ou social, idade de vida, paradigma ideal ou contra modelo, e como é pensada a transição para a vida adulta e maturidade. Reconstruir e desconstruir essas imagens é tarefa de uma pedagogia da infância, atenta ao caráter cultural e histórico das definições de infância, que correspondem a práticas e intervenções educativas que descendem deles. A infância é uma construção social e modos de ver e conceber as crianças são, em sua maioria, tácitos e latentes (Bondioli *et al.*, 2018, p. 18, tradução nossa).

Como educadoras e professoras da infância, trazer à tona o conceito de infâncias e o olhar para os seus sujeitos (as crianças) converge com o interesse e o compromisso da escola de educação infantil com a garantia dos direitos e das mais ricas possibilidades de se viver uma infância plena, digna, feliz, com condições e recursos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, em um ambiente educativo seguro, acolhedor, desafiador, promotor de interações e aberto às diversidades e ao inédito trazido por cada bebê e criança pequena que adentra o espaço da escola e dele faz parte como sujeito ativo, curioso e competente.

No próximo capítulo de referencial teórico discute-se princípios da educação de modo mais amplo e de seu papel no escopo social, assumida como espaço de formação humana que tem em vista um projeto social. Organizada em três subseções, convida-se ao debate pautado em três autores importantes, que ajudaram a construir o que hoje se concebe como escola e educação: John Dewey, Paulo Freire e Loris Malaguzzi.

CAPÍTULO V

FINS E MEIOS DA EDUCAÇÃO:
*escola como espaço de formação
humana e transformação social*

[...] a questão fundamental não é de educação velha versus educação nova, nem de educação progressiva versus educação tradicional, mas de alguma coisa – seja qual for – que mereça o nome educação.

John Dewey (Dewey, 1979b, p. 97)

Ao discutir os fins e meios da educação e assumir a escola como espaço de formação humana e transformação social, se coloca a relação existente entre escola, vida e sociedade, bem como o vínculo intrínseco entre a educação e a construção de um determinado projeto humano e social.

Esses conceitos se relacionam aos objetivos da pesquisa ao passo que permitem depreender de qual concepção de escola e de educação se parte. De uma perspectiva progressista, busca-se trazer discussões do campo educacional mais amplo, situando o lugar na creche nesse projeto social e reafirmando suas contribuições como decisivas para a formação humana, crítica e cidadã das crianças desde seus primeiros anos de vida.

Para tal, aproxima-se das ideias de alguns autores: o filósofo e pedagogo norte americano John Dewey (1859-1952), o filósofo e educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e o pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1920-1994). A escolha desses autores reflete sua forte influência no pensamento educacional brasileiro e italiano.

Dewey e Freire são autores com vasta obra e que oferecem bases epistemológicas sólidas e coerentes ao posicionamento proposto nesta tese, oferecendo contributos para se pensar a educação respeitosa e comprometida com a humanização e a formação plena de bebês e crianças pequenas.

Mais especificamente em Dewey, um dos pensadores mais influentes movimento da escola nova, se discute a educação democrática, que tem como base a experiência e que possibilita a formação de indivíduos autônomos e reflexivos, assumindo os processos de viver, crescer e se desenvolver como elemento motriz para uma aprendizagem permanente e significativa. Compreender a teoria Deweyana permite inferir que suas proposições filosóficas e pedagógicas são fecundas, perpassando diferentes níveis e ambientes nos quais a educação se materializa.

Com Freire, patrono da educação brasileira e um dos autores mais citados no mundo, se reconhece a educação como instrumento para a libertação dos oprimidos e para construção de uma sociedade mais humana, ética, justa e democrática.

Freire trouxe à tona a importância de reconhecer todos os envolvidos no processo educativo como sujeitos de suas histórias e de suas aprendizagens, sendo a educação um lugar potente para a construção de uma nova e melhor humanidade. Ética, cultura, conhecimento, amorosidade, diálogo, dentre tantos outros conceitos importantes, desenham o posicionamento teórico e prático de um autor que dedicou sua vida a pensar e promover uma educação comprometida com a transformação humana e social.

Malaguzzi, por sua vez, foi escolhido devido à influência de seus ensinamentos no pensamento pedagógico italiano para a educação da infância, pensamento este que tem sido cada vez mais difundido internacionalmente, inclusive no Brasil.

Com a Pedagogia da Escuta busca-se as contribuições de uma abordagem ainda hoje viva e internacionalmente reconhecida como frutífera. As ideias de Malaguzzi e o desenvolvimento da Abordagem educacional de Reggio Emilia revelam a possibilidade de uma educação que supera dicotomias e acolhe a complexidade do humano.

Ao defender as cem linguagens da criança, o pedagogo declarou a necessidade de uma educação à altura das crianças e da infância, uma educação baseada na ideia de comunidade, na qual crianças, professores, famílias e sociedade constroem e reconstroem cotidianamente um sistema dinâmico de relacionamentos e aprendizagens.

A mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender.

John Dewey (Dewey, 1979b, p. 42)

5.1 John Dewey e a educação democrática

John Dewey foi um filósofo, professor e pedagogo estadunidense, nascido em meados do século XIX. Suas ideias foram amplamente difundidas e ainda hoje sustentam discussões e práticas que assumem a educação como ponto chave de uma sociedade melhor e mais democrática.

Em sua teoria, Dewey desenvolveu uma crítica contundente ao modelo de educação tradicional. Inovadora para o seu tempo e ainda hoje, sua produção contribuiu com o movimento de renovação da educação⁴³ observado em diferentes lugares do mundo. Suas ideias são fruto de um potente pensamento reflexivo, claramente ligado ao seu contexto social e histórico.

Dewey viveu em um tempo de profundas e estimulantes transformações no âmbito das ideias e das práticas sociais e políticas, ocorridas a partir do final do século XIX. Testemunhou diferentes formas de fazer filosofia, a ampliação das possibilidades explicativas das ciências e o desenvolvimento dos ideais de liberdade e democracia, em meio a fortes mudanças na organização do trabalho e da convivência impostas pela industrialização (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 66).

O autor concebeu uma educação muito além da transmissão de conteúdos. Na obra *Democracia e Educação* (Dewey, 1979a), colocou a importância de se pensá-la como uma necessidade da vida humana, sendo a educação, em seu sentido mais lato, o instrumento que permite a continuidade da vida social: “a educação é para a vida social aquilo que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica” (Dewey 1979a, p. 10).

⁴³ De acordo com Fiorucci e Lopez (2017, p. 7), as primeiras experiências consideradas como “educação nova” foram realizadas por Cecil Reddie, na Inglaterra, em 1889, ao introduzir a primeira “faculdade baseada em princípios pedagógicos inovadores: a obrigatoriedade do trabalho manual, a educação científica, a importância reconhecida à dimensão da experiência, o empoderamento do sujeito, até sua autonomia”. Como Educação nova, Escola nova ou Ativa buscavam, em geral, a ruptura com princípios e práticas que marcaram o pensamento pedagógico, conteúdos e finalidades da educação formal que imperava no século XIX. No início do século XX e assumindo uma nova postura pedagógica, a educação nova buscava colocar a centralidade naquele que aprende, tendo sido cenário de uma série de teorias e abordagens pedagógicas nas quais se buscava a superação de pedagogias diretivas e fortemente hierarquizadas. Segundo Alves (2010, p. 168) os americanos Dewey e Hall, os europeus Montessori, Decroly, Binet, Kerschensteiner, Claparède, Ferrière, Faria de Vasconcelos e Adolfo Lima são alguns dos nomes que representaram e propagaram as ideias da educação nova. No Brasil, esse movimento ganhou força a partir de 1920, sendo o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 “o ponto de chegada de uma reflexão de renovadores brasileiros”, dos quais destacam-se “Fernando Azevedo e a sua reforma de 1928 ou Lourenço Filho, director de Instrução Pública do estado de S. Paulo na década de 1920”. Essas ideias e experiências da Escola Nova ganham novas dimensões no sistema público de ensino por meio de uma série de reformas em diferentes estados brasileiros (Alves, 2010).

Para o autor, a própria vida humana é desenvolvimento, viver é se desenvolver e “crescer é a vida”. Nesse sentido, a plena compreensão desse aspecto coloca ao campo educacional dois fatores principais: “1º) o processo educativo não tem outro fim além de si mesmo: ele é seu próprio fim”; “2º) o processo educativo é um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar” (Dewey, 1979a, p. 53).

A educação é entendida por ele como crescimento, se caracterizando como processo dinâmico de desenvolvimento de cada indivíduo, em contínua interação com meio social do qual faz parte. Assim, “a própria vida é desenvolvimento: crescer significa desenvolver e o processo educativo não tem outras razões além disso” (Fiorucci; Lopez, 2017, p. 10, tradução nossa).

Dewey (1979a, p. 6) defendeu o caráter educativo de toda prática social – “pode-se perfeitamente dizer que, para aqueles que dela participam, toda prática social que seja vitalmente social ou vitalmente compartilhada é por sua natureza educativa”. Sobre a educação formal, afirmou que, sem ela, seria impossível compartilhar com as novas gerações todos os recursos e conquistas de uma sociedade bastante complexa.

Entretanto, essa educação pode facilmente se tornar algo distante e sem vida, “abstrata e livresca”, perdendo assim seu sentido fundamental (Dewey, 1979a, p. 9).

O perigo permanente, portanto, é que o cabedal da instrução formal se torne exclusivamente a matéria do ensino nas escolas, isolado das coisas de nossa experiência, na vida prática. [...] A preeminência é dada, nas escolas, exatamente a conhecimentos que não são aplicados à estrutura da vida social e ficam em grande parte como matéria de informação técnica expressa em símbolos. Por esta forma chegamos à noção ordinária de educação: a noção que ignora sua necessidade social e sua identificação com toda a associação humana que influa na vida consciente e que a identifica, ao contrário, com a aquisição de conhecimentos sobre matérias de interesse remoto e com a transmissão do saber por meio de sinais verbais: a aquisição das letras (Dewey, 1979a, p. 9).

Em sua teoria, a escola é assumida como um ambiente social especial, pois é um meio preparado para influir na direção mental e moral daqueles que a frequentam (Dewey, 1979a, p. 20). Por isso, a “tendência a aprender com a própria vida e a tornar tais as condições da vida que todos aprendam com o processo de viver, é o mais belo produto da eficiência escolar” (Dewey, 1979a, p. 55).

Para ampliar os horizontes desse debate, Dewey se debruçou principalmente em alguns temas: definiu e discutiu o conceito de educação, tendo em vista sua relação com conceitos como o de meio social e democracia; dissertou sobre a função da experiência e da aprendizagem por meio da experiência na prática educativa; e se dedicou ao

desenvolvimento de um método educacional e de suas implicações na organização do trabalho no ambiente escolar (Fiorucci; Lopez, 2017).

O autor questionou o fato da filosofia, ao longo da história, ter cindido elementos como trabalho intelectual e manual, os aspectos teóricos e práticos do conhecimento, conhecimento racional e experiência sensível – em extremos, a cisão entre a mente e o corpo –, fazendo com que, muitas vezes, sejam vistos em contradição.

Sustentou uma concepção de educação capaz de superar dicotomias e dualismos, considerando o ser humano em sua totalidade e continuidade, bem como o contexto que o cerca. Defendeu que “a educação pode ser uma 'direção' do educando, não no sentido de impor um controle físico externo sobre ele, mas no sentido de seguir as tendências já presentes nele, que precisam ser socializadas” (Fiorucci; Lopez, 2017, p. 10, tradução nossa).

Com a proposição de uma educação progressiva, Dewey buscou uma inversão no modo de se fazer educação, retirando da centralidade o programa didático e de ensino, e colocando-a naquele que aprende. Esse processo é marcado por trocas permanentes entre quem aprende e quem ensina, em um contexto no qual quem aprende ocupa papel protagonista de seu próprio crescimento, ou seja, de sua própria aprendizagem.

Certamente isso não anula o papel do professor, que ocupa a função de pessoa mais experiente, orientando, apoiando e oferecendo oportunidades de experiências de aprendizagem adequadas às suas necessidades.

O autor se posicionou contrário à visão de educação como preparação – “Muito remoto é o futuro para que se prepara o educando; levará muito tempo para tornar-se presente” –, da educação como desdobramento – “Não se concebe o desenvolvimento como um processo contínuo e sim como um desabrochar de faculdades latentes até atingirem um alvo definido” (Dewey, 1979a, p. 59-60) – ou, ainda, da educação como adestramento (disciplina formal) – teoria que entende as pessoas possuem, desde que nascem, algumas “faculdades como a percepção, a memória, a vontade, o juízo, a atenção, o poder de generalizar etc., e que a educação consiste no aperfeiçoarem-se essas faculdades por meio de exercícios repetidos” (Dewey, 1979a, p. 74).

Na educação vista como reconstrução, ao se assumir o conceito de desenvolvimento, emerge uma educação caracterizada como um constante reorganizar ou reconstruir da experiência, possuindo sempre um fim imediato e “na proporção em que a atividade for educativa, ela atingirá esse fim – que é a transformação direta da qualidade da experiência” (Dewey, 1979a, p. 77). Essa concepção convida a conceber que

A infância, a adolescência, a idade adulta – tudo fica no mesmo nível educativo, no sentido de que aquilo que *realmente foi aprendido* em todos e em cada um dos estágios da experiência constitui o valor dessa experiência, e também no sentido de que a principal função da vida é, sob todos os pontos de vista, fazer que o ato de viver contribua para o enriquecimento da sua própria significação perceptível (Dewey, 1979a, p. 83, grifos do autor).

Diante disso, Dewey apresentou uma definição técnica de educação, entendida como “*reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes*”. (Dewey, 1979a, p. 83, grifos do autor).

Para tal, é necessário abandonar a visão de criança ou aluno como aquele marcado pela falta, ou ainda de imaturidade como ausência que deve ser superada o mais breve possível, o que convoca ao abandono do hábito de considerar a instrução como uma forma para suprir/preencher essa falta, depositando conhecimentos no “vazio mental e moral que aguardava a ocasião de ser preenchido” (Dewey, 1979a, p. 55).

Para Dewey (1979a, p. 118, grifo do autor),

Dizer que a educação, literalmente, durante todo o tempo em que dura, deve ser a sua própria recompensa, significa que nenhum estudo ou disciplina é educativo a não ser que tenha valor o seu conteúdo imediato. Mas, o objetivo *verdadeiramente* geral amplia a perspectiva do espírito; estimula a pessoa a tomar em conta mais consequências (associações). Significa uma observação de meios e recursos mais vasta e flexível.

A experiência (Dewey, 1979a, 1979b) é um conceito central para o autor. A ideia de experiência encerra um componente ativo e um passivo, por um lado, apresenta seu aspecto ativo no que concerne à tentativa, experimento ou experimentação, por outro lado, tem seu elemento passivo no fato de sofrer, passar por alguma coisa.

Rompendo com os dualismos entre corpo e mente/espírito, e entre teoria e prática, a experiência foi considerada pelo filósofo americano como o único meio que ajuda a desenvolver o potencial mental de cada indivíduo em formação. Nesse processo, as ideias de continuidade e interação são conceitos importantes.

Por «continuidade» entendemos o fato de que “toda experiência recebe algo daqueles que a precederam e de alguma forma modifica a qualidade daqueles que a seguirão”, pois não há conhecimento estático igual a si mesmo ao longo do tempo; o conceito de interação, por outro lado, permite «interpretar» uma experiência na sua função e eficácia educativa (Fiorucci; Lopez, 2017, p. 11-12, tradução nossa).

A reflexão sobre a experiência permite superar a simples experiência e erro, pois o esforço intencional em descobrir relações entre aquilo que se faz e as consequências resultantes é o que permite a continuidade entre ambos, visto que pensar equivale a “tornar explícito o elemento inteligível de nossa experiência” (Dewey, 1979a, p. 159).

Aprender pela experiência é, portanto, estabelecer associações anteriores e posteriores entre o que se fez e as consequências sentidas ou vividas. Ou seja, “a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz”, nesse processo, pensar ou refletir sobre algo é sempre uma demanda diante de uma situação problemática, na qual existem dúvidas e incertezas (Dewey, 1979a, p. 153).

Em *Experiência e Educação* (Dewey, 1979b), o autor aprofundou a discussão sobre esse conceito, apontando que existe uma conexão orgânica entre a educação e a experiência pessoal das pessoas. Uma experiência pode ser educativa, não-educativa ou ainda deseducativa, a depender da qualidade da experiência pela qual se passa, sendo essa qualidade ligada a dois aspectos: um imediato (ser agradável) e um mediato (sua influência sobre experiências posteriores).

A experiência deseducativa é aquela que distorce ou freia o crescimento para novas experiências posteriores, produzindo dureza, insensibilidade, restringindo a possibilidade de experiências mais ricas. Paralelamente, a experiência deseducativa pode aumentar a destreza de atividades automáticas, mas fecham o caminho a novas experiências, uma vez que se mostram desconexas, não se articulando cumulativamente.

Segundo o autor, esse *continuum* experiencial afeta para melhor ou para pior as atitudes que irão contribuir para a qualidade das experiências subsequentes, determinando preferências e aversões, por exemplo. Ao contrário, se uma experiência é capaz de despertar a curiosidade, fortalecer a iniciativa, suscitar desejos e propósitos “suficientemente intensos para conduzir uma pessoa onde for preciso no futuro, a continuidade funciona de modo bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha” (Dewey, 1979b, p. 29).

Toda genuína experiência tem um lado ativo que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam e por isso “[...] modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências” (Dewey, 1979b, p. 26). Não obstante, toda experiência é social, envolve contato e comunicação.

Partindo da continuidade e da interação como princípios intrínsecos (longitudinais e transversais) ao seu conceito experiência, Dewey denominou como “situação” a dinâmica existente entre as condições subjetivas (o indivíduo) e as condições objetivas da experiência (o arranjo global no qual o indivíduo está inserido, por exemplo, as ações do educador, seu modo de se relacionar, o espaço físico, materiais e objetos disponíveis

etc.), devendo essas condições serem tomadas em conjunto, visto que nenhuma das duas pode ser esquecida ou invisibilizada. Desse modo, esse processo se mantém enquanto a vida e a aprendizagem também se mantêm (Dewey, 1979b).

O papel do educador está em reconhecer nas situações reais quais circunstâncias levam a experiências que promovam crescimento e desenvolvimento, se tornando capaz de oferecer condições de ampliação de experiências saudáveis e significativas a quem aprende. Isso significa que o foco principal a ser cuidado diz respeito às condições que garantem à experiência o seu “sentido construtivo” (Dewey, 1979b, p. 44).

Cabe considerar ainda que continuidade e interação, em ativa conexão entre si, “dão a medida da importância e valor educativos da experiência em causa. A preocupação imediata e direta do educador é, então, com a situação em que a interação se processa” (Dewey, 1979b, p. 38).

Dewey problematizou a educação conservadora em relação à educação progressiva, argumentando que a primeira se efetiva diante da instrução (assumida em seu sentido literal), sendo como uma edificação feita no espírito, de fora para dentro. Ao contrário, defendeu que o objetivo da visão progressiva é corrigir privilégios e privações injustos, a fim de não permitir que se perpetuem.

Outros conceitos também ganham nova dimensão na teoria deweyana. Ao discutir a autoridade e o controle social, o conceito de liberdade é assumido para além da liberdade exterior ou física, ou seja, encerra a liberdade de observação, de julgamento, de pensamento e decisão – liberdade é poder.

O conceito de liberdade se relaciona ao conceito de propósito que, em Dewey, representa algo que sempre parte de um impulso, mas que possui um “fim em vista, isto é, envolve previsão das consequências que resultam da ação por impulso”. A formação de propósitos por parte dos educandos é um processo complexo, que exige um plano e método de ação e no qual a experiência presente ocupa lugar primordial, visto que é uma força em constante movimento (Dewey, 1979b, p. 66). Entretanto,

[...] a liberdade de ação não se põe à intencionalidade e ao estabelecimento de propósito educativos, nem tampouco à formação de hábitos. Pelo contrário, são os fins e propósitos que garantem a inteligibilidade das atividades, atribuindo significado às experiências, e são os hábitos que possibilitam que as experiências sucedam-se umas às outras. Essas lições ultrapassam o tempo e sustentam as argumentações da pedagogia atual em favor de práticas que expressem clareza em suas intenções e que resultem em experiências verdadeiramente educativas e duradouras, sem prejuízo à livre iniciativa e à criatividade da criança (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 75).

O currículo e a organização progressiva daquilo que se aprende tem de ver em trazer os fatos, informações e ideias para dentro da experiência de quem aprende. Os outros passos desse processo de desenvolvimento dizem respeito ao desdobramento progressivo daquilo que foi experimentado anteriormente, de modo a “apresentá-lo sob forma mais global, mais rica e também mais organizada, objetivando-se uma aproximação gradual da forma concreta em que a matéria se apresenta à pessoa habilitada e amadurecida” (Dewey, 1979b, p. 74).

Não se trata, porém, de colocar os planos escolares em contradição com as experiências pessoais do educando, mas buscar a interação e adequada acomodação entre ambos, em um processo dinâmico marcado por fluidez e continuidade, o que se caracteriza como um grande desafio aos educadores e às escolas (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007).

À medida que a criança cresce, a matéria intrínseca de sua experiência também se aprofunda e se amplia, sendo papel do educador/professor, de forma intencional e consciente, buscar caminhos e modos de partir da experiência dos educandos e promover condições para a continuidade de suas experiências educativas. Cabe ao educador/professor

[...] no exercício de sua função, selecionar cousas que, dentro da órbita da experiência existente, tenham possibilidade de suscitar novos problemas, os quais, estimulando novos modos de observação e julgamento, ampliarão a área para experiências posteriores (Dewey, 1979b, p. 76).

Apesar da experiência presente ser o ponto de partida, o passado é base de conhecimento e meio que torna possível a compreensão da realidade e por isso não deve ser esquecido ou desconsiderado. Enquanto na escola tradicional todos os problemas são externos e desarticulados, o grande diferencial reside no fato de que as condições encontradas na experiência são entendidas como fontes de problemas em um processo de contínua espiral.

Parte-se do princípio de que o desenvolvimento da experiência acontece pela interação do indivíduo com pessoas e coisas – a educação é essencialmente um processo social. A organização intelectual não tem um fim em si mesma, mas representa o meio pelo qual “as relações sociais, os laços e apegos mais distintamente humanos, sejam compreendidos e mais inteligentemente organizados”, o que implica que essa organização não aconteça partindo do ponto de vista do adulto (Dewey, 1979b, p. 87).

Dewey assumiu o método científico como o único meio autêntico para tornar possível a compreensão das experiências, uma vez que a ciência e o método experimental

dão valor às ideias e à formulação de hipóteses, que são mote para um processo contínuo de experimentação, testagem e revisão, processo que requer contato constante com as ideias e as atividades, bem como com as consequências observadas.

Nem as ideias, nem as atividades, nem as observações, nem a organização são as mesmas para uma criança de seis anos e para um jovem de doze ou dezoito anos, não se falando do cientista adulto. Mas, a cada nível, haverá uma expansão do desenvolvimento da experiência se a experiência for efetivamente educativa. Consequentemente, seja lá qual for o nível da experiência, não temos escolha senão operar de acordo com o modelo que nos oferece o método científico ou então ignorar o lugar da inteligência no desenvolvimento e controle da experiência viva e em marcha da criança e do jovem (Dewey, 1979b, p. 94).

Longe de possuir uma visão romântica acerca de suas proposições, Dewey assumiu que esse ponto encontra ainda certa fragilidade no âmbito do movimento da escola progressiva, sendo um problema merecendo atenção e reflexão por parte das escolas e educadores que se anunciam como progressivos, uma vez que se não for dada a devida atenção ao constante desenvolvimento do conteúdo intelectual presente nas experiências de quem aprende e à organização de fatos e ideias, corre-se o risco de retornar a uma tendência reacionária e de autoritarismo tanto moral quanto intelectual (Dewey, 1979b).

Ao dissertar sobre a necessidade de uma educação democrática, Dewey negou a defesa de uma sociedade ideal, mas reafirmou a potência de, partindo das sociedades reais que compõem o cenário social, tornar possível extrair delas traços desejáveis das formas de vida social e construir elementos para a crítica a traços indesejáveis, permitindo ainda a proposição de melhorias e progressos.

Com princípio de uma educação pela e para a equidade (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007) o ideal democrático de Dewey surge como uma perspectiva que convoca a uma nova educação, pois a democracia é muito mais do que uma forma de governo, é um modo de viver em sociedade, uma forma de vida associada e de experiência conjunta entre as pessoas (Dewey, 1979a, p. 93).

Por isso a educação tem papel primordial, pois assumida como processo e possuidora de uma função social, “não tem significação definida enquanto não definimos a espécie de sociedade que temos em mente, ou seja, enquanto não se definir em prol de qual projeto social se trabalha (Dewey, 1979a, p. 104).

De acordo com Fiorucci e Lopez (2017, p. 15, tradução nossa),

Dewey teorizou uma educação democrática para uma democracia que não se resolvesse simplesmente no direito ao voto, mas se realizasse colocando todos em igualdade de condições na luta contra as dificuldades da vida; para ele, não pode haver escola democrática senão numa sociedade democrática e não pode haver sociedade democrática senão com uma escola democrática, que educa os

jovens para o sentido profundo da participação, sociabilidade e corresponsabilidade.

A escola é assumida um ambiente social privilegiado, espaço potente de construção do progresso social humano considerando as especificidades de cada sujeito e da comunidade, relacionada ainda à sociedade de modo mais amplo.

Defensor da escola pública e igual para todos, Dewey lançou a ideia de um professor também ativo, criativo, protagonista e reflexivo sobre seu papel e sua atuação, comprometido com uma educação que tem em vista a “expansão das aptidões de quem aprende, em desenvolvimento progressivo e constante, sempre orientado para fins sociais” (Dewey, 1979a, p. 106).

Dewey estava convencido de que a democracia, considerada como sistema de vida moral e humana, deveria servir de guia na educação, o que o levou a conceber uma filosofia da democracia em que a educação ocupa o lugar central (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 70).

Segundo Tadeu (2018), Dewey não propôs que a escola fosse a base da democracia, mas apontou que a democracia enquanto método encontra na escola potencial de transformação e mudança social, visto que o processo educativo permitiria a consolidação e aperfeiçoamento da democracia.

[...] a educação democrática traduz-se no processo contínuo de crescimento cognitivo e moral dos indivíduos, constituindo-se como aprendizagem, em interação dialógica, de hábitos reflexivos de pensar, agir e conviver. O significado e o valor moral da organização democrática vinculam-se à ciência moderna como um hábito da mente reflexiva, investigativa, metódica e experimental (Tadeu, 2018, p. 121).

Com as discussões sobre a teoria de Dewey é possível tecer relações entre as suas ideias e as do filósofo brasileiro Paulo Freire, sendo a crítica à educação tradicional e autoritária, bem como a busca por uma educação democrática um ponto de grande articulação entre os dois autores. A seguir, será foco de aprofundamento os conceitos e ideias pedagógicas desse importante teórico do campo da educação.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire (Freire, 2015, p. 142)

5.2 Paulo Freire e a educação libertadora

Paulo Reglus Neves Freire foi um importante educador e filósofo, nascido em 1921, em Recife, Brasil. Com uma extensa carreira e atuação em diferentes espaços sociais, educacionais e políticos, o patrono da educação brasileira é autor de vasta obra, sendo mundialmente reconhecido e referenciado.

A magnitude de sua obra revela uma trajetória que perpassa posições advindas da sua interação intelectual com “filósofos, sociólogos, educadores, políticos e pensadores”, que contam com representantes desde o campo do “catolicismo progressista, até sua crescente aproximação dos intelectuais de esquerda e dos quadros teóricos do marxismo” (Beisiegel, 2010, p. 11). De acordo com Molina (2008, p. 304),

A aposta de Freire nos processos educativos como possibilidade de mudança social está fundada em princípios filosófico-antropológicos e propõe, pelo exercício da reflexão, encontrar, na natureza humana, o núcleo que sustenta o processo de educação.

Com visão progressista, Freire assumiu o ser humano como programado para aprender, possuindo uma vocação ontológica para vir a “ser mais” (Soave; Barbieri; Rosa, 2018, Freire, 2020). Essa capacidade tem relação com a cultura, a história e a ação do homem na natureza.

Para o autor, o centro está nos homens e mulheres e “é a partir do ser humano, delimitado pela história – e não fora dela” que Freire concebeu sua visão ontológica, ao passo que é “na história que ocorre o movimento dos que a protagonizam, construindo-a e sendo por ela construídos, dialeticamente”. Assumiu ainda que esta história está em constante transformação, sendo marcada por contradições (Tadde, 2018, p. 89).

Freire apontou que, diferentemente dos outros seres vivos, os seres humanos são programados a serem mais, pois, apesar de condicionados (genética, social e culturalmente), podem se tornar conscientes desse condicionamento e lutar pela liberdade, vista como processo e não como ponto de chegada: “somos seres *condicionados*, mas não *determinados* [...], a história é tempo de possibilidade e não de *determinismo*” (Freire, 2015, p. 20, grifos do autor).

É nesse sentido que inconclusos, condicionados, mas não determinados, os seres humanos podem usufruir de um mínimo de liberdade dentro da estrutura social, tendo

sempre em vista sua ampliação. A humanização do ser é, então, um processo ontológico e educativo (Freire, 2012).

Evidenciou a relação dialética que marca a existência humana e sua relação com a realidade, e se posicionou claramente contra uma visão mecanicista da história, bem como em relação a uma visão idealista, isso porque a mecanicista “reduz consciência à pura cópia das estruturas materiais da sociedade, a segunda submete tudo ao todo-poderosismo da consciência” (Freire, 2012, p. 72).

Freire assumiu que o ser humano é formado pelo movimento dialético, uma vez que “nem somos só o que herdamos, nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos” (Freire, 2012, p. 100).

Partindo dessa perspectiva, os aspectos epistemológicos baseados em Freire delimitam a realidade como concreta, que se dá ao ser humano por meio da relação dialética entre objetividade e subjetividade. O sujeito cognoscente, por sua vez, é o sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto.

Entretanto, a relação cognoscitiva não se encerra na relação entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível, isso porque se estende a outros sujeitos cognoscentes, caracterizando o que Freire denomina como intersubjetividade.

Se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração. O mundo comum mediatiza a originária intersubjetivação das consciências: o auto-reconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro; no isolamento, a consciência modifica-se. A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização. Está nas origens da hominização e anuncia as exigências últimas da humanização (Freire, 1981, p. 11-12).

Próximo à perspectiva deweyana, o autor assumiu sua compreensão do processo de conhecimento como processo social e inconcluso, como devir. Prática e consciência da prática compõem uma dialética que permite a abertura a novos saberes e sentidos acerca daquilo que se vive e se faz. Assim, “não haveria prática, mas puro *mexer* no mundo” se homens e mulheres não tivessem se tornado capazes de gerar conhecimento sobre essa prática e comunicá-la (Freire, 2012, p. 113).

[...] A *consciência da prática* implica a *ciência* da prática embutida, anunciada nela. Dessa forma, fazer ciência é *descobrir, desvelar* verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas, que repousavam à espera do desnudamento, é dar sentido objetivo a algo que novas necessidades emergentes da prática social colocam às mulheres e aos homens (Freire, 2012, p. 113).

Defendeu que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra e que ambos são determinantes para uma formação em prol da capacidade de reflexão crítica, democrática

e cidadã. Em Freire, o ensino da escrita e da leitura não pode dar-se apartado da leitura da realidade na qual os sujeitos se inserem, pois assim seria científica, política e pedagogicamente frágil (Freire, 2020).

O processo educativo deve conceber a “leitura e escrita da palavra implicando uma releitura mais crítica do mundo como “caminho” para “reescrevê-lo”, quer dizer, para transformá-lo” (Freire, 2020, p. 60).

Molina (2008, p. 304) aponta que os conceitos como experiência, utopia, diálogo/dialogicidade e esperança, ocupam lugar de categoria estruturante do pensamento freiriano, que permitem o reconhecimento de uma “perspectiva de leitura e de inserção no mundo concreto” em que se vive. Para o autor, a experiência de compreensão do mundo e das palavras será profunda de acordo com a capacidade de superar dicotomias e de relacionar os conceitos advindos da experiência escolar àqueles do mundo cotidiano.

Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade à generalização que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível (Freire, 2001, p. 261).

Para o autor, a leitura feita por meio da experiência sensorial não deve ser desconsiderada, porém, ela por si só não basta. Por isso, torna-se necessário ir para além dela, ultrapassá-la no sentido de um passo fundamental que permita alcançar a importante capacidade de generalizar, aspecto que caracteriza a aprendizagem no espaço da escola.

O educador não dicotomizou os saberes da experiência, os saberes do senso comum e os saberes advindos de outros contextos, como o acadêmico ou escolar. Freitas (2008b, p. 638) aponta que, ao tratar da ideia de “saber da experiência feito”, Freire buscou a valorização dos saberes advindos de diferentes âmbitos da experiência humana e enfatizou que esse saber não pode ser negado ou subestimado, pois “traduz a leitura de mundo dos educandos e deve ser tomado como ponto de partida na relação educador-educandos”.

Entretanto, respeitar e valorizar o contexto cultural no qual os educandos se inserem e partir de seus saberes (do senso comum) não significa permanecer restrito a eles. Ao partir do local, do regional, dos saberes da experiência feito de quem aprende, o processo educativo possui o intuito de ampliá-los e superá-los na busca pelo alongamento da visão de mundo dos sujeitos: partir “significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer*” (Freire, 2020, p. 97-98, grifo do autor).

Se aproximou das ideias de Dewey ao defender uma prática educativa-progressiva, que tem como finalidade a autonomia das pessoas. Propôs o que denominou como Educação problematizadora em oposição à educação bancária.

Na educação problematizadora a centralidade reside no processo de conhecer, compartilhado entre educadores e educandos, o ensino e aprendizagem se realizam dentro de um processo dialógico maior, “o de conhecer, que implica reconhecer” (Freire, 2020, p. 65). Existe uma necessária reflexão e relação entre teoria e prática, na qual refletir criticamente sobre a prática docente é parte essencial da relação estabelecida entre teoria e prática (Freire, 2015).

Freire buscou abrir caminhos para a libertação dos oprimidos (Freire, 1987; 2015; 2020), que assumem a condição de “coisas” diante do modo como a sociedade está organizada. Próximo ao proposto por Dewey, “*formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas*” (Freire, 2015, p. 16, grifos do autor).

Ético e esperançoso, viu na educação a possibilidade de romper com essa lógica, mas defendeu que não será por meio da educação idealizada pela elite que a educação para a libertação se tornará possível. A ideia da ética universal do ser humano (ética enquanto marca da natureza humana e algo indispensável para a convivência entre as pessoas) é um conceito importante de sua teoria, ao qual convocou educadores e educandos a observarem.

[...] É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (Freire, 2015, p. 18).

Na educação proposta pelo autor, a libertação se dá por meio da construção crítica da consciência por parte dos sujeitos. Para tal, Freire critica a educação bancária que se fazia predominante nos processos educativos de sua época – e ainda hoje se faz –, construindo a proposição de uma educação que trabalhe em prol da libertação dos sujeitos, libertando-os das amarras da opressão (Sartori, 2008).

Criticou fortemente a política neoliberal e o “cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (Freire, 2015, p. 126). Reiterou que educação bancária baseada nessa mesma perspectiva toma como pauta a narração alienada e alienante, que tem em vista a manutenção da submissão e da falta de criticidade dos sujeitos, apresentando uma ideia de realidade estática, inevitável e inalterável.

A educação bancária, nesse sentido, repercute como um anestésico, que inibe o poder de criar próprio dos educandos, camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que

se insere a escola, o aluno. Na perspectiva freiriana, a educação bancária tem o propósito de manter a imersão, a reprodução da consciência ingênua, da acriticidade (Sartori, 2008, p. 236).

O conceito de diálogo/dialogicidade ocupa papel central na proposta de educação humanista-libertadora de Freire, pois propõe um projeto pedagógico crítico, mas ao mesmo tempo propositivo e esperançoso. O diálogo, assumido como práxis social, se caracteriza como um processo dialético e problematizador, pelo qual se torna possível “olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (Zitkoski, 2008, p. 205).

Com o conceito de práxis, Freire dissertou sobre a capacidade de ação-reflexão-ação. O “motor da explicitação dos fundamentos da obra de Paulo Freire é a prática por ele desenvolvida e por ele refletida; trata-se a categoria práxis, ou seja, o movimento ação-reflexão-ação” (Fávero, 2008, p. 131).

[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em um interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (Freire, 1993, p. 77).

A práxis transformadora – a social e a pedagógica – envolvem a capacidade humana de transformação do mundo e de sua realidade. Para o autor, a verdadeira libertação é “práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1998, p. 67). Nesse movimento, o diálogo ocupa papel fundamental, pois “viabiliza metodologicamente o movimento da práxis: partir do vivido e do sabido, discuti-los, criticá-los, ampliá-los, não só para mudar a visão de mundo, mas transformá-lo” (Fávero, 2008, p. 133).

O desafio de materializar as ideias de Freire implica em construir novos saberes a partir do diálogo, da troca e da partilha de diferentes perspectivas, mas que ao mesmo tempo compartilhem “do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso ser mais”.

O conceito de amorosidade atravessa a obra do autor e revela seu compromisso com o humano e o social. Como aponta Fernandes (2008, p. 68), é partindo dessa perspectiva que se torna possível a defesa de uma “amorosidade partilhada que proporcione dignidade coletiva e utópicas esperanças em que a vida é referência para viver com justiça neste mundo”.

Discorreu sobre a tarefa de ensinante, crítica e criadora, colocando o educador também no lugar de aprendiz. É uma tarefa prazerosa e igualmente exigente: exigente de seriedade, de preparo científico, físico, emocional e afetivo.

Defendeu seu o posicionamento político e pedagógico de que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”, ao passo que quem forma também se forma nesse processo. Assim, não existe “docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (Freire, 2015, p. 24, grifo do autor).

Assumiu que a aprendizagem se efetiva diante da possibilidade do educando em recriar e refazer aquilo que foi ensinado, e apontou como determinante o desenvolvimento da curiosidade epistemológica. Para o autor, a curiosidade epistemológica não é qualquer curiosidade, mas aquela que “tomando distância do objeto, dele se *aproxima* com o ímpeto e o gosto de desvelá-lo” (Freire, 2012, p. 80, grifo do autor).

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mas metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica vai se tornando (Freire, 2015, p. 84-85).

Passível de aproximação com o conceito de propósito apresentado por Dewey, a curiosidade é assumida por Freire como uma marca do processo de criação e recriação da existência humana. Entretanto, apenas quando se torna base para a produção de novos saberes é que se caracteriza como curiosidade epistemológica, ultrapassando assim os “limites peculiares do domínio vital” (Freitas, 2008a, p. 190).

A curiosidade epistemológica, metódica – evolução da curiosidade inicial ou ingênua – se faz quando epistemologicamente curiosos “conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória” (Freire, 1994, p. 148). Nesse processo, o ato de conhecer se efetiva diante de uma postura crítica e de uma prática educativa que valoriza a pergunta e a dúvida no lugar de respostas prontas e estáticas.

O autor afirmou a necessidade de uma formação permanente que se funde na análise crítica da prática educativa, defendendo a profissionalidade presente na ação do educador. Esta é “uma tarefa profissional que, porém, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece (Freire, 2012, p. 29).

Negou a escola como um espaço de reprodução da ideologia autoritária e ampliou as discussões acerca dos saberes necessários à prática educativo-crítica. Em *Pedagogia da autonomia* (Freire, 2015), apresentou sua perspectiva sobre a tarefa

profissional de ensinar, defendendo que esta: exige rigorosidade metódica; exige pesquisa; exige respeito aos saberes dos educandos; exige criticidade; exige estética e ética; exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; exige risco aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; exige a reflexão crítica sobre a prática; exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Reiterou que ensinar não é transferir conhecimento num processo no qual quem aprende é dócil e passivo, ao contrário, a práxis educativa, não sendo neutra, exige consciência do inacabamento e de ser condicionado, o respeito à autonomia dos educandos e o bom-senso, exige humildade, tolerância e a luta em defesa dos direitos dos educadores. Exige também a capacidade de apreensão da realidade, exige alegria e esperança, exige curiosidade e a convicção de que a mudança é possível (Freire, 2015).

Ao discutir o ato de ensinar como uma especificidade humana, Freire (2015) declarou que a prática educativa exige segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, bem como exige saber escutar – ou seja, falar com o outro e não para o outro.

Convocou ainda ao reconhecimento de que a educação é ideológica – ideologia que tem de ver com a ocultação da verdade e o ofuscamento da realidade em que se vive – e que, nesse sentido, é imprescindível compreender a educação como uma forma de intervenção no mundo.

Freire analisou o conceito de contexto concreto, refletindo sobre os processos de saber e de crescer, processos intrinsecamente relacionados, visto que “não é possível saber sem uma forma de crescimento”, ponto muito próximo ao defendido por Dewey (Freire, 2012, p. 200). A mudança na realidade concreta traz mudanças também para a compreensão de mundo, ou ainda, a “compreensão do mundo que pode começar a mudar no momento mesmo em que o desvelamento da realidade concreta vai deixando expostas as razões de ser da própria compreensão tida até então” (Freire, 2020, p. 38).

Porém, Freire (2020, p. 44) apontou que tomar consciência da realidade concreta, por si só, não permite a mudança dessa realidade – “[...] alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão liberta ainda os oprimidos” –, mas essa mesma consciência permite o avanço no sentido da libertação, pois é o elemento fundamental de todo o possível e viável que pode suceder diante de uma nova consciência e posicionamento em relação à realidade. Assim, “ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão”.

Pautado na ideia de esperança como necessidade ontológica, o filósofo convocou à luta por uma educação ética, crítica, democrática e libertadora, que garanta aos educandos e aos educadores, no âmbito de todas as relações e processos educativos, o lugar de sujeitos. Essa luta implica necessariamente a escola e a educação em seu papel fundamental de formar e transformar os sujeitos e suas realidades, projetando “as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo” (Freire, 2020, p. 56).

Corroborando com os postulados de Dewey, Freire reafirmou o valor da democracia e seu entendimento acerca do processo de saber como um processo social. Como Fernandes e Di Rienzo (2022) destacam, o pensamento de Freire ainda é absolutamente relevante e atual, ficando claro em seus escritos a defesa pela educação pública e libertadora, seu compromisso ético e político, bem como sua preocupação em torno da comunicação efetiva com seus leitores e leitoras.

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito a quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate (Freire, 2015, p. 212).

Freire trouxe em sua obra a corajosa denúncia das variadas mazelas sociais e educacionais às quais homens e mulheres estão cotidianamente submetidos. Porém, o autor viveu em seu discurso e prática o movimento dialético de compreensão da realidade em sua totalidade, não permanecendo na denúncia, sendo portador, a todo momento, também do anúncio: o anúncio do sonho, da utopia, da luta por mundos possíveis, da libertação dos sujeitos, tornando concreto o “inédito viável” (Freire, 1987; 2020).

O conceito de inédito viável se apresenta na teoria freiriana como fonte de esperança em prol da transformação.

O inédito-viável nos diz, claramente, que não há o reino do definitivo, do pronto e do acabado; do nirvana da certeza e da quietude perfeita dos *sonhos possíveis*. Ele se nutre da inconclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada. É sempre, pois devenir, pois alcançado o *inédito-viável* pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho que seria possível, mas o *sonho possível realizando-se* [...] (Freire, 2008, p. 397-398, grifo do autor).

A aproximação com ideias de Paulo Freire torna possível a elaboração e a defesa de uma determinada concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação, bem como sobre o papel da escola no desenvolvimento de uma educação que considere e problematize a realidade vivida por todos os sujeitos.

A leitura de Freire também contribui com a ampliação de olhares acerca das relações entre educador e educando, dos princípios éticos e dos aspectos fundamentais da docência, na busca esperançosa por uma prática educativa humanizadora e libertadora. Freire é referência para a discussão a respeito da compreensão das relações entre teoria e prática, bem como sobre a relação necessariamente coerente entre discurso e ação.

A obra do filósofo brasileiro atravessou fronteiras e realidades, tendo impactado e influenciado incontáveis pesquisadores e educadores, e o próximo autor foco de aprofundamento nesta tese é um exemplo disso. Freire e Malaguzzi tiveram a oportunidade de se conhecer e dialogar sobre a educação e a escola.

Em 1990, Freire visitou a cidade de Reggio Emilia e recebeu de Malaguzzi – pedagogo idealizador de uma proposta pedagógica para a educação de crianças na cidade de Reggio Emilia, no norte da Itália – o pedido para que escrevesse uma carta dedicada às crianças italianas. Em resposta a esse pedido, Freire escreveu as seguintes linhas:

*Bom amigo Malaguzzi,
Menino eterno, pede-me, antes de eu retornar ao Brasil que escreva algumas palavras dedicadas às meninas e aos meninos italianos. Não sei se saberia dizer algo de novo a um tal pedido. O que poderia dizer ainda aos meninos e às meninas deste final de século? Primeira coisa, aquilo que posso dizer em função da minha longa experiência nesse mundo, é que devemos fazê-lo sempre mais bonito. E baseando-me em minha experiência que torno a dizer, não deixemos morrer a voz dos meninos e das meninas que estão crescendo*
Paulo Freire, abril, 1990 (Freire, 1990 apud Faria; Silva, 2013, p. 101).

Dentre outros aspectos passíveis de aproximação, Vieira, Carneiro e Costa (2021) afirmam a convergência entre a ideia de dialogicidade de Freire e a de Escuta de Malaguzzi. Os autores observam que o diálogo e escuta “são elementos que se concatenam”, ao passo que

[...] guardadas as devidas proporções dos contextos de ambas as pedagogias, a dialogicidade freiriana e a Pedagogia da escuta de Malaguzzi utilizam ações dialógicas e reflexivas com os sujeitos envolvidos por meio do amor e da confiança estabelecida no outro. O diálogo, portanto, é capaz de transformar as relações e (re)constituir as identidades quando há empatia genuína com o outro (Vieira; Carneiro; Costa, 2021, p. 10).

A seguir, discutem-se algumas das ideias e princípios pedagógicos propostos pelo italiano Loris Malaguzzi na construção de sua abordagem educativa, abordagem esta que cada vez mais vem ganhando espaço e visibilidade no cenário educacional, dentro e fora da Itália: a pedagogia da escuta.

*A criança é feita de cem. [...]

Cem mundos para descobrir.

Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem),

mas roubaram-lhe noventa e nove.*

Loris Malaguzzi

5.3 Loris Malaguzzi e a pedagogia da escuta

Loris Malaguzzi foi um importante pedagogo e educador italiano, sendo um dos pensadores pedagógicos mais influentes do século XX. Nascido em 1920, cresceu na cidade de Reggio Emilia, localizada na região da Emilia Romagna, norte da Itália.

Formado em pedagogia e posteriormente em psicologia, a experiência na docência foi um aspecto importante de sua atuação e obra educacional, na qual se destaca como pensador, educador e político, tendo promovido uma série de debates e mudanças efetivas na educação da infância italiana.

O autor sofreu grande influência das experiências de horror dos tempos de guerra, como “a destruição da cidade com os bombardeios, medo das pessoas, fome, morte, os funerais repetitivos, os meninos e meninas mutilados e órfãos” (Hoyuelos, 2020, p. 23, tradução nossa). Em suas palavras,

[...] a Segunda Guerra Mundial, ou qualquer guerra, em seu trágico absurdo, pode ter sido a espécie de experiência que empurra uma pessoa para a tarefa de educar, como uma forma de recomeçar do zero, viver e trabalhar para o futuro. Este desejo atinge uma pessoa, quando a guerra finalmente termina e os símbolos da vida reaparecem com uma violência igual àquela do tempo de destruição (Malaguzzi, 2016, p. 63).

Como bases teóricas que influenciaram seu pensamento, localizam-se autores como John Dewey, Jerome Bruner, Nelson Goodman e Howard Gardner (Rinaldi, 2020). Malaguzzi foi um personagem ativo e envolvido com as questões de seu tempo, também acompanhou debates como os promovidos do educador carismático Bruno Ciari, nas décadas de 60 e 70.

Bruno Ciari era líder do Movimento de Educação Cooperativa (MCE) e trouxe questões educacionais e políticas para o foco das discussões, implicando no reconhecimento da importância da educação da infância para a construção de uma sociedade mais justa. Malaguzzi participou desse movimento e, inspirado por Ciari, construiu caminhos autorais e singulares para valorizar o potencial infantil e promover

uma educação para a infância que primasse pelo desenvolvimento harmonioso das crianças em seus primeiros anos de vida (Edwards; Gandini; Forman, 2016a).

De posicionamento marxista e antifascista, Malaguzzi foi engajado social e politicamente, participou da reconstrução da cidade após o fim da Segunda Guerra Mundial, cenário no qual os grupos de esquerda desenvolviam experiências educativas inovadoras e autônomas, muitas delas realizadas por movimentos sociais e feministas, principalmente pelo movimento *Unione Donne Italiane* (UDI). Esses fatores, somados à grande participação de variados setores sociais para repensar a infância, são questões determinantes para a construção do pensamento do autor (Reggio Children, 2022, n.p.)

Para o educador, o movimento de repensar e melhorar a educação para a infância veio ao encontro das mudanças que se identificavam em uma sociedade que se renovava e na qual ficava cada vez mais evidente a necessidade de serviços destinados às crianças. Entretanto, essa mudança visava a construção de uma escola diferente do que se tinha até então, rompendo com o monopólio da igreja católica sobre o tema e buscando por uma “maior qualidade, livre das tendências à caridade, não meramente custodiais e de modo algum discriminadoras” (Malaguzzi, 2016, p. 59).

No início dos anos 1960, juntamente com a comunidade, Malaguzzi inspirou e lutou pelas primeiras iniciativas de escolas municipais de educação infantil da cidade de Reggio Emilia, estando à frente dessas experiências por cerca de 30 anos.

Suas ideias foram determinantes para a construção da educação infantil italiana e, em especial para a abordagem educacional de Reggio Emilia, sendo incalculável a profundidade e a “clareza de seu pensamento e, acima de tudo, de sua experiência compartilhada” (Rinaldi, 2020, p. 105).

[...] Malaguzzi descobre que a escola, e especificamente a escola infantil, é mais do que apenas um lugar para ensinar e aprender. É um campo sócio-ideológico para criar relacionamentos, construir uma comunidade, praticar a democracia e viver a humanidade (Hoyuelos, 2020, p. 26, tradução nossa).

Segundo Gardner (2016), Malaguzzi construiu uma extensa trajetória dedicada à construção de uma potente comunidade didática, que reconhece como ponto central a necessidade de recolocar a criança como sujeito pleno e capaz, que deve ser assumida como protagonista de sua própria experiência e aprendizagem. Essa trajetória foi marcada pelo diálogo e pela luta por uma educação de qualidade para a infância, assim, “[...] comunista, feminista, “criancista”, vai revolucionar de vez o conceito de infância como “pré-pessoa” (Faria, 2007, p. 277).

Seu pensamento pedagógico se desenvolveu ao longo dos anos e experiências, se caracterizando cada vez mais como uma reflexão acerca da experiência educativa experimentada nas escolas municipais de Reggio Emilia.

Essas foram ampliadas pelas trocas com pedagogos, educadores, professores, atelieristas, equipes escolares como cozinheiros e auxiliares, bem como com as crianças e suas famílias (Reggio Children, 2022, n.p.).

A pedagogia malaguzziana é complexa: “se permite” interpretações subjetivas, divergentes e independentes sobre o mundo, em contraste com uma idéia de progresso linear e cumulativo. É cética em relação às certezas passadas, presentes e futuras; está preparada para libertar-se dos cânones hegemônicos da pedagogia e da psicologia. A pedagogia malaguzziana também é estética pela sua capacidade de mostrar o essencial através de novas relações, com proximidades aparentemente longínquas (Hoyuelos, 2004, p. 7).

O autor não deixou uma vasta obra escrita, mas suas ideias e experiências foram registradas e divulgadas de diferentes formas. Suas proposições pedagógicas incluem desde práticas pedagógicas e formação de professores realizadas nas escolas, até a formulação e implementação de políticas públicas em prol do atendimento educacional à infância (Faria, 2007).

Aproximando-se dos posicionamentos de Dewey e Freire, Malaguzzi discutiu a educação como um processo social e não neutro, ao passo que permite tanto a reprodução como a transformação das pessoas e de suas realidades. Seu discurso foi marcado pelo compromisso com a educação e com as crianças, discurso no qual convocou a necessidade de superação de práticas empobrecidas e superficiais.

[...] Apaixonado pela educação, desafiado a inovar constantemente, elaborou e coordenou a construção de uma pedagogia singular, que não está nos livros (...) Nem triste nem melancólica, sem separar a teoria da prática e, mesmo sem escrevê-la academicamente, documentou e divulgou-a. A documentação tornou-se metodologia que sistematiza essa atividade humana (Faria, 2007, p. 278).

Assumi a educação com uma função crítica e reformadora, as creches e pré-escolas são entendidas como contextos oportunos de experimentação sociopolítica, solo fértil para o diálogo, para o desenvolvimento de modelos abertos e alternativos, capazes de valorizar a diversidade e as potencialidades trazidas e desenvolvidas pelas crianças pequenas por meio de diferentes linguagens. Como em Dewey, a escola é vista como um espaço para se viver a experiência social, cidadã e democrática.

Na busca por construir uma prática à altura do potencial das crianças, Malaguzzi superou dicotomias (artes–ciência; criança–adulto; família–escola) e investiu em uma

abordagem flexível, eclética e rica culturalmente, com marcada originalidade em relação aos modelos pedagógicos dominantes de sua época.

Essas experiências educacionais bem sucedidas foram – e continuam sendo – amplamente difundidas, tendo sido ponto de grande referência para a construção de documentos orientadores para a educação da infância na Itália. Bobbio (2020, p. 86, tradução nossa) coloca que

O modelo elaborado por Loris Malaguzzi, de fato, conseguiu declinar em termos substancialmente novas e antecipadas construções culturais que mais tarde encontraram vasta e profunda divulgação nos principais documentos dos anos noventa, ambos de natureza nacional (ver Orientações de 1991) e internacionais [...]. Foi, portanto, de uma verdadeira “revolução copernicana” que ele pretendia, desvinculando-se deliberadamente de um modelo institucional, o da scuola materna, excessivamente apoiado no ensino elementar e sobrecarregado por uma marca excessivamente diretiva e centralista.

De modo geral, sua trajetória se diferencia não apenas por pensar uma educação para infância que superasse a visão adultocêntrica, mas também pela potência de sua atuação política na administração pública de Reggio Emilia, sendo um grande defensor dos direitos da criança e de uma escola pública, laica e de qualidade. Sua obra é marcada pela intrínseca relação entre teoria e prática no contexto educativo, ao passo que estabelecem entre si uma relação de reciprocidade.

Malaguzzi assumiu uma teoria aberta, “nutrida pela prática”, o que a torna “visível, contemplada e interpretada”, bem como permite que seja discutida por meio da documentação produzida (Rinaldi, 2020, p. 109).

A documentação pedagógica, grande diferencial da abordagem experimentada e desenvolvida em Reggio, se pauta em uma pedagogia da escuta, sensível e dialógica. O conceito de escuta vai ao encontro do diálogo “atento, cuidadoso e marcado pelo respeito”, se caracterizando como uma comunicação que se dá não apenas pela palavra, mas também pelos olhos, pelo corpo, pelas mãos (Dourado, 2020, p. 17).

Baseada nas relações, a pedagogia da escuta se coloca diante da constante busca por significado. As crianças se colocam desejosas e habilidosas e o significado se constrói ao passo que exploram e vivenciam uma série de oportunidades de encontros, comunicação, pesquisa e expressão, processo que permite que elas pensem, interpretem e questionem a realidade.

De acordo com Carla Rinaldi – ex-diretora dos centros municipais de Reggio Emilia e sucessora de Malaguzzi –, tanto para os adultos como para as crianças essa compreensão diz respeito a “desenvolver uma teoria interpretativa, uma narrativa que dá

significado ao mundo ao seu redor”. A pedagogia da escuta assume como premissa a “capacidade de escuta e expectativa recíproca que permite a comunicação e o diálogo, é a qualidade da mente e da inteligência humana que está claramente presente nas crianças pequenas” (Rinaldi, 2016, p. 235).

Defendida como uma atitude para a vida e não apenas como uma pedagogia, a escuta que se coloca diz respeito a: uma escuta sensível àquilo que conecta as pessoas; aberta e sensível à necessidade de cada um de ouvir e ser ouvido, escutando com todos os sentidos (não apenas com os ouvidos); reconhece as múltiplas linguagens, símbolos e códigos utilizados para a comunicação e expressão; escuta de si próprio (escuta interna); uma escuta que demanda tempo (tempo do diálogo e reflexão, que rompe o tempo cronológico) (Rinaldi, 2016, p. 236).

Como metáfora do encontro e do diálogo, a escuta é gerada pela curiosidade, desejo, dúvida ou incerteza; gera perguntas e não respostas prontas e definitivas; é também emoção (gera emoção e é influenciada pelas emoções dos outros); é aberta às diferenças e aos diversos pontos de vista; permite atribuir sentido, interpretar; exige consciência e suspensão dos julgamentos e preconceitos; legitima e dá visibilidade; é base de todas as relações; e ocorre dentro de um contexto em que se aprende a ouvir, a narrar, em um processo de compartilhamento e diálogo (Rinaldi, 2016).

É aqui que a escola entra: em primeiro lugar, ela deve ser um “contexto de múltipla escuta”, envolvendo professores e crianças, individualmente e em grupo, que devem escutar a si mesmos e aos outros. Esse conceito de contexto de múltipla escuta sobrepõe-se à relação tradicional de ensino-aprendizagem. O foco muda para a aprendizagem – a autoaprendizagem da criança e a aprendizagem alcançada pela turma de crianças junto com adultos (Rinaldi, 2016, p. 238).

Nesse processo, a observação é um ato intencional e refinado, que busca a elaboração de traços passíveis de interpretação por parte de quem dele faz parte. Documentar a experiência observada permite “deixar vestígios, criar documentos, notas escritas, tabelas de observação, diários e outras formas narrativas”, além de contar com outros tipos de materiais como fotografias, vídeos e slides (Rinaldi, 2020, p. 110).

Todos esses “vestígios” tem o intuito de tornar visíveis os complexos processos de aprendizagem das crianças e suas diferentes formas de construção de conhecimento, tornando possível sua observação, análise, interpretação, reflexão e compartilhamento.

Esses documentos constituem o núcleo temático de uma observação competente; são descobertas parciais, interpretações subjetivas que, por sua vez, devem ser reinterpretadas e discutidas com os outros, em especial com os educadores (Rinaldi, 2020, p. 110).

Como na perspectiva freiriana, o educador/professor capaz de “observar, documentar e interpretar” os múltiplos processos de aprendizagem percebe também o seu “próprio potencial como aprendiz – nesse caso, aprendendo a ensinar” (Rinaldi, 2016, p. 239). Observar, documentar e interpretar se apresentam em um movimento espiral, dinâmico e constante.

A documentação pedagógica como escuta visível assume variadas funções: criar ricas e singulares oportunidades de desenvolvimento e formação profissional para educadores e professores, fruto da troca, do diálogo e do debate entre pares; permitir que as crianças tenham oportunidades de revisitar, refletir, interpretar e auto-organizar o conhecimento, se mostrando fundamental no processo de avaliação e autoavaliação do grupo e de cada criança individualmente, proporcionar aos pais a valiosa oportunidade de conhecer melhor as experiências vividas pelas crianças, trocando ideias entre si e conhecendo o sentido e o significado dos processos de aprendizagem vivenciados no contexto da escola. Tudo isso permite e fortalece o reconhecimento e a valorização da cultura da infância (Rinaldi, 2020).

Desde cedo em sua história Malaguzzi [...] e os educadores perceberam que documentar sistematicamente o processo e os resultados de seu trabalho com as crianças serviria sistematicamente a três funções cruciais: oferecer às crianças uma “memória” concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para a melhoria e renovação contínuas; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio (Edwards; Gandini; Forman, 2016a, p. 27).

Faria (2007) aponta que as ideias de Malaguzzi buscavam ultrapassar os limites da escola, pois seu projeto visava articular a educação infantil aos outros setores da sociedade, com primordial envolvimento e participação das famílias. Esse posicionamento tem em vista a transformação e melhoria das condições materiais e imateriais de todos os envolvidos, crianças e adultos, revolucionando os espaços por eles compartilhados: a escola, a cidade.

Outro ponto central da pedagogia malaguzziana diz respeito ao conceito de atelier, espaço privilegiado para as atividades de manipulação, experimentação e pesquisa, organizado por meio da oferta de uma diversidade de materiais, ferramentas e recursos. O atelier ocupa papel de destaque nessa abordagem, pois se caracteriza pela riqueza de materiais e possibilidades, que convidam a processos de aprendizagem e desenvolvimento privilegiados, diferenciados, criativos e não lineares (Bobbio, 2020).

O valor da arte, nessa perspectiva, não se limita a uma mera função instrumental: começa a infância com a ideia do plural, dos caminhos múltipla e

descontínua ontogenética, filogenética e epigenética, que eles podem descrever ou talvez apenas vagamente insinuar a complexa realidade do encontro do eu com a realidade viva vibrante. Tais caminhos são, portanto, o emblema de uma educação multiforme e omnilateral, visando a total compreensão da realidade em todos os seus aspectos: social, ético, estético e cognitivo e ocasionais (Bobbio, 2020, p. 90, tradução nossa).

Buscando recuperar a dimensão estética presente no processo de construção de conhecimento, esse espaço nasce junto com o próprio projeto de escola da infância de Malaguzzi, sendo valorizado e priorizado como potência para o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

A ideia do atelier levou à inserção de um profissional até então inexistente, o atelierista. Na abordagem, o atelierista é o profissional formado em educação artística ou um artista local, que é responsável pelo espaço do atelier e assume a função de acompanhar a auxiliar o desenvolvimento das experiências educativas com as crianças, bem como registrá-las e documentá-las (Edwards; Gandini; Forman, 2016a).

De acordo com Malaguzzi (2016, p. 79), esse espaço provou ser “subversivo”, pois gera “complexidade e novas ferramentas para o pensamento”, permitindo “novas combinações e possibilidades criativas entre as diferentes linguagens (simbólicas) das crianças”. Por isso, contribui efetivamente com o trabalho sobre a documentação, ao mesmo passo que oferece uma série de elementos para registrar, acompanhar e refletir sobre as investigações e conhecimentos das crianças, bem como contribui com as pesquisas dos educadores e professores.

O atelier possui papel integrador que, somado as “intencionalidades educativas e estratégias educacionais com projetos”, permitiu a construção de uma pedagogia singular para educação de crianças pequenas, que assume e efetiva uma “concepção de criança portadora de história, capaz de múltiplas relações, construtora de culturas infantis, sujeito de direitos” (Faria, 2007, p. 280).

A arte ocupa papel primordial na pedagogia desenvolvida em Reggio Emilia e o atelier é um espaço que diferencia essa abordagem de todas as outras até então. Essa ideia traz também a ruptura com a pedagogia tradicional e seus processos de ensino, transgredindo os métodos e técnicas convencionais adotados pela escola.

Malaguzzi deu especial valor ao pensamento divergente da criança e à diversidade como pontos de enriquecimento do processo educativo. Por meio da observação e da documentação do vivido com e pelas crianças na escola, evidenciou a necessidade de uma escola que acolha e valorize as diversidade e diferenças – “Não somos separados pelas nossas diferenças, mas conectados por elas” (Rinaldi, 2016, p. 238).

Assim, a escola deve ser organizada tendo em vista uma criança que é inteira, protagonista, criativa, espontaneamente curiosa, social e cognitivamente competente. Indivíduo naturalmente social, a criança é assumida como produtora de cultura, que aprende, cresce, se apropria do universo a sua volta, se comunica e se expressa por meio de diversas linguagens. Malaguzzi (2016, p. 84) defendeu que

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros, adultos.

Além do diálogo com outros métodos muito difundidos na Itália, essencialmente as teorias de Maria Montessori e das irmãs Agazzi, Malaguzzi se aproximou e interpretou as teorias de diversos outros autores, que compõem a vasta leitura e construção de sentido feita pelo italiano junto aos educadores de Reggio Emilia, a exemplo: Ferrière, Dewey, Vygotsky, Bronfenbrenner, Schaffer, Hawkins, Rodari, dentre outros (Bobbio, 2020; Edwards; Gandini; Forman, 2016a).

Com base no bom senso coletivo, compartilhado com educadores, equipes escolares e famílias, sua abordagem se fundou no estudo desses variados autores e a concepção de criança é ampla e multirreferenciada: a criança é vista como competente (ideias de Piaget), com diversas dimensões (Bruner) e detentora de múltiplas inteligências (Gardner) (Rinaldi, 2020).

Concordou com outro autor italiano, Gianni Rodari – poeta e escritor de histórias infantis –, ao defender a infância como um tempo marcado pela criatividade e as crianças como indivíduos dotados de valores éticos e políticos. Essa criatividade foi assumida pelo autor não como algo sagrado ou extraordinário, privilégio ou dom de poucos, ao contrário, defendeu uma ideia de criatividade “propensa a emergir a partir da experiência diária”, sendo uma característica do “modo de pensar, conhecer e fazer escolhas” dos seres humanos (Malaguzzi, 2016, p. 81).

Partindo dessa perspectiva de criança, faz-se necessário um posicionamento acerca do profissional exigido para a atuação na educação para a infância, isso porque a “criança inteira precisa de uma *professora de criança*, e não de uma professora de disciplina, de matéria escolar” (Faria, 2007, p. 282, grifo do autor). Ou seja, uma criança competente requer um educador/professor também competente e consciente de seu papel.

Na pedagogia proposta por Loris Malaguzzi, o educador/professor é aquele que auxilia as crianças a darem sentido e valor as suas experiências, ao passo que constrói

“entrelaçamentos e conexões, a rede de relacionamentos, para transformá-los em experiências significantes de interação e comunicação”. Com uma função fundamental, o educador/professor é um indivíduo também protagonista, competente, inteligente e criativo. É aquele que juntamente com as crianças assume a postura de pesquisador (Rinaldi, 2020, p. 106).

A pesquisa se coloca como uma atitude e uma abordagem cotidiana, e representa a busca sentido e significado daquilo que é vivido e compartilhado por meio das relações com crianças, colegas de trabalho, pais e comunidade, em um processo democrático de diálogo e participação no qual todos são respeitados e valorizados. Segundo Rinaldi (2020, p. 107), para Malaguzzi,

[...] o problema da escola (e além) é, acima de tudo, relacionado à falta de percepção e à subutilização de todas as inteligências, habilidades, aptidões e conhecimentos que possuímos. O problema, assim, é comum a todos nós - crianças, adultos e professores.

Conhecido por sua personalidade forte e exigente, primava pelo melhor que fosse possível pela, para e com as crianças, negando sempre a mediocridade ou superficialidade. O autor não negou o ensino, mas convidou a repensar e desconstruir os caminhos solidificados pela educação tradicional e privilegiou a diversidade das formas como, de fato, as crianças pequenas aprendem.

Loris Malaguzzi, com sua equipe, construiu um projeto político pedagógico que propõe um ambiente totalmente diferente para a educação das crianças de 0 a 6 anos: não é uma escola (de ensino) obrigatória, não é uma casa, nem um hospital. É um espaço de criação das culturas infantis, em que o ateliê é o eixo da pedagogia: derrete-se, desmanchando-se pela escola toda. As crianças gostam dessa escola (Faria, 2007, p. 285).

Malaguzzi buscou compreender a infância tanto quanto possível e em todas as suas singularidades, o que só é possível por meio da escuta atenta e afetiva. Essa escuta acolhe as cem linguagens das crianças e permite o reconhecimento de suas capacidades, desejos, interesses e necessidades. Defendeu a importância de acolher as crianças em sua inteireza, valorizar e enriquecer “suas brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo” (Finco; Barbosa; Faria, 2015, p. 195).

Ao assumir a ideia de Piaget de que o objetivo do ensino é criar condições para a aprendizagem, Malaguzzi apontou para a necessidade de que os educadores/professores se tornem cada vez mais competentes para extrair significados das crianças acerca das experiências vividas por elas. Precisam, nesse movimento constante, “capturar momentos

certos” e descobrir as “abordagens corretas para unir em um diálogo produtivo, seus significados e interpretações com os das crianças” (Malaguzzi, 2016, p. 85).

Para tal, apontou para uma organização e princípio educativo que fossem não baseados em disciplinas formais, mas sim em projetos.

[...] Estes projetos, no entanto, não são antecipadamente planejados pelos/as professores/as, mas surgem através das ideias das próprias crianças e são desenvolvidos por meio de diferentes linguagens. Na Pedagogia de Projetos, a abordagem educativa está centrada na criança e na possibilidade de que ela possa expressar-se através de todas as suas linguagens como desenhos, pinturas, palavras, movimentos, dobraduras, modelagens, montagens, dramatizações, colagens, esculturas, músicas, o que a conduz a uma ampla possibilidade de expressão e de criatividade (Finco; Barbosa; Faria, 2015, p. 238).

Sua proposta educativa se pautou na pluralidade de possibilidades de aprendizagem, que se dão em um processo educativo flexível e organizado em projetos temporários de trabalho, desenvolvidos por pequenos grupos de crianças e nos quais se torna possível o *scaffolding*⁴⁴, com um trabalho sempre centrado na criança e em seus interesses (Bobbio, 2020).

Com o conceito de *progettazione* foi de encontro à ideia de uma programação rígida comum aos planos e currículos escolares, negando uma organização do conhecimento e da aprendizagem que se dá de modo linear e previamente determinado. Se caracteriza, assim, como uma abordagem pedagógica global e flexível, “na qual as hipóteses iniciais são elaboradas” e estão “sujeitas a modificações e alterações de rumo” ao longo do trabalho que acolhe a complexidade do pensamento e dos processos de aprender e se desenvolver, sendo esse processo dialogado e compartilhado entre crianças, professores e famílias (Dourado, 2020, p. 12).

Novamente se aproximando do posicionamento de Paulo Freire, Malaguzzi negou a neutralidade do processo educativo e defendeu uma educação para a infância que permita a construção de um percurso de aprendizagem, de natureza também política.

A pedagogia, assim como a escola, não é neutra. Ela toma partido, participa de maneiras profundas e vitais desse projeto cujo tema central não é a humanidade, mas suas relações com o mundo, seu estar no mundo, seu sentimento de interdependência com aquilo que está fora dela mesma. Assim, a pedagogia implica escolhas, e escolher [...] representa ter a coragem das próprias dúvidas, incertezas, quer dizer participar de alguma coisa pela qual se assume responsabilidade (Malaguzzi, 1999, p. 304 apud Rinaldi, 2020, p. 35).

⁴⁴ *Scaffolding* (andaime, em inglês) se aproxima do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, no qual os adultos e outras crianças contribuem com o processo de desenvolvimento e aprendizagem uns dos outros. Desenvolvido por Jerome Bruner, o conceito de *scaffolding* configura-se como uma metáfora que preconiza o papel da mediação de um adulto ou criança mais experiente para construção do conhecimento, se materializa por um conjunto de técnicas e estratégias que oferecem apoio progressivo e temporário para quem aprende avançar em seu processo.

Comprometido com uma educação para a paz, assumiu a escola para as crianças como ponto chave para a construção de uma “nova sociedade, mais justa e democrática, capaz de levar em conta os direitos das mulheres, de crianças, das novas exigências familiares” (Bobbio, 2020, p. 89, tradução nossa).

Ao valorizar a dimensão estética em todos os âmbitos, foi um grande defensor de uma arquitetura adequada para as escolas infantis, ao passo que o ambiente influencia fortemente as experiências de quem nele habita. Sendo o espaço um elemento determinante do processo pedagógico, se constrói o conceito de ambiente como terceiro educador, indo ao encontro da ideia de criança ativa e

[...] protagonista de seu próprio desenvolvimento, efetivamente 'no centro' de uma aprendizagem que 'joga' com a pluralidade de linguagens, códigos e encontros que foi capaz de cruzar tanto de forma ocasional como ocasionada. A natureza orgânica das arquiteturas educacionais dos serviços de Reggio é também o emblema desse conceito de 'comunidade' disposto como sinal da educação que sustenta o modelo sócio-antropológico a que Malaguzzi se refere (Bobbio, 2020, p. 91, tradução nossa).

Apesar de aberta, flexível e alternativa, a pedagogia da escuta não se baseia em uma ideia espontaneísta de educação. Ao contrário, convoca ao compromisso da escola e dos educadores/professores em proporcionar condições (sociais, afetivas, materiais) para a plena aprendizagem e desenvolvimento das crianças, o que se materializa por meio valorização de suas diversas competências, em harmonia com a expansão de seus campos de experiência, tudo isso em um ambiente educativo intencionalmente organizado, que acolhe e fomenta os múltiplos processos – individuais e coletivos – pelos quais as crianças desenvolvem suas teorias explicativas e constroem conhecimentos, atribuindo sentido ao mundo, à sociedade, à natureza e à cultura.

Malaguzzi defendia que “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” e com essa percepção priorizou o respeito por elas, suas infâncias e seus tempos (Malaguzzi, 2016, p. 59). Ao longo de sua vida, “traduziu esse respeito em gestos concretos, batalhas compartilhadas, paixões envolventes e manifestações públicas, e tudo isso sem comprometer ou renunciar a seus valores” (Rinaldi, 2020, p. 114).

O valor e o papel fundamental do ambiente físico, assim como da organização do sistema educacional; o direito à formação contínua e ao desenvolvimento profissional permanente dos professores; a colaboração e o trabalho em equipe; a importância do diálogo e parceria efetiva com as famílias são alguns dos princípios que Malaguzzi constantemente sustentou e promoveu (Rinaldi, 2020).

Entende-se que foram inúmeras as contribuições de Malaguzzi para a educação infantil tanto na Itália como e em diferentes lugares do mundo, sendo a profundidade e complexidade de suas ideias objeto de estudo e discussão até os dias atuais.

Do mesmo modo, a abordagem de Reggio Emilia segue crescendo nos últimos 50 anos, ampliando e desenvolvendo seus pressupostos filosóficos e pedagógicos, em um sistema de escolas municipais consolidado e amplamente divulgado como ponto de inspiração para se pensar a educação da infância (Edwards; Gandini; Forman, 2016b).

Assim como Dewey e Freire, o pedagogo italiano buscou superar dicotomias e construir uma educação efetiva, democrática, comprometida de forma respeitosa e afetiva com quem aprende. Nesse sentido, foi e ainda é uma grande referência para se pensar uma educação infantil que valorize a diversidade e o inédito trazido cotidianamente pelas crianças, que são assumidas como sujeitos criativos, competentes e de direitos.

No próximo capítulo, *Ser educador(a) e professor(a): a complexidade do trabalho interativo e reflexivo de uma profissão humanizante*, discute-se conceitos como de docência e saberes docentes, entendida enquanto modo de relação social e como ação educativa e processo pedagógico metodológico e intencional.

Articula-se esse conceito com o conceito de trabalho docente, assumindo a docência como trabalho e, mais especificamente, como um trabalho interativo e reflexivo. Como conceito-chave para a compreensão das concepções docentes, o conceito de saber docente é definido como um saber plural, complexo, heterogêneo e intrinsecamente ligado e transformado de acordo com o trabalho do professor e da professora na escola.

CAPÍTULO VI

SER EDUCADOR(A) E PROFESSOR(A): *a complexidade do trabalho interativo e reflexivo de uma profissão humanizante*

[...] se é verdade que a docência é um ofício impossível, também é verdade que nada tem que continuar sendo impossível.

Maurice Tardif e Claude Lessard
(Tardif; Lessard, 2014, p. 289)

Conservando o diálogo com os autores do capítulo anterior e sem desconsiderar as singularidades nas quais se constrói o trabalho educativo na educação infantil – e com os bebês e crianças bem pequenas especificamente –, este capítulo abarca a discussão de conceitos como docência⁴⁵, trabalho docente ou trabalho educativo.

Entende-se o conceito de concepção como um sistemas complexos de explicação ou rede complexa de ideias, conceitos, representações e preconceitos (Matos; Jardimino, 2016). Assim, os conceitos de docência, saberes docentes e identidade profissional são peças-chave para a compreensão dos dados da pesquisa.

Em consonância com Tardif e Lessard (2014) a discussão sobre a docência se debruça sobre a impossibilidade de compreender a sociedade atual sem considerar a educação como um ponto de diferenciação dos últimos séculos e sem refletir sobre como as pessoas vivem o processo de escolarização – em número cada vez maior – em diferentes contextos, níveis e modalidades.

Se aproximar do processo de escolarização enquanto atividade social e cultural fundamental – “[...] produto das atividades de ensino e aprendizagem que se instalam e se desenvolvem através [...] do tempo” (Tardif; Lessard, 2014 p. 13) – e conhecer o trabalho dos atores que dele fazem parte cotidianamente é premissa básica para a compreensão do trabalho docente.

Em uma abordagem sociológica, Tardif e Lessard (2014, p. 8, grifo do autor), definem esse conceito como

[...] 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 outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com o outrem.

Por isso, como trabalho marcado pelas relações humanas, o trabalho docente detém uma série de características originais e específicas e que o diferenciam de outros tipos de trabalho humano, principalmente daqueles que lidam com “matéria inerte” (Tardif; Lessard, 2014). Como aponta Freire (2012, p. 20), a “professora e o professor se assumem como um dos sujeitos dessa função que é profundamente humana, inserida no âmago do fazer-se homem”.

Sendo o trabalho do educador/professor como um trabalho interativo, Tardif e Lessard (2014) apontam que imperou na sociedade o paradigma industrial como padrão

⁴⁵ Apesar de no contexto italiano os termos docente/professor ou docência não serem próprios das discussões sobre/na creche (*nido*), essa seção assume a relevância desse conceito para a temática estudada, propondo a ampliação dessa noção e a aproximação entre as práticas, discursos e realidades vividas por educadores e professores de educação infantil. Isso posto, nesta tese, os termos docência, trabalho docente ou trabalho educativo são assumidos e utilizados ao longo do texto com sentidos semelhantes.

hegemônico das atividades humanas. Trabalhar para produzir bens era a ideia prevalente na maior parte das sociedades que operam à base da lógica de produção capitalista.

O status social tem relação com o trabalho exercido pelas pessoas e, na lógica industrial, o trabalho do professor é visto como improdutivo, ocupando um papel secundário ou periférico em relação ao trabalho material produtivo. Isso acontece porque prevalece uma visão de que aprender não tem um valor em si, mas é “simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva” (Tardif; Lessard, 2014, p. 17).

Entretanto, os autores refletem que essa percepção não condiz mais com a complexa realidade observada na atualidade, visto que o trabalho docente constitui um ponto determinante para a compreensão das transformações sociais. Essa mudança do lugar ocupado pela docência e pelos educadores/professores dialoga com a mudança nos perfis e padrões sociais em relação aos grupos de trabalho de um modo mais geral, processo em constante e de notável mudança nas últimas décadas – “[...] o paradigma hegemônico do trabalho material, sejam de inspirações marxistas, funcionalista ou liberal, não correspondem bem às transformações em curso nos últimos cinquenta anos” (Tardif; Lessard, 2014, p. 20).

No cenário atual, a sociedade da informação ou do conhecimento traz à tona um novo olhar para as profissões e sua evolução – assim como a criação de inúmeras outras profissões –, e convocam à valorização de ocupações socialmente relevantes e que envolvem a gestão, distribuição e criação de conhecimento. Cada vez mais são exigidas formações de alto nível e uma série de competências precisam ser desenvolvidas para o bom exercício da profissão. Com o profissional educador/professor, isso não é diferente, entretanto, contraditoriamente,

[...] os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersa, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; a participação à vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica aquém do projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional, etc. Além disso, muitos professores permanecem amarrados a práticas e métodos tradicionais de ensino [...] (Tardif; Lessard, 2014, p. 26-27).

Como trabalho interativo, a docência tem na relação com o outro o cerne de seu desenvolvimento. Esse trabalho tem forte influência das “mediações linguísticas e simbólicas entre os atores”, envolve diversas competências reflexivas e uma gama de capacidades profissionais específicas, em um trabalho cotidiano que tem como base

fundamental conceitos complexos e situações de trabalho também complexas (Tardif; Lessard, 2014, p. 20).

Sendo uma das ocupações mais antigas, a docência – trabalho docente ou educativo – constitui atualmente um importante vetor de transformação social e um dos pontos-chave das sociedades, que vêem a educação no centro de seus projetos sociais, culturais e políticos.

Para compreender esse trabalho de forma mais completa, é necessário contextualizá-lo e considerar os seus variados atravessamentos. Para além da complexidade de um trabalho que se estabelece na e por meio da interação humana, os instrumentos, métodos, teorias e tecnologias que dizem respeito a essa profissão, o percurso profissional, a formação inicial e continuada, as relações estabelecidas com outros atores do contexto escolar (gestores auxiliares, crianças, alunos, famílias) também são elementos importantes de debate.

Não obstante, a carga e condições de trabalho, a estrutura objetiva e subjetiva, bem como a relação entre pares são fatores que estruturam e modificam a constituição do educador/professor, demarcando horizontes e limites de ação e de construção de sua identidade profissional. Assim, as condições, tensões, dilemas e desafios são pontos de necessária reflexão para que seja possível depreender a complexidade de um trabalho que é atravessado por uma série de fatores, atores e dimensões profissionais e sociais.

O trabalho docente precisa ser discutido no âmbito da complexidade e totalidade no qual se realiza, pois é, acima de tudo, um trabalho vivo e global que se estabelece cotidianamente nas escolas, marcado por limites e controles impostos externa e internamente, mas também por autoria, reflexão e decisão individuais e coletivas.

Essa compreensão exige assumir que um trabalho de relações humanas não se assemelha ou se compara ao trabalho realizado sobre a matéria inerte (relação sujeito-objeto). Pelo contrário, abarca dilemas e questões como ética, relações de poder e afetividade, aspectos inerentes às relações entre as pessoas, que são o coração da prática educativa e que estabelecem condicionantes à própria natureza do trabalho dos educadores e professores (Tardif; Lessard, 2014).

Assumir os educadores/professores como atores de suas trajetórias e de sua atuação profissional implica em reconhecer o valor de suas práticas cotidianas e contextuais, que se colocam na relação com outras pessoas, ao passo em que eles “dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência

pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (Tardif; Lessard, 2020, p. 38, grifo do autor).

Essa percepção vai ao encontro do reconhecimento da aprendizagem permanente (aprendizagem ao longo da vida) (Freire, 1987, 2012, 2015, 2020), que aponta que a aprendizagem acontece em diferentes contextos e em diversos tempos experienciais.

Esse elemento influencia diretamente os processos de ensino e de aprendizagem, de desenvolvimento humano e formação profissional dos educadores/professores, uma vez que os saberes humanos são construídos e reconstruídos nos variados contextos de vida e trabalho, nas relações estabelecidas entre os sujeitos, com o mundo e entre si, em um processo permanente.

É preciso não esquecer de que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem-assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar (Freire, 2012, p. 26-27).

Uma diversidade de componentes, que se colocam em um movimento dinâmico, encerram e condicionam as atividades dos educadores/professores. Cabe apontar que “[...] a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente escolhas epistemológicas” (Tardif; Lessard, 2014, p. 41).

Freire corrobora com essa compreensão ao apontar uma série de saberes necessários à prática educativa (Freire, 2015), inferindo que esses precisam ser sempre reconstruídos com base na realidade e nos diversos contextos históricos e sociais. Para o autor, esse inacabamento e a permanente transformação – a aprendizagem permanente – é uma marca do humano, que se constitui e se transforma ao longo de sua história.

Com uma diversidade de ações e tarefas, a natureza do trabalho educativo exige conhecimentos e competências variadas e específicas, que se materializam em um ambiente interacional fluido e complexo. Nesse sentido, se constitui como

[...] um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, etc. Consequentemente, é absolutamente necessário estudá-lo sob esse duplo ponto de vista se quisermos compreender a natureza particular dessa atividade. Chamaremos de heterogêneo um tal trabalho que comporta uma combinação variável de elementos, não apenas diversos, mas também potencialmente contraditórios, diversificados, estranhos entre si (Tardif; Lessard, 2014, p. 45).

Certamente essa combinação estrutura a construção da identidade profissional dos educadores/professores. Atividade, status e experiência também são conceitos

determinantes para essa compreensão, pois se apresentam como dimensões do trabalho docente.

Assumir o trabalho educativo como atividade – como outras atividades humanas – faz-se necessário o reconhecimento de que esse se dá em um determinado contexto, tendo em vista determinados objetivos previamente delimitados e que se desenvolve de acordo com técnicas, recursos e metodologias. Essa discussão implica a existência, na atuação dos educadores e professores, tanto de aspectos organizacionais (que delimitam e condicionam) como de aspectos dinâmicos (interações e situações imprevisíveis).

Cotidianamente, o que predomina é o elemento humano nas relações que se estabelece com as crianças (ou alunos), é a “modalidade concreta da realização do processo de trabalho” (Tardif; Lessard, 2014, p. 276). Por lidarem com seres humanos, os educadores/professores enfrentam constantemente os limites da racionalidade instrumental, sendo este um trabalho intelectual, mas também emocional.

O status, por sua vez, enreda a questão identitária dos educadores/professores, dentro da escola e também na sociedade de modo geral. Esse status, atualmente, se apresenta atravessado pelo plano normativo e também pelas diversas funções cotidianas exercidas pelo professor. Entretanto, encontram-se diversas fragilidades de um fazer “sacudido por expectativas, necessidades, pressões antagônicas”, constituindo uma identidade bastante heterogênea (Tardif. Lessard, 2014).

Apesar disso, os autores apontam que

[...] sob vários aspectos, a docência também é um “ofício feliz”, uma profissão bonita. Por quê? Quanto a isso as coisas são claras: a felicidade do trabalho vem da alegria de trabalhar com crianças, jovens, de ajudá-los, de vê-los progredir, mudar, aprender, instruir-se, fazer descobertas... Além disso, o amor das crianças também é, para muitos professores, algo decisivo em sua escolha profissional e na perseverança nessa profissão “impossível”. Trata-se, assim, de algo muito importante, que define, mesmo aos olhos do professor, sua relação com o trabalho (Tardif; Lessard, 2014, p. 283).

Ainda no âmbito do status e da identidade, a docência como um trabalho prevalentemente feminino traz outros elementos para o debate. Os autores apontam que a docência apresenta várias características do trabalho feminino, principalmente nas etapas básicas de escolarização – e quase em sua totalidade, ao se considerar a educação infantil.

A ideia de serviço, a noção de cuidado e o forte constituinte emocional, somados ao formato cíclico das atividades, ao trabalho invisível (como o das donas de casa, por exemplo) e aos elementos relacionais que nela operam, são algumas dessas marcas. Tudo isso compõe uma identidade composta e heterogênea, apresentando-se em diversas

formas de trabalho: artesanal, codificado, coletivo, emocional, invisível, feminino, interpretativo, reflexivo, mental, moral etc. (Tardif; Lessard, 2014).

A experiência é uma dimensão constitutiva do trabalho docente, Tardif e Lessard (2014, p. 51) colocam que a ideia de experiência assume dois entendimentos. Primeiramente pode ser vista como “processo de aprendizagem espontâneo”, que permite que os educadores/professores constituam algumas certezas a respeito de suas práticas e saberes, certezas essas que se colocam no lugar da crença e do hábito desses profissionais e que possibilitam o domínio progressivo das situações cotidianas do trabalho.

A aprendizagem da docência se dá em boa medida pelo próprio exercício docente, processo muitas vezes contraditório e solitário. Do mesmo modo, os/as profissionais chegam à escola com um vasto repertório de concepções, ideias e representações do que é escola, educação, de docência, esse repertório tem de ver com anos de experiências vividas no espaço escolar no papel de quem aprende.

A experiência denomina as fontes pessoais – história de vida, experiências escolares anteriores, etc. – a partir das quais se edificaram as representações e práticas pessoais do professor para com seu ofício. O professor jovem nunca chega totalmente virgem ao seu novo ofício; ele começa a trabalhar possuindo já experiências – muitas vezes fundamentais – do ensino, da classe, dos alunos, etc. (Tardif; Lessard, 2014, p. 286).

O impacto determinante das experiências escolares são um ponto que diferenciam o trabalho do professor, uma vez que adentra à profissão já imerso nessas representações sobre como ela acontece no cotidiano da escola – da perspectiva de aprendiz – representações muitas vezes contrastantes com a formação inicial para a docência, o que faz dessa experiência algo necessariamente formador, pois oferece aos profissionais diversas representações e crenças sobre a prática profissional, sobre o que é ser professor e o que é ser “aluno”.

Além disso, “pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo” (Tardif, 2014, p. 20).

Outra forma conceber o conceito de experiência diz respeito àquelas situações vivenciadas que marcam e modificam fortemente os sujeitos, essas experiências forjam a identidade a partir de situações marcantes. Essa experiência, apesar de pessoal, implica também uma dimensão social e compartilhada com o coletivo que participa do mesmo contexto de trabalho. Como em Dewey (1979a, 1979b), a experiência também é assumida como oportunidade de construir saber. Em uma perspectiva de aprendizagem

contínua, como aponta Di Rienzo (2012), a experiência desempenha, portanto, um papel fundamental no processo de aprendizagem dos indivíduos.

A experiência é social e se caracteriza como algo que modifica a pessoa, essa modificação afeta todo o curso das experiências posteriores, pois de algum modo a pessoa que passa pelas novas experiências é diferente (Dewey, 1979b). Nesse mesmo sentido, Larrosa (2002, p. 21) defende que o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

A experiência da docência ou do trabalho educativo se apresenta como multidimensional e abarca uma diversidade de aspectos, como personalidade, conhecimentos, crítica. De um certo ponto de vista, a experiência também representa uma forma de contestar práticas e conhecimentos que provêm de outras fontes como programas, currículos e conhecimento acadêmico, isso porque os educadores/professores passam a se interessar muito mais pelo contexto concreto da escola, da classe, lugar onde a “experiência realmente conta” (Tardif; Lessard, 2014, p. 286-287).

A identidade também conversa com a história de vida, emoções, interesses, cultura e personalidade dos professores, ou seja, identidade pessoal e profissional se entrelaçam e caminham juntas em uma profissão que coloca em jogo a pessoa em sua inteireza. Assim, “[...] a experiência dos professores é marcada pelos dilemas inerentes ao trabalho interativo. Não se trata, portanto, de uma experiência unificada e unificante, mas bastante paradoxal e portadora de ambiguidades” (Tardif; Lessard, 2014, p. 289).

Como parte constitutiva do trabalho educativo, as situações sociais e de interação entre seres humanos ocupam o centro do trabalho do educador/professor. Tardif e Lessard (2014), com base na ideia de Doyle (1986) apontam que, de modo geral, algumas características desenham esse cotidiano diferenciado que é a escola (e os diferentes espaços dela).

A exemplo: a multiplicidade (vários eventos ocorrem ao mesmo tempo); a imediatez (eventos inesperados e inéditos, que exigem estratégias imediatas); bem como a rapidez são características dos acontecimentos e de sua concatenação nesse espaço.

A imprevisibilidade é um marco, ao passo que muito do que acontece surge de forma inesperada, surpreendente ou não planejada, isso porque o outro (as crianças, os alunos) se colocam na relação com o educador de modos singulares e imprevisíveis.

A visibilidade expõe a dimensão do trabalho docente como um trabalho público, que se dá ao e com o coletivo. Finalmente, a ideia de historicidade diz respeito ao

reconhecimento de que todas as interações estabelecidas entre educadores/professores e as crianças/alunos “acontecem dentro de uma trama temporal – diária, semanal, anual – na qual os acontecimentos adquirem um sentido que condiciona de várias maneiras as ações seguintes” (Tardif; Lessard, 2014, p. 233-234).

Ampliando essas proposições, os autores acrescentam mais duas características a esse contexto: a interatividade e a significação. A interatividade é compreendida como o principal objeto do trabalho do educador/professor, ou seja, se desenvolve concretamente nas interações e relações que estabelece com os educandos.

Já a ideia de significação diz respeito ao entendimento de que “toda ação social é voltada para o outro” e, por isso, se vincula à linguagem, à comunicação e traz à tona não apenas a dimensão subjetiva de cada indivíduo, mas também os sentidos e interpretações partilhados com os outros. No caso da escola, se coloca em uma dimensão de “comunicação didático-pedagógica” (Tardif; Lessard, 2014, p. 248-249). O trabalho educativo é, portanto, marcado por um movimento constante de construção de sentido, interpretação e comunicação.

Sobre o conceito de significação, Bruner (1997, 2008) oferece elementos importantes para sua compreensão ao defender que os seres humanos produzem significados de acordo com os contextos culturais nos quais estão inseridos. Nesse sentido, tanto as pessoas como a forma pela qual atribuem significado à sua realidade são resultado de um processo de produção de significados permeado e moldado socialmente pela cultura.

O exercício da docência exige que a sua própria pessoa entre em jogo, com sua personalidade, características pessoais, visões de mundo, compreendida em suas várias camadas, comporta dimensões ética, estética, prática, cultural e política, nas quais a pessoa e o profissional são profundamente imbricados. Entretanto, não se deve considerá-la uma atividade “singular, inefável, que depende estritamente da arte, do talento ou do dom. Pelo contrário, ela lança uma nova luz sobre si integrando-a na esfera das demais formas de trabalho humano” (Tardif; Lessard, 2014, p. 261).

Já os saberes dos educadores/professores se constituem tendo como base conhecimentos das ciências humanas, das ciências da educação e também do senso comum, isso implica em uma série de saberes não formais, plurais, problemáticos e instáveis. Como na perspectiva de Freire (2015, 2020), não é possível dicotomizar os saberes da experiência, os saberes do senso comum e os saberes advindos de outros

contextos, como o acadêmico ou escolar, pois ocupam lugar determinante de um processo de aprendizagem que se dá ao longo da vida.

Esses profissionais lidam cotidianamente com relações sociais, circunscritas pela diversidade e particularidades de cada indivíduo e constroem seus conhecimentos, estratégias, técnicas também com base em suas crenças, ideologias e práticas diárias e contextualizadas. O trabalho educativo se dá, com isso, em uma extensa e complexa rede de interações sociais, que envolvem crianças/alunos, outros professores, gestão, equipe escolar, famílias, etc.

[...] Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (Tardif, 2014, p. 50).

A docência se coloca, então, como “atividade laboriosa desenvolvida em uma organização de trabalho, onde os professores interagem com outros atores, em interações decorrentes de seu *status*, sua experiência e o processo de trabalho” (Tardif; Lessard, 2020, p. 275, grifo do autor). Sim, a docência é um trabalho – com seus desafios, dilemas e tensões particulares –, mas não pode seguir a lógica, os padrões, os modelos e objetivos do trabalho industrial.

O conceito de saber docente foi aprofundado por Tardif (2014). Em sua discussão, o autor coloca que o conceito de saberes corresponde aos conhecimentos, habilidades, competências e saber-fazer que os educadores/professores mobilizam cotidianamente no exercício de seu trabalho.

Como elementos constituintes da docência, os saberes representam conceito central para a maior compreensão acerca das concepções dos educadores e professores. Entende-se que a aproximação com saberes dos educadores/professores potencializa e amplia as possibilidades de apreender quais as reais concepções das profissionais acerca de seu trabalho e quais elementos estão implicados nessa construção.

Composto por aspectos individuais e sociais, os saberes docentes se localizam no contexto maior do trabalho dos professores, bem como da própria sociedade de modo geral. Não são uma categoria autônoma e que pode ser estudada isoladamente das outras questões da realidade social, pois “o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional” (Tardif, 2014, p. 11, grifo do autor).

O “[...] saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo” (Tardif, 2014, p. 15).

Tardif (2014, p. 14) define os saberes dos educadores/professores como baseados em uma tarefa complexa, situado em determinado contexto de trabalho e com raízes profundas na instituição e também na sociedade no qual ele se realiza. Por isso mesmo, não é “um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas”, ao contrário, está em constante processo de formação e transformação, tendo em vista a aprendizagem e domínios progressivos por parte de cada profissional, em relação aos outros e ao seu contexto.

Isso torna o saber dos professores algo em constante transformação, que envolve tanto o que eles são (o que inclui emoção, cognição, história e expectativas pessoais) como o que eles fazem. Ou seja, o “ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar” (Tardif, 2014, p. 16, grifos do autor).

As relações entre o conceito de saber e trabalho também se apresentam, ao passo que esses saberes se colocam em função do trabalho exercido cotidianamente pelos profissionais, ou seja, os saberes se dão à serviço do trabalho. Essas discussões se ampliam quando se coloca a diversidade do saber como um fio condutor para a sua compreensão.

A ideia de diversidade ou pluralismo implica em reconhecer que o saber dos educadores/professores é “[...] compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (Tardif, 2014, p. 18).

Ao afirmar que esse saber se constrói e se transforma ao longo da trajetória profissional dos educadores/professores, cabe considerar que é atravessado também por uma dimensão temporal, que envolve a história pessoal e a carreira de cada indivíduo. Assim, as formas como os professores organizam, valorizam e hierarquizam seus saberes e a diversidade de fontes, momentos e contextos nos quais estes se constroem implicam na maior compreensão desse amálgama de dilemas e tensões de uma profissão singular.

O trabalho realizado cotidianamente na escola parece se caracterizar como a base da prática e da competência profissional. Com o conceito de flexibilidade, ele aponta que a experiência de trabalho é o

[...] espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: reflexibilidade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (Tardif, 2014, p. 21, grifo do autor).

Assim, é possível definir os saberes docentes como o “amálgama mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 36).

Os saberes profissionais, ou saberes pedagógicos, são aqueles oriundos das instituições de formação de professores (cursos normais, faculdades e universidades), que se dão na formação inicial ou continuada, e dizem respeito aos conhecimentos das ciências humanas e da educação que precisam ser incorporados à prática.

Por meio da formação inicial tem-se os saberes disciplinares. Esses dizem respeito aos saberes sociais “definidos e selecionados pela instituição universitária” e correspondem a variados campos de conhecimento, sendo organizados em disciplinas nas grades curriculares da formação de professores (Tardif, 2014, p. 38). São exemplos as disciplinas como história, biologia, matemática e literatura, que compõem os cursos de formação e são elencados com base na tradição cultural e dos grupos sociais que produzem os saberes (docentes e pesquisadores).

Os saberes curriculares, por sua vez, são aqueles que convergem ao currículo, conteúdos, métodos, etc., assumidos pelas instituições e dos quais os educadores/professores precisam se apropriar. Assim, “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif, 2014, p. 38).

Finalmente, os saberes experienciais ou práticos são aqueles construídos no exercício da profissão, na prática educativa cotidiana. São saberes que se dão na experiência real no contexto da escola, “brotam da experiência e são por ela validados” (Tardif, 2014, p. 39). Por isso, são incorporados individual ou coletivamente pelos profissionais, constituindo habilidades, saber-fazer ou saber-ser.

O autor aponta que, na percepção dos profissionais, os saberes advindos da experiência são prevaletentes, hierarquicamente mais relevantes do que os outros saberes e se constituem como fundamentos de sua competência profissional.

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores

interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (Tardif, 2014, p. 49).

Esses saberes experienciais fornecem certezas aos profissionais em relação a sua atuação e servem de base para que passem a avaliar e julgar os saberes advindos de outros contextos, considerando sua pertinência e veracidade em relação ao contexto real da escola. Ideias como “na teoria é uma coisa, mas na prática é outra” ou “na prática nem toda teoria funciona” traduzem parte dessa percepção dos educadores/professores, que condiciona os seus modos de compreender e viver a prática educativa cotidiana.

Como saber interativo, prático, sincrético, plural, aberto, personalizado e existencial, os saberes experienciais se apresentam como “núcleo vital do saber docente” (Tardif, 2014, p. 54). Eles também permitem aos educadores/professores reinterpretar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. Assim, a prática é assumida pelos docentes como um processo de aprendizagem na qual eles traduzem e adaptam elementos de sua formação à atuação profissional, excluindo aquilo que entendem ser pouco útil ou desconectado de suas realidades (Tardif, 2014).

Já as fontes sociais de aquisição dos saberes, bem como os seus modos de integração no trabalho dos educadores/professores. Para os saberes pessoais dos professores, tem-se a família, o ambiente de vida e a educação em seu sentido lato como fontes de aquisição, enquanto os modos de integração dizem respeito à história de vida e socialização primária dos indivíduos. Para os saberes provenientes da formação escolar anterior, o autor aponta a educação básica como fonte social de aquisição, e a formação e socialização pré-profissional como modo de integração (Tardif, 2014).

Já em relação aos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, as fontes sociais de aquisição convergem às instituições de formação de professores (faculdades, universidades, escolas normais), bem como estágios e espaços de formação continuada. Como modo de integração, tem-se a formação e socialização profissionais nesses contextos.

Os saberes advindos de programas e livros didáticos utilizados no trabalho educativo encontram nos livros, fichas, materiais didáticos, etc. (recursos/ferramentas utilizadas) as suas fontes sociais de aquisição, ao passo que o modo de integração se dá na sua própria utilização e adaptação às tarefas cotidianas.

Finalmente, para os saberes provenientes da experiência profissional contextualizada, ou seja, constituídos no espaço da escola e na relação com as

crianças/alunos e colegas de trabalho, as fontes de aquisição se traduzem na prática do ofício na escola e na experiência dos pares, enquanto os modos de integração no trabalho docente são a prática do trabalho e a socialização profissional.

Isso posto, entende-se que os saberes docentes possuem natureza social, sendo que muitos deles não são diretamente produzidos pelos educadores/professores, pois são provenientes de lugares e experiências sociais anteriores ao exercício da profissão. A totalidade de experiências vividas pelos educadores/professores são fonte de ideias, juízos e avaliações, pois se constituem como fonte de sentido para as situações enfrentadas cotidianamente. São, desse modo, circunscritos em uma dimensão temporal, que se dá nas histórias de vida e na construção de suas trajetórias profissionais.

Para o conceito de identidade, Tardif (2014, p. 107) analisa a impossibilidade de discuti-lo sem considerar a história dos educadores e professores, suas ações, seus projetos, bem como o seu desenvolvimento profissional. Suas trajetórias sociais e profissionais, portanto, “modelam a identidade pessoal e profissional”, em um processo de tornar-se professor e considerar-se como tal “aos seus próprios olhos”. Nesse sentido,

[...] parece-nos claro que toda profissão é um construto social, e como tal, atende a algumas exigências de um dado contexto histórico, bem como traz uma concepção do próprio ator profissional sobre o que constitui sua profissão. Esse fator está relacionado a um processo de construção identitária (Pinto, 2010, p. 116).

Tudo isso implica em uma identidade composta, complexa e heterogênea, que se constitui por meio de múltiplas lógicas sociais e profissionais em uma profissão no qual diversos papéis são assumidos cotidianamente (Tardif; Lessard, 2014). A identidade profissional se relaciona com o seu status no âmbito da escola e da sociedade, além de comportar ambiguidades, elementos informais, não determinados e imprevisíveis. Em um processo complexo, que se dá ao longo do tempo (de vida e da trajetória profissional), o eu pessoal e o eu profissional se atravessam, se compõem e se transformam.

As relações ambíguas e problemáticas que os profissionais estabelecem com os seus saberes, recoloca o saber docente como um saber plural, compósito, heterogêneo, socialmente estratégico, mas, como dito, também desvalorizado.

Como epistemologia da prática, o autor defende a superação de modelos na ciência positiva ou nas formas dominantes do trabalho material, ao passo que focaliza um trabalho que tem como centro o “[...] ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se

“pessoalmente” com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites” (Tardif, 2014, p. 111).

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, devemos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor.

Os educadores e professores precisam se assumir e ser assumidos como verdadeiros pesquisadores da educação, sujeitos ativos de conhecimento, que constroem e desenvolvem teorias, conhecimentos e saberes diversos acerca de sua prática. Esse movimento permite caminhar no sentido da superação de rupturas e dicotomias entre a teoria e prática, entre o discurso e a ação e os diversos contextos de produção de conhecimento em educação (universidade, escola, instituições formativas etc.).

No próximo capítulo, *Especificidades do trabalho educativo na creche: cuidado e educação como estruturantes dos saberes e práticas pedagógicas*, aprofunda-se a especificidade do trabalho educativo na educação infantil com os bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos), além da discussão acerca de outros aspectos que caracterizam este contexto e tornam o exercício da profissão nessa etapa educacional bastante diferenciado.

Para ampliar tal debate tem-se algumas contribuições de Maria Montessori, Emmi Pikler e Elinor Goldschmied, três mulheres, educadoras e pesquisadoras que voltaram suas atenções aos bebês e crianças pequenas, dando visibilidade e valor às suas capacidades e especificidades.

Por isso, em diferentes lugares do mundo, elas contribuem com a construção e consolidação de saberes e práticas de educadoras e professoras de educação infantil e, em especial, com os saberes e práticas das profissionais da creche.

Esse debate se fundamenta nas discussões tecidas até aqui, ao mesmo passo que convida à reflexão sobre as especificidades da creche enquanto espaço destinado à aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas. As singularidades de ser um(a) educador(a) ou professor(a) nesse contexto são o foco do próximo e último capítulo do referencial teórico.

CAPÍTULO VII

**ESPECIFICIDADES DO TRABALHO
EDUCATIVO NA CRECHE:**
*cuidado e educação como estruturantes dos
saberes e práticas pedagógicas*

Para estar com os bebês e crianças pequenas no espaço da escola é necessário reconstruir saberes e práticas que estão em nós enraizadas, é preciso reinventar a nossa concepção de docência.

A autora

Ao focalizar o trabalho educativo com bebês e crianças bem pequenas na creche tem destaque a necessária e já citada indissociabilidade entre cuidar e educar. O conceito de indissociabilidade parte de seu significado literal, ou seja, o que “não pode ser dissociado, separado; inseparável” (Michaelles, 2008).

Dimensões inseparáveis, cuidar e educar implicam uma prática única e permitem o reconhecimento do valor educativo presente em todos os momentos da vida cotidiana das crianças no espaço da educação infantil. Assumindo o cuidar e educar como indissociáveis e como o fundamento do ato educativo na creche, a docência com os bebês e crianças bem pequenas possui como valor central a relação entre professora e bebê/criança.

Assim, as práticas pedagógicas de cuidar e educar se expressam ao longo de toda o cotidiano na educação infantil e se desdobram em atividades muitas, que envolvem fatores como proteção, respeito, atenção, afeto, empatia, segurança, conforto, higiene, alimentação, cuidado com o corpo, saúde, bem-estar etc., que se dão de maneira paralela aos momentos de brincadeira, interação, contato com a natureza e com os bens culturais, exploração de objetos, espaços e materiais, não sendo possível conceber uma educação infantil qualificada cindindo esses dois conceitos. São, portanto, nessa perspectiva, práticas indissolúveis (Sommerhalder, 2015).

Um primeiro ponto importante é ampliar a ideia que se tem de cuidado, rompendo com uma percepção de que este cuidado acontece apenas em determinados momentos, situações ou práticas específicas. Ao contrário, com bebês e crianças pequenas, o cuidado precisa ser assumido como uma atitude relacional – valor central na relação com o outro – capaz de comunicar confiança e valor no outro.

Do mesmo modo, elementos que dizem respeito ao bem-estar da criança em suas variadas dimensões, o vínculo afetivo, o respeito e a valorização das experiências corporais, comumente nomeados como “cuidados” são na verdade fundamentais daquilo que se denomina como educação.

Superando a visão socialmente pouco valorativa que se tem em relação ao cuidado – e ao ato de cuidar –, ao cuidado com o corpo dos bebês e crianças bem pequenas deve ser atribuído um valor educativo particular, pois possui implicações ao desenvolvimento psíquico, físico e de promoção de sua autonomia (Itália, 2021a).

Diante de um cenário desafiador para a materialização dessa concepção, bebês, crianças, profissionais e sua formação ocupam o centro do debate, que apontam para a necessidade de superação da ruptura ou dicotomia entre cuidado e educação, e evidencia

uma única ação que se dá por meio da relação respeitosa e intencionalmente planejada entre a professora e a criança, sujeito ativo, competente e de direitos.

Tem-se, assim, “um estilo, um traço, uma forma de se relacionar com a criança e com o grupo a partir da observação e da escuta ativa e empática, na personalização, no planejamento cuidadoso”, que convoca à ampliação do diálogo e da visibilidade dos elementos que perpassam esse contexto, permitindo maior consciência sobre o que é e o que faz uma professora de educação infantil e, em especial, a professora/educadora de bebês e crianças bem pequenas (Antonietti; Pintus, 2019, p. 29, tradução nossa).

Cuidar e educar precisam manter-se em sua totalidade uma vez que as práticas pedagógicas na creche não podem dividir ou separar a criança em suas diversas dimensões. Corpo e mente compõem a criança como sujeito pleno, cuidar-educar compõe o que se denomina como prática educativa ou pedagógica no contexto da creche.

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas (Brasil, 2009c, p. 9-10).

Como em Dewey (1979b), corpo e mente, conhecimento racional e experiência sensível não são opostos e nem se dão de modo separado ao longo do processo de crescimento. Nesse sentido, o binômio cuidar-educar precisa permear todos os aspectos dessa profissão, ocupando a centralidade dos processos formativos das profissionais e ganhar novo corpo no cotidiano de uma escola que assume o bebê, desde seu nascimento, como um sujeito pleno e competente, que tem o direito de ser acolhido por um adulto que o reconheça dessa forma e que o apoie em seu aprendizado e desenvolvimento de maneira consciente, ética, respeitosa, intencional e planejada.

Como cuidar educacionalmente das experiências de conhecimento das crianças? Esta é uma questão levantada pelo novo quadro de serviços zero-seis e pelo surgimento cada vez mais preponderante de questões relacionadas com a definição de um currículo infantil que, reafirmando uma visão holística do desenvolvimento, seja capaz de oferecer - sem acelerar, mas nem sequer sem contenção - contextos de experiências sócio-cognitivo-emocionais ricas e adequadas para crianças nos primeiros anos de vida. São questões que cada vez mais questionam tanto o universo da pesquisa quanto às experiências

educativas em serviços educacionais voltados para a primeira infância (Infantino; Zuccoli, 2019, p. 168, tradução nossa).

As evidências sobre a relevância de fazer da creche um espaço qualificado de aprendizagem, desenvolvimento e humanização impõe mudanças decisivas na conjuntura educacional das escolas de educação infantil, que infelizmente ainda não se encontram materializadas em todas as realidades de atendimento à infância. Para esse avanço, exige-se um novo perfil profissional e um singular trabalho educativo, uma pedagogia da infância⁴⁶ que reconheça nos bebês e crianças bem pequenas sujeitos capazes de aprender, se desenvolver, se relacionar, se comunicar etc.

Para além do cuidado e educação indissolúveis, existe uma multiplicidade de saberes e fazeres que perpassam o cotidiano educativo – como a relação que se estabelece entre a professora e a criança, a necessidade do vínculo afetivo, a importância do espaço e de materiais adequados, as atividades de atenção pessoal⁴⁷, o valor central das interações e da brincadeira – que se efetivam de maneira absolutamente diferenciada dos demais níveis educacionais.

Cabe construir novas formas de ensinar, educar, cuidar, interagir e se relacionar, uma vez que a escola e a pedagogia historicamente assumidas como “tradicional” não se adequam aos modos de aprendizagem e desenvolvimento da infância, e principalmente às especificidades e características dos bebês e crianças bem pequenas.

A infância é uma época da vida, uma condição de existência cuja especificidade nem sempre foi reconhecida e cuja “qualidade”, ao longo do tempo, foi pensada de forma diferente. As transformações na imaginação são acompanhadas por muitas mudanças nas formas de cuidar e educar as crianças (Bondioli *et al*, 2018, p. 16, tradução nossa).

Entende-se como necessário construir coletiva e criticamente uma cultura pedagógica específica para a educação infantil e a creche. Como um “o conjunto de representações individuais e coletivas produzidas e ressignificadas pelas interações institucionais e por meio da ação pedagógica constituída por uma consciência

⁴⁶ De acordo com Barbosa (2010, p. 1), a Pedagogia da Infância diz respeito a “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. Essa perspectiva pedagógica consolida-se, na contemporaneidade, a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância”.

⁴⁷ As atividades de atenção pessoal são as atividades como trocas de fraldas, banho e alimentação. Freitas (2015, p. 3), de acordo com a abordagem Pikler, aponta que “é durante essas atividades de cuidado, quando o bebê ou a criança bem pequena tem a oportunidade de estar só com um adulto disponível e pronto para dar uma atenção diferenciada e completa a ela, que se estabelecem as bases para a construção de uma relação harmoniosa e recíproca. São esses momentos, globais e profundos, que colocam em relação o mundo interno e externo, proporcionando à criança a tomada de consciência de si e do outro.

profissional, saberes e vivências”, essa cultura precisa ser nutrida por profissionais, crianças e famílias e pautada na relação entre as teorias disponíveis e a prática educativa (Coutinho; França-Carvalho; Alcoforado, 2023 p. 563).

Bondioli e Mantovani (1998, p. 25) apontam que diferentes agentes contribuem para a construção de uma cultura de creche: educadoras/professoras, famílias, pesquisadores, especialistas, administradores públicos, “cada qual produzindo contributos para difundir, através das próprias práticas, conteúdos, formas, possibilidades de uma educação” para os bebês e crianças bem pequenas. Nesse movimento, tem-se a produção de um rico patrimônio de

[...] conhecimento, imagens mais ou menos compartilhadas, de competências escassamente capitalizado e integrado, no qual convergem sem sistematicidade, e frequentemente sem encaixes racionais, saberes científicos e competências práticas, cultura erudita e bom senso, vivências e reflexões, experiências e teoria. Desse ponto de vista, não se pode negar que exista – e a creche contribui amplamente para isso – uma cultura da infância; por outro lado, devido à fragmentação e à não sistematicidade que a caracteriza, tal “cultura” ainda não se define na forma do modelo orgânico, e a pedagogia que nela se delinea é somente embrionária (Bondioli; Mantovani, 1998, p. 25).

Ademais, essa cultura precisa valorizar as especificidades dos bebês e crianças e da profissão da educadora/professora, por meio da reflexão, diálogo, compartilhamento de experiências e formação permanente. Assim,

Essa mudança progressiva de perspectiva política e sociocultural também é afirmada em virtude do desenvolvimento de uma pedagogia de creche baseada, precisamente, na relação educativa, no brincar, no contexto educativo, na intencionalidade educativa, no planejamento didático, na colegialidade e no vínculo com os pais (La Rocca; Smeriglio; Tassone, p. 148, 2020, tradução nossa).

Com isso, todos os momentos do cotidiano da creche devem ser valorizados e pautados em seu aspecto educativo, na possibilidade de contribuir com o desenvolvimento pleno das crianças e na necessidade de apoiá-las na construção de sentido sobre o mundo que as cerca e no incentivo às conquistas e aprendizagens que se dão de modo incrível e singular em seus primeiros anos de vida.

Intencionalidade educativa, ética, respeito e afeto são algumas das premissas básicas de uma educadora/professora atenta, responsável e disponível, que assume a infinidade de saberes e experiências determinantes que os bebês estão construindo nesse período. Nesse contexto, “desenvolvimento, aprendizagem e apego estão vitalmente relacionados”, ao passo que “do apego surgem sentimentos de confiança e segurança” e a possibilidade de se sentir “reconhecido como um indivíduo importante para o adulto” (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014, p. 48).

Para se adotar a concepção de cuidado como currículo, as atividades de atenção pessoal não podem acontecer de forma mecânica, aligeirada ou não planejada, pois é a “acumulação de intimidade durante as numerosas interações que transformam tarefas comuns em um currículo baseado em relações” (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014, p. 49).

As atividades como banhos, trocas, uso do banheiro, lavagem de mãos, escovação de dentes, vestir e desvestir, sono/descanso e alimentação se constituem como ricas oportunidades de construção de uma relação de confiança e segurança com o adulto, o que ao longo do tempo culmina em uma série de aprendizagens que consideram o desenvolvimento infantil em sua integralidade.

São, assim, oportunidades para o aprofundamento e o fortalecimento das relações entre crianças e adultos, bem como experiências educativas personalizadas com base na individualidade de cada criança, mas que carrega consigo elementos compartilhados social e culturalmente.

Como dito, por um lado, parte desse cotidiano é comumente entendido como “cuidado”. Entretanto, cabe o questionamento, por exemplo, se toda atividade de banho – (atividade geralmente entendida como de cuidado) – acontece pautada em uma dimensão educativa. Por questões óbvias, pode-se dizer certamente que não, isso porque mesmo uma atividade de atenção pessoal pode acontecer de forma abdicada da dimensão do cuidado – cuidadoso, afetivo, empático, respeitoso. O conceito de cuidado é aquele que acolhe, que educa, que humaniza.

Nesse cuidado, o respeito pelo outro entra como pedra basilar do currículo. Esse respeito se revela em palavras, gestos, olhares e atitudes de um currículo centrado nas conexões e relações, visto que “cuidado e educação são uma única e mesma coisa”. O currículo é tudo aquilo que acontece ao longo da jornada educativa, todos os momentos e relações, “mesmo os mais cotidianos e despreziosos”, constituem, na educação infantil, aquilo que se denomina como currículo (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014, p. 14).

Gonzalez-Mena e Eyer (2014) tratam da filosofia do respeito e discutem princípios que a tornam possível na relação com os bebês e crianças: envolvê-los naquilo que dizem respeito a eles; investir no tempo de qualidade, ou seja, com atenção e disponibilidade, priorizando a uma relação um a um; aprender as diferentes formas pelas quais as crianças se comunicam e ensinar as suas próprias formas de comunicação, sem subestimar sua capacidade como sujeitos comunicativos e capazes de se relacionar; investir tempo e energia para oportunizar a formação integral; respeitar bebês e crianças como sujeitos competentes, únicos e valiosos.

As autoras apontam ainda a importância de educadoras/professoras lidarem com honestidade com seus próprios sentimentos em relação às crianças; serem modelo e exemplo daquilo que esperam que as crianças aprendam; assumirem a percepção de que os bebês podem aprender com os problemas e desafios cotidianos; construir segurança oferecendo segurança; e, finalmente, se preocuparem com a qualidade do desenvolvimento das crianças em cada uma de suas fases, sem antecipar ou acelerar.

Ao oportunizarem cuidado e educação indissociáveis, o processo singular de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança e do grupo tem para as educadoras valor humano e valor profissional.

O compromisso em buscar caminhos para que que isso se dê de forma prazerosa, respeitosa, acolhedora e contínua, revela um cotidiano pensado a partir das necessidades dos bebês e crianças, que só é possível por meio do desenvolvimento da competência profissional de observar e escutar de forma atenta e sensível suas as variadas formas de comunicação, participação e expressão. Entretanto, é sabido que em muitos contextos as condições de formação e atuação na creche tornam esse aspecto um enorme desafio.

Por outro lado, outros momentos desse cotidiano são comumente mais relacionados ao que se entende como “educar”. Esse aspecto pode ser evidenciado em diversas discussões na educação infantil e foi observado durante a pesquisa de mestrado realizada sobre os saberes e fazeres de uma professora de bebês (Oliveira, 2018).

Comumente, as profissionais atribuem valores diferentes ao que entendem se caracterizar como cuidado ou como educação. Porém, é necessário avançar na compreensão de que nesses momentos – situações, propostas ou atividades – o cuidado também não perde seu lugar e sua função.

Cuidar do outro, estar com o outro, apoiá-lo em suas experimentações e descobertas, zelar por seu conforto, por sua segurança física e afetiva, cuidar do ambiente e dos materiais, tudo isso compõe um cenário no qual corpo e mente não são e não estão cindidos, e as diferentes dimensões humanas são plenamente acolhidas e valorizadas.

O aspecto relacional do ato de cuidar se traduz no entendimento de que o relacionamento “é uma expressão-chave no que diz respeito aos cuidados e à educação de bebês e crianças”. Essas relações não acontecem por acaso, mas se dão em um tecido composto por diversas linhas de interação, mas “as relações não se desenvolvem a partir de qualquer tipo de interação: elas se desenvolvem a partir daquelas que são *respeitosas, positivamente reativas e recíprocas*” e são a base para um cuidado eficiente e educativo (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014, p. 4, grifo do autor).

O trabalho educativo na creche exige das educadoras disponibilidade física, emocional, afetiva, relacional, disponibilidade que se efetiva de modo significativo quando guiada por um real e consciente conhecimento acerca das necessidades das crianças, de seus interesses, de suas características individuais e coletivas. Esses fatores condizem com um projeto maior de escola e de educação que tem o compromisso com cada criança, com a plena garantia de seus direitos e com a efetivação de sua cidadania.

Essa dimensão política (e ética) que toda proposta pedagógica carrega consigo está presente não só na valorização da escuta e da participação da criança, mas também se expressa no compromisso com valores sociais como a igualdade, a justiça, a liberdade, a solidariedade. A aproximação da pedagogia com a criança não pode significar, nessa perspectiva, o abandono da educação como projeto emancipador (Campos, 2012, p. 20).

Cabe considerar ainda que estar com as crianças por tanto tempo em um espaço coletivo constitui inevitavelmente uma ação pedagógica, ou seja, as educadoras/professoras estão a todo momento, intencionalmente ou não, ensinando coisas, educando em um determinado sentido, ou ainda, as crianças estão constantemente aprendendo com o adulto, com as outras crianças, com a forma como o espaço e os materiais estão organizados.

Concordando com Dewey (1979a, 1979b), entende-se que esses processos de crescer e saber se dão de modo profundamente interligados, ao passo que aprender é a vida, crescimento e aprendizagem caminham juntos, em um processo de aprendizagem que é contínuo. O processo educativo se relaciona às necessidades fundamentais da vida humana de crescer, se relacionar e aprender.

Esse é o espaço da creche, que em sua dialética cuidar-educar compõe uma totalidade, são práticas imbricadas da ação educativa em si. É preciso, na busca por uma educação infantil de qualidade para as crianças de até três anos – e também para as de até seis anos – estreitar as conexões entre cuidar e educar, assumindo que compõem juntos e indissociavelmente do que se entende por prática educativa com a infância.

Cuidado, respeito, vínculo e cooperação entre adulto e criança caminham juntos com outros pontos da docência com essa faixa etária como a organização do tempo, do espaço, dos materiais e os padrões de higiene, segurança e bem-estar. Apesar de permeadas por aspectos culturais e sociais cotidianos, essas práticas não podem se basear apenas em saberes do senso comum ou de um possível instinto materno. Ao contrário, são práticas que exigem saberes (conhecimentos, habilidades, competências e um saber fazer) profissionais e específicos.

Retoma-se aqui a já citada e necessária relação entre teoria e prática (Freire, 2015), que convida à reflexão crítica sobre a prática das profissionais, afastando-se de uma visão dicotômica, bem como à construção consciente e necessariamente coerente entre discurso e ação. Avançar para além do senso comum e dos saberes consolidados ao longo da história de vida e do processo de escolarização leva ao reconhecimento de que a docência com os bebês e crianças bem pequenas é, portanto, uma profissão exigente.

Por isso ela é tão desafiadora, pois não raramente tensiona crenças, concepções e modos de aprender e ensinar que estão enraizados nas profissionais, seja por uma formação frágil no sentido das reais necessidades da faixa etária, seja por um longo percurso vivido como estudante dentro as instituições escolares, geralmente pautadas em uma pedagogia tradicional que não dialoga com os modos como bebês e crianças bem pequenas aprendem e se desenvolvem.

Entende-se que a relação de qualidade com educadoras/professoras “constroem estruturas no cérebro que têm efeitos cognitivos de longa duração, o que sustenta nossa posição de que cuidados constituem o currículo” (Gonzalez-Mena; Eyer, p. 48).

Aprendizados, atitudes e hábitos que podem perdurar por toda a vida humana podem ter início em momentos como os de alimentação, banhos ou troca de fraldas. Esses momentos constituem atividades essenciais do cotidiano na creche e oferecem aos bebês e crianças bem pequenas um vasto repertório de experiências, podendo constituir-se como oportunidades para aprender habilidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais que formam a base do intelecto.

A brincadeira – e o brincar – também é peça-chave do trabalho educativo na creche. Ao assumir que a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros, com o ambiente e com a cultura, assume-se também a importância e a potência do brincar para a aprendizagem e desenvolvimento nos primeiros anos de vida.

Vários autores compreendem a brincadeira como uma atividade que se constrói ao longo do desenvolvimento, não sendo inata. Evoluindo através de diversas etapas, desde os primeiros meses, ela assume diferentes formas ao longo da vida. Para Winnicott (1975), a capacidade de brincar origina-se no fenômeno transicional experimentado nos primeiros anos de vida, em uma área intermediária entre o eu e o não eu, que, ao contrário de desaparecer na idade adulta, espalha-se por todo o ser, conservando-se através da vida na experiência intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador. Então, como fenômeno transicional original do qual decorre a capacidade de pensar e fantasiar, a brincadeira é o fundamento de toda criação cultural, o que a torna ainda mais importante para a vida humana (Fortuna; Silva, 2013, p. 5).

Por isso mesmo, a brincadeira e as interações são eixos estruturantes do currículo na educação infantil (Brasil, 2009c, 2009d). Porém, o “brincar de qualidade, que constrói vínculos seguros e proporciona fruição da continuidade do ser, é oposto à mecanização do cotidiano, infelizmente tão presente nas escolas” (Fochi; Stock, 2022, p. 146).

Brincar é natural e essencial para o desenvolvimento e aprendizagem nos primeiros anos de vida, se caracterizando como a atividade principal dos bebês e crianças. É possível observar, ainda, que bebês e crianças menores apresentam formas próprias de brincar, que envolvem principalmente o próprio corpo e seu movimento.

Assim, “se elas não puderem se movimentar livremente, não conseguirão se envolver por completo, seja ela qual for a brincadeira”, isso porque desde o nascimento da criança, a possibilidade de se movimentar é premissa básica ao seu pleno desenvolvimento (Gonzalez-Mena; Eyer, p. 73).

Constituir um currículo que se pautar também no brincar das crianças implica em oportunizar todas as condições para que ele ocorra de forma segura, constante e rica. Oportunizar a liberdade de brincar e de se movimentar, apoiar as crianças a perseguirem seus próprios interesses e oferecer uma série de recursos são características de um ambiente educativo que respeita os bebês e crianças bem pequenas em suas especificidades e necessidades.

O brincar é a coisa mais importante para as crianças, a atividade mais vital, pela qual elas aprendem a dar e receber, a compreender a natureza complexa do ambiente, a solucionar problemas, a relacionar-se com os outros, a ser criativa e imaginativa. Para evitar que se diga: “Ah! Ela está só brincando!” ou “Quando parar de brincar, venha fazer algo mais útil”, é importante criar ambientes estruturados que dão qualidade para o brincar, com a participação da professora e de outras crianças (Brasil, 2012, p. 21).

Esses ambientes precisam ser seguros, confortáveis, “cognitivamente desafiadores e emocionalmente nutritivos”, pois o modo como a educadora acompanha e reage às ações dos bebês e bem crianças enquanto elas brincam, seja garantindo liberdade, ajudando os bebês e crianças perseguirem seus principais interesses ou oferecendo recursos para que isso aconteça, “pode resultar em crianças adquirindo modelos de pensamento que durarão uma vida toda” (Gonzalez-Mena; Eyer, p. 72-73). Ao brincar,

[...] elas se autodirecionam. Elas têm poderes. Por meio da total absorção pela qual são tomadas durante a brincadeira, elas fazem descobertas que talvez jamais fariam de outra forma, elas resolvem problemas, tomam decisões e, assim, descobrem quais são seus interesses (Gonzalez-Mena; Eyer, p. 72).

Essas brincadeiras precisam ser acompanhadas de perto pelas educadoras/professoras, que tiram dessas ações informações essenciais sobre a fase de

desenvolvimento das crianças, suas capacidades, seus interesses e necessidades. Por isso, para a docência com essa faixa etária faz-se tão necessária a capacidade de observá-las atentamente, valorizando suas ações e seus modos de comunicação e expressão.

Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 29) colocam a importância de observação por parte da educadora/professora como um “hábito diário, um verdadeiro modo de viver”. Os registros podem e devem ser feitos de diversas formas, permitindo documentar o vivido de diferentes formas e tornando possível a reflexão, interpretação daquilo que foi feito e vivenciado junto às crianças no espaço da escola.

Esse processo dinâmico revela-se como um modo de avaliação processual e contínua, que envolve todos os sujeitos e aspectos que fazem parte do contexto educativo.

A avaliação contínua revela como vai a criança; qual é a linha de frente do aprendizado, do crescimento e do desenvolvimento; o que pode ser necessário a seguir. O pesquisador Lev Vygotsky chamava essa linha de frente de *zona de desenvolvimento proximal* (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014, p. 29, grifo do autor).

Organizar o espaço e os materiais, brincar junto, mostrar-se disponível, manter-se atenta e observadora, auxiliar na resolução de conflitos são alguns dos fazeres essenciais na atuação com essa faixa etária.

O ambiente, assumido como terceiro educador⁴⁸, deve ser organizado de modo que ofereça conforto, segurança e liberdade de escolha, pois essa liberdade é um elemento fundamental da brincadeira da criança. Em suma, “dar às crianças pequenas e bebês liberdade de escolha em um ambiente diversificado, apropriado e interessante” é o que mais facilita e promove sua aprendizagem (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014, p. 87).

Desse modo, brincadeira, exploração do mundo à sua volta e a relação com os adultos e com os pares, “em um ambiente seguro e aconchegante configuram um complexo espaço/lugar-tempo de experiências e relações a serem coordenadas pela professora” (Silva, 2013, p. 28).

Quando a educação de bebês e crianças vem num pacote junto com as brincadeiras, a exploração e os cuidados, tudo o que acontece pode se tornar educativo. Para que a educação ocorra, os professores precisam entender como os bebês e crianças se desenvolvem e aprendem (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014 p. 25-26).

Estabelecendo essa maior e mais profunda articulação entre os pontos-chave que compõem a docência na creche, torna-se possível – mais que isso, necessário – reduzir as

⁴⁸ O conceito de espaço como terceiro educador tem origem nas experiências educacionais de Reggio Emilia e aborda o reconhecimento de que o ambiente ocupa lugar fundamental no processo de aprendizagem, espaço no qual estão presentes elementos materiais, culturais e relações humanas.

distâncias entre a teoria e a prática, rompendo gradualmente as cisões entre o discurso e a ação de escolas e educadoras/professoras, fato que perpassa a possibilidade de reconstruir coletiva e cotidianamente a cultura, os saberes e as práticas realizados nesses espaços, processo compartilhado entre profissionais, gestores, crianças e suas famílias.

Por isso, é necessário “aproximar, contrastar, interpor teoria e prática, saber sobre não é o mesmo que saber como”, uma vez que na educação infantil, apesar dos avanços, a dificuldade de tecer essas relações entre teorias e práticas é um problema que tem perdurado ao longo do tempo (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014, n.p.).

Esse movimento reflete a função social da escola e da educação que se diz comprometida com as infâncias, por isso se coloca que a docência nesse espaço se dá de modo singular e específico, o que exige uma formação também diferenciada.

À luz do que foi afirmado em alguns documentos de orientação europeus relativos aos serviços educativos para a primeira infância e aos elementos estabelecidos de uma extensa literatura de referência sobre as características da infância e suas possibilidades evolutivas, é sublinhada a necessidade, tanto para educadores de creche quanto para professoras de pré-escola, uma formação inicial singular e específica (Bondioli, 2017, p. 59, tradução nossa).

Campos (2012, p. 19) corrobora com essa discussão ao apontar que

A pedagogia da infância em construção, por ser ainda tão incipiente e frágil em nosso meio, deveria ser um objeto de trabalho prioritário entre nós, não somente na forma de declaração de princípios, mas traduzida em modos de fazer inteligíveis, que possam ser apropriados pelos educadores reais – e não apenas por alguns profissionais excepcionais – e adotados nas instituições que temos. Realizar essa tradução é uma tarefa complexa: ela requer conhecimentos, experiências, pesquisas e investimentos em áreas relativamente pouco exploradas em nosso meio. Essa missão supõe uma base fundamentada em conhecimentos atualizados de diversos campos: sociologia, antropologia, psicologia, filosofia, biologia. Mais ainda, ela só pode ser construída com coerência se for capaz de levar em conta nosso contexto social, cultural e educacional, de maneira a não se alienar da dimensão política que todas as opções pedagógicas sempre trazem, de forma mais ou menos explícita.

É necessário superar uma ideia de docência e de profissionalidade em que basta o dom, a vocação ou experiências domésticas bem-sucedidas, na qual pouca ou nenhuma teoria se faz necessária pelo simples fato de que na prática as coisas se dão de modo diverso. Para essa educação, exige-se “um pensar crítico, proibindo a si mesmo, constantemente, de cair na tentação do puro improvisado” (Freire, 2020, p. 168).

Essa ideia, retrógrada e ultrapassada, carrega consigo traços de uma concepção de criança que sabe pouco, que exige pouco e que por isso não demanda do adulto muito conhecimento ou preparação. Atualmente existe um grande aparato teórico e prático que reafirma a importância dos primeiros anos de vida e a necessidade de alto nível de formação para os profissionais que atuam com as crianças ao longo de sua infância.

Nesse sentido, concorda-se com Silva (2013, p. 29) quando aponta que

A definição do(a) professor(a) adequado para atuar com bebês e crianças pequenas é uma etapa importante no processo de constituição da identidade da Educação Infantil, mas não é suficiente. É preciso dar conteúdo ao que se entende por professor ou professora de bebês e crianças pequenas.

Como defendido por Bondioli (2017), não é antecipando algumas aprendizagens comumente vistas como formais/escolares ou preparando as crianças para o ensino fundamental no que diz respeito aos conteúdos que serão aprendidos futuramente que a escola de educação infantil cumprirá seu papel.

Ao contrário, a educação nos primeiros anos de vida poderá contribuir positivamente com a aprendizagem da criança, ao passo em que seja capaz de reconhecer “as especificidades da primeira infância, as características da criança pequena, suas necessidades específicas, as características de sua mente e sua organização psíquica” (Bondioli, 2017, p. 66, tradução nossa). Uma vez que “o modelo tradicional de professor não se ajusta a esse contexto”, a necessidade de saberes específicos para essa profissão vai se tornando cada vez mais evidente (Campos, 2008, p. 127).

No âmbito da educação da infância e, em especial na atuação com os bebês e crianças bem pequenas, a educadora/professora tem diante de si “um sujeito – a criança – de certa forma estranho” (Bondioli, 2017, p. 66, tradução nossa).

Porém, a criança apresenta ao adulto uma infinidade de recursos para se pensar sua aprendizagem e desenvolvimento, bem como na responsabilidade da educadora/professora nesse processo. Eles são curiosos, exploradores do mundo à sua volta, plenamente abertos à relação com o outro e à interação social, sendo capazes de se comunicar por meio de uma infinidade de linguagens (Bondioli, 2017).

O compromisso de toda e cada educadora/professora deve envolver a garantia do melhor contexto possível para o início de vida aos bebês e crianças bem pequenas, que passam boa parte de seu tempo de vida no espaço da escola, e isso exige adultos responsáveis, cuidadosos, respeitosos e com posturas consistentes, de modo a atender às “necessidades das crianças adaptando-as às suas habilidades e interesses pessoais, ao mesmo tempo em que apoiam as crianças em suas explorações, descobertas, construções de relações e resoluções de problemas” (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014, p. 42).

É algo complexo, amplo e em constante movimento, que envolve educadoras/professoras, crianças e suas famílias, em uma relação de colaboração e parceria, pois “profissionais e famílias têm diferentes fontes de conhecimento e

diferentes habilidades – quando ambos compartilham o que sabem numa via de mão dupla, todos se beneficiam” (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014, p. 40).

Para essa profissão exigente, da perspectiva italiana, Bondioli (2017) destaca algumas áreas importantes de formação: psicopedagogia da primeira infância, com conhecimentos sobre as teorias do desenvolvimento, abordagens pedagógicas e variadas experiências educativas; pedagogia do brincar, conhecendo a fundo esse tema e promovendo o brincar de modo evolutivo; pedagogia familiar, a fim de conhecer transformações em curso e as necessidades das famílias e do contexto social no qual a escola está inserida; pedagogia da comunicação verbal e não verbal, a fim de aprender atitudes e técnicas de interação e comunicação com as crianças.

A autora aponta ainda a necessidade de formação específica para a gestão de grupos de crianças, de modo a criar contextos favoráveis à interação entre as crianças, facilitando formas de cooperação e troca entre pares; história da infância para o desenvolvimento de um olhar crítico e prospectivo sobre a educação da infância; ética do profissionalismo docente no trabalho educativo com crianças e suas famílias, a fim de estabelecer e manter uma parceria efetiva e pacto educativo com crianças e família; tudo isso somado a possibilidade de realizar estágios que combinem perspectivas educativas teóricas e práticas, no sentido de um *feedback* contínuo e formativo, sempre conduzido por metodologias reflexivas e uma supervisão de qualidade (Bondioli, 2017).

Da perspectiva brasileira, Ortiz (2007, p. 12) aponta para a necessidade de, além da formação específica para a docência, uma formação básica de qualidade, pois são necessários conhecimentos de história, filosofia, antropologia, “que ofereçam aos professores os alicerces básicos e sólidos para que possam construir, compreender e confrontar ideologias, uma vez que o mundo educacional é calçado de representações ideológicas”.

Considerando a dimensão profissional, também é preciso que a educadora/professora conheça profundamente as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, pois em seu trabalho ela as difunde ao justificar suas decisões educativas (Ortiz, 2007). Diante de sua importância, seria justo

[...] exigir muito mais daquele que atende bebês e crianças pequenas do que daqueles que atendem jovens no nível universitário. Sem dúvida nenhuma, tal exigência também deveria vir acompanhada de reconhecimento e valorização profissional, expressos por condições de trabalho e de salário muito mais dignas.

O professor precisa comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças e com a qualidade do que apresenta a ela, fazendo uma relação indissociável entre cuidar e educar. O professor é, enfim, um

especialista, entre outros aspectos, na formação de vínculos. Quando falamos de crianças de 3 meses a 2 anos e 11 meses, estamos falando de pessoas que estão aprendendo a tornar-se humanas (Ortiz, 2007, p. 12).

Como aprofundamento do debate sobre o trabalho educativo na educação infantil e na creche, algumas autoras têm atravessado as décadas e ocupado papel destaque no pensamento pedagógico desse campo. A seguir, discute-se as valiosas contribuições de Maria Montessori, Emmi Pikler e Elinor Goldschmied para a construção da especificidade da prática pedagógica com os bebês e crianças bem pequenas.

A verdadeira educação é aquela que vai ao encontro da criança para realizar a sua libertação.

Maria Montessori

7.1 Contribuições de Maria Montessori

Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952) foi uma médica neuropsiquiatra infantil, pesquisadora e pedagoga italiana, nascida em 1870, ano da unificação italiana, tendo vivido um período de profundas transformações sociais e políticas.

Construiu uma longa e rica trajetória marcada pela defesa dos direitos das mulheres e crianças, e de uma educação para paz, sendo uma personagem marcante e transgressora dos padrões de sua época, com uma obra mundialmente reconhecida, inclusive por autores como Freud e Piaget⁴⁹, se caracterizando como uma referência para a educação de crianças na Itália e no mundo.

Levou à cabo os preceitos do movimento da escola nova e se tornou proponente de uma pedagogia científica (Montessori, 1965) fundamentada em diferentes ciências, que se traduz em um método baseado na observação e na experimentação. Nessa pedagogia, o educador percorre os caminhos da ciência experimental. De acordo com a autora, é necessário

[...] que a preparação dos professores seja simultânea à *transformação da escola*. Preparamos professores capacitados na observação e na experimentação; é preciso, porém, que encontrem, na escola, oportunidade para observar as crianças e aplicar seus conhecimentos. Portanto, um ponto fundamental da Pedagogia Científica deve ser a existência de uma escola que permita o desenvolvimento das ações espontâneas e da personalidade da criança (Montessori, 1965, p. 25).

Montessori construiu seu método e pressupostos pedagógicos que abarcam a centralidade das atividades sensório-motoras, da individualidade e do processo de socialização em um ambiente adequado à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Em 1907 criou uma instituição para o acolhimento de crianças pequenas em um bairro operário na cidade de Roma, Itália. Conhecida como *Casa dei Bambini*, foi a primeira experiência na qual Montessori pôde materializar suas ideias (Araújo; Araújo, 2007).

Essa experiência foi bem-sucedida e seu método inspirou a abertura de outras *Casa dei Bambini*⁵⁰, ganhando também visibilidade internacional, com a tradução de suas

⁴⁹ Maria Montessori e Jean Piaget mantiveram contato e, por muitos anos, Piaget presidiu a Associação Montessori da Suíça.

⁵⁰ Em 1921, com o advento do fascismo e a eleição de Benito Mussolini na Itália, as escolas de Montessori foram fechadas devido ao seu caráter ativo e inovador. Com a pressão popular, chegaram a ser reabertas

obras para mais de 20 idiomas e incontáveis experiências pedagógicas baseadas em suas ideias em diferentes lugares do mundo. Montessori foi e é uma grande referência para a educação das crianças pequenas e também para outros níveis de escolarização, ao passo que seu método é utilizado atualmente na educação infantil, ensino fundamental, médio, universidade e até mesmo em asilos (Perry, 2017).

Suas formulações contam com a influência de autores como Jean-Jacques Rousseau (para a ideia de individualidade), de Pestalozzi (na formulação de uma educação sensorial), bem como de Froebel (ao valorizar a atividade autônoma, a formação de hábitos e o jogo infantil). Os franceses Édouard Séguin e Jean Marc Gaspard Itard – médicos e pedagogistas – também forneceram bases importantes para as formulações da autora e construção de seu método (Montessori, 2017).

Montessori percebeu a importância social e pedagógica da escola e apresentou uma crítica à pedagogia clássica. Para ela, a escola tradicional se fundamenta na “[...] concepção de que a criança deve crescer na imobilidade, e no exótico preconceito de que é necessário manter uma posição especial para que a educação se verifique proveitosa” e por isso a pedagogia permanecia na obscuridade, sem se transformar (Montessori, 2017, p. 53).

Precursora de uma ideia chave para a educação infantil atual, Montessori discutiu que essa não deveria se caracterizar como uma preparação para o período “escolar”. Ao contrário, deveria ser assumida como um período único de evolução humana, no qual tem início um processo contínuo de desenvolvimento. Desse modo, “o dever de cuidarmos da educação das crianças não tem por finalidade facilitar o acesso ao período de instrução obrigatória: é um dever com a própria vida da criança” (Montessori, 2017, p. 319).

Conhecida pela ideia “*Aiutami a fare do solo*” – ajude-me a fazer sozinho – Montessori convidou a pensar em uma escola que possibilitasse às crianças a manifestação espontânea de suas personalidades, gerando o desenvolvimento da atividade em cada criança ao longo da infância. Por isso, assumiu como princípios de seu método a autonomia, a liberdade e a atividade (Angotti, 2007).

A autora propôs o investimento na educação dos sentidos como um valor pedagógico, seu método ativo leva à formação racional dos indivíduos por meio das sensações e percepções. Aplicou o conhecimento da área da biologia a serviço da

temporariamente, em um movimento de Mussolini de se aproximar da imagem de Montessori. Fiel aos seus princípios, Montessori não permite que isso aconteça e segue divulgando seu método e pedagogia científica, o que a fez ser perseguida pelo governo, culminando em seu exílio, em 1934. O exílio durou longos anos, tendo a autora seguido com seu árduo trabalho em países europeus e orientais (Angotti, 2007).

educação das crianças, uma educação sensorial que se torna base para a formação estética e também moral, e que se dá em um ambiente adequado e motivador.

A educação sensorial é igualmente necessária como base para a educação estética e a educação moral. Multiplicando as sensações e desenvolvendo a capacidade de apreciar as mínimas quantidades diferenciais entre os vários estímulos, afina-se mais e mais a sensibilidade (Montessori, 2017, p. 113).

Esse ambiente deve ser capaz de potencializar o desenvolvimento natural da criança, considerando as atividades psíquicas e sensoriais como um processo contínuo e paralelo para o desenvolvimento infantil, por meio de uma educação prática e com base em atividades da vida cotidiana.

Desse modo, em escolas organizadas com base na proposta pedagógica montessoriana identifica-se agrupamentos compostos por crianças de diferentes idades, em um cotidiano educativo marcado pelo trabalho individual autônomo e livre, que se dá com a utilização de diferentes materiais e em um ambiente organizado para a continuidade da aprendizagem individual e coletiva (Angotti, 2007).

Discutiu temas como a saúde, a higiene e a importância do contato permanente da criança com a natureza, também negou a ideia de criança como um mini adulto e convocou ao reconhecimento de uma criança ativa, inteligente, portadora de uma mente absolutamente potente. Por isso, foi uma grande defensora dos direitos das crianças e proclamou uma pedagogia na qual fossem o centro do processo, processo esse marcado pelo respeito ao seu desenvolvimento natural (Araújo; Araújo, 2007).

Para Montessori, a educação deve se inspirar na própria natureza e nas leis que regem o desenvolvimento infantil. Sua pedagogia se apresenta como progressista e revolucionária, ao passo que busca, em última instância, uma educação para a paz e a consolidação do pensamento autônomo do ser humano.

Em sua perspectiva, a pedagogia inovadora, fundada sobre estudos e objetivos precisos, deveria transformar a escola e agir diretamente sobre o desenvolvimento das crianças, levando-os a uma “nova vida” (Montessori, 2017, p. 49).

Foi uma grande pesquisadora do desenvolvimento infantil e observou atentamente os períodos sensíveis das crianças. Para a autora, a criança pequena é possuidora de uma mente absorvente (Montessori, 1987). Sobre esses períodos, a autora aponta que

Uma criança aprende as coisas nos períodos sensíveis, que poderiam ser equiparados a uma luz acesa que ilumina interiormente, ou bem a um estado elétrico que dá lugar a fenômenos ativos. Essa sensibilidade permite à criança colocar-se em contato com o mundo exterior de um modo excepcionalmente intenso. E, então, tudo fica mais fácil, tudo é entusiasmo e vida. Cada esforço representa um aumento de poder. Quando, no período sensitivo já adquiriu

conhecimentos, chega o estágio da indiferença, a fadiga (Montessori, 1936, p. 54).

Seu método se pauta na consideração das fases de desenvolvimento humano, que a autora apresenta da seguinte forma: pequena infância (0 a 6 anos), período do espírito absorvente, dividida entre espírito absorvente inconsciente (0 a 3 anos) e consciente (3 a 6 anos); grande infância (6 a 12 anos), período do crescimento uniforme; e adolescência (12 a 18 anos), período de transformação que converge na formação do indivíduo socialmente consciente.

Em linhas gerais, seu método é composto por três “instituições”: o ambiente (*Casa dei bambini*), os materiais científicos e a professora. O método de observação, por sua vez, se fundamenta em um única base: “a liberdade de expressão que permite às crianças revelar-nos suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas ou reprimidas num ambiente contrário à atividade espontânea” (Montessori, 2017, p. 51).

Sua pedagogia se pauta em uma ideia de liberdade que não tem base social ou política, ao contrário, se mostra como condição indispensável para o pleno desenvolvimento da vida humana, que se estabelece por meio das manifestações naturais ou espontâneas das crianças.

Pelo contrário, a concepção de liberdade que deve inspirar a pedagogia é universal; é a libertação da vida reprimida por infinitos obstáculos que se opõem ao seu desenvolvimento harmônico, orgânico e espiritual. Realidade de suprema importância, despercebida até o presente pela maioria dos observadores (Montessori, 2017, p. 25).

Sobre os bebês e crianças bem pequenas, Montessori apontou que dos 0 aos 3 anos acontece a formação da inteligência e de diversas faculdades psíquicas, no qual as crianças se alimentam de maneira inconsciente – como uma esponja – daquilo que está em seu meio, acumulando assim recursos que serão úteis para a construção de sua vida consciente. Assim, reiterou a potência do “poder de absorção do espírito da criança” (Montessori, 2017, p. 66).

Na segunda fase, a criança já anda autonomamente e torna-se consciente, ao passo que suas faculdades psíquicas estão mais desenvolvidas. Enfim, “[...] todas as coisas armazenadas inconscientemente vêm à superfície graças ao trabalho das mãos da criança – as mãos vêm a ser o instrumento do cérebro –, a memória está lá para recebê-las e a vontade para ajudar na sua construção” (Montessori, 2017, p. 119).

Com base nessas diferentes fases, é possível delimitar três partes distintas no âmbito do método montessoriano, são elas: o desenvolvimento da função motora ou

exercício do sistema muscular; a educação dos órgãos do sentido; e o desenvolvimento da linguagem. De acordo com seu método,

[...] o desenvolvimento do sistema muscular não pede aparelhos nem instrumentos especiais além do mobiliário criado para a Casa dei Bambini: a educação desse sistema pode operar-se nos atos da vida cotidiana (andar, levantar-se, sentar-se, manejar objetos), por ocasião da sua toilette (vestir/despir, abotoar/desabotoar, enlaçar, lavar as mãos), nos trabalhos domésticos (pôr/levantar a mesa, trazer água, limpar o pó), nos trabalhos manuais propriamente ditos (jardinagem, modelagem, olaria e cerâmica) e pelos vários exercícios de ginástica destinados a favorecer os movimentos fisiológicos (a marcha, a respiração, a linguagem) (Araújo; Araújo, 2007, p. 125).

Já as fases da educação sensorial e do desenvolvimento da linguagem exigem uma série de materiais específicos, metodicamente organizados e que se apresentam às crianças como atrativos, interessantes, estimulantes e adequados.

Na educação sensorial, alguns exemplos desses materiais são cubos, prismas, cilindros, diferentes texturas e superfícies, materiais de cores, formas e tamanhos diversos etc. Em seu método, os materiais devem ser utilizados como recurso educativo, tendo em vista o desenvolvimento sensório-motor, cognitivo, emocional, moral.

Em uma pedagogia na qual as crianças podem se desenvolver em liberdade, a autora propõe que a aprendizagem se dá pela prática da criança diretamente com os objetos e materiais. Em auto atividade, as crianças aprendem constantemente e passam a se autocorrigir, isso porque a criança possui uma tendência natural para aprender, ou seja, aprender não é contra a natureza humana. Esse processo também é marcado pela cooperação e interação entre pares, em grupos compostos por crianças de idades variadas.

Com sua ação espontânea, a criança pode escolher e tomar decisões, potencializando sua atividade motora e também a percepção sensorial de forma lógica e progressiva. Os materiais montessorianos abarcam conhecimentos matemáticos, de leitura e escrita, bem como jogos de experimentação, de observação, de classificação, seriação, comparação etc.

São, portanto, diferentes de brinquedos e objetivam o trabalho educativo de conceitos isolados de modo que a criança possa identificar um erro, materiais que trabalham conceitos abstratos, sempre do mais simples ao mais complexo, do concreto ao abstrato; bem como objetos que tem como mote à vida prática cotidiana. Tudo isso permite graus progressivamente desafiadores, ampliando as aprendizagens das crianças.

A tarefa pedagógica reside em estruturar o espaço no qual a autoatividade da criança possa acontecer constantemente e onde possam ordenar e dar um significado às

suas experiências e impressões existentes, em um ambiente que favoreça a plena expressão de seu potencial.

Para a autora, o conceito de ambiente diz respeito ao “ao conjunto total daquelas coisas que a criança pode escolher livremente e manusear à saciedade, de acordo com suas tendências e impulsos de atividade” (Montessori, 2017, p. 67).

O segredo da criança, pelo contrário, está escondido apenas pelo ambiente. E é sobre o ambiente que é preciso agir para libertar as manifestações infantis: a criança encontra-se em um período de criação e expansão, e basta somente abrir-lhe a porta. Com efeito, aquilo que se está criando, aquilo que do não-ser passa à existência e que de potencial se transforma em atual [...] Assim, preparando-se um ambiente aberto, adequado ao momento vital, deve surgir espontaneamente a manifestação psíquica natural e, portanto, a revelação do segredo da criança. Sem esse princípio, é evidente que todos os esforços da educação poderão perder-se em um labirinto sem saída (Montessori, 2019, p. 130).

Como é possível observar, o ambiente ocupa papel fundamental na pedagogia de Montessori. Assim, ela propõe uma gigantesca modificação do ambiente educativo, com recursos, objetos, utensílios e mobiliários adequados e na altura/dimensões das crianças, em um espaço organizado muito mais como uma casa do que como uma escola tradicional.

A educadora/professora, por sua vez, é aquela capaz de manter a calma intelectual, buscando sempre interpretar e compreender a criança, sendo o responsável pela construção da ambiência educativa. Do mesmo modo, deve mostrar-se paciente e interessada, mantendo a “curiosidade científica e de respeito pelos fenômenos que há de observar. É necessário que o mestre entenda e viva seu papel de observador” (Montessori, 2017, p. 55).

Montessori reitera que não preparar adequadamente o ambiente é uma forma de abandono, da mesma forma que a indiferença em relação às crianças e suas ações. Entretanto, essa ajuda acontece de forma indireta e, por isso, é libertadora, pois torna possível a aprendizagem focada nas necessidades interiores de cada criança, respeitando seus ritmos, interesses e modos singulares. Sobre o conceito de liberdade, aponta-se que

[...] Quando falamos da “liberdade” da criança pequena, não nos referimos aos atos externos desordenados que as crianças, abandonadas a si mesmas, realizariam como evasão de uma atividade qualquer, mas damos a esta palavra “liberdade” um sentido profundo: trata-se de “libertar” a criança de obstáculos que impedem o desenvolvimento normal de sua vida (Montessori, 1965, p. 57).

Assim, a autora negou a ideia de uma prática educativa que faça uso da punição ou coerção. A liberdade e atividade da criança – aquilo que realiza por si mesma –, e a observação atenta da educadora/professora caminham juntas no método pedagógico que

visa garantir condições para o desenvolvimento infantil sendo este um processo natural, ao passo que a criança é ativa, curiosa, tem prazer na descoberta e paixão por aprender.

A professora deverá aprender com a criança sobre a própria criança e sua natureza, por meio de uma observação atenta de seus períodos sensíveis, de seus interesses e necessidades latentes, permitindo-lhe o aflorar do potencial latente e da satisfação dos mesmos (Angotti, 2007, p. 109).

Argumentou sobre a necessidade de um ambiente ativo, baseado na atividade da criança e não em regências pré-definidas pela educadora/professora. Assim, a professora é aquela responsável pela observação inteligente e por manter a constante atenção ao que acontece, sendo responsável também por conhecer os materiais estruturados que compõem o método e prepara o ambiente de forma rigorosa.

Para tal, a autora defendeu uma formação complexa e exigente para as educadoras/professoras de crianças pequenas. Em Montessori, “o objetivo principal do professor não é ensinar, mas sim observar, conhecer a criança, descobrir seus interesses e permitir a manipulação da realidade ao seu redor” (Perry, 2017, p. 9).

O exemplo tem papel fundamental e formativo, com valor de grande importância na pedagogia montessoriana; o ambiente escolar deve ser um ambiente democrático para todos, adultos e crianças; os limites e regras da pedagogia montessoriana envolvem o direito de experimentar e de agir de forma autônoma, respeitando sempre a dignidade de todos.

A ênfase, como dito, está no ambiente organizado e nos materiais, que devem permitir e cultivar a atenção, a vontade, a inteligência, a criatividade e os valores morais – objetos que convidam a “agir, a realizar um verdadeiro trabalho, orientado para uma finalidade real e fácil de atingir” (Montessori, 2017, p. 67). Com o conceito de trabalho, problematiza que atividades ou exercícios da vida prática que compõem seu método sejam considerados de maneira superficial, ao contrário, se constituem como um trabalho, pois

É o trabalho dos músculos que se ativam sem cansar-se, porque o interesse e a variedade reanimam-nos a cada movimento. É o exercício natural do homem que, quando se move, deveria ter sempre um objetivo a atingir: os músculos deveriam servir à inteligência e integrar-se, assim, na unidade funcional da personalidade humana (Montessori, 2017, p. 92).

A liberdade, a autonomia e a livre escolha não são, entretanto, opostas à ideia de uma disciplina ativa, à tranquilidade, à um ambiente calmo e silencioso. Entretanto, “não é disciplinado o indivíduo que se conserva artificialmente silencioso e imóvel como um paralítico. Indivíduos assim são aniquilados, não disciplinados” (Montessori, 2017, p. 55)

Para Montessori, a infância é uma fase da existência humana que precisa ser vivida plenamente, pois se constitui como o período construtor da mente. Negando o uso de prêmios ou castigos, a educação e a escola devem se pautar no respeito concreto e constante à criança, ajudando-a a construir sua autonomia, em um processo em que ensinar não é acumular conhecimentos acadêmicos ou ouvir o adulto enquanto palestra – “Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em *ajudar* as crianças a avançar no caminho da independência” (Montessori, 2017, p. 61, grifo da autora).

A pedagoga italiana buscou que a dignidade das crianças não fosse jamais subestimada. Por isso, defendeu que ensinar uma criança a comer, a se lavar ou a se vestir se constitui como um trabalho muito mais longo, difícil e exigente de paciência do que alimentá-la ou vesti-la (Montessori, 2017).

Para ela, a educadora/professora deveria desenvolver o espírito científico (Montessori, 1965), que a permitisse enveredar nos caminhos da ciência experimental, se colocando cotidianamente como um “astrônomo imóvel antes o telescópio enquanto os astros giram vertiginosamente pelo espaço” (Montessori, 2017, p. 55).

Em sua obra, ela apontou que educador/professor é destinado a observar o ser humano, a criança. Assim, deve aprender com a própria criança os meios e os caminhos adequados para a sua educação, ou seja, deve aprender com a própria criança a se aperfeiçoar como educador/a.

Em uma educação compartilhada pelo educador e pelo ambiente, o papel de adulto instrutor vem transformado em um conjunto muito mais amplo e completo, no qual “muitos objetos (os meios de desenvolvimento) coexistem” e “cooperam para a educação da criança”. Não obstante, o educador tem várias responsabilidades, “sua cooperação não deve ser excluída, mas há de ser prudente, delicada, multiforme” (Montessori, 2017, p. 155-156).

A centralidade da criança, a importância do espaço organizado e dos materiais, a necessidade de uma postura atenta e observadora por parte do adulto e a reivindicação por uma escola que, de fato, se organizasse em prol das crianças pequenas são apenas alguns dentre os vários contributos da autora. Suas ideias oferecem indícios que configuram um determinado perfil de profissional, bem como delimitam saberes e práticas coerentes ao método por ela proposto.

Assim, é inegável a riqueza da contribuição educacional dela advinda. Uma educação nova, para uma criança nova, para a construção de uma sociedade nova que tenha como princípio básico a paz – a educação é a melhor arma para a paz – foi o

imenso compromisso da vida dessa mulher que marcou a história e se mostrou uma verdadeira revolucionária da educação. Como ela mesma aponta,

Hoje, entretanto, é o interesse da humanidade e da civilização que anima os que se preocupam com a educação. Todos os que deram sua contribuição a essa causa são dignos de respeito da humanidade civilizada.

Nós, que trabalhamos unicamente para o triunfo de uma causa, somos membros de um só corpo; os que vierem depois obterão êxito porque outros, que os antecederam, trabalharam com fé e persistência (Montessori, 2017, p. 19).

Para além de seu método, as contribuições de Montessori são preciosas diante de tudo o que foi capaz de materializar em prol da infância e também de seus debates em torno dos direitos das mulheres. Desde sempre à frente de seu tempo e em um contexto social e político no qual crianças e mulheres não tinham vez ou voz, Montessori mostrou sua coragem e fez suas ideias ecoarem pelo mundo – “hoje se impõe, como necessidade urgente, a renovação dos métodos da educação e de instrumentação: quem luta por isso, luta pela *regeneração humana*” (Montessori, 2017, p. 32, grifo da autora).

Com inúmeras as instituições baseadas em seu método, além de incontáveis experiências educacionais que tomam seus princípios como inspiração, o compromisso de Montessori com as crianças, sua luta pelos direitos da infância e seu empenho na construção de uma pedagogia científica que tivesse a criança como centro são, sem dúvida, progressos cultivados por ela que se mantêm latentes até hoje.

A seguir, convida-se ao aprofundamento de mais uma autora que vem ganhando espaço no debate na educação infantil, essencialmente no cuidado e educação na creche. Com um olhar único para os bebês e crianças bem pequenas, a sensibilidade da abordagem construída por Emmi Pikler e sua potência para pensar os saberes e práticas com as crianças de 0 a 3 anos estão no cerne da próxima seção.

*Não é como o bebê vê o mundo,
mas como o mundo vê o bebê.*

Emmi Pikler

7.2 Contribuições de Emmi Pikler

Emilie Madeleine Reich ou simplesmente Emmi Pikler nasceu em 1902, na cidade de Viena, Áustria. Filha de uma professora e de um operário, mudou-se com a família para Budapeste (Hungria).

Mais tarde, voltou para sua cidade natal, se formou em medicina em 192 e se especializou em pediatria na escola do pediatra Von Pirquet e do cirurgião pediatra Salzer. Essa instituição era conhecida pelo alto índice de recuperações e pelo baixo uso de medicamentos nos tratamentos, enquanto os processos de crescimentos e os vínculos eram muito valorizados (Falk, 2021).

Com essa experiência, Pikler teve especial interesse pelo desenvolvimento das atividades de cuidado com os bebês e crianças, focalizando o modo como esses cuidados devem ser realizados. Detentora de ideias inovadoras e influenciada por conhecimento da área da saúde preventiva, bem como pelos pensamentos da Educação Nova, por meio do método Montessori e pela Psicanálise, Pikler vivenciou os conflitos e tragédias da guerra, tanto por sua origem judaica quanto pela prisão de seu marido por motivos políticos entre os anos de 1936 e 1945 (Soares, 2017).

Em um contexto histórico e social marcado pela precariedade dos espaços e práticas com as crianças, Pikler se mostrou corajosa e persistente, apresentando um novo conceito de cuidado. Em 1940, publicou seu primeiro livro para pais, obra que foi bastante divulgada e que alcançou diversos países.

E, ainda que, naquela época, não se conhecesse o termo “psicossomático” e a definição de saúde da OMS demorasse, ainda, mais de 30 anos para vir a público, no modo de pensar e agir de Emmi Pikler integravam-se indissociadamente e naturalmente, desde o primeiro momento, a saúde somática e psíquica, a noção de interação do indivíduo com seu meio (Falk, 2021, p. 25).

Em 1946 fundou o Instituto Pikler-Lóczy (localizado em uma rua de mesmo nome), onde atendeu crianças órfãs ou abandonadas devido à 2ª Guerra Mundial. Trabalhou arduamente nesse contexto, tendo atendido cerca de 4 mil crianças. Em pouco tempo, esse espaço foi reconhecido pelo extraordinário crescimento e desenvolvimento dos bebês e crianças órfãs, com um trabalho baseado no vínculo afetivo com o adulto e no brincar e movimento livres.

Ultrapassando os limites da medicina, assim como Montessori, Pikler não se interessou apenas pela temática da saúde infantil, mas também pelo cuidado e educação de crianças em espaços coletivos. Para isso, acompanhou por mais de 10 anos as crianças assistidas pelo instituto, tendo sido uma grande pesquisadora de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Sua atuação no instituto durou quase 40 anos e foi marcada pelo compromisso com as crianças e pela consolidação de sua abordagem, espaço no qual trabalhou permanentemente pela formação continuada dos profissionais, “orientando-os a fazer gestos delicados durante os cuidados, como alimentação, banho e troca de fraldas; a considerar as necessidades individuais e a reagir a cada manifestação das crianças” (Soares, 2017, p. 18).

Conhecida como a pedagogia dos detalhes, a abordagem construída por Emmi Pikler se pauta na importância da delicadeza e do respeito para com os bebês e crianças bem pequenas. Essa abordagem assume a ética do cuidar e a premissa básica do respeito ao ser humano desde o seu nascimento.

Diferentemente de Montessori, as ideias piklerianas constituem uma rica abordagem e não um método – “O termo Abordagem, significando acolhimento aproximação, manejo, expressa o cerne da *atitude ética* do adulto na relação com a criança” (Falk, 2021, p. 23, grifo da autora).

A chegada de suas ideias ao Brasil é bastante recente, mas frutífera. Atualmente existem algumas obras publicadas em português – (Appell; David, 2021, Falk, 2016, Falk, 2021, Kálló; Balog, 2021, Soares, 2017) –, contando com a formação e atuação importante do grupo de educadoras e professoras (especialmente o grupo Educar 0 a 3 anos), da Rede Pikler Nuestra America e da Rede Pikler Brasil, instituições que apoiam e difundem a abordagem junto a pais, educadores e outros profissionais. Observa-se também um grande aumento de discussões, pesquisas e experiências que tomam a abordagem Pikler como inspiração.

Pikler foi uma personagem comprometida com a vida humana em todos os seus estágios e dimensões. Colocando o vínculo afetivo em primeiro plano, propôs uma abordagem no qual os bebês são o centro do processo educativo, sendo necessária uma verdadeira transformação na lógica e na conduta do adulto. Para a autora, essa atitude do adulto poderia ser alcançada com a disponibilidade, ou seja, pela vontade e também pela formação adequada para estar com os bebês e crianças.

Seu legado envolve proposições detalhadas acerca das ações das profissionais. Em seu trabalho buscou criar condições para a plena estabilidade emocional e o desenvolvimento infantil de forma global, com “a compreensão de que o vínculo afetivo tem papel primordial na constituição do sujeito” (Falk, 2016, p. 11).

Se aproximando aos princípios de Montessori, destacou o papel da educadora/professora em orientar a criança no sentido de sua autonomia, ao passo que se garante a liberdade e o espaço para a ação livre e espontânea. Coerente a esse posicionamento, os bebês e crianças são assumidos como sujeitos plenos, seres ativos, potentes e competentes para agir, o que se caracteriza como uma ideia bastante revolucionária para o seu tempo e contexto social.

Para assumir essa concepção, Pikler aprofundou a necessidade de ruptura da visão de bebê como um mero objeto do adulto, reconheceu-os como sujeitos portadores de desejos próprios e competentes para a relação com o outro, pois se comunicam e se expressam de diferentes formas: pelo olhar, choros, sorrisos, balbucios, linguagem corporal etc. Do mesmo modo, convidou a refletir sobre os primeiros anos de vida como o alicerce para a formação do indivíduo.

O bebê é um ser curioso, que olha, observa, faz experiências com a cabeça, mãos e que pode participar e cooperar ativamente em todas as situações que o envolvem. Um verdadeiro pesquisador, porém, é também dependente de outro ser humano. Ou seja, “o bebê é um ser capaz desde o nascimento e pode ser um parceiro ativo se o adulto de referência espera e percebe os sinais de reciprocidade” (Soares, 2017, p. 16).

Como princípios de sua abordagem tem-se: a valorização positiva da atividade autônoma infantil, ou seja, aquelas baseadas nas iniciativas dos próprios bebês e crianças; a valorização das relações pessoais estáveis entre adulto e criança (relações afetivas privilegiadas), tendo a oportunidade de estabelecer um vínculo mais forte com um adulto em especial; a importância da construção de uma imagem positiva de si mesmo, de modo que possam constituir-se e conhecer-se tendo consciência de si e do seu entorno, bem como de suas capacidades, interesses, limites de seu corpo em ação livre e tornando-se consciente dos acontecimentos que os afetam; e, finalmente, a importância da saúde física e emocional, uma vez que estão intimamente relacionadas (Falk, 2016, Falk, 2021).

Apresentando um conceito amplo e generoso, Pikler traz o valor dos cuidados corporais respeitosos, da segurança afetiva e do ambiente no desenvolvimento

dos bebês, visto que saúde mental e socialização estão intimamente relacionadas à qualidade do vínculo estável e contínuo com um número reduzido de pessoas.

A atividade autônoma ocupa papel central na abordagem pikleriana e diz respeito àquilo que a criança faz por conta própria, movida por seus próprios interesses e dentro de suas capacidades particulares. Para isso, é mister um adulto que confie na competência dos bebês, desde a mais tenra idade, o que só é possível quando se estabelece uma relação de profundo respeito com o outro.

Na abordagem, o conceito de autonomia não diz respeito a alcançar ou fazer aquilo que os adultos esperam (e muitas vezes exigem) da criança. Ao contrário, não tem um fim em si mesma e só possui valor autêntico se implica no sentimento de fazer algo por si e para si, ou seja, é autonomia se “essa independência constituir um privilégio para o qual a criança dá grande importância” (Falk, 2016, p. 27).

Os bebês são, desde sempre, seres ativos, potentes, que pensam e que são detentores de todas as competências. Possuem a necessidade brincar sendo as ações de exploração (tocar, apertar, jogar, morder, apertar, passar no corpo, etc.) consideradas ações inteligentes.

Em Pikler, o brincar livre dos bebês e crianças é tão vital quanto o respirar, sendo esse brincar que permite ascender à intersubjetividade. Coloca esse brincar livre como ato de liberdade e corrobora com o entendimento de que a aprendizagem se dá com e pelo corpo em ação livre e espontânea. Não obstante, “[...] a possibilidade de regulação do tônus corporal de um bebê que se movimenta livremente confere a ele equilíbrio, harmonia e criatividade gestual” (Soares, 2017, p. 29).

Entretanto, isso não significa abandonar o bebê à sua própria sorte, pois esse desenvolvimento não ocorre sozinho, é preciso um ambiente seguro e um forte vínculo relacional com a educadora/professora. O papel do adulto na garantia de condições materiais envolve a organização de espaços, materiais e objetos adequados para o brincar livre dos bebês.

As condições imateriais envolvem o seu papel em criar um contexto baseado nas relações respeitadas com o bebê, que é assumido como sujeito, oportunizando a construção de vínculo e a segurança afetiva, o que permite o seu desenvolvimento físico, mental e emocional.

Esse papel facilitador do adulto não se confunde com aquele que faz pelo bebê, ou seja, não deve antecipar, forçar ou interferir em suas ações e movimentos, pois essa conduta é considerada nociva ao desenvolvimento e, por causar passividade e falta de

iniciativa infantil autônoma, dificulta a construção da imagem corporal por parte da criança. Com essa postura, “a incapacidade de brincar de maneira independente aumenta inevitavelmente o sentimento de dependência da criança com relação ao adulto” (Kálló; Balog, 2021, p. 18).

Com muito cuidado e sem interferir desnecessariamente, a responsabilidade da educadora/professora reside em criar possibilidades e condições para o desenvolvimento livre e sereno das crianças, oferecendo um espaço seguro, confortável, organizado e com materiais adequados ao brincar. Assim, o brincar livre – de forma autônoma, segura e desafiadora – deve ser a realidade cotidiana do bebê em seus primeiros anos de vida.

O espaço deve se caracterizar como um ambiente seguro para agir e, ao mesmo tempo, deve ser incentivador das iniciativas dos bebês, de seus movimentos e brincar livre, sendo papel da educadora planejar-lo, pensando nos objetos e materiais a serem oferecidos, e facilitando a exploração dos bebês ao longo das diferentes fases de desenvolvimento. Esse papel reside, então, em organizar a vida cotidiana dos bebês e crianças de modo estável, seguro e enriquecedor de suas experiências.

Facilitar o estabelecimento do vínculo profundo e estável com a criança; enriquecer o ambiente e os materiais, de acordo com os interesses e etapas do desenvolvimento dos bebês e crianças; oportunizar uma comunicação baseada na linguagem rica (por gestos, palavras, olhares, toques); e respeitar o ritmo das aquisições motoras de cada criança, sem pular, acelerar ou antecipar posturas não conquistadas autonomamente pelos bebês são algumas das condições que regem e organização da vida cotidiana com base na abordagem Pikler.

[...] o desenvolvimento motor se produz de modo espontâneo, mediante a atividade autônoma do bebê, em função de sua maturidade orgânica e nervosa. Ou seja, as crianças em boa saúde física e psíquica que podem se mover com liberdade passam por todas as etapas de ampliação da motricidade por conta própria, sem que os adultos precisem ensiná-las a sentar, a engatinhar ou mesmo a andar. Não é bom adiantar nenhuma fase, nem colocar a criança em uma posição que não tenha sido conquistada por ela mesma (Soares, 2017, p. 47).

A observação atenta e detalhada dos gestos/ações, bem como de suas experimentações autônomas com os objetos e com os outros é também uma prática basilar da educadora ou professora de bebês e crianças bem pequenas. Essa observação se caracteriza como participante ao passo que em que o observar ocupa o mesmo ambiente que as crianças, deve ser realizada em situações naturais ou cotidianas e tomam como foco a atividade espontânea e autônoma da criança e sua relação com o adulto, sem

interferir, sendo o registro realizado durante ou após o tempo de observação (Mozes, 2016).

A observação permite a aproximação empática com os bebês e crianças, ampliando e fortalecendo os vínculos afetivos entre ambos, sendo o fundamento da autonomia da criança. Nesse processo, refletir e descrever com riqueza de detalhes leva o adulto a tomar distância em sua atitude com a criança e a evitar excessos (Falk, 2016).

No trabalho desenvolvido no Instituto Pikler, ao analisarem as maneiras típicas de manipulação e os brinquedos apropriados para o brincar, são muitos os conhecimentos que colaboram com os saberes e práticas educativas na creche. De modo geral,

As práticas com bebês e crianças pequenas, tão bem documentadas pela equipe do Instituto, mobilizam os profissionais da primeira infância. Contribuem para reflexões importantes sobre o desenvolvimento dos bebês, aportam novos parâmetros para a educação em ambientes coletivos e, também, novas atitudes e gestos para com as crianças pequenas (Falk, 2016, p. 12).

Nabinger (2021) aponta que os espaços do Instituto Pikler foram planejados de modo a permitir que os bebês e crianças possam exercer todo o seu potencial criativo, que se expressa por meio da exploração de diferentes materiais, formas, texturas, volumes, cores etc. Assim, brincam e exploram curiosa e espontaneamente, desenvolvendo suas potencialidades motoras, conhecendo e aprimorando suas habilidades e competências.

Olhar ao redor; descobrir as mãos; selecionar, alcançar, pegar e mover um objeto; usar as duas mãos para mover um objeto; mover um brinquedo pela base; e brincar com dois brinquedos ao mesmo tempo compõem as principais fases do brincar observadas e analisadas detalhadamente pelas especialistas do instituto (Soares, 2017).

Um fio condutor é o reconhecimento do corpo do bebê como seu primeiro brinquedo e fonte do brincar. Inicialmente, o bebê pequeno descobre pela primeira vez as suas mãos e passa a observá-las, isso ocorre nos primeiros meses de vida.

Quando o bebê está entretido com suas mãos, as move de uma maneira semelhante, como as moverá mais tarde, uma vez que tenha começado a manipular objetos. Fará o mesmo com o punho, quando começar a observá-lo, enquanto flexiona e estende o braço. Da mesma maneira, depois de um tempo, estudará objetos aproximando-os para vê-los e então, afastando-os de seus olhos. [...] a observação de suas mãos, como o brincar entre elas, precedem e o preparam para a manipulação (Kálló; Balog, 2021, p. 20).

Observando detalhadamente as ações dos bebês, foi percebido que eles não tiram proveito daquilo que não têm a possibilidade de manipular. Por volta dos três ou quatro meses de idade, passam a se interessar por objetos colocados ao seu alcance, observando, tocando e tentando pegar. O primeiro brinquedo indicado por Pikler é um pano de

algodão de 35x35 cm, de cor viva, em geral, com estampa de bolinhas brancas (Kálló; Balog, 2021, Soares, 2017).

A posição ideal para esse brincar é de barriga pra cima – costas no chão, pois assim pode movimentar a cabeça para os lados e se interessar por aquilo que está em seu entorno, bem como movimentar braços e pernas –, em um solo firme e confortável. Nessa posição, os bebês mantêm a cabeça, coluna e quadril apoiados e contam com os movimentos de mãos e pernas, o que foram uma importante base de sustentação, gerando estabilidade e contribuindo para o desenvolvimento de novas posturas, bem como com maiores possibilidades de exploração dos objetos (Soares, 2017).

Até que se tornem capazes de se virar e mudar de posição autonomamente, é necessária muita atenção às formas de manipulação dos bebês por parte da educadora, bem como consciência para não intervir desnecessariamente. Assim, pode oferecer os objetos e brinquedos adequados à sua fase de desenvolvimento, ampliando possibilidades de escolha e de tomada de decisão por parte do bebê, o que implica na construção de sua identidade e autonomia.

Dos 3 aos 6 meses, quando a criança ainda brinca de barriga pra cima, os três ou quatro brinquedos que lhe damos devem ser acessíveis para essa postura, colocados suficientemente perto para que possa alcançá-los, porém não tão perto que os encontre logo e não tenha que esticar-se para alcançá-los (Kálló; Balog, 2021, p. 31).

Por volta dos cinco meses, em geral, são capazes de alcançar os objetos que desejam com facilidade, os seis meses já demonstram grande interesse e prazer em produzir sons, em geral batendo, também se envolvem em modos de exploração mais complexos, o que exige a inserção de novos brinquedos para além dos já conhecidos.

A área de brincar é uma característica da abordagem e diz respeito a um espaço delimitado e protegido para que os bebês que ainda não andam (bebês que brincam de barriga pra cima ou se arrastam) possam brincar com liberdade e segurança. Geralmente essa área é delimitada por um cercadinho de madeira, oferecendo condições seguras para o livre movimento.

Essa escolha envolve o respeito aos bebês em seus diferentes ritmos e fases de desenvolvimento, garantindo que possam brincar mais tranquilamente e em segurança. Também torna a educadora mais disponível, pois ela pode dedicar maior atenção a alguma criança que necessite ou desenvolver as atividades de atenção pessoal.

As experiências realizadas permitiram concluir que os bebês possuem um interesse espontâneo por novos objetos, do mesmo modo, quando têm oportunidade de

brincar com um mesmo objeto com tempo e liberdade, vão descobrindo progressivamente suas características e propriedades: “Manipula de forma constante um objeto e o faz de diferentes maneiras, num esforço para descobrir as várias coisas que pode fazer com ele” (Kálló; Balog, 2021, p. 25).

Esse espaço reservado deixa de ser necessário e adequado conforme os bebês alcançam maior autonomia motora. Seja na área de brincar ou ao ar livre,

[...] sempre deitados de costas, rodeados de alguns objetos simples e variados ao seu alcance com os quais podem brincar livremente. Até que não possam sentar-se por si mesmos, descobrem os pontos de apoio essenciais para a conquista de novas posturas e movimentos. Brincam deitados de costas, de lado ou de bruços, movimentando-se de maneira autônoma o tempo todo, encontrando por si só posições confortáveis para explorar os brinquedos (Soares, 2017, p. 33).

De modo geral, de acordo com a abordagem, ao longo dos primeiros seis meses, busca-se oferecer brinquedos de diferentes materiais e características, de modo que, ao manipulá-los, os bebês possam acumular impressões e experiências de modo contínuo.

Com a diferenciação e complexificação de seu brincar, os bebês necessitam de mais objetos e passam a alcançá-los se esticando, se arrastando, rolando e engatinhando, dinâmica que exige uma educadora atenta, disponível e capaz oferecer um ambiente seguro e potente para essas ações, inclusive reorganizando o espaço sempre que necessário. Essa exploração permite que os bebês descubram as diferentes propriedades e características dos objetos, descubram ainda que “o mundo tem sentido e também se dá conta de que é capaz de entendê-lo” (Kálló; Balog, 2021, p. 18).

Por volta dos 12 meses de vida os bebês passam a permanecer mais tempo manipulando objetos, em diferencial objetos pequenos, outro passo importante ocorre quando passam a combinar objetos, pesquisando e calculando possibilidades por meio da exploração. Assim, vão se tornando observáveis os diferentes modos de brincar dos bebês, sendo papel determinante da educadora/professora conhecer com o que e como brincam, disponibilizando em torno dos bebês objetos que os permitam explorar livremente e avançar no sentido das atividades de construção.

As ações de colecionar e construir fazem parte do repertório do brincar das crianças pequenas e se manifestam durante um bom tempo nos primeiros anos de vida. Além de explorar, por volta de um ano têm início as ações de colecionar, que se diferenciam entre principiante e especialista, e se caracterizam como processos intelectuais inteligentes levados adiante pela própria criança e tendo em vista seu interesse intrínseco.

Um pouco mais tarde, por volta dos 18 meses de idade, a criança já tem interesse mais frequente nas ações de agrupar objetos do mesmo tipo, demonstrando-se mais criteriosa: “ordena em grupos menores, às vezes pelo formato, às vezes pela cor. Outras vezes, considera dois aspectos simultaneamente ao fazer sua seleção, por exemplo, forma e cor” (Kálló; Balog, 2021, p. 42-43).

Também nessa fase tem início às brincadeiras de construção, que são caracterizadas pela manipulação dos objetos de uma maneira diferenciada. Colocar um sobre o outro, empilhar, organizar em fila ou encaixar são algumas das formas de manipulação das construções feitas pelas crianças.

Segurar e manter objetos estreitos na posição vertical, conhecendo dimensões e posição variadas, o que exige diferentes posições corporais e posturas também constitui parte importante da pesquisa das crianças. Do mesmo modo, são inúmeras tentativas de ordenar objetos em séries ou grupos e encaixar objetos dentro ou sobre outro, ações que vão se tornando cada vez mais conscientes e intencionais. Em todo caso, as crianças desenvolvem ações inteligentes e se mostram bastante engenhosas em seu brincar (Kálló; Balog, 2021).

Ao brincar partindo de sua própria iniciativa, o bebê também se depara com limites e frustrações. A própria realidade impõe uma série de limites com os quais os bebês precisam lidar e, por meio de suas explorações, aprendem sobre si mesmos, sobre os objetos e o mundo à sua volta. Com isso, conhecem os limites de sua ação sobre o mundo e aprendem a encontrar estratégias de modo a superar dificuldades e tolerar frustrações (Soares, 2017).

Fica o entendimento de que a necessidade de brincar dos bebês e crianças é profunda e constante. São capazes, desde o nascimento, de agir livremente e de experimentar a sensação de prazer e êxito por meio de seus movimentos e explorações.

Em todos os níveis de seu desenvolvimento, sua própria ação a ajuda a aprender a fazer coisas que lhe dão, de alguma maneira, um sentimento de êxito. Isso lhe abre virtualmente possibilidades ilimitadas de experimentar, através da atividade, algo parecido com competência (Kálló; Balog, 2021, p. 18).

O brincar livre do bebê exige que ele se sinta seguro e estabeleça uma relação de confiança com o adulto. Possui um interesse inerente em conhecer e se relacionar com o mundo à sua volta, porém, seu estado emocional afeta diretamente o seu comportamento durante o brincar, tendo esse aspecto sido muito aprofundado por Pikler e sua equipe.

Depende do adulto “que o interesse inerente da criança pelo mundo que a rodeia se mantenha de forma bem-sucedida”, além de ser ele o responsável por criar continuamente os requisitos e condições para que um brincar livre, independente, possa prosperar” (Kálló; Balog, 2021, p. 18). Sobre o brincar livre,

Gostamos de chamá-lo de “a universidade do bebê e da criança”. É claro, isso só funciona se proporcionamos continuamente os elementos condutores externos e se a criança está ativa e ocupada, inclusive sem a presença do adulto. Mas isso só é possível para a criança que tem uma boa relação com a educadora e que se sente segura brincando, inclusive quando o adulto está fora da sua vista. É um esforço considerável dar à criança a liberdade e a quietude que requer esse tipo de brincadeira dentro de um grupo de crianças. Pensamos que o esforço vale a pena (Kálló; Balog, 2021, p. 60).

Foram várias as experiências e contribuições para a maior compreensão do brincar livre dos bebês levadas adiante no Instituto Pikler, inclusive com a inspiração para elaboração de uma série de brinquedos e mobiliários (caixotes de diferentes tamanhos, com degraus, túneis, escadas e rampas), que hoje compõem um repertório interessante e significativo que tem em vista o enriquecimento dos espaços destinados aos bebês e crianças bem pequenas, potencializando seu brincar e movimento livres.

Na discussão sobre o brincar dos bebês, a abordagem também oferece aportes para a problematização de práticas consolidadas no espaço da educação infantil. Em discussão sobre as atividades dirigidas, Anna Tardos (filha de Emmi Pikler, psicóloga e diretora do instituto Pikler) discute e questiona a realização das chamadas “atividades dirigidas”, com base em exemplos rotineiros como rodas de “conversa”, uso de imagens (em especial as estereotipadas) e atividades de manipulação, que muitas vezes são levadas a cabo partindo-se exclusivamente do ponto de vista do adulto, tendo em vista objetivos fixos e predeterminados e encaminhando-se de modo que se espera que todos façam a mesma coisa ao mesmo tempo.

Soares (2017, p. 14) reitera esse posicionamento quando questiona propostas pedagógicas direcionadas com os bebês e crianças bem pequenas que muitas vezes refletem uma tentativa de adaptação daquilo que acontece com as crianças maiores e com o imaginário do que é ser professor. Entretanto, isso se dá em um momento determinante do desenvolvimento humano, no qual as crianças de 0 a 3 anos precisam “experimentar seu entorno com autonomia e liberdade de movimentos, e avançar em suas relações táteis com os objetos, o espaço e as pessoas ao seu redor”.

Corroborando com essa discussão, com base na abordagem, coloca-se que a mudança de valor atribuído à atividade autônoma dos bebês e crianças transforma também as relações dos adultos para com elas, assim como transforma os fazeres das

educadoras, de modo que se tornem coerentes à essa concepção. A observação contínua e atenta de suas ações e necessidades é o que permite que a educadora seja capaz de proporcionar as condições necessárias ao crescimento individual e coletivo.

Além disso, cabe também à educadora ou professora ensinar aspectos da vida social e coletiva, regras básicas e padrões culturais, além de ser sua função “responder às crianças suas perguntas, perceber o momento em que cada criança precisa de sua ajuda”, o que certamente não é tarefa fácil e exige da profissional uma série de conhecimentos, além de “muita atenção e disposição” (Falk, 2021, p. 83).

Em relação aos cuidados – atividades de atenção pessoal como banhos, trocas, desfralde, alimentação, sono –, Pikler contribuiu como poucos para um olhar e conduta humanizados, apontando a necessidade de vínculo, do respeito, do diálogo para o estabelecimento de uma verdadeira cooperação entre adulto e criança.

Em sua abordagem, propôs o conceito de adulto referência ou educador referência, no qual se tem como base o vínculo de apego seguro com um adulto específico.

O vínculo estável e contínuo com um número reduzido de pessoas bem conhecidas e a relação privilegiada com um adulto permanente são condições fundamentais da saúde mental e do sucesso da socialização primária na primeira infância. Quando tudo o que acontece com a criança se baseia no marco de um relacionamento, de uma troca real, que lhe permite tomar consciência da pessoa que se ocupa dela e de si mesma ao mesmo tempo, só então a criança pode ser consciente de sua integridade individual e de sua identidade pessoal (Falk, 2016, p. 23).

Tudo isso se dá em um complexo sistema de relações, no qual a apropriação por parte dos bebês ocorre por meio da imitação, da assimilação e da identificação, em um processo no qual a saúde mental só se dá se o desenvolvimento anterior possibilitou que esta se edificasse (Falk, 2016).

A educadora ou professora deve ser empática, sensível e delicada em suas ações, comprometida com o crescimento dos bebês, sendo uma referência emocional e física. Nesse sentido, os cuidados despersonalizados são nocivos ao desenvolvimento e a constituição da subjetividade por parte dos bebês, pois geram uma série de carências afetivas. Em suas palavras,

Como é diferente a imagem do mundo que uma criança recebe quando mãos silenciosas, pacientes, cuidadosas e ainda seguras e resolutas cuidam dela; e como parece ser diferente o mundo quando estas mãos são impacientes, rudes, apressadas, inquietas e nervosas (Falk, 2016, p. 12).

Com suas proposições sobre a “mão da educadora” (Tardos, 1992), Pikler discutiu com profundidade os modos de tocar e se relacionar com os bebês: “O interesse sincero,

acompanhado dos esforços para obter uma verdadeira parceria com a criança, produzirão mãos sensíveis, delicadas e ternas” (Falk, 2016, p. 67).

Aponta-se que se os gestos do adulto geram sentimentos e sensações desagradáveis, o bebê será impedido de sentir bem-estar e segurança emocional e afetiva, o que fecha os caminhos para o seu desenvolvimento. Fica explícito, com isso, que o “bem-estar da criança depende antes de mais nada do adulto, ou seja, da maneira como ele toca” (Falk, 2016, p. 67).

Pikler e sua equipe defenderam que para a constituição desse vínculo afetivo entre educadora e bebê não basta os conhecimentos do senso comum, espontâneos ou advindos de instintos maternos. Com aporte nas ideias de Winnicott⁵¹, Pikler entendeu que o bebê em abandono afetivo não possui possibilidade de crescer e se desenvolver, assim, rompeu completamente com a lógica do desvalor do cuidado, colocando-os como os momentos mais importantes da interação entre a educadora e a criança.

Com suas necessidades atendidas de forma calma e respeitosa, o bebê aprende a se conhecer e também a conhecer o adulto que com ele se relaciona, nessa dinâmica, seu sentimento de conforto e segurança física tem relação direta com o sentimento de segurança emocional e afetiva. Essa postura do adulto, porém, não é simples e exige uma concepção de bebê e criança como parceiro ativo, participante inteligente, dialógico e capaz de cooperar, desde sempre, em tudo aquilo que o envolve.

A conduta atenta e disponível do adulto permite que o bebê se torne cada vez mais consciente e competente em relação a si próprio e na relação com o outro, passando a perceber que pode influir nos acontecimentos que o afetam, antecipar acontecimentos e ações, bem como cooperar e se comunicar com a educadora, em um movimento constante de conquista de autonomia.

Compete à educadora ou professora observar e valorizar cada criança em sua singularidade, construindo um vínculo afetivo no qual cada gesto, olhar, sorriso, choro e movimento é considerado e interpretado. Solicitar a colaboração, desde os recém-nascidos, é uma marca que comprova seu interesse e necessidade de se relacionar

⁵¹ Donald Woods Winnicott (1896-1971) foi um importante psiquiatra e psicanalista britânico, tendo sido um dos primeiros intelectuais a desenvolver um olhar específico para os bebês e a importância do ambiente e do vínculo em seu processo de desenvolvimento. Formulou conceitos revolucionários para a sua época como os de “ambiente facilitador, mãe suficientemente boa, tendência antissocial e a criatividade como base para a saúde mental”, com isso, “a qualidade dos vínculos, as bases para uma educação respeitosa desde o nascimento, a escuta dos cuidadores e o encorajamento das crianças em seus processos criativos foram grandes empreitadas da carreira de Winnicott” (Fochi; Stock, 2022, p. 139).

com outro, ao mesmo passo, a reação positiva do adulto às suas manifestações reforça sua independência e autonomia, em um processo positivo de construção de si.

Palavra, gesto e sentimento compõem a complexa tarefa educativa de manter-se atento e disponível, despendendo o tempo necessário para que exista a colaboração recíproca, permitindo que os bebês e crianças tenham boas experiências durante seus cuidados, narrar as ações (o que está acontecendo e o que vai acontecer), nomear o que se sente e também os objetos do entorno, permitindo que a criança também os manipule, são alguns dos vários “detalhes” que fazem da abordagem Pikler um precioso exemplo de humanidade e respeito (Falk, 2016).

Reconhecendo o papel transitório da educadora/professora na vida dos bebês e crianças, a abordagem convoca à superação de práticas automáticas e mecânicas, o que gera benefícios também para a profissional, visto que

Permanecer atenta às diferentes manifestações das crianças com o objetivo de procurar condições que favoreçam o bem-estar e o desenvolvimento de cada uma delas induz a educadora ao interesse, ao prazer e uma satisfação profissional profunda que lhe ajudam a aprimorar não somente seus conhecimentos, mas também suas capacidades de percepção e de ajuste à criança (Falk, 2016, p. 36).

Considerando a constância e repetição das ações de cuidado no contexto da educação infantil, não permitir que os cuidados se tornem mecânicos, aligeirados e destituídos do sentido é um enorme desafio colocado às educadoras e professoras. Exige, pois, romper com uma lógica bastante estabelecida na grande maioria das instituições, negando todas as formas de “sutil” violência.

Faz-se necessário o trabalho comprometido e constante de colher e interpretar o maior número possível de informações acerca da forma de vida de cada bebê e criança ao longo de seu desenvolvimento e ter consciência se o cuidado oferecido atende às suas necessidades, isso porque o “potencial inato da criança carrega uma tendência ao crescimento e ao desenvolvimento. Porém, a realização dessa tendência, deste programa, tem algumas condições básicas” (Falk, 2016, p. 21).

Obviamente, a abordagem também foi – e é – alvo de críticas e questionamentos que envolvem, em geral, uma interpretação de que esta nega o papel do adulto no desenvolvimento e aprendizagem da criança. A ideia de individualização e a crítica aos “cercadinhos” também estão no cerne das críticas sobre a abordagem.

As próprias educadoras da abordagem apontam que muitos a tomam com certa incredulidade de que os bebês e crianças sejam capazes de prosperar sem a intervenção

direta do adulto, do mesmo modo, questionam se crianças educadas desse modo se tornam capazes de responder às expectativas escolares e sociais (Falk, 2016).

Porém, ao retirar bebês e crianças bem pequenas da marginalidade e colocá-los no centro do interesse e atenção do adulto, a abordagem Pikler oferece uma riqueza de contribuições. A importância das relações estáveis, afetivas e respeitadas para o desenvolvimento pleno e sereno; a necessidade da conduta da profissional e consciente; o valor e as orientações para os cuidados; as indicações sobre formas adequadas de mediação de conflitos entre crianças; a necessidade da observação e de conhecimentos profissionais acerca do desenvolvimento infantil desenham apenas parte das brilhantes contribuições de Pikler para os saberes e fazeres pedagógicos com crianças de 0 a 3 anos.

Com a autora é possível assumir como o ambiente material, as relações e o encadeamento dos acontecimentos tecem o contexto de vida dos bebês e crianças, sendo compromisso primeiro da escola de educação infantil assegurar que esse contexto se dê de modo adequado, estável, seguro e, ao mesmo tempo, se caracterize como elemento enriquecedor das experiências infantis individuais e coletivas.

O potencial transformador dos princípios piklerianos convidam a refletir sobre o verdadeiro papel da educadora/professora, apontando para a urgência de reconhecer as capacidades dos bebês e crianças e de priorizar as formas adequadas que, de fato, potencializam o desenvolvimento pleno e integral ao longo dos primeiros anos de vida. Como aponta Soares (2017, p. 20),

Mesmo considerando as diferenças históricas e culturais, os ensinamentos de Emmi Pikler têm muito a colaborar com a educação infantil brasileira [...]. Cabe a nós, educadores, o desafio de refletir e aprofundar sobre quais elementos dessa abordagem se harmonizam com nossa realidade e normas educacionais, e podem ser adaptados às nossas práticas pedagógicas.

Ao propor uma pedagogia apegada aos pequenos detalhes da vida cotidiana dos bebês, Pikler trouxe gigantescas mudanças para a concepção de criança e para os modos de com ela se relacionar. Suas ideias tensionam e questionam saberes e fazeres profundamente consolidados e difundidos nas instituições de educação infantil, trazendo à tona a necessidade reflexão e discussão acerca do que se sabe e do que se faz junto aos bebês e crianças nos espaços coletivos de educação e cuidado.

É inegável, portanto, a potencialidade da abordagem Emmi Pikler em

[...] inspirar uma boa prática educativa tanto aos profissionais que estão se formando, quanto aos que há tempos se dedicam a acompanhar o desenvolvimento das crianças pequenas, tarefa nunca suficientemente valorizada (Ódena, 2016, p. 17).

*A creche é um lugar para viver,
além de trabalhar e brincar.*

Elinor Goldschmied

7.3 Contribuições de Elinor Goldschmied

Elinor Sinnott Goldschmied nasceu em 1910 em Gloucestershire, Inglaterra. Viveu uma infância no campo e ainda jovem optou por seguir seus estudos na área da educação, estudou no Instituto Froebel, onde se formou como educadora de creche.

Completo seus estudos pelo departamento de saúde mental da Escola de Economia de Londres, se tornando assistente psiquiátrica. Em Cambridge, se interessou particularmente pelo desenvolvimento infantil e se aproximou das ideias de intelectuais como Anna Freud, Susan Isaacs e Donald Winnicott (CNM, 2019). Teorias como as de John Bowlby, Mary Ainsworth, James Robertson e Erik Erikson também são alguns dos referenciais teóricos da autora (Araújo, 2008).

Com o fim da guerra, Elinor atuou na gestão de creches em Cambridge e em Londres. Em 1948 se tornou uma personagem ativa na cooperação internacional a favor da infância, contribuindo decisivamente para o trabalho com bebês e crianças bem pequenas em espaços coletivos de cuidado e educação (Edugrof, 2022).

Nosso conhecimento sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem aumentou enormemente nos últimos anos [...] Muitas pesquisas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas permanecem sepultadas em periódicos e livros acadêmicos, ou são escritas de forma um tanto abstrata. Até o momento, foram dadas muito poucas orientações aos trabalhadores de creche sobre como eles poderiam mudar o que fazem, à luz desse conhecimento. Nosso objetivo é tornar essa mudança mais acessível, mostrando como ela se relaciona com a prática cotidiana nos centros de cuidado infantil, tanto em nível administrativo quanto no contato direto com as crianças e pais (Goldschmied; Jackson, 2008, p. 17).

Defensora dos direitos das crianças, das famílias e da necessidade de valorização dos serviços e dos profissionais dedicados aos bebês e crianças, a autora fez parte de um seleto grupo de especialistas europeus que levou adiante uma série de discussões sobre a educação em creches de diferentes contextos. Dentre suas proposições, tem-se a observação detalhada do brincar dos bebês e crianças, e promoção de variadas possibilidades no âmbito da formação das educadoras/professoras.

Viveu e trabalhou na Itália entre os anos de 1950 e 1960, tendo colaborado com Elda Scarzella, coordenadora de um centro de acolhimento chamado *Villaggio della Madre e del Fanciullo*, localizado em Milão. Essa parceria foi especialmente importante

na carreira de Elinor, pois permitiu que retomasse o trabalho de observação detalhada e sistemática das crianças nesse espaço, refinando seu olhar e desenhando o entendimento de que os bebês e crianças precisam estar ativos e emocionalmente seguros para brincar e explorar as diferentes experiências sensoriais.

Além disso, começou a “voltar a sua atenção também para os serviços educativos diurnos de acesso público – e não mais exclusivamente para instituições de acolhimento de crianças privadas de estabilidade familiar” (Edugrof, 2022, n.p., tradução nossa).

Tem como aspectos estruturantes de sua abordagem a ideia do educador referência, a importância da organização do ambiente educativo e a centralidade das atividades lúdicas, sua abordagem pedagógica toma por base uma educação ativa na qual a criança, desde muito pequena, possa agir com autonomia e liberdade, princípios que a aproximam da abordagem defendida por Pikler.

Ao longo desse rico percurso, formulou o posicionamento de que dois fatores principais sustentam a vida e o pleno desenvolvimento nos primeiros anos de vida: o brincar e a segurança afetiva.

Com a ideia do educador referência, Goldschmied e Jackson (2008) discutiram que a ampliação do conhecimento acerca do bebê e de suas necessidades torna a tarefa da educadora mais difícil, complexa e exigente. Assim como Pikler, Elinor defendeu que as necessidades emocionais dos bebês e crianças pequenas têm impacto determinante em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

As autoras reafirmam o valor das relações humanas e afetivas, fatores determinantes ao desenvolvimento saudável e contínuo das crianças em seus primeiros anos de vida. Com isso, “a sociabilidade verdadeira provém da experiência de receber afeto digno de confiança de algumas pessoas próximas” (Goldschmied; Jackson, 2008, p. 54).

Isso porque as crianças só conseguem reconhecer que o adulto tem por elas um apreço e interesse especial se isso for traduzido em relações constantes, afetivas e respeitadas. As autoras alertam que a organização com base no educador-referência só se mantém e funciona se as educadoras/professoras estão convencidas dos benefícios tanto para os bebês, como para as famílias e para elas próprias. Colocam ainda que

A intimidade pessoal é um elemento que muitas vezes falta em qualquer tipo de ambiente institucional, mas para as crianças pequenas ele tem implicações ainda mais sérias. Grande parte da comunicação sutil das crianças que ainda não adquiriram o pleno domínio da linguagem vem por meio do toque e do manuseio.[...] Como então podemos evitar esse tipo de “cuidado” impessoal e assegurar que haja alguns momentos de intimidade durante o dia na creche,

especialmente no que se refere a atividades que são muitas vezes vistas como tarefas rotineiras? (Goldschmied; Jackson, 2008, p. 59).

Outra importante contribuição da autora para a educação infantil e para o trabalho na faixa etária de 0 a 3 anos reside nas propostas de jogo/brincadeira. Em meados de 1950, formulou a proposição do Cesto dos tesouros para os bebês mais jovens, aqueles que ainda não andam com autonomia, uma ideia revolucionária ao se considerar que conhecimento ainda limitado que se tinha sobre o brincar das crianças menores e quais as condições e materiais adequados para tal.

A proposta do Cesto dos Tesouros é indicada para bebês que já sentam sozinhos, tendo como característica proporcionar a interação da criança com os objetos permitindo que o bebê se coloque como protagonista de suas próprias experiências de aprendizagem. É organizada com objetos que oferecem aos bebês a chance de investigar e descobrir (diferentes possibilidades, diversidade de pesos, texturas, tamanhos, sons, cores e cheiros).

Nesse sentido, é imprescindível a diversidade de materialidades (metais, vidros, madeiras, tecidos, materiais naturais, etc.), evitando-se o uso plástico, de brinquedos comerciais e objetos demasiadamente estruturados, como o chocalho, por exemplo, que já carrega em si a ideia de exploração sonora. Com tempo e possibilidades de escolha, os bebês passam a explorar os objetos de diversas formas.

Por meio de atividades de sugar, pôr na boca e manusear, os bebês estão descobrindo coisas a respeito do peso, tamanho, formatos, texturas, sons, cheiros, e, quando escolhem um objeto, podemos imaginar que estejam dizendo: “O que é isso?”. Mais tarde, quando são capazes de se movimentar pelo ambiente, parecem dizer: “O que eu posso fazer com isso?” (Goldschmied; Jackson, 2008, p. 115-116).

Com os modos singulares de brincar e explorar, os bebês se envolvem com todo o corpo e todos os sentidos, guiados por seus próprios desejos e interesses, em ações que lhe proporcionam prazer e alegria e, ao mesmo tempo, ampliam seu conhecimento de si, do mundo e dos objetos da cultura.

Elinor apontou que ao se observar atentamente um bebê que brinca com o Cesto dos tesouros, é possível identificar uma multiplicidade de ações e modos de exploração – tocar, pegar, jogar, levar à boca, bater, juntas, deixar cair, selecionar, organizar, descartar etc. Assim, é “surpreendente observar a maneira como todo o corpo é envolvido nessa atividade – se os seus pés e dedos estão descobertos, eles respondem de maneira vívida ao estímulo e à excitação que o objeto escolhido induz” (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 115).

De volta à Inglaterra, continuou produtiva e colaborativa com a formação de educadoras na Itália, Espanha e em seu próprio país, ao longo desses anos frutíferos, formulou outra proposta lúdica voltada para crianças entre 12 e 20 meses de idade: o jogo heurístico. Para a autora, era correto valorizar e incentivar o uso de alguns tipos de brinquedos e materiais em detrimento de outros, criando condições de escolha por parte das crianças e estimulando seu brincar ativo e criativo.

A proposta intitulada pela autora como brincadeira/jogo heurístico também se apresenta como centrada na ação das crianças e no seu interesse em investigar e explorar os diferentes objetos. Nele, é oferecida uma gama de objetos potencializadores dessas ações espontâneas, com os quais as crianças brincam livre e autonomamente, tendo a possibilidade de descobrir uma série de coisas por si só.

Por meio dessas experiências, segundo Elinor, avançando a partir da pergunta “o que é isso?” com o cesto dos tesouros, as crianças passam a indagar “o que eu posso fazer com isso?”. Nesse sentido, o jogo heurístico, indicado pela autora para as crianças em seu segundo ano de vida, é promotor potente das descobertas das crianças, envolvendo diversas ações investigativas a partir de diferentes materialidades, ou seja, é um jogo no qual a criança explora e elabora hipóteses sobre como o objeto se comporta a partir de sua ação sobre ele, por meio de diversas combinações.

Como uma atividade exploratória espontânea, a autora defendeu a importância do adulto na seleção e organização dos materiais, de modo a potencializar o brincar das crianças, valorizando seus movimentos, modos próprios de aprender e necessidades educacionais específicas.

Aumentar a mobilidade é fator principal para as habilidades da criança em desenvolvimento em seu segundo ano de vida. A habilidade recém-adquirida e mover-se é praticada sem parar ao longo do dia, nos períodos em que a criança fica acordada, e é muitas vezes essa paixão em relação a mover-se por aí que cria ansiedades nos adultos responsáveis e os leva a restringir o espaço da criança e limitar suas oportunidades de aprender (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 148).

O jogo heurístico possibilita a autoatividade e a concentração das crianças bem pequenas, possibilitando também a tomada de decisão e a possibilidade de irem compreendendo as consequências de suas ações autônomas, corroborando com a estruturação do pensamento, desenvolvimento da linguagem oral e da autonomia.

Para a autora, ao longo do segundo ano de vida a criança tem um grande impulso em explorar e descobrir por si mesma a forma como os diferentes objetos se comportam no espaço ao serem por ela manipulados. Nesse sentido, precisam de “uma ampla gama

de objetos para fazer esse tipo de experiência, objetos que sejam constantemente novos e interessantes, os quais certamente não podem ser comprados de um catálogo de brinquedos” (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 148).

O jogo heurístico se coloca como uma abordagem e não uma prescrição, isso significa que existem diferentes maneiras de organização desse tipo de brincar, assim como são diversas as possibilidades de materiais (objetos e receptáculos) a serem utilizados que dialogam com questões culturais e pedagógicas de cada contexto.

A partir da interação com esses materiais, as crianças “selecionam, discriminam e comparam, arrumam em séries, colocam por meio de fender e empilham, rolam os objetos e testam seu equilíbrio, com concentração, habilidade de manipulação crescente e evidente satisfação” (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 151-152).

O jogo foi desde sempre reconhecido por Goldschmied como fonte de prazer e aprendizagem para a criança dessa faixa etária. [...] Goldschmied e Jackson frisam (1994, 2004) a necessidade de incrementar a qualidade das oportunidades lúdicas, no sentido de proporcionar uma experiência agradável à criança, valorizando simultaneamente, o jogo complexo e fomentador da concentração, em detrimento do saltar entre atividades (Araújo, 2008, p. 143).

Assim como na ideia do Cesto dos Tesouros, o adulto deve atentar-se à seleção dos objetos e receptáculos, formas de armazenamento (sacolas ou caixas), manutenção e diversidade de coleções, formas de apresentação e disponibilização dos mesmos no espaço.

O papel da professora é um papel organizador, sustentador e pesquisador, sendo responsável pela escolha adequada do espaço; preparação do ambiente de modo que potencialize o brincar; seleção de objetos, higiene, cuidado e segurança; observação registro e análise das ações dos bebês; cuidado e intencionalidade com a continuidade e frequência da proposta de materiais; transformação gradativa com a inserção de novos objetos que aguça a curiosidade e possibilitem novas ações por parte dos bebês. Todas essas escolhas desaguam na qualidade das oportunidades lúdicas dos bebês enquanto brincam.

[...] No seu entender, o adulto deverá constituir um facilitador que, por um lado, planifica e organiza o ambiente de forma intencional e que, por outro lado, utiliza a cooperação e a negociação nas suas interações diárias com as crianças, num fluxo equilibrado de liberdade e estrutura (Araújo, 2018, p. 143).

Para além dessas propostas, a autora ofereceu uma série de informações e ideias sobre os diferentes espaços da creche, bem como sobre a organização da rotina, dos grupos de crianças e de outras atividades e brincadeiras como o brincar de faz de conta,

brincar no tanque de areia, brincar no chão ou em mesas, brincar com água, pintar, dentre outras possibilidades.

Assim como Montessori e Pikler, ao se aproximar da trajetória intelectual e profissional de Elinor, é necessário reconhecer seu mérito teórico e prático, ao passo que trouxe à luz a reflexão acerca dos serviços destinados aos bebês e crianças bem pequenas, discutindo elementos fundamentais a esse contexto e estimulando novas e diferentes práticas que tomam como centro a criança, reconhecem o papel importante das famílias e considerando a necessidade de um ambiente adequado de trabalho para os adultos.

A autora também enfatizou a necessidade de conscientização acerca das mensagens que são passadas pelas crianças por meio de palavras, ações e também pelo modo como o ambiente é organizado para elas.

Destacou o valor da estética nos ambientes em creches e reiterou que o espaço deve ser organizado de modo a possibilitar que as crianças vivam, brinquem e aprendam. Por isso, para a autora, apesar das limitações e inadequações comumente encontradas nos espaços das creches, sempre algo pode e deve ser feito para tornar o espaço mais agradável e qualificado para todos que ali passam boa parte de seu dia (adultos e crianças) (Goldschmied; Jackson, 2006).

Em sua perspectiva, a educadora/professora ocupa papel primordial ao passo que é responsável por acolher a criança e criar as condições para que ela conheça e se aproprie do mundo à sua volta. Nos primeiros anos de vida, o ser humano precisa construir uma relação emocionalmente significativa com quem se ocupa de seus cuidados, por isso introduziu a figura de referência.

Sua contribuição foi decisiva ao ser a primeira a dar início a “discussões importantes sobre a formulação do conceito de um vínculo profissional necessário a ser construído entre adultos e crianças em situações de vida coletiva, traduzido a partir do conceito de abordagem da pessoa-chave” (Fochi; Stock, 2022, p. 148).

Esse conceito apresenta muitas aproximações ao conceito de adulto referência proposto por Emmi Pikler e toma por base a necessidade da continuidade na relação entre criança e adulto possibilitando a constituição e fortalecimento de vínculos, o incentivo à autonomia e a ampliação das possibilidades de participação ativa nos diferentes momentos cotidianos.

Para a autora, brincar é um direito e é a atividade principal do dia a dia da criança. No jogo/brincadeira, a criança é independente e ao ter uma experiência lúdica agradável,

tem também a “oportunidade de tomar iniciativa, de se concentrar e de persistir em um objetivo estabelecido” por ela mesma (Fochi; Stock, 2022, p. 147).

O adulto assume o papel determinante de facilitador, devendo aprender a ficar em segundo plano quando a criança não precisa de sua intervenção, assim, é preciso descentralizar a figura adulta, pois a atividade da criança deve partir de sua própria escolha. Ainda sobre esse tema, a autora colocou que a educadora/professora ocupa diferentes papéis/funções: organizadora, facilitadora e iniciadora (Goldschmied; Jackson, 2008).

No papel de organizadora, se ocupa da organização dos móveis e materiais no espaço, da ventilação, temperatura, limpeza e manutenção do espaço, em colaboração com os demais funcionários. Planejar e administrar os tempos e espaços, reorganizar itens após uma brincadeira, organizar o espaço das refeições são outras ações envolvidas nesse papel.

No papel de facilitadora, a educadora/professora leva em consideração a ação criativa e intencional que se apresenta na organização dos espaços e materiais, que tem como objetivo primeiro possibilitar às crianças a escolha e o desenvolvimento de seu brincar, individual e/ou coletivamente. Presente e observadora, sua presença oferece às crianças segurança emocional para explorarem e se relacionarem com mais autonomia.

O papel iniciador diz respeito aos momentos nos quais o adulto se encontra no “comando” de alguma proposta de forma mais direta. Em pequenos grupos, ao propor a exploração de uma argila, a produção de uma receita, uma dança ou música com gestos específicos ou ler uma história, por exemplo, a educadora chama para si a atenção e promove e incentiva determinadas ações e interesses. As autoras chamam atenção, nesse detalhamento, para não se confundir o papel iniciador com aquele no qual o adulto requer a atenção de todos, ao mesmo tempo, fazendo a mesma atividade, o que além de ineficaz se mostra inadequado para as crianças nessa faixa etária.

A criança deve ter oportunidade de tomar iniciativas e os adultos precisam assumir o papel de sustentar e enriquecer o seu brincar. Precisa, assim, criar condições para que a brincadeira livre e independente possa prosperar.

[...] apesar de parecermos adotar uma atitude tipicamente não intervencionista ao pedir que, sempre que possível, o adulto aja como um facilitador em vez de diretor das atividades da criança, nós o fazemos no contexto de um ambiente planejado e organizado cuidadosamente (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 24).

A brincadeira permite aos bebês e crianças bem pequenas aprenderem sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca, elas não separam o momento de brincar do

aprender, esse processo acontece de maneira interligada. Desta forma é necessário qualificar as oportunidades lúdicas das crianças, pois quanto mais oportunidades qualificadas para brincar são oferecidas às crianças, mais prazerosas serão suas experiências, tanto para ela como para as próprias educadoras (Goldschmied; Jackson, 2006).

É também papel do adulto criar condições adequadas para essa atividade e observá-las atentamente, elementos esses que constituem o cerne da atuação da educadora, partindo de um contexto acolhedor e promotor de desenvolvimento em uma perspectiva integral, possibilitado por meio de um ambiente agradável, confortável e visualmente satisfatório.

Ciente dos desafios impostos para tal e da necessidade de conhecimento específicos por parte das educadoras/professoras para se tornarem capazes de organizar de modo contínuo o ambiente educativo,

Goldschmied entende que o ambiente físico impacta profundamente as possibilidades que se criam para viver, aprender e brincar. [...] Nesse sentido, a noção de ambiente para Elinor envolve não apenas as condições físicas da infraestrutura, mas também as pessoas que o compõem e a qualidade estética (Fochi; Stock, 2022, p. 143).

Para tal, é necessário olhar para as capacidades criativas das crianças, o que exige uma formação constante e contínua. É preciso cuidar da formação de quem cuida da criança: a formação deve levar em consideração os aspectos teóricos e práticos, juntos, sem distinção.

Assumindo cada pessoa como competente desde o nascimento, Elinor defendeu que os serviços destinados aos bebês e crianças bem pequenas devem ser de qualidade e qualidade não é apenas uma questão de dinheiro, mas de atenção contínua aos detalhes que dizem respeito a todos os aspectos da vida dos serviços/instituições. Deve-se privilegiar, desse modo,

[...] uma aparência acolhedora e confortável, capaz gerar segurança, vínculo e acolhimento, unido a uma estrutura que compreenda as múltiplas aprendizagens que os bebês e as crianças bem pequenas vivem no cotidiano de uma escola e, portanto, que deve ser estruturado para que tais aprendizagens aconteçam (Fochi; Stock, 2022, p. 143).

Paralelamente, levantou debates de cunho político, chamou a atenção e teceu críticas ao baixo investimento e escassas políticas públicas voltadas à infância, denunciando a precariedade de espaços, materiais e condições estruturais de muitas creches e escolas.

Como a oferta de cuidado para as crianças teve baixa prioridade em termos de orçamento no passado, muitas vezes as creches e os centros familiares tiveram de se contentar e fazer o possível com equipamentos e mobília que foram sendo acumulados, tendo como preocupação principal o baixo custo. O resultado foi que muitas salas têm móveis de formatos inadequados, e almofadas e cortinas de cores e texturas que não formam um padrão harmônico – que a maioria de nós não toleraria ver em nossas próprias casas.

Bancos, lojas e restaurantes pagam quantias enormes a decoradores para criar um ambiente visual atraente para os clientes durante suas breves visitas. Apesar disso, muitas vezes nos contentamos com o fato de as crianças passarem seus anos mais formativos cercadas de feiúra e desordem (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 34).

Refletiu sobre a necessidade de superação da ruptura entre cuidado e educação, valorizando todos os momentos cotidianos como oportunidades de aprendizagem. O almoço, por exemplo, é um momento fundamental de convívio e emoção entre adultos e crianças, na creche deve-se ter cuidado e atenção para que essas situações aconteçam com tranquilidade e qualidade (Goldschmied; Jackson, 2006).

Como poucos, voltou seu olhar para as necessidades das educadoras/professoras, reiterando que o ambiente deve favorecer também o trabalho do adulto para que ele possa trabalhar com tranquilidade, sem ter que se interromper continuamente e sem consequentemente atrapalhar a atenção das crianças para o que estão fazendo. Em sua obra, é possível identificar essa busca pelo equilíbrio e bem-estar tanto das crianças como dos adultos.

Elinor também defendeu a importância das famílias e de um vínculo de confiança e parceria entre escola e família para o pleno e harmonioso desenvolvimento dos bebês, bem como aprofundou o olhar acerca da necessidade de equilíbrio e harmonia entre as dimensões individuais e coletivas que compõem o cotidiano da escola.

De modo geral, a autora oferece uma série de proposições teóricas e práticas que permitem pensar uma pedagogia específica para a creche, que valorize os “elementos fundantes para a construção do bem-estar global do bebê a partir de um ambiente facilitador da atividade lúdica” (Fochi; Stock, 2022, p. 137). Nesse sentido, se apresenta como uma referência que contribui de modo muito significativo com a ampliação do olhar acerca do cuidado e educação com bebês e crianças bem pequenas na escola.

O próximo capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, abordando discussões sobre a pesquisa qualitativa em educação, bem como as escolhas teóricas e metodológicas que envolveram a construção dos instrumentos de coleta de dados, bem como a sua realização. Também nesse capítulo, buscou-se descrever os contextos de pesquisa empírica e apresentar as 18 profissionais que participaram da pesquisa.

CAPÍTULO VIII

PERCURSO METODOLÓGICO

*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.*

*Paulo Freire, A importância do ato de ler
(Freire, 1989, p. 39)*

Esta pesquisa apresenta-se como qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994, Demetrio, 1992, Lüdke; André, 2018), com pesquisa de campo que parte das narrativas de professoras de educação infantil do sistema municipal de educação da cidade de São José do Rio Preto (estado de São Paulo/Brasil) e de educadoras e professoras atuantes em *nidi d'infanzia* e *scuole dell'infanzia* (instituições correspondentes aos segmentos creche e pré-escola) da cidade de Roma (região de Lazio) e Modena (região da Emilia Romagna), na Itália.

A escolha de realizar a coleta de dados na cidade de Roma foi relacionada à universidade com a qual o acordo de cotutela foi estabelecido. Modena, por sua vez, foi escolhida em razão de sua importância territorial, motivada pelo desenvolvimento de um dos modelos de educação infantil mais reconhecidos do mundo, sendo um contexto que oferece vários pontos de inspiração para a educação nessa faixa etária.

A seguir apresentam-se informações acerca dos contextos de pesquisa empírica, bem como sobre as participantes que tornaram possível o desenvolvimento da pesquisa, ao passo que compartilharam, por meio de suas narrativas, ideias, saberes, concepções e trajetórias profissionais que possibilitaram o levantamento dos dados e os achados científicos da tese.

8.1 Contextos da pesquisa empírica

No contexto brasileiro, a investigação se desenvolveu no sistema público municipal da cidade de São José do Rio Preto, município de médio porte, com aproximadamente 465 mil habitantes (IBGE, 2020).

O sistema de educação do referido município apresenta um cenário no qual a educação infantil tem passado por profundas transformações sendo que na última década foram dezenas de escolas municipalizadas, além de outras unidades escolares inauguradas, fato que ampliou exponencialmente o atendimento às crianças de 0 a 5 anos nas escolas públicas municipais e também a quantidade de professores que atuam nesta etapa, sendo parte considerável desses profissionais ingressantes por concursos públicos recentemente realizados.

Como já indicado anteriormente, considerando-se apenas o contexto da educação infantil pública municipal, foco deste estudo, o município conta com cerca de 1.300 docentes, 86 escolas e cerca de 20 mil crianças entre 0 e 5 anos de idade.

Especificamente crianças de 0 a 3 anos, os dados de 2019 apontam que eram atendidas mais 10 mil⁵² bebês e crianças bem pequenas (SJRP, 2019).

Para a seleção das escolas participantes foram considerados critérios como o fato de ser uma escola pública, a faixa etária atendida, privilegiando escolas que atendem crianças de 0 a 5 anos, e a localização considerando diferentes regiões da cidade. Após a seleção das escolas, foi realizado o contato com os gestores e solicitado que estes indicassem uma docente atuante na faixa etária de 0 a 3 anos e um atuante na faixa etária de 3 a 5 anos, respeitando-se sempre o princípio de voluntariedade das participantes.

Já em contexto italiano, a coleta foi realizada em duas cidades, de duas regiões diferentes, a saber: Roma e Modena. Roma é uma cidade de grande porte, cidade mais populosa da Itália e com uma população estimada em 2,8 milhões de habitantes. Localizada no centro do território italiano, Roma é a capital da Itália e se localiza em uma província de mesmo nome, na região de Lázio.

De acordo com dados estatísticos disponibilizados no site da cidade de Roma, considerando apenas Roma Capital, no ano letivo 2019-2020 haviam: 211 creches municipais, 154 convencionadas (estruturas privadas com acordo junto ao município), 34 *sezioni ponti comunali* (dedicadas a crianças com 24-36 meses, selecionados das listas de espera municipais para atendimento em creche e que não foram atendidas), 16 creches em empresas, sete creches in Appalto (confiadas em contrato a terceiros privados), quatro creches do *Project Financing* (projeto realizado por meio de autofinanciamento para a construção e gestão), 10 *spazi Be.Bi* privados (destinado a crianças de 18 a 36 meses, com cinco horas diárias de permanência, sem serviço de refeição e descanso. O número de crianças de 0 a 3 anos atendidas foi de aproximadamente 12.930, considerando apenas as creches municipais (gestão direta) (Roma, 2020a).

Com uma população estimada de 58.200 crianças de 0 a 3 anos, a creche pública municipal (administração direta) atende cerca de 20% da demanda, enquanto estruturas privadas e convencionadas atendem outros 8,7% (total de aproximadamente 29% de crianças atendidas) (Roma, 2020a).

Já em relação à pré-escola, a cidade de Roma apresenta os seguintes números: 317 escolas municipais, 226 estatais e 247 paritárias. Em 2020, a população de crianças de 3 a 6 anos era de aproximadamente 65.400 crianças, das quais 29 mil matriculadas em

⁵² Exatamente 10.443 (SJRP, 2019) crianças matriculadas. Esses dados são referentes ao ano de 2019, não foram encontrados dados oficiais atualizados.

escolas municipais – cerca 45% – com um total de 32 mil vagas disponíveis (Roma, 2020b).

Em Roma, o contato para a realização das entrevistas foi realizado diretamente com a responsável pelas escolas municipais da cidade, contando com o apoio e mediação da Profa. Ph.D. Concetta La Rocca e do Prof. Ph.D. Paolo Di Rienzo, orientador estrangeiro da tese. Após o contato com a dirigente municipal, foi indicada uma gestora responsável por algumas escolas – *Posizione Organizzativa dei Servizi Educativi e Scolastici* – que, por sua vez, indicou as participantes da pesquisa (três educadoras de creche e três professoras de pré-escola) ambas localizadas em um bairro residencial e bastante populoso da cidade.

Nesse contexto, a coleta foi realizada em uma creche e uma pré-escola que juntas formam um polo 0-6 anos, ao passo que se localizam no mesmo bairro e quarteirão, possibilitando uma maior integração e continuidade entre os dois segmentos e instituições.

Modena, por sua vez, é uma cidade italiana com aproximadamente 185 mil habitantes e é a capital da província de mesmo nome, na região da Emilia-Romagna (norte da Itália). Dados disponibilizados no site da cidade apontam um total de 24 creches municipais no ano letivo de 2019-2020, com 48 turmas e um total de 763 crianças de 0 a 3 anos atendidas. Já as creches conveniadas somavam cerca 54 estruturas, 45 turmas e 717 crianças atendidas, com uma população de cerca de 6 mil crianças de 0 a 3 anos, o que representa 12% de crianças atendidas em creches municipais e 12% em escolas convencionadas (Modena, 2019).

Na pré-escola, os números são: 12 escolas municipais, com 40 turmas e 928 crianças matriculadas; 10 escolas sob a responsabilidade da *Fondazione Cresci@Mo*⁵³, com 31 turmas e 757 matrículas; nove escolas convencionadas, com 20 turmas em e 482 matrículas; 12 escolas estatais, com 38 turmas e 862 matrículas; além 20 escolas paritárias, com 65 turmas e 1517 matrículas. No total, somam-se 63 escolas e cerca de 4500 crianças matriculadas no ano letivo de 2019-2020 (Modena, 2019).

⁵³ A *Fondazione Cresci@Mo* foi fundada pelo município de Modena com o objetivo de gerir serviços escolares e educativos destinados à faixa etária 0 a 6. É responsável pela gestão de estruturas que serão progressivamente identificadas pelo Município de Modena (movimento progressivo de passagem de escolas da direção direta do município para a fundação) e prevê a prestação de serviços escolares e educativos por meio de recrutamento direto de professores e educadores. De acordo com informações disponibilizadas pelo site a própria fundação, as escolas geridas pela Fundação se apresentam como escolas paritárias, de acordo com a Lei 62/2000 (Fondazione Cresci@Mo, n.p.).

Para a coleta na Emilia Romagna, contou-se com o apoio dos docentes Prof. Pd.D. Antonio Gariboldi e Profa. Ph.D. Antonella Pugnaghi, da *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia* (Unimore), que realizaram o contato com dirigentes do sistema público municipal de educação infantil da cidade de Modena, possibilitando a realização das entrevistas em um *Polo per l'infanzia* municipal.

Foram realizadas entrevistas com duas educadoras de creche e duas professoras de pré-escola, sendo que duas delas atuavam no referido polo, uma professora de pré-escola atuava em uma escola localizada em um bairro histórico da cidade e uma educadora atuava em uma creche de um bairro mais periférico da cidade. De acordo com a organização proposta pela dirigente, algumas das participantes se deslocaram para a realização da entrevista nesta escola, localizada em um bairro residencial de Modena.

Foram realizadas um total de 18 entrevistas – oito em São José do Rio Preto/SP/Brasil, seis em Roma e quatro em Modena. Este número de participantes da pesquisa foi determinado de acordo com os critérios de inclusão e exclusão⁵⁴, considerando também a viabilidade de execução da pesquisa de campo, uma vez que o desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas na perspectiva narrativa demanda tempo considerável, resultando em entrevistas densas e longas.

Além disso, este quantitativo também envolveu a possibilidade e disponibilidade indicada por cada dirigente municipal/gestor com quem os contatos iniciais foram estabelecidos.

8.2 Participantes da pesquisa

Para a realização desta tese, no Brasil, contou-se com a disponibilidade e participação das seguintes profissionais: Cecília⁵⁵, 36 anos, formada em pedagogia, com aproximadamente seis anos de experiência como professora de educação infantil, principalmente no agrupamento de berçário II; Maria Vitória, 36 anos, formada pelo magistério (nível médio) e em ciências biológicas, com cerca de 14 anos de experiência como professora de educação infantil, a maior parte dela como efetiva na rede municipal de São José do Rio Preto, atuando em agrupamentos de berçários; Gabriela, 33 anos, formada em pedagogia, com cerca de 11 anos de experiência como professora de educação infantil, com boa parte desse percurso atuando em agrupamentos de berçários

⁵⁴ Mulher, atuante em creche, pré-escola ou escola de educação infantil da rede municipal, indicada pela coordenação/gestão e com disponibilidade de participação na pesquisa.

⁵⁵ Todos os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas próprias participantes.

da rede pública; Helena, 37 anos, formada em pedagogia, professora iniciante na rede pública municipal com, no momento da coleta, pouco menos de três anos de experiência como professora de educação infantil.

Como profissionais atuantes na pré-escola, tem-se a participação de: Lua, 34 anos, licenciada em educação física, com complementação em pedagogia, professora há cerca de seis anos, com atuação no segmento pré-escola; Bárbara, 36 anos, formada pelo magistério (Cefam) e em pedagogia, professora há mais de 17 anos com experiências na rede particular e pública como professora no ensino fundamental I, com os últimos 10 anos atuando na educação infantil, principalmente no segmento pré-escola; Lorena, 45 anos, formada em pedagogia, com seis anos de experiência como professora, tendo passado pela rede particular e atuado em agrupamentos de creche e pré-escola da rede municipal; e Andréia, 37 anos, formada em pedagogia, professora iniciante da rede pública de São José do Rio Preto, com três anos de atuação no segmento pré-escola. O quadro a seguir apresenta informações gerais sobre as participantes da pesquisa no Brasil.

Quadro 6. Participantes da pesquisa no Brasil

Nome	Idade	Tempo de atuação	Formação inicial	Ano de formação	Segmento de atuação⁵⁶
Cecília	36 anos	6 anos	Pedagogia	2011	Creche
Maria Vitória	36 anos	14 anos	Magistério e Ciências Biológicas (licenciatura)	2003 e 2008	Creche
Gabriela	33 anos	11 anos	Pedagogia	2009	Creche
Helena	37 anos	3 anos	Pedagogia	2016	Creche
Lua	34 anos	6 anos	Educação Física (licenciatura) e Pedagogia	2008 e 2010	Pré-escola
Bárbara	36 anos	16 anos	Magistério e Pedagogia	2003 e 2007	Pré-escola
Lorena	45 anos	6 anos	Pedagogia	2015	Pré-escola
Andréia	37 anos	3 anos	Pedagogia	2018	Pré-escola

Fonte: Elaborado pela autora

⁵⁶ Segmento de atuação no momento da coleta de dados (ano letivo de 2021).

Na Itália, participaram da pesquisa: Francesca, 49 anos, residente em Roma e professora de creche há 12 anos, tendo antes trabalhado como educadora em contexto social; Chiara, 40 anos, residente em Roma, com experiência profissional como professora de suporte para crianças com necessidades educacionais especiais na pré-escola, atua como professora em creche há cerca de 18 anos; Laura, 65 anos, educadora em creches municipais da cidade de Roma, com mais de 40 anos de experiência profissional; Raffaella, 43 anos, nascida e residente na cidade Roma, professora atuante em pré-escola, com um percurso de mais de 15 anos na educação infantil, tendo também atuado no segmento creche; Agnese, 37 anos, nascida e residente na cidade de Roma, professora com cerca de 13 anos de experiência, atuante em pré-escola e com experiência também em creches particulares e públicas na mesma cidade; Stella, 38 anos, nascida e residente em Roma, atuante na pré-escola desde 2015.

Em Módena contou-se com a participação de: Anna, 46 anos, com cerca de 15 anos de experiência como educadora de creches na região da Emilia Romagna; Linda, 50 anos, professora com cerca de 30 anos de experiência em pré-escolas na cidade de Modena; Bruna, 60 anos, professora da cidade de Modena, com mais de 40 anos de experiência profissional na faixa etária da pré-escola; Azzurra, 46 anos, residente na cidade de Modena, com cerca de 18 anos de experiência com a faixa etária de 0 a 3 anos, em creches privadas, como professora substituta em creches municipais de Modena por oito anos e como professora efetiva há cerca de oito anos. O quadro a seguir apresenta informações gerais sobre as participantes da pesquisa na Itália.

Quadro 7. Participantes da pesquisa na Itália

Nome	Idade	Tempo de atuação	Formação Inicial	Ano de formação	Segmento de atuação⁵⁷
Francesca	49 anos	12 anos	<i>Formazione per gli educatori professionali⁵⁸</i>	1992	<i>Nido</i>
Chiara	40 anos	18 anos	<i>Scienze dell'educazione e della formazione</i>	2004	<i>Nido</i>
Laura	65 anos	40 anos	<i>Assistente per</i>	1980 ⁵⁹	<i>Nido</i>

⁵⁷ Segmento de atuação no momento da coleta de dados (ano letivo 2022-2023).

⁵⁸ Os cursos não possuem uma correspondência com os cursos brasileiros e por isso serão mantidos em língua original.

⁵⁹ Meados da década de 1980, não forneceu o ano exato.

			<i>comunità infantile</i>		
Raffaella	43 anos	15 anos	<i>Neurofisiopatologia e Scienze dell'educazione</i>	1990 ⁶⁰ e 2010	<i>Scuola dell'infanzia</i>
Agnese	37 anos	13 anos	<i>Scienze dell'educazione e della formazione primária</i>	2008	<i>Scuola dell'infanzia</i>
Stella	38 anos	8 anos	<i>Liceo psicopedagógico e laurea em Psicologia clinica</i>	2010	<i>Scuola dell'infanzia</i>
Anna	46 anos	15 anos	<i>Scienze della formazione e dei processi formativi (Pedagogia)</i>	2001	<i>Nido</i>
Linda	50 anos	30 anos	<i>Scienze dell'educazione e della formazione</i>	1994	<i>Scuola dell'infanzia</i>
Bruna	60 anos	40 anos	<i>Istituto magistrale</i>	1984	<i>Scuola dell'infanzia</i>
Azzurra	46 anoS	18 anos	<i>Formazione per gli educatori professionali</i>	2003	<i>Nido</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, tem-se a participação de 18 profissionais, educadoras e professoras, que disponibilizaram seu tempo e atenção, compartilhando suas histórias, ideias, anseios, dificuldades e saberes. De modo geral, com esse grupo de participantes, pretendeu-se possibilitar a diversidade de perfis, identidades e experiências, uma vez que as suas trajetórias e concepções implicam em narrativas únicas e que evidenciam os resultados.

Cabe ressaltar que este projeto foi submetido, apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP Humanos, Parecer nº 4.292.234) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e que todas as participantes tomaram ciência e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexos A e B) como uma norma ética das pesquisas brasileiras.

⁶⁰ Meados da década de 1990, não forneceu o ano exato.

Nas subseções a seguir caracteriza-se a pesquisa qualitativa como escolha metodológica assumida na investigação, o instrumento utilizado (a entrevista semiestruturada) para coleta de dados; a perspectiva narrativa na realização das entrevistas e, os procedimentos da coleta empírica e por fim, a análise de conteúdo como forma de organização e análise de dados.

8.3 Pesquisa qualitativa em educação

Como apontam Lüdke e André (2018), pesquisar um determinado tema exige confrontar os dados e evidências coletados com os conhecimentos teóricos construídos sobre ele. A pesquisa qualitativa, por sua vez, se baseia no valor de dados de caráter descritivo que, assumindo uma atitude científica, são organizados e analisados em profundidade, de forma rigorosa e sistemática.

De acordo com Bogdan e Biklen (1999, p. 16), “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é desenvolvida em múltiplos contextos”. Esse tipo de pesquisa apresenta algumas características principais: o ambiente natural é fonte direta dos dados da pesquisa e o pesquisador se apresenta como instrumento-chave no percurso de investigação; tem caráter descritivo, os dados são recolhidos em formato de palavras (notas, registros, discursos, etc.) e imagens; o pesquisador se preocupa com o processo e não somente com os resultados/produto da pesquisa; o pesquisador tende a analisar seus dados indutivamente; por fim, o significado se apresenta como preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Lüdke e André (2018) corroboram com essa definição e colocam a importância, na pesquisa qualitativa, de considerar o contexto no qual os dados emergem, ao passo que são influenciados por esse contexto e reconhecê-lo é parte primordial da compreensão acerca da realidade investigada. Outro ponto determinante está em se aproximar e compreender o significado atribuído pelos participantes aos fatos, fenômenos ou experiências vividas.

Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a "perspectiva dos participantes", isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo (Lüdke; André, 2018, p. 14).

O objetivo central dos pesquisadores no âmbito da pesquisa qualitativa é o de compreender melhor o comportamento e a experiência das pessoas, além de buscar a

compreensão do “processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (Bogdan; Biklen, 1999, p. 70).

A abordagem qualitativa envolve, então, o universo de atitudes, valores, significados, crenças, representações, que são no âmbito de profundas e complexas relações humanas e sociais (Minayo, 2010).

Como conceitos-chave associados à abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1999) apontam o valor do significado, do processo; a compreensão de senso comum, a construção social, a vida quotidiana etc. Do mesmo modo, como principais objetivos em torno desse tipo de investigação, apontam o interesse em desenvolver conceitos sensíveis, descrever realidades múltiplas e desenvolver a compreensão.

Demetrio (1992) coloca que a ciência não se faz apenas com a abordagem positivista. Para o autor, a pesquisa qualitativa se debruça sobre a compreensão daquilo que se esconde sob as aparências sensíveis e busca identificar os vínculos, as conexões e “interligações fenomenais, ou as chamadas estruturas reguladoras, ou dispositivos latentes, do viver e do agir – os desenvolvimentos, ou mudanças, que os fatos, em contínua metamorfose súbita ou rastejante, venham a assumir ao longo do tempo”, bem como tem valor primordial o papel do ser humano e da sua vida cotidiana (Demetrio, 1992, p. 19, tradução nossa).

Campo fértil das ciências humanas e sociais, a pesquisa qualitativa centraliza-se na linguagem e, por assim dizer, tudo que é dito, é dito para alguém em algum lugar, de algum lugar ou para algum lugar. O desafio para o(a) pesquisador(a) repousa na obtenção de interpretações plausíveis no universo de narrações. Imersa nesse contexto, a pesquisa qualitativa busca a aceitação do pluralismo das formas de relatos, em um tempo de transição de paradigmas na ciência, o dominante e o emergente, como disse Santos (2008), cujo conhecimento se torna parte integrante da produção sociocultural em sociedades que intervêm de forma crescente sobre si mesmas (Sousa; Santos, 2020).

De acordo com Demetrio (1992), na abordagem qualitativa, o pesquisador tem em vista a obtenção de informações que revelem aquilo que existe de essencial ao tema de pesquisa (sínteses explicativo-descritivas), bem como busca o estabelecimento de contatos e interlocutores que fazem parte desse contexto.

Esse processo tem de ver também com a ideia de subjetividade, que coloca à pesquisa duas condições: a perspectiva do pesquisador, possuidor de seu próprio ponto de vista, ideias e opiniões e o objeto/sujeito de pesquisa. Assim, a subjetividade reside nas duas faces do processo de investigação e abarca as identidades de quem participa (investigador e investigado) (Demetrio, 1992).

A *qualidade*, por outro lado, indica uma situação única e exemplar em relação à qual o pesquisador transita com métodos que não envolvem o uso de ferramentas cujos dados podem ser transferidos em ordens matemáticas. Ele trabalha para coletar impressões individuais ou coletivas, representações de fatos e experiências específicas (Demetrio, 1992, p. 11, grifo do autor, tradução nossa).

É nesse sentido que o autor aponta que aquilo que é reconhecido como qualitativo, é também intrinsecamente dinâmico e dialético, visto que o conceito de qualidade envolve uma referência ao subjetivo, singular, diferente.

Qualidade, singularidade, singularidade, especificidade, expressam e sugerem, mesmo em linguagem comum, que uma característica se destaca entre as demais.[...].

As qualidades são sensações, percepções, emoções e têm seu <<lugar>> apenas naqueles que sentem, percebem, se excitam e não podem envolver outros estados da mente, do corpo e da afetividade (Demetrio, 1992, p. 78, tradução nossa).

Ao trabalhar com complexidade e a incerteza (Demetrio, 1992), o pesquisador deve ser capaz de gerir a relação com o outro e lidar com os recursos metodológicos que utiliza. Na busca pela compreensão da “trama intrincada do que ocorre numa situação microssocial” (Lüdke; André, 2018, p. 8), a validade e a confiabilidade de uma pesquisa qualitativa, por sua vez, são constituídas pela regularidade com quais os fenômenos em questão no estudo aparecem e reaparecem. Ou seja,

As frequências, as repetições, o reaparecimento de mensagens, sinais, declarações, etc. provenientes de ambientes de pesquisa atestam ao pesquisador que estamos na presença de uma possível *recursividade* empírica. Informações que repetidamente nos chegam do sistema humano ou do sistema contextual nos alertam que estamos na presença de uma certa continuidade de manifestações e/ou respostas (Demetrio, 1992, p. 130, grifo do autor, tradução nossa).

A seguir, apresenta-se a escolha pela entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta de dados da tese, bem como os procedimentos de coleta: a coleta piloto e as entrevistas com as participantes.

8.4 Entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados

O instrumento utilizado na coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, guiada por roteiro com base em questionamentos fundamentais sobre o tema, buscando mobilizar ação reflexiva e a produção de narrativas, que se configuram como fontes da pesquisa, por parte dos sujeitos participantes.

Partindo do objetivo geral de descrever e analisar, as concepções sobre o trabalho na creche, expressas por meio de narrativas de educadoras e professoras que atuam com crianças de 0 a 6 anos, os roteiros foram construídos de modo a abarcar elementos que

dão subsídio às concepções das profissionais, abordando também as especificidades do trabalho educativo na creche, condições pessoais, profissionais e de trabalho.

Segundo Pellicciari e Tinti (2008a, p. 133, tradução nossa), a entrevista é um dos instrumentos mais fundamentais e mais utilizados no desenvolvimento de pesquisas qualitativas, principalmente porque toma como base um elemento especificamente humano, que é a linguagem, o diálogo. Por isso, “quando a pesquisa se concentra nas atitudes das pessoas, sua maneira de se comportar e perceber a realidade, o sistema mais direto e mais adequado é o de entrevistar pessoas interessantes”.

Bogdan e Biklen (1999, p. 134) também discutem a entrevista como “uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas”, que tem como objetivo permitir a recolha de informações sobre o participante, podendo ser o recurso principal da investigação – como no caso desta tese – ou ainda ser realizada em conjunto com outros instrumentos e procedimentos (a observação de campo, por exemplo).

Ainda de acordo com os autores, entrevistas bem feitas permitem que os participantes/sujeitos da pesquisa estejam à vontade, falem livremente e exponham seus pontos de vista com liberdade e espontaneidade. Nesse sentido, “boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos” (Bogdan; Biklen, 1999, p. 136).

Do mesmo modo, um bom entrevistador é aquele capaz de se comunicar com o participante da pesquisa, com escuta e observação atentos, fazendo uso de gestos e expressões faciais apropriadas. As entrevistas semiestruturadas se caracterizam como um diálogo entre duas ou mais pessoas, diálogo no qual se busca a obtenção de dados que são diretamente vivenciados pelos participantes e que envolvem suas experiências, crenças, emoções, sentimentos, memórias, valores etc.

Pellicciari e Tinti (2008a p. 134, grifo do autor, tradução nossa) indicam que

Um fato *narrado* parece *significativo* na medida em que a análise interpretativa permite que o próprio fato seja avaliado em termos mais gerais. Essa possibilidade é oferecida ao pesquisador quando ele tenta reunir, ou comparar, as respostas recebidas durante a entrevista sobre os diversos temas em estudo. Mesmo as hipóteses a partir das quais a pesquisa parte podem ser verificadas, no sentido positivo ou negativo, por meio de certas formas de ler e organizar as respostas.

A entrevista semiestruturada é composta por uma série de perguntas, mais ou menos abertas, mas de teor obrigatório. Ou seja, que devem ser apresentadas ao longo do

diálogo aos entrevistados, mas se caracteriza também por uma certa liberdade no modo de condução da entrevista, por parte do entrevistador (Pellicciari; Tinti, 2008a).

Manzini (2004) aponta que esse tipo de entrevista toma como foco o tema/assunto e objetivo da investigação, com o uso de um roteiro de perguntas principais, que podem ser complementadas por outras perguntas que dizem respeito às circunstâncias no decorrer de cada entrevista.

Com isso, “esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (Manzini, 2004, p. 2). Ainda de acordo com o autor, na elaboração e desenvolvimento de entrevistas são necessários alguns cuidados que dizem respeito à linguagem utilizada, a forma das perguntas, bem como sua sequência dentro do roteiro.

Cabe considerar também que, apesar de apresentarem perguntas-chaves que orientam o diálogo, o modo como as perguntas são realizadas e a decisão de fazê-las ou não e em que momento recai sobre a responsabilidade do pesquisador (Pellicciari; Tinti, 2008a).

De acordo com Pellicciari e Tinti (2008a, p. 141), esse movimento e, de certo modo, flexibilidade na condução das entrevistas é entendido como técnica chamada não diretividade, que permite que o entrevistador “assuma o papel de catalisador”, ao provocar uma “reação sem intervir ele mesmo nessa reação”, como consequência, essa motivação (pergunta) feita pelo pesquisador, “aumenta o poder excitante do estímulo, ou seja, da pergunta, sem alterar seu conteúdo ou estrutura”. Assim, com o critério da não diretividade, a entrevista se realiza com um maior nível de comunicação e abertura.

O tipo de pergunta varia sempre de acordo com o conteúdo da informação que se pretende obter e o roteiro no qual a entrevista se baseia muitas vezes sofre modificações de ordem no fluxo do diálogo. Não obstante, “a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente” permite que o entrevistador faça as adaptações que julgar necessárias (Lüdke; André, 1998, p. 40).

Bogdan e Biklen (1999, p. 136) vão no mesmo sentido ao indicarem que o entrevistador pode solicitar ao participante maiores explicações e/ou aprofundamentos de seus pontos de vista, por meio de perguntas que complementam a pergunta principal. De todo modo, é importante garantir perguntas que evitem, ao máximo possível, respostas apenas com “sim” ou “não”, ao passo que “os pormenores e detalhes particulares são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”.

As entrevistas devem, desse modo, permitir a obtenção de dados significativos que dizem respeito tanto aos participantes quanto ao próprio objeto de pesquisa. Cabe considerar ainda que nesse tipo de instrumento de coleta de dados a abordagem do entrevistador e as motivações em colaborar da parte dos participantes ocupam importância considerável, bem como alguns elementos psicológicos que podem intervir para perturbar ou favorecer a condução da entrevista (Pelliciani; Tinti, 2008b).

Os sujeitos da pesquisa são definidos partindo de alguns critérios e devem permitir a obtenção de dados úteis ao tema de estudo. Cipriani (2000) aponta que os participantes são escolhidos com base em competências, papéis exercidos, experiências realizadas, saberes acumulados, etc. e que, por isso, se mostram capazes de oferecer contributos à investigação, por meio da ajuda e do estímulo do entrevistador.

Marcada pelo caráter interativo – “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (Lüdke; André, 1998, p. 39) –, a entrevista é um processo que exige certa flexibilidade e o uso de diferentes técnicas de comunicação, em um processo até certo ponto “imprevisível”, no qual “ser flexível significa responder à situação imediata, ao entrevistado sentado à frente e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos predeterminados” (Bogdan; Biklen, 1999, p. 137).

Na elaboração dos roteiros de entrevista, foi considerado o fato de que a pesquisa possui dois grupos de participantes: professoras atuantes na faixa etária de 0 a 3 anos e professoras atuantes na faixa etária 3-6 anos. Nesse sentido, foram construídos dois roteiros de entrevistas, sendo o Roteiro A (Apêndice A), destinado às professoras de educação infantil que atuam nos agrupamentos de bebês e crianças bem pequenas e Roteiro B (Apêndice B), destinado às professoras de educação infantil que atuam nos agrupamentos no segmento pré-escola (3 a 6 anos), considerando que as concepções de ambos os grupos trazem subsídios para a reflexão acerca da realidade estudada, pois compõem conjuntamente a equipe docente atuante na educação infantil (Brasil) e no sistema 0-6 (Itália).

Considerando o objetivo geral de descrever e analisar concepções sobre o trabalho educativo na creche, expressas por meio de narrativas de educadoras e professoras de educação infantil, a construção dos roteiros envolveu os temas centrais que convergem à problemática de estudo e foram organizados em uma primeira parte que contou com questões pessoais, trajetória escolar, formação e trajetória profissional das participantes.

A segunda parte abordou questões sobre: atuação na educação infantil; recursos e materiais; trabalho coletivo; relação com as famílias; especificidade da docência com

bebês e crianças bem pequenas; e função social da educação infantil e da creche. Essa parte da entrevista apresenta-se diferenciada para cada grupo de participantes, contando ainda com questões adicionais em caso de resposta afirmativa – questões feitas para profissionais de pré-escola que já atuaram na creche ou questões feitas somente para profissionais que atuam em instituições com atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

Para a coleta de dados na Itália, esses roteiros foram traduzidos, revisados e pontualmente adaptados de modo a se adequar ao contexto de coleta (Apêndice C), considerando especificidades do atendimento e da organização da educação infantil e da creche italiana. Entretanto, a estrutura da entrevista, a ordem das questões e o seu conteúdo permaneceram similares aos roteiros utilizados no Brasil.

8.4.1 Pesquisa piloto

A realização da entrevista piloto objetivou propiciar maior rigorosidade aos procedimentos metodológicos de coleta de dados, por meio do aprimoramento do instrumento de coleta – roteiros de entrevistas –, bem como do próprio procedimento das entrevistas, duração, objetividade e encadeamento das questões, por exemplo.

No Brasil, foi realizada pesquisa piloto com uma professora de cada segmento da educação infantil em exercício profissional na rede municipal na qual a pesquisa seria realizada, permitindo melhorias pontuais nos roteiros.

Em Roma, a pesquisa piloto foi desenvolvida com uma profissional com vasta experiência⁶¹ no contexto de *nido comunale* da cidade de Roma, o que permitiu alterações pontuais na forma de construção das questões e no uso de termos culturalmente comuns ao sistema educativo italiano. Em Modena, o roteiro de entrevistas também contou com uma acurada leitura e revisão por parte dos professores da *Università degli Studi de Modena e Reggio Emilia* (Unimore)⁶².

Nos três diferentes contextos, por meio da aplicação das entrevistas piloto, foi possível reformular algumas questões que aparentemente não se apresentavam de forma clara e objetiva, bem como excluir questões que pareciam similares, além de ter indicado a necessidade de reformulação de uma questão e a elaboração de três questões que não haviam sido formuladas inicialmente. Desse modo, foi possível aprimorar a objetividade dos roteiros, eliminar lacunas e evitar repetições.

⁶¹ Em Roma, para a realização da pesquisa piloto, contou-se com a disponibilidade e participação da professora Gabriela Tassone.

⁶² Para o contexto de Modena, os roteiros foram lidos e revisados pelos Prof. Pd.D. Antonio Gariboldi e Profa. Ph.D. Antonella Pugnaghi.

8.4.2 Entrevistas com as educadoras e professoras participantes

No Brasil, as entrevistas foram realizadas entre os meses de julho e setembro de 2021. Devido a situação pandêmica causada pela Covid-19, ainda vigente em situações alarmantes no Brasil nesse período, optou-se pela realização das entrevistas em formato remoto, via videoconferência (Google Meet).

Cabe considerar que as escolas municipais de São José do Rio Preto/SP permaneceram fechadas para atendimento presencial de março de 2020 a setembro de 2021 e, mesmo depois de reabertas, os primeiros meses foram fortemente marcados por regras e protocolos sanitários rigorosos, o que impedia a realização das entrevistas no espaço (local) das escolas. No período de realização das entrevistas, as professoras ainda cumpriam seus horários de trabalho em formato de teletrabalho.

Após a indicação dos participantes por parte dos coordenadores pedagógicos, foi realizado o contato com as professoras e agendadas as entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada uma. Considerando-se o roteiro longo previsto para as entrevistas, inicialmente as entrevistas foram pensadas em dois encontros. Em alguns casos, por problemas pessoais ou de conexão, foram necessários mais encontros para a realização das entrevistas (isso aconteceu com duas das oito participantes).

Cabe ressaltar que tendo sido realizadas em formato remoto e com as professoras participando de suas residências, as entrevistas realizadas no Brasil⁶³ tiveram uma duração média maior do que as realizadas na Itália.

As entrevistas em Roma foram realizadas no mês de setembro de 2022 e em Modena no mês de outubro de 2022, conforme o acordo de cotutela da tese e o plano de trabalho proposto para as atividades remotas e presenciais no exterior.

No contexto italiano, após a indicação das participantes por parte dos gestores com quem realizou-se o primeiro contato, as entrevistas⁶⁴ foram realizadas em escolas (*nido*, *scuola dell'infanzia* e *Poli per l'infanzia*) nos quais as participantes atuavam, em um ambiente reservado e sem interferências externas.

As entrevistas seguiram a mesma estruturação e foram adaptadas ao contexto das escolas italianas, sendo necessário considerar também o tempo disponibilizado pelos dirigentes para a sua realização. Tanto em Roma como em Módena, as entrevistas foram agendadas e organizadas pelas coordenadoras das escolas e foram realizadas em horário

⁶³ A duração média das entrevistas realizadas no Brasil foi de 2 horas e 20 minutos.

⁶⁴ A duração média das entrevistas realizadas na Itália foi de 1 hora e 15 min.

de copresença⁶⁵ das profissionais, ou seja, em horário de trabalho das mesmas. Além disso, em ambas as cidades, foram agendadas mais de uma entrevista para o mesmo dia.

De todo modo, tanto nas entrevistas realizadas no Brasil como nas realizadas na Itália, pretendeu-se possibilitar uma escuta ativa por parte da pesquisadora, bem como incentivar a construção de narrativas mais “livres” por parte dos sujeitos (Severino, 2016).

As entrevistas foram integralmente áudio-registradas por meio de aplicativo de celular e programa de notebook, para posterior transcrição, organização e análise. Antes do início das entrevistas, foi compartilhado com cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com destaques aos objetivos e a forma de desenvolvimento da pesquisa.

Além disso, este foi um momento para agradecer a disponibilidade e atenção de cada participante, se caracterizando como uma forma de criar um ambiente amigável e de colaboração, com um momento tranquilo e confortável para a realização das entrevistas.

8.5 Perspectiva narrativa para o levantamento dos dados

Um primeiro fio condutor para a definição da importância da perspectiva narrativa encontra suas bases nas ideias do psicólogo Jerome Bruner. Para Bruner (2008), o significado é o conceito central da psicologia, ao passo que o ser humano constrói significado a partir de suas relações com o outro, com o mundo que o cerca, com a cultura.

Bruner (1997, 2008) assume o papel determinante e constitutivo da cultura e aponta que, como resultado da participação na cultura (que é coletiva, socialmente construída e compartilhada), o significado atribuído pelas pessoas torna-se “*público e partilhado*”. Por isso mesmo, os modos de vida dependem dos significados e conceitos partilhados entre as pessoas, dos modos de discurso para “negociar as diferenças no significado e na interpretação” (Bruner, 2008, p. 29-30, grifo do autor).

Com isso, considera-se a importância não somente do fazer das pessoas, mas o que elas dizem fazer e o que dizem ter sido suas motivações para fazê-lo. Acima de tudo, o autor leva em conta o que “as pessoas *dizem* ser os seus mundos” (Bruner, 2008, p. 32, grifo do autor). O autor assume o ato de narrar sobre si mesmo como o primeiro dispositivo que o ser humano faz uso para estabelecer relação com o outro.

⁶⁵ Horário no qual a turma conta com a presença de duas ou mais educadoras/professoras.

Assim, as pessoas falam, contam, narram histórias e o fazem como uma necessidade intrínseca humana. Ou seja, a narração é entendida como o primeiro dispositivo interpretativo dos seres humanos, que narram suas experiências de vida para se comunicar com os outros.

De fato, por meio da narração, os seres humanos atribuem sentido e significado às suas experiências e delimitam seus esquemas mentais para interpretar a realidade que os cerca, que serve também como uma forma de orientar suas ações e decisões.

As pessoas são, por natureza, sujeitos que contam histórias, que dão coerência e continuidade às suas experiências subjetivas. Além disso, desempenham um papel fundamental na comunicação e na construção do conhecimento intersubjetivo, portanto, na relação com os outros dentro de uma comunidade (Bruner, 2008). Com o conceito de narrativa, Bruner (1997) aponta como esta se difere dos outros tipos de discurso e dos outros modos de organizar a experiência humana.

Com base nos fundamentos teóricos de Bruner, Di Rienzo (2023) enfatiza que o pensamento narrativo é uma das principais maneiras pelas quais os seres humanos organizam e gerenciam seu conhecimento do mundo, razão pela qual a abordagem narrativa também é uma ferramenta fundamental na reflexão e reelaboração de experiências.

Com base na psicologia cultural proposta pelo autor, considera-se que as regras que os seres humanos aplicam para a produção do significado se dão de acordo com seus contextos culturais, bem como se assume o “reconhecimento de que as pessoas transformam em narrativa sua experiência de mundo” (Bruner, 1997, p. 100).

Desse modo, as perguntas foram organizadas e direcionadas de modo a dar abertura à construção das narrativas das participantes, que fazem emergir suas concepções e visões de mundo ao passo em que compartilham suas experiências de vida e de trabalho, as quais elas atribuem significado particular.

Coloca-se o papel central do conceito de narrativa, pois a pesquisa assume a “relação dialética que se estabelece entre narrativa e experiência” dessas profissionais (Cunha, 1997, p. 188). Entende-se, assim, que as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa permitem recolha de suas narrativas, uma vez que possibilitam “uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade” (Duarte, 2004, p. 215).

Buscou-se assim “propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos

objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante” (Duarte, 2004, p. 216).

Resgatando a ideia já citada da entrevista como um diálogo, o desenvolvimento das entrevistas buscou se aproximar de uma perspectiva narrativa ao priorizar e valorizar, no decorrer dos diálogos – das perguntas e respostas – a história, as experiências e emoções de cada participante. Desse modo, a história aparece como um artefato e como um processo narrativo, pois ao falar de si, da sua experiência, entrevistador e entrevistado conhecem, se conhecem e produzem conhecimentos.

Essa relação dialógica de abertura e escuta permite que as histórias sejam lembradas, compartilhadas, ao passo que, ao narrar, as profissionais produzem sentido sobre aquilo que fizeram e viveram. A entrevista narrativa, somada à reflexão crítica sobre o contexto (sujeitos, espaço, contexto cultural, social, de trabalho, etc.) no qual ela foi realizada, permite uma série de análises, confrontos e interpretações, em um cenário assumidamente complexo e multifacetado.

Na entrevista narrativa se busca a história – ou as histórias –, uma narrativa em primeira pessoa na qual cada conta de sua experiência vivida, sem, contudo, perder de vista o tema/foco delimitado para a investigação. Se estabelece uma relação dialógica entre pesquisador e sujeito, em um clima de cooperação e, de certo modo, de confiança, no qual a experiência, os saberes e as ideias do entrevistado têm valor primordial.

Tem-se, com isso, a oportunidade de acessar o objeto de pesquisa, ao passo em que se aproxima do “mundo cognitivo” dos seus interlocutores, reconhecendo suas representações sobre a realidade (Cortese, 2002, p. 15). Por isso mesmo, os roteiros de entrevista e a cronologia das questões busca remontar as histórias pessoais e profissionais das participantes.

Segundo Atkinson (2002), uma das características da entrevista em uma perspectiva narrativa é a presença ativa – ou seja, ele não é um personagem absolutamente neutro – do entrevistador, capaz de escolher e intervir de modo a sustentar a narração do entrevistado, solicitando explicações, aprofundamentos e ampliações. As experiências e histórias contadas por cada indivíduo permitem acessar os fatos que as constituíram como tal.

Entende-se que se aproximar de uma perspectiva narrativa, que valoriza as experiências e histórias que os sujeitos carregam consigo possibilita o desenvolvimento de entrevistas muito mais fluídas, profundas e coerentes aos objetivos da pesquisa.

Cortese (2002, p. 37, tradução nossa) vai no mesmo sentido ao colocar que

Todos os seres humanos têm uma história, ou muitas histórias para contar sobre a vida que estão vivendo. Tudo o que acontece acontece na forma narrativa. Se pensarmos nisso, todos os eventos, todas as situações e todas as experiências têm um começo, um desenvolvimento e um fim que leva a outro começo; e assim por diante. As coisas que nos acontecem ao longo da vida só podem ser compartilhadas com os outros através da narração; é também isso que lhes dá sentido.

O diálogo e a escuta atenta do outro para recolher experiências por meio de histórias significativas foram, então, a base do desenvolvimento das entrevistas com as educadoras e professoras. As perguntas buscaram solicitar memórias e situações vividas pelas profissionais, abarcando suas subjetividades e seus modos individuais de perceber e significar aquilo que viveram.

Nesse viés entende-se que ao contar uma história, situação ou experiência vivida amplia-se o conhecimento acerca de si mesmo, ao passo que se descobrem significados profundos para o percurso de vida. Para além de recordar, abre-se a possibilidade de “reconstruir o vivido” (Atkinson, 2002, p. 23).

O objetivo não se traduziu apenas em “registrar apenas uma narrativa sincrônica, mas esforço para resgatar uma revigorada memória das vivências contextualizadas dos sujeitos entrevistados por meio das entrevistas” (Severino, 2016, p. 238). Desse modo, as narrativas configuram-se “como uma perspectiva metodológica complexa, já que elas tratam da subjetividade e da historicidade”, e permitem, por meio da escuta, engendrar as trajetórias e perspectivas dos sujeitos, com especial atenção e sensibilidade aos aspectos subjetivos nelas conectados (Santos, 2018, p. 17).

As narrativas permitem adentrar – coletar, conhecer, compreender – as concepções das participantes da pesquisa. A concepção é entendida como representação mental e sistemas complexos de explicação da realidade, e conceitos como algo diretamente relacionado a essa. Já o conceito de representação, geral e abstrata, possui uma extensão e uma compreensão (Matos; Jardimino, 2016).

Em suma, as concepções ou ideias que as pessoas têm implicam em processos de formação de conceitos. Essa delimitação pretende clarificar o modo como serão analisados os resultados, uma vez que se pretende a compreensão e análise das concepções das educadoras e professoras.

8.6 Análise de conteúdo

Os dados da pesquisa foram organizados, descritos e analisados com base na Análise de Conteúdo, tomando a autora Laurence Bardin como referência. A escolha de

tratamento dos resultados inspira-se em um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977), que busca “sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem” (Oliveira *et al.*, 2003, p. 3-4).

Assim, a Análise de Conteúdos se configura como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Sendo o objetivo final da análise de conteúdo fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa, os dados foram analisados de acordo com as etapas de execução de análise propostas por Bardin (1977), que são: organização do material coletado; definição das unidades de registros e unidade de contexto; definição de categorias das unidades de registro; enumeração e análise frequencial (Bardin, 1977; Minayo, 1994; Oliveira *et al.*, 2003).

A análise de dados precisa atender a finalidades complementares, que são: “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte” (Minayo, 1994, p. 69).

As técnicas da análise de conteúdo permitem que os dados não sejam organizados e interpretados de modo espontâneo ou tendencioso, inferindo maior rigorosidade científica aos procedimentos da pesquisa no que tange ao tratamento dos dados coletados. Nesse sentido, as estratégias envolvem algumas etapas.

A primeira delas é a pré-análise, fase de organização dos dados com o objetivo de constituir o corpus da pesquisa, sendo esse corpus o total dos “documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p. 96). A pré-análise envolve alguns procedimentos: a leitura flutuante dos materiais, a escolha dos documentos, a constituição do *corpus* da pesquisa e a preparação do material.

Já na fase de exploração do material, o objetivo foi aprofundar o estudo dos documentos selecionados, estabelecendo assim as unidades de registro e de contexto. A unidade de registro é a menor parte do conteúdo, sendo a sua ocorrência registrada de

acordo com as categorias levantadas pelo pesquisador. A unidade de contexto, por sua vez, é o pano de fundo que fornece significado às unidades de análise (Franco, 2008).

A exploração do material se caracteriza pela codificação e categorização dos elementos presentes no estudo. Assim, a “categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”, ao passo que se explicita o que esses elementos têm em comum entre si (Bardin, 1994, p. 119).

Finalmente, a última etapa envolve o tratamento dos resultados, na qual as categorias já organizadas são descritas e submetidas à análises, etapa que envolve as inferências e interpretações do pesquisador.

Após a coleta de dados, ou seja, da realização das entrevistas com as participantes brasileiras e italianas, teve início o processo de organização dos documentos a serem utilizados na pesquisa. As gravações das entrevistas realizadas somaram mais de 30 horas de material, que foi transcrito, organizado, descrito e analisado.

Todo esse processo pautou-se na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1994), assumindo-se a sua eficiência enquanto conjunto de técnicas e procedimentos que permite ao investigador construir e apresentar concepções e análises que giram em torno dos objetivos do estudo proposto.

Em posse das gravações, o primeiro passo foi a transcrição inicial, realizada com auxílio de captadores de áudio e transcritores de texto (programa e recursos do Pacote Office). A transcrição na íntegra de todas as entrevistas realizadas foram separadas em dois arquivos: entrevistas realizadas no Brasil (Apêndice D) e entrevistas realizadas na Itália (Apêndice E, em língua original).

Após essa primeira fase, a segunda fase no tratamento dos dados foi a retomada de cada entrevista realizada, de modo a separar as falas (pesquisadora e participantes), ajustar pontuações, indicar detalhes como falhas de conexão, interferências externas à entrevista, bem como pontuar entonações, vícios de linguagem e modos de comunicação e expressão de cada educadora/professora entrevistada.

Em um terceiro momento, esses materiais passaram por uma leitura e nova correção de pequenos erros de digitação, somando-se um total de 299 páginas de transcrições de entrevistas realizadas no Brasil e 207 páginas de transcrições de entrevistas realizadas na Itália. Considerando que a tese é apresentada em língua portuguesa, os documentos em língua italiana foram traduzidos para a análise e discussão dos dados na língua da tese (português).

Após o tratamento das transcrições, todos os documentos foram impressos para a continuidade dos procedimentos previstos na análise de conteúdo, principalmente, a fase de leitura flutuante e posterior exploração do material, com identificação das unidades de registro, codificação por temas e palavras-tema (Bardin, 1994), com as suas determinadas unidades de registro e unidade de contexto, a criação das categorias iniciais e sua reorganização em categorias intermediárias e finais, para posterior tratamento e interpretação dos resultados da pesquisa. Todo esse processo foi realizado de maneira “artesanal” pela pesquisadora, não tendo sido utilizados programas de computador na codificação dos dados.

Como última etapa da organização dos dados foi feita o que a autora denomina de enumeração, que consiste na análise da frequência na qual aparecem as unidades de registro. Assim, foram contabilizadas a quantidade de vezes que determinado tema ou palavra-tema apareceu nos documentos do estudo, o que permitiu mensurar de maneira mais objetiva a relevância desses elementos e sua intensidade como resultados da pesquisa.

Com base no proposto do Bardin, as categorias podem ser criadas *a priori* ou *a posteriori*. No caso deste estudo as categorias foram criadas *a posteriori* tendo sido construídas com base na organização progressiva dos documentos e dos resultados identificados nesses documentos, a partir da codificação das unidades de registro.

Nesse caso, “o sistema de categorias não é fornecido antes do resultado da classificação analógica e progressiva dos elementos. Esse é o procedimento por <<milha>>. O título conceptual de cada categoria, somente é definido no final da operação” (Bardin, 1994, p. 119).

Em todo o processo buscou-se a garantia dos princípios de exaustividade, que diz respeito a não desconsiderar nenhum documento; de homogeneidade, que aponta para uma seleção de documentos que permita a comparação e a construção das categorias por proximidade de conteúdo; bem como o princípio da pertinência, que aponta que os documentos precisam ter relação com os objetivos do estudo.

Os resultados organizados e descritos foram apresentados no exame de qualificação da tese. Finalmente, foram retomados de modo a tecer as devidas análises e problematizações, tendo em vista os objetivos da pesquisa e tomando por base o referencial teórico definido.

A seguir apresentam-se as categorias que foram construídas com base nos procedimentos acima descritos, bem como análise e discussão dos resultados da pesquisa.

CAPÍTULO IX

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber.

*Paulo Freire, Pedagogia da esperança
(Freire, 2020, p. 44)*

As categorias com os resultados foram construídas a posteriori e evidenciam uma organização em eixos que se aproximam e convergem aos objetivos da pesquisa e são analisadas e discutidas tomando o referencial teórico que sustenta a tese.

As categorias foram organizadas com base no tratamento dos documentos da pesquisa, ao passo em que iam emergindo as unidades de registro (chamadas de eixo, neste capítulo), seguindo as etapas já descritas de pré-análise, exploração do material (codificação e categorização) e tratamento dos resultados (descrição e análise). Esclarece-se, ainda, que tendo em vista os contextos diferenciados, os dados foram organizados, categorizados, analisados e discutidos tomando as entrevistas no Brasil e na Itália.

9.1 Resultados e discussão dos resultados obtidos no Brasil

A categorização dos resultados coletados no Brasil resultou em um total de quatro categorias. A organização inicial evidenciou uma série de temas/eixos que foram sendo aproximados e agrupados considerando seu tema/assunto, com base no conteúdo das mensagens, tendo-se sempre em vista os objetivos da pesquisa.

Cabe ressaltar que as transcrições na íntegra apresentam resultados que poderiam contemplar mais de uma categoria e/ou unidade de registro. Entretanto, optou-se por estabelecer os resultados de acordo com a intensidade de seu aparecimento, ou seja, a organização em cada eixo evidencia os resultados em sua maior intensidade de aparecimento/frequência e semelhança temática.

Já as categorias foram organizadas pela aproximação dos temas e foram nomeadas a partir do aglutinamento dos temas/eixos (unidades de registro) de modo a representá-las particularmente. As categorias organizadas a partir dos resultados foram: Formação profissional para a atuação na educação infantil; Concepções das professoras acerca do trabalho educativo na creche; Elementos atrativos e dificultadores do contexto de docência com os bebês e crianças bem pequenas; e Visão de educação infantil na sociedade atual brasileira.

9.1.1 Formação profissional para a atuação na educação infantil

A primeira categoria aborda a formação das profissionais para atuação na educação infantil e, em especial, para o trabalho com os bebês e crianças bem pequenas. Essa categoria reflete três eixos internos, apresentados no quadro a seguir.

Quadro 8. Categoria 1 – Formação profissional para a atuação na educação infantil

CATEGORIA	EIXOS INTERNOS
Formação profissional para a atuação na educação infantil	1. Fragilidade da formação inicial
	2. Cisão teoria e prática
	3. Formação continuada e em contexto de trabalho

Fonte: Elaborado pela autora

No Eixo 1, Fragilidade da formação inicial, tem-se os resultados referentes à formação das professoras participantes da pesquisa, evidenciando-se as lacunas no que tange ao acesso a conteúdos e discussões específicas para a atuação na educação infantil, e a conseqüente invisibilidade dos bebês e crianças bem pequenas ao longo dessa formação. Os resultados apontam para uma baixa contribuição da formação inicial na perspectiva das professoras, mesmo com a realização dos estágios nessa etapa educativa.

Conforme apresentado no quadro sobre o perfil das participantes, quase todas as profissionais são graduadas em Pedagogia, duas delas possuem formação em outras áreas (educação física e ciências biológicas) e duas possuem também formação em nível médio (magistério). Dentre as participantes, apenas uma possui curso de graduação em Pedagogia em uma universidade pública.

Sobre seus cursos de formação inicial, as professoras foram questionadas se haviam tido acesso a disciplinas e conteúdos específicos sobre a educação infantil. Das oito participantes, cinco apontaram que não tiveram essas discussões.

Não, não teve. [...] O meu diploma não tem nada com educação infantil, ele vem assim específico séries iniciais do fundamental. Tanto que até um tempo atrás andaram olhando a documentação da escola, tudo, e assim, eu só pude continuar no infantil por causa do magistério [...]. (Bárbara, entrevista em 13 de julho de 2021)

Sobre esse resultado, um primeiro ponto a ser analisado é o ano de formação das profissionais, uma vez que a matriz curricular dos cursos de Pedagogia passou por mudanças significativas com a resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP) (Brasil, 2006a).

Sabe-se que a exigência de formação em nível superior para a atuação na educação infantil e ensino fundamental no Brasil data da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996) e, mesmo que tenha deixado em aberto a possibilidade de atuação para os profissionais já formados em nível médio, foi uma

alteração determinante no perfil de formação dos professores no Brasil, contribuindo com transformações no âmbito da educação da infância brasileira e um passo na construção de um atendimento mais qualificado com a educação e cuidado das crianças de até seis anos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, a educação das crianças de 0 a 6 anos não estava presente; na LDB de 1971, temos, no contexto da educação compensatória, a chegada da educação pré-escolar; e em 1996, na nova Lei, vamos encontrar a formulação da Educação Infantil como uma etapa específica da Educação Básica, organizada como um bloco único, fortalecido pela exigência do exercício de uma docência (BRASIL, 1996). Porém, somente dez anos depois, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia (DCNP), é que a Educação Infantil foi incluída nos projetos dos cursos dessa licenciatura (BRASIL, 2006) (Vargas; Gobato; Barbosa, 2018, p. 47-48).

A normativa de 2006 trouxe então novas perspectivas para a formação dos professores, pois antes dela essa formação era realizada por habilitações – orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar, magistério para o ensino normal, além de, posteriormente, habilitações específicas para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial.

Assim, a partir do período letivo seguinte à publicação das DCNP, ficou definido que

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006a, p. 2).

A normativa também apontou que a estrutura do curso deveria ser constituída, dentre outros aspectos, de conteúdos que sobre “planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental”, além da previsão de estudos de base, de didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, dentre outras aprendizagens (Brasil, 2006a, p. 3).

Apesar da centralidade na docência, assumindo-a como base da formação do pedagogo, o curso de pedagogia adotou um caráter bastante amplo ao indicar que as atividades profissionais também compreendem a

[...] participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e

experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2006a, p. 2).

Com esse perfil de formação generalista (Vargas; Gobbato; Barbosa, 2018), de acordo com Pimenta *et al.* (2018, p. 18), o amplo espectro de formação comprometeu “a formação do pedagogo como professor polivalente para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”, dificultando uma formação mais sólida, que permita o domínio das diferentes do conhecimento que compõem o currículo escolar, além das especificidades de cuidar e educar bebês, crianças bem pequenas e pequenas, sendo capazes de identificar quem são esses sujeitos e como aprendem e se desenvolvem (Pimenta *et al.*, 2018).

Destacando-se ano de formação das professoras participantes da pesquisa, de acordo com o quadro apresentado na página 223, tem-se que a professora Maria Vitória possui uma formação anterior à normativa (magistério em 2003 e licenciatura em ciências biológicas em 2008), também as professoras Bárbara e Gabriela, que concluíram seus cursos em 2007 e 2009, respectivamente, viveram um período de reestruturação das matrizes curriculares nas universidades.

Porém, as demais profissionais iniciaram seus cursos de formação inicial em período posterior às DCNP, o que implica que os conteúdos referentes à educação infantil deveriam ter sido contemplados em seus percursos formativos. Vale esclarecer que antes das diretrizes de 2006, o curso de pedagogia seguia o disposto na com a Resolução nº 2 de 1969 do Conselho Federal de Educação (CFE) (Brasil, 1969), que fixava o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia no Brasil. Segundo Cruz (2008, p. 59),

Essa regulamentação manteve a formação de professores para o Ensino Normal e introduziu oficialmente as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, que se constituíram, a partir de então, como um forte meio de identificar o pedagogo. As habilitações Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, além do magistério para o Ensino Normal, foram amplamente difundidas, tornando-se nucleares para o curso ao longo de grande parte de sua trajetória. Quanto ao magistério primário, prevaleceu a premissa “quem pode o mais pode o menos”. Todavia, o Parecer não incluiu uma habilitação para esse fim, prevendo apenas algumas disciplinas para a obtenção desse direito.

O perfil do curso permaneceu inalterado por mais de 25 anos, sofrendo mudanças apenas com a LDB de 1996 e, posteriormente, com DCNP de 2006. Ao longo desse período, o curso de Pedagogia continuou enfrentando variados problemas que diziam respeito a sua “natureza e função, em especial por conta da forma como foram concebidas e encaminhadas as habilitações, reforçando o especialismo, que, no contexto

de uma lógica essencialmente mercadológica, contribuiu para a fragmentação do trabalho pedagógico” (Cruz, 2008, p. 60). Nesse período, a formação do professor para a atuação na educação básica também era realizada em nível médio (ensino normal).

Voltando à formação das profissionais participantes da pesquisa, Helena, por exemplo, concluiu o curso de Pedagogia em 2016 e apontou que não teve acesso a disciplinas específicas.

De educação infantil eu acredito que não, não me recordo dessa matéria, não. Eu lembro que a gente teve educação inclusiva, gestão, educação, eles falavam educação especial, que até a gente aprendeu libras, tem um pouco braile, mas em específico assim educação infantil, não me recordo, acredito que não. (Helena, entrevista em 28 de julho de 2021)

Parte das profissionais apontaram que tiveram alguns conteúdos. Para além das questões específicas sobre a realização do estágio em creche e pré-escola, não foi possível depreender a forma exata de desenvolvimento desses conteúdos – se faziam parte de projetos de prática de ensino e estágio, dentro de disciplinas teóricas obrigatórias ou optativas, de projetos de extensão, por exemplo.

Sobre o acesso a esses conteúdos, Cecília indicou ter realizado uma disciplina denominada “prática infantil”⁶⁶, na qual confeccionavam brinquedos e “materiais pedagógicos” como livros *pop up*. Andréia indicou ter realizado uma disciplina sobre ludicidade na educação infantil, além de outra intitulada “brinquedos e brincadeiras”.

*Não tinha assim, agora eu não lembro os nomes certinhos. A gente tinha prática infantil, mas era muito voltado assim, para confecção de brinquedos, sabe, confecção de material pedagógico, essas coisas, livros pedagógicos, de *pop up*, essas coisas que a gente fazia na aula prática (Cecília, entrevista em 05 de julho de 2021).*

[...] Então eu lembro que eu estudei, por exemplo, ludicidade na educação infantil, que era uma das disciplinas que chamava educação infantil, mesmo. Eu não lembro mais outras não, mas eu lembro que tinha de brinquedos, brinquedos e brincadeiras, assim, que era uma disciplina também, que me ajudou, tipo assim, a ter um olhar voltado para a educação infantil, tanto é que eu sou apaixonada pela educação infantil, tá? (Andréia, entrevista em 22 de julho de 2021).

Esse resultado revela que a reestruturação prevista pelas diretrizes não chegou às universidades da forma e no tempo adequados, deixando lacunas importantes na formação dos futuros professores de educação infantil. Pimenta *et al.* (2018, p. 26), ao analisarem uma ampla gama de matizes curriculares de cursos de Pedagogia do estado de São Paulo, apresentam dados que revelam ainda a “tendência nos cursos pesquisados de focar a formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental, em detrimento da

⁶⁶ Na análise dos dados, os trechos entre aspas fazem referência aos termos utilizados pelas próprias participantes.

formação para atuar na educação infantil, área que tem conquistado lentamente espaço curricular, uma vez que ela é relativamente nova no ensino superior”.

Esse fato implica na necessidade de retirar a educação infantil da marginalidade na formação docente, uma vez que esta parece ainda ocupar um papel secundário nos cursos, mesmo se caracterizando como primeira e importante etapa da educação básica e futuro campo de atuação profissional de boa parte dos egressos do curso de pedagogia. Tem-se, com isso, a necessidade de que as propostas curriculares do curso de pedagogia sejam reavaliadas e garantam um olhar mais atento para a educação infantil e a creche, em específico, assumindo essa etapa como um campo importante de atuação dos egressos do curso.

Do mesmo modo, também as disciplinas clássicas do curso e notadamente assumidas como de cunho teórico podem e devem contribuir com a formação da professora que atua com a primeira infância, levando à tessitura de relações e reflexões sobre realidade da educação infantil, tornando possível a efetivação da práxis no contexto de formação e de atuação futura dessas profissionais.

Além disso, cabe problematizar o teor das disciplinas citadas pelas participantes, a exemplo da narrativa de Cecília, que relaciona propostas de produção de materiais e brinquedos à docência com as crianças menores, o que, além de reforçar estereótipos, implica em uma redução e simplificação do trabalho exigente e complexo que envolve a docência com os bebês e crianças bem pequenas e a necessária articulação de saberes teóricos e práticos acerca do cuidar e educar.

Outro ponto de importância central é a consideração de que essa fragilidade na formação inicial se agrava quando se coloca o estudo de conteúdos e discussões específicos sobre a faixa etária 0 a 3 anos, ou seja, a atuação na creche sendo que a grande maioria indicou a invisibilidade do campo da docência na creche em sua formação inicial.

Pesquisadora: Na sua formação no magistério e no curso de licenciatura, você não se lembra de ter tido, por exemplo, disciplinas, discussões ou estudos sobre os bebês na educação infantil?

Maria Vitória: Não. Em nenhum dos dois, em nenhum dos dois teve nada sobre educação de 0 a 3 (Maria Vitória, entrevista em 14 de julho de 2021).

Pesquisadora: [...] você se lembra de ter alguma coisa específica sobre os bebês na graduação? Sobre os bebês dentro da educação infantil, mesmo que não uma disciplina específica.

Helena: Não (Helena, entrevista em 28 de julho de 2021).

É possível inferir que essa invisibilidade implica em uma problemática para as profissionais da educação infantil, que chegam a esse contexto sem uma base teórica

sólida para a sua atuação, gerando temores, inseguranças e uma prática docente que pode se dar de modo apartado dos estudos e conhecimentos científicos produzidos sobre a educação e cuidado com os bebês e crianças bem pequenas.

Lua, por exemplo, apontou que não teve acesso a conteúdos específicos sobre os bebês e que isso a levou a não querer trabalhar com essa faixa etária, uma vez que ela não saberia “o que fazer”.

Pesquisadora: Entendi. Você se lembra se você teve alguma coisa específica da educação infantil?

Lua: Específico? Não.

Pesquisadora: E dos bebês?

Lua: Não, só conteúdos básicos mesmo sabe, por exemplo, história da educação, os documentos norteadores, legislação... e nada específico e tanto que, por exemplo, não que eu rotulava o fazer docente com os bebês, mas eu imaginava uma concepção bem diferente, tanto que quando eu entrei na educação infantil, que eu assumi o concurso, a primeira coisa que eu falei lá na Secretaria, eu falei assim “Eu não sei o que que eu faço com o bebê!, então você não me coloca...” (risos). [...] então eu sabia que a única certeza que eu tinha era que eu não sabia fazer nada com bebê (Lua, entrevista em 05 de julho de 2021).

A única exceção a essas respostas aparece na fala da professora Lorena, que apontou ter tido disciplinas sobre a educação infantil e sobre as especificidades dos bebês e crianças bem pequenas ao longo de seu curso de formação inicial. Sobre essas disciplinas, ela afirmou que ajudaram em seu trabalho, pois contribuíram em sua formação para olhar o bebê “com um outro olhar”, um olhar mais ampliado.

Ela destacou ainda que sua formação contribuiu com a compreensão sobre a importância do espaço nesse contexto, tendo em vista o desenvolvimento dos bebês, bem como para o seu entendimento sobre o desenvolvimento infantil, a importância do afeto e a concepção da criança como sujeito.

Nossa, ajudaram muito, porque assim a gente aprende a olhar o bebê com um outro olhar; um eu já tinha aquela experiência do CCI, que já era um olhar mais ampliado, mas ali com os subsídios que eu tive na faculdade, mais ainda, porque aí você amplia o olhar não só para criança, mas pro espaço, para o outro ser humano que vai trabalhar com você né, seus parceiros de trabalho. É um conjunto, a questão da alimentação, a questão física, da troca do vestuário e do ritual do banho, dos cuidados físicos mesmo né, também me ajudou muito nessa questão na faculdade. Aí a tem esse olhar para o ambiente que eu tenho e o que eu posso modificar ali para proporcionar o desenvolvimento do bebê, né? E também essa questão subjetiva mesmo, do desenvolvimento da criança, do olhar, da necessidade do afeto porque é uma necessidade fisiológica daquela criança, ter um professor que também olhe para ele com afeto e veja nele um potencial de um sujeito que vai se desenvolver (Lorena, entrevista em 22 de julho de 2021).

O fato de Lorena identificar esses estudos como uma base importante para o seu trabalho revela que o acesso a conteúdos que abordam as especificidades da educação infantil como elemento determinante de formação e atuação docente, contribuindo com a

construção de concepções e práticas mais compatíveis com os estudos da área e com as normativas vigentes.

Destaca-se também que essa narrativa emerge da única participante da pesquisa formada em uma universidade pública, em um contexto no qual é sabido que a grande maioria dos professores atuantes na educação básica são formados pela iniciativa privada, na qual a pesquisa não é um pré-requisito para o funcionamento dos cursos (Leite; Lima, 2010, Pimenta *et al.*, 2018) que, muitas vezes, oferecem carga horária mínima de formação, nem sempre comprometida com a qualidade dos materiais didáticos, o aprofundamento e reflexão teórica, o acompanhamento das atividades de estágio, a formação crítica e reflexiva etc. A esse cenário, soma-se o crescimento alarmante dos cursos 100% EaD na formação de professores, que formam atualmente seis a cada 10 profissionais no Brasil⁶⁷.

Como apontam Gobbato e Barbosa (2017) evidencia-se a urgência na construção de uma formação inicial que coloque os bebês e crianças bem pequenas como protagonistas e que contribua com a construção teórica e prática de uma pedagogia que contemple e valorize as especificidades presentes na infância e, em especial, nas crianças de até três anos.

Entende-se que a superação dessa invisibilidade é peça primordial no avanço e na qualificação do trabalho realizado pelas profissionais na creche, visto a fragilidade que ainda se faz presente ao se focalizar os processos de formação para a docência com bebês e crianças bem pequenas carrega consigo as marcas do processo histórico vivido por essa etapa educacional no Brasil (Vargas; Gobbato; Barbosa, 2018).

Este segue sendo um desafio a ser enfrentado, uma vez que a referência aos temas da educação de 0 a 3 anos permanece ausente em muitos dos projetos pedagógicos do curso de pedagogia. Como consequência, os futuros professores continuam se formando sem conhecer de forma mais ampla e aprofundada a realidade das creches, fato corroborado pelos resultados desta tese.

[...] pesquisas sobre a formação em Pedagogia mostram que as disciplinas que tratam da Educação Infantil ainda ocupam um espaço periférico nos Projetos Pedagógicos Curriculares, uma vez que a maioria dos componentes curriculares tem como foco privilegiado a escola no formato do Ensino Fundamental (SILVA, 2003; KISHIMOTO, 2005; GATTI, NUNES, 2009; GATTI, BARRETTO, 2009). Muitas vezes, as disciplinas que abordam a educação das crianças de 0 a 5 anos não

⁶⁷ Dados do Censo da Educação Superior apontam que no período entre 2010 e 2020, o número de concluintes em cursos de formação de professores na modalidade de Educação a Distância nas instituições privadas cresceu 109,4%. No ano de 2020, os cursos EaD foram responsáveis pela formação de 60% dos professores (TPE, 2022).

apresentam uma discussão atualizada sobre o assunto (SILVA, 2003; KISHIMOTO, 2005) e não buscam aporte nas pesquisas e nos documentos produzidos para servirem de base para essa formação (Vargas; Gobbato; Barbosa, 2018, p. 50).

Ainda sobre a formação inicial, um elemento destacado por algumas profissionais foi a contribuição das experiências de estágio. As professoras que realizaram estágios na educação infantil apontaram que este se constituiu como uma possibilidade de conhecer a realidade da escola, a prática profissional, ter contato direto com as professoras e com as crianças, podendo identificar o que “funciona” ou não.

Sim, ajudou bastante, foi muito bom. Os estágios, eu lembro, a gente poder ir até escola, sabe, ver como que funcionava e ter contato ali com os professores, com as crianças, foi muito bacana (Bárbara, entrevista em 13 de julho de 2021).

[...] Mas quando eu fui para o maternal, uma professora me acolheu muito, uma gracinha, aí foi quando eu tive acesso à caderneta, ao diário de classe, ao formato do semanário que ela fazia, sabe? E ela foi pautando, fazendo observação de algumas crianças no momento de brincadeira. Então foi muito gostoso (Cecília, entrevista em 05 de julho de 2021).

Sim, ajudou. Eu fiz nos dois e eu tive o privilégio de fazer o do infantil, na creche, em uma creche que hoje é gerida por uma ex-professora de CCI. Então ela também levou essa visão mais ampliada pra uma creche aqui no [nome do bairro], uma creche de crianças muito pobres [...] Então a gente vê que é possível, não tudo, lógico que não, porque os recursos materiais limitam sim, mas é possível você já ter uma visão diferente da criança e ela passava isso pras professoras dela (Lorena, entrevista em 22 de julho de 2021).

De acordo com as DCNP, o estágio curricular objetiva assegurar aos futuros professores a “experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares”, de modo a ampliar a fortalecer “atitudes éticas, conhecimentos e competências” (Brasil, 2006a, p. 5). A importância do estágio na perspectiva das profissionais vai a esse encontro e se revela pela possibilidade de viver na prática aquilo que as professoras estudaram teoricamente na formação inicial.

Maria Vitória, por exemplo, avaliou positivamente o seu curso de magistério exatamente pela possibilidade de ter tido vivências diretas na escola, apontando que esse aprendizado “prático” foi mais significativo do que os estudos teóricos.

Acho que o mais importante do magistério, foi a mesma prática de estar fazendo os estágios, né? Que você consegue pegar várias ideias, analisar perfis assim, de professores, o que funciona, o que não dá certo, o que dá certo. Acho que seria mais a parte da prática mesmo, porque a teoria em si, acaba se perdendo um pouco, porque fala muito superficial, específica, muito sobre filósofos, autores, algum conteúdo ou outro (Maria Vitória, entrevista em 14 de julho de 2021).

Corroborando com outras pesquisas, a experiência de estar no espaço da escola em uma posição próxima ao de professor se mostra como muito significativa para a

formação dos graduandos, pois permite a construção de seus primeiros saberes experienciais (Tardif, 2014) da docência. Entretanto, considerando as narrativas das participantes de que os estágios contribuíram mais do que estudos teóricos, questiona-se se foram capazes de relacionar teoria e prática, e refletir criticamente sobre as experiências vividas e observadas na ação de profissionais mais experientes, uma vez que nos diferentes contextos podem ter tido acesso a uma diversidade de práticas, posturas e concepções.

Ou seja, entende-se que não basta apenas estar “no chão da escola”, é necessário ter espaços de diálogo, reflexão e problematização, em âmbito universitário, daquilo que foi vivido e observado. Concorda-se com Pimenta e Lima (2012, p. 24) ao apontarem que as experiências de estágio na formação inicial objetivam integrar o processo de formação do futuro profissional, “de modo a considerar o campo de atuação como objetivo de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso”, sendo esse processo de integração entre teoria-prática algo que não pode ser perdido de vista.

Se essa integração não acontece e a prática somente a em si é valorizada dada a oportunidade de viver e observar o contexto real da escola, parte essencial desse processo se perde. Assim, a sobreposição assumida pelas participantes, identificada na narrativa de que o estágio contribuiu mais do que o estudo teórico, coloca em cheque se essa integração e reflexão de fato tem acontecido na formação inicial das professoras.

Os resultados sobre esse tema permitem discutir ainda a forma de organização do currículo profissional no curso de pedagogia, que coloca a ênfase em disciplinas teóricas em detrimento das disciplinas práticas e da realização de estágios, geralmente realizados após a metade do curso. Ao discutir os projetos pedagógicos das Licenciaturas, no geral, Gatti (2013, p. 58) discute que o currículo proposto nos cursos de formação de professores apresentam característica fragmentária, com um conjunto de disciplinas “bastante disperso e desarticulado”.

Disciplinas dedicadas à formação profissional docente ocupam apenas 30% da carga horária, nas quais ainda “predominam apenas referenciais teóricos sem associação com práticas educativas e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial”, além de raras instituições especificarem “em que consistem os estágios e sob que forma de orientação, acompanhamento e avaliação são realizados”. A autora reitera também que poucos cursos oferecem disciplinas que levem ao aprofundamento sobre o trabalho na educação infantil (Gatti, 2013, p. 58).

O estágio descolado de um aporte teórico que permita o diálogo e reflexão sobre essa experiência parece levar à ideia da “prática pela prática”, sem permitir o reconhecimento da práxis, ou seja, da reflexão sobre o conhecido acerca da realidade profissional. Esse posicionamento leva a problematizar as narrativas das professoras que colocam a prática de estágio como a parte mais significativa de sua formação, pois, isolada, sem um movimento de ação-reflexão-ação, essa experiência pode corroborar com a manutenção de mais estereótipos e uma concepção apartada do conhecimento teórico que atualmente suporta o trabalho com a infância em contextos formais e coletivos de educação.

Ainda sobre esse tema, a fala da professora Maria Vitória introduz outro elemento importante, no qual buscou-se compreender como as professoras avaliam o impacto da formação inicial para atuação na educação infantil. Essa mesma avaliação aparece na fala de Bárbara, também formada em nível médio pelo Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam).

Eu acho que da época de educação, o magistério foi o que mais marcou. Eu fiz depois pedagogia, fiz pós-graduação, mas o magistério em relação à educação foi o que mais marcou, porque ali a gente teve muita vivência, né? Tinha uns estágios, então a gente frequentava as escolas, então por um longo período, acho que porque a gente estudava, era o dia todo né (Bárbara, entrevista em 13 de julho de 2021).

Apesar do estágio ser assumido pelas profissionais como uma experiência formativa importante e colaborativa para o trabalho na educação infantil, o que emerge dos dados é que, de modo geral, elas avaliaram que a formação inicial não contribuiu ou contribuiu pouco para o trabalho que realizam com as crianças na escola, não considerando os conteúdos estudados como muito contributivos à sua atuação como professoras de educação infantil.

*Pesquisadora: Olhando para a sua formação, para o seu curso de pedagogia, você acha que ele te formou para o trabalho que você faz hoje?
Gabriela: Não (Gabriela, entrevista em 18 de agosto de 2021).*

Lua: Não me formou (Lua, entrevista em 05 de julho de 2021).

Cecília: Prático? Não (risos). Não, vish é outra vida, é outra coisa, não tem nada a ver; eu falo que até assim, a parte do planejar, nossa, ficou muito... é muito pouco assim, sabe? Eu não, não... quando você entra mesmo ali no dia a dia, você vê e você fala “Gente, eu não sei nada”. [...] é muito ruim, né? Você chegar num lugar assim... e eu acho que no meu período não, tanto que assim eu fiquei bem desapontada, eu imaginava outra coisa.

Pesquisadora: Em relação ao curso?

Cecília: É, eu imaginava que fosse muito mais puxado assim, era bem tranquilo, era fácil até, né? Mas por outro lado deixa a gente bem desamparada quando a gente entra, né? (Cecília, entrevista em 05 de julho de 2021).

Essa ideia de uma formação inicial que teve poucas relações com a prática, deixando-as “desamparadas” ou despreparadas para a atuação profissional é um ponto de destaque nos diálogos sobre o tema. Na perspectiva das profissionais, o início da carreira aparece como um choque de realidade que exige aprendizagens e busca de um equilíbrio, se caracterizando como uma espécie de sobrevivência na qual o professor, apesar de conhecer o espaço da escola, se encontra nesse cenário de uma perspectiva nova e desafiadora (Lima, 2006, Boff; Bahia, 2021).

A realidade encontrada pelas professoras parece tensionar saberes e expectativas em relação à profissão e esse processo se agrava pela visão dicotomizada entre a teoria estudada no curso e a prática vivida na escola. Esse resultado vai ao encontro das colocações de Tardif a (2014, p. 51) ao apontar que as professoras vivem um “choque da dura realidade” ao se inserirem na realidade do trabalho na escola, realidade que escancara os “limites de seus saberes pedagógicos”, colocando em prática todos aqueles saberes que ele traz de sua história de vida.

Abre-se espaço para uma série de reflexões, implicando que talvez as profissionais não relacionem seus estudos à docência com os bebês e crianças menores, assumindo a própria prática como fonte primordial de seus saberes, nem sempre alvo de reflexões baseadas em teorias atualizadas do campo educacional. Esse resultado corrobora com outras pesquisas que apontam que na docência com os bebês, muitas vezes, prevalecem saberes baseados nas experiências domésticas e maternas das profissionais, em detrimento à contribuição daqueles específicos estudados nos cursos de graduação (Dagnoni, 2011).

Novamente, a exceção sobre esse entendimento de que o curso não ofereceu elementos contributivos ao trabalho docente aparece na fala de Lorena. Em sua avaliação, apesar de seu curso de formação inicial ter tido falhas, ela teve acesso a uma formação de excelência, que ofereceu bases sólidas para a construção de seu pensamento educacional.

[...] lógico, como todos os cursos têm muitas falhas, mas eu considero que foi uma formação de excelência. Teve falhas, por exemplo, formação em matemática, quase nada, né? Mas assim, as bases do pensamento educacional foram muito bem dadas, muito bem fundamentadas né, a gente aprendeu ali o porquê da educação desde seu seus primórdios e aprendeu a ter uma visão pro futuro, do que a gente quer, da educação que a gente tem que construir, né? Aquela parte que a gente teve dessa questão da alfabetização, gente, eu vejo hoje o quanto isso é fundamental e hoje que eu tenho acesso a instituições privadas de ensino, aí é que eu paro e falo “Gente, ainda bem que eu dei valor”, porque se eu não tivesse dado valor, hoje eu ia tá tomando na cara. Como as instituições privadas são ruins e como a gente teve uma formação de excelência, com todas as suas falhas, com todo o sucateamento da universidade pública, que a gente sabe, mas ainda assim estando sucateada,

ainda é muito, muito bom. Então eu tenho muito orgulho da minha formação (Lorena, entrevista em 22 de julho de 2021).

Os resultados apresentados neste eixo se articulam diretamente aos resultados do Eixo 2 – Cisão teoria e prática – que aprofunda essa percepção das profissionais sobre a pouca contribuição de sua formação inicial para a prática docente na educação infantil, ao passo que essa formação não dialoga com a realidade, sendo a prática entendida pelas professoras como muito mais importante e decisiva. Esse entendimento pode ser observado no excerto abaixo:

Pesquisadora: Olhando para a sua formação, para o seu curso de pedagogia, você acha que ele te formou para o trabalho que você faz hoje?

Gabriela: Não.

Pesquisadora: Por quê?

Gabriela: Porque quando a gente faz as coisas na teoria, é uma coisa totalmente diferente do que a gente realmente vivencia. Assim, o curso de pedagogia, ele deu uma certa luz, mas se hoje você me perguntar, você aprendeu mais como? Foi na prática, porque na prática que a coisa real acontece, a gente vê muita coisa assim, tem muita matéria que é lindo, mas não é o que acontece. Então, a prática ela vai se adequando conforme a realidade em que a gente vive, a escola que a gente dá aula, cada escola é um público diferente, então tem muito isso também... a pedagogia, ela dá um norte, né? Hoje eu penso muito assim nessas licenciaturas EAD porque se a minha que foi presencial, foi bem puxado, e eu já senti que faltou, imagina essas que é só online, né? Como que vai ser? Então, quando é um choque, né, quando a gente chega realmente na sala de aula (Gabriela, entrevista em 18 de julho de 2021).

Como é possível observar na fala de Gabriela, as profissionais avaliaram que a prática é “totalmente diferente” daquilo que é estudado na teoria ao longo da formação inicial. Elas até reconheceram certa contribuição do conhecimento teórico, mas a prática no contexto da escola apareceu como fonte principal de seus saberes (Tardif, 2014, Tardif; Lessard, 2014), que se constroem, muitas vezes, cindidos daquilo que foi estudado durante a graduação.

Então, agora sim, com o passar das experiências, com o passar do tempo que você vai se desprendendo o disso, mas é isso que acontece, a gente sai com uma teoria que, na verdade, é bem diferente do que acontece na prática e sem saber como colocar, assim “eu li isso, eu aprendi sobre isso, mas e agora, como que eu coloco isso em prática?”. Então, essa era a minha maior dúvida, é a parte que eu te falo, que eu fui aprendendo com a experiência, com tentativa e erro (Gabriela, entrevista em 18 de agosto de 2021).

Olha, ajuda assim, eu acho que não é tão fácil, então a gente... por exemplo, eu tinha uma ótima professora de psicologia infantil, ela era coordenadora do curso e a disciplina dela auxiliou bastante né, ali na hora pra gente entender o comportamento da criança, auxilia sim. Mas a maior dificuldade que eu tive mesmo é conciliar, porque o que que acontece, você chega lá, é muito diferente a prática e você acha que você está fazendo tudo errado, porque no papel é tudo muito bonito, né? (Cecília, entrevista em 05 de julho de 2021).

Pimenta e Lima (2006) ao problematizarem a formação de professores, aponta que as já referidas experiências de estágio oferecem a “parte prática” da formação inicial docente, geralmente assumida em contraposição ao estudo teórico, como reiterado pelos dados da pesquisa. De acordo com as autoras,

Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática (Pimenta; Lima, 2006, p. 6).

A ausência de reconhecimento da práxis, ou seja, a dificuldade em articular os estudos teóricos da formação em pedagogia com as diferentes realidades encontradas nas escolas apareceu com muita frequência nas narrativas das profissionais, inclusive sendo este o principal argumento para a avaliação pouco valorativa de seus cursos de formação inicial.

Olha, por mais que os professores tentavam nos aproximar da realidade, quando a gente entra numa sala de aula, por mais que a gente tinha um certo conhecimento, aconselhamento, não é igual não, é bem diferente. Mas eu acho... como que eu vou te explicar? Em questões de teorias assim, eu acredito que sim, mas aí a gente, depois, quando entra mesmo, aí a gente tem que trabalhar a gente mesmo, né? Apesar que nos estágios a gente já começa a ver realmente como é, né? Porque eu quando entrei na faculdade, eu não fazia de como seria (Helena, entrevista em 28 de julho de 2021).

A prática é muito diferente do que é passado nos cursos de graduação, então assim, foi realmente no chão da escola que eu comecei a ver também a necessidade de formação complementar, formação continuada, cursos, porque a gente não aprende, a lidar com tantas particularidades da infância e a escola muda muito (Lua, entrevista em 05 de julho de 2021).

Vou falar para você a verdade assim, sabe? Eu me senti um pouco perdida, eu não sei se é porque era muita matéria, muito conteúdo, muita coisa... na questão dos estudos também, algumas matérias, por mais que a gente tinha visto no Cefam, né? Então filosofia, sociologia, então assim eu gostava mais da parte de psicologia, didática né, então essas outras matérias eu acredito que a grade ali, era muito... então eu ficava meio perdida eu falo a real, muita apostila, muito material para pegar, para xerocar, para estudar. Então eu assim, eu acredito que a pedagogia foi mais... mecânico, assim, eu vou te falar mais de conteúdo mesmo do que prática, do que vivencia ali. Ajudou bastante também, não posso falar que não ajudou, a questão de conhecer principalmente os pensadores, os escritores, [...] tem uma bagagem muito grande teórica, não deixa de ser, mas eu vejo assim muito conteudista, mas assim eu falo, eu falo assim “Ah, você pegou isso da faculdade e usa na prática?”. Eu falo que as formações aí da SME ajudam bem mais, viu? (risos) (Bárbara, entrevista em 13 de julho de 2021).

Os dados revelam que a formação inicial foi entendida por elas como conteudista e descolada da realidade da atuação profissional. Essa relação dicotômica entre teoria e prática se apresentou, então, como um elemento determinante na formação das

professoras entrevistadas. Boff e Bahia (2021, p. 811) reiteram essa questão ao destacarem que

A centralidade que a prática docente assume nas discursividades que constituem a docência contemporânea indica que a dicotomia teoria-prática é produtiva nesse campo, uma vez que parece operar separando tempos/espacos distintos - e valorando as diferentes aprendizagens, o que potencializa uma relação desconexa entre universidade e escola.

Da perspectiva dos saberes docentes, os resultados da pesquisa confirmam a teoria de Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2014) de que os saberes experienciais são assumidos pelos professores como núcleo vital do saber docente, bem como sua sobreposição em detrimento aos saberes advindos de outras fontes de aquisição (como os cursos de formação inicial, por exemplo). Como apontam os autores, os saberes da experiência oferecem aos profissionais “certezas” em relação a sua atuação, se constituindo como base, inclusive para avaliarem como pertinentes (válidos, verdadeiros) ou não os saberes advindos de outros contextos, como bem exemplificam as narrativas das participantes.

Nessa relação frágil, observa-se a cisão entre teoria e prática que se fundamenta em uma racionalidade que, ao invés de relacionar ou integrar essas duas dimensões, as coloca de forma polarizada e hierarquizada, separando pensamento e ação, corpo e mente, vistos como binômios de impossível conciliação (Boff; Bahia, 2021).

Ao recuperar as ideias de Freire (1987, 2001, 2012, 2015, 2020) coloca-se também a necessidade de uma prática que considere, dialogue e tenha como referência a teoria. Freire (2012, p. 114) apontava que “Quem ajuíza o que faço é a minha prática mas a minha prática iluminada teoricamente”, convidando exatamente a pensar a importância do conhecimento teórico para a ação do professor, bem como para a reflexão sobre essa ação. Assim, a práxis que permita, tanto na formação inicial como ao longo da trajetória profissional, partir daquilo que foi vivido e daquilo que se sabe para poder dialogar, criticar e refletir deve ser um elemento central da docência.

A práxis docente é precisamente essa conexão, implica a ação e a reflexão dos professores ao agirem sobre uma determinada realidade, tendo em vista sua transformação, em um movimento constante de ação-reflexão-ação. Portanto, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode vir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (Freire, 2015, p. 24).

Nessa seara, entende-se como necessário que os professores conheçam com mais propriedade e profundidade as teorias que embasam suas decisões e dialogam com sua

atuação e sejam capazes de refletir crítica e continuamente sobre suas práticas, tomando como referência o conhecimento teórico. Ao mesmo tempo, fato é que toda prática pressupõe uma teoria que a sustenta, ou seja, toda prática docente carrega consigo visões de mundo e concepções particulares, sendo problemático que as profissionais nem sempre tenham consciência disso.

Concorda-se com Vargas, Gobbato e Barbosa (2017, p. 62) sobre a necessidade de se repensar o lugar da docência na creche no curso de pedagogia, valorizando a “construção de práticas nos estágios que partam das crianças, da sua escuta e da construção de contextos de experiências”, somadas a um ambiente formativo rico e consistente em reflexão teórica e na integração teoria-prática na formação dos futuros professores.

Para além de uma formação inicial consistente e uma formação permanente que permita às profissionais a construção de sua autoria e de uma práxis transformadora (de sua própria prática e de suas realidades), em última instância, defende-se como urgente que as professoras de creche, desde sua formação inicial, se assumam e sejam assumidas como pesquisadoras da educação, sujeitos ativos na produção de conhecimentos, desenvolvendo junto aos bebês e crianças, teorias, conhecimentos e saberes diversos da prática pedagógica. Concorda-se ainda com Boff e Bahia (2021, p. 816) ao provocarem que

[...] embora haja conhecimento que são significados somente quando o professor assume uma turma em uma escola, é possível compreender a formação docente a partir da indissociabilidade teoria-prática, o que faz com que tanto os conhecimentos que são construídos ao longo do curso de formação inicial – específicos ou pedagógicos –, como os que são construídos no exercício da docência, sejam vistos na complexidade de suas significações e na potência de duas dimensões que não se separam: a teoria e a prática.

Como último eixo dessa categoria, a fala da professora Bárbara – “*Eu falo que as formações aí da SME ajudam bem mais, viu?*” – introduz os resultados presentes no Eixo 3, que aborda a formação contínua e em contexto de trabalho. Como é possível observar, ela apontou que as formações do programa de formação continuada são mais contributivas do que seu curso de pedagogia para a atuação na educação infantil.

Já citado anteriormente nesta tese, o programa de formação continuada do município em questão é desenvolvido anualmente, com todas as professoras, tendo como base focos de aprofundamento específicos, sendo os grupos organizados com base na faixa etária de atuação (berçários, maternais e etapas).

A maior articulação com a prática e o impacto da formação continuada como oportunidade importante de formação profissional foi destacado por boa parte das participantes, emergindo dos resultados como uma fonte significativa de conhecimentos para a mudança e melhoria de suas práticas.

E aí, quando eu entrei no berçário em Rio Preto, aí tudo mudou mesmo, né? Que aí começamos a fazer as melecas, até então, a formação também era somente com os maternais, no começo foi só com as etapas, depois que foi colocando o 0 a 3 nas formações, né? E isso abriu bastante horizonte pra gente né, mais ideias pra trabalhar, muito mais a parte das vivências das crianças, dos sentidos. Então, mudou muito a minha prática de lá para cá (Maria Vitória, entrevista em 14 de julho de 2021).

Assim, por mais que a gente tenha uma formação, pela formação continuada que a gente tem, que é uma coisa, assim, que eu parabenizo a prefeitura de Rio Preto, porque realmente... você sai de uma primeira etapa e você ir pra um berçário é uma diferença muito grande, e ainda bem que nós temos formadoras, que vai nos mostrando o caminho, vai nos guiando, vai nos auxiliando, né? Para que a gente faça um bom trabalho (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

[...] as formações, o que a gente tinha das formações que foi o que começou a elucidar. Naquela época, a [nome da professora] era a minha parceira e a gente entrava em conflito de muita coisa, porque o que a gente sabia, a gente não conseguia aplicar direito lá na escola e enfim, a gente achava que era outra coisa que tinha que fazer. Mas a formação também ajudou bastante (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Cabe considerar que, no momento da coleta, a pesquisadora atuava como formadora em um dos agrupamentos do referido programa, o que talvez tenha influenciado as participantes a mencionarem especificamente a formação da SME. Porém, de modo geral, os resultados mostraram que essa formação foi entendida pelas professoras como uma oportunidade de acessar novos conhecimentos, “elucidando”, “dando ideias” para o trabalho junto às crianças e contribuindo de modo significativo com a sua prática, principalmente no início da atuação.

[...] eu falo que a formação da SME foi muito, muito importante, fundamental. Eu falo assim, é riquíssimo, sabe? Eu falo assim, desde 2010, 2009, quando começou a época da formação em artes, em cantos, então são coisas novas que a gente não vê nem faculdade, não via em faculdade. [...] Igual eu lembro que na época que eu fiz a formação com você, que veio as bandejas de experimentações, o heurístico, eu não conhecia nada disso, eu vim conhecer na formação. [...] Então assim, é muito, muito importante (Bárbara, entrevista em 14 de setembro de 2021).

E você chega lá, pra quem não tem experiência, a criança, ela é muito imprevisível, então se o que você planeja nem sempre dá certo, né? Hoje eu sei disso, mas eu me sentia muito mal porque eu falava “Nossa eu to fazendo tudo errado”. E aí foi bom porque começou a formação, a formação foi muito boa para mim naquela época, a formação foi sobre os cantinhos. Aí eu tinha uma professora do BI que me auxiliou muito, que ela fala assim “Não, é assim mesmo. Não deu certo hoje, você faz de novo!” (Cecília, entrevista em 05 de julho de 2021).

Reitera-se a importância da formação permanente das professoras e de projetos de formação como o proposto no município em questão, colocando seu potencial formador e transformador de saberes e práticas dos professores. Porém, é necessário problematizar o que tem sido valorizado pelas profissionais nessa formação, pois as narrativas parecem apontar o grande valor dado a um saber de caráter mais “instrumental” – a exemplo, fazer melecas com os bebês, propostas de bandejas de experimentação, jogo heurístico etc. – em detrimento de uma formação mais ampla (conceitual, teórica) e reflexiva.

De modo algum essa problematização indica que a formação continuada não tenha validade, uma vez que essa tem como fundamento ser um processo dinâmico e complexo, “direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional” (Brasil, 2015, p. 4). Porém, é necessário superar uma visão de formação continuada como apenas uma ampliação de repertório sobre “o que fazer”, da prática em si e por si, nem sempre problematizada e refletida, seja em relação às teorias e concepções que as embasam, seja em sua adequação à realidade de cada escola, turma e bebê/criança.

As narrativas levam a perceber o valor atribuído por elas às possibilidades práticas para a docência, permitindo inferir certa ênfase aos conteúdos voltados à instrumentalização de seu trabalho. Novamente, defende-se aqui a importância dos professores como pesquisadores – e não apenas técnicos – tendo em vista uma práxis transformadora, práxis que não se dá apartada de um amplo conhecimento teórico para a reflexão permanente sobre a prática.

Considerando os projetos de formação continuada de professores, aponta-se a necessidade de que sejam comprometidos com a indissociabilidade teoria-prática, levando os profissionais ao movimento de ação-reflexão-ação, ampliado e potencializado pela oportunidade da troca entre pares, contando com a mediação de um(a) formador(a).

Da perspectiva das profissionais, questiona-se ainda quanto e como as discussões teóricas ou conceituais têm alcançado e contribuído com a qualificação de seu fazer junto aos bebês e crianças bem pequenas, sendo necessário não apenas saber o que fazer, mas sim saber como fazer e o porquê de fazê-lo, priorizando sempre os bebês e crianças reais com os quais atuam. É necessário avançar, então, no entendimento de que

[...] não há como dar qualquer sentido ao que se passa no mundo sem uma ou mais teorias que nos faça(m) compreender o que estamos observando, vendo, medindo, registrando. Em outras palavras: sem um esquema ou arcabouço teórico, isso que chamamos de mundo das práticas – ou, simplesmente práticas – não faz nenhum sentido [...] (Veiga-Neto; Lopes, 2015, p. 131).

Em uma perspectiva de formação permanente, emergiu dos dados também a importância do contexto de trabalho, dos colegas de profissão e da gestão (coordenação pedagógica) para a formação e atuação das profissionais. Os excertos abaixo exemplificam esse resultado.

[...] graças a Deus, quando eu entrei, eu tive um ótimo coordenador e as professoras me acolheram muito e eu tive ótimas companheiras, de Berçário, Maternal I, me ajudaram muito sabe? Então eu errei bastante, mas se não fosse por eles... (Cecília, entrevista em 05 de julho de 2021).

E eu falo assim, as pessoas que orientaram ali também, desde se eu pegar a dona da escola que era toda tradicional e tudo, mas ela teve as suas participações ali de orientar também. E os gestores das escolas que eu passei, que sempre ou trazia algum documento para a gente ler, para a gente estudar, ir orientando [...] (Bárbara, entrevista em 14 de setembro de 2021).

Em diferentes momentos, as participantes citaram a importância de aprender com os colegas mais experientes e com os coordenadores pedagógicos, destacaram o acolhimento, a parceria e o apoio que receberam em seus contextos de trabalho, sendo este um aspecto importante para a sua constituição e identidade profissional.

Aí é no cotidiano, aí entra muito a questão dos professores mais velhos, mais experientes né, às vezes não mais velhos, mas mais experientes que você, que vão dando as dicas, que... aí você vai observando boas práticas também né, observando o que você pode aproveitar e o que você também não deve fazer, né? (Lorena, entrevista em 22 de julho de 2021).

[...] já entrei no berçário, BII, era um BII parcial e foi assim um desafio, porque eu não tinha parceira, era tudo, sozinha, então foi um desafio muito grande, [...] foi a primeira vez que eu trabalhei com [nome do coordenador], ele entrou na coordenação, ficou um período de coordenador, um período de diretor, então a gente passou um bom tempo, ele me auxiliou muito, muito (Cecília, entrevista em 05 de julho de 2021).

Nono (2011) discute o impacto e o papel da escola na formação do professor, principalmente em seus primeiros anos de atuação profissional, o que denomina como comunidade de aprendizagem. De acordo com a autora, essa comunidade reflete um coletivo no qual as profissionais têm a oportunidade de trabalhar e aprender entre pares, e receber suporte e orientação de um gestor, constituindo-se como uma importante “fonte de apoio e de idéias” (Nono, 2005, p. 53).

Os resultados da pesquisa corroboram com esse entendimento ao passo que esse elemento foi reiterado pelas narrativas das profissionais, que destacaram a importância de entrar em contato com colegas mais experientes, de observá-los em suas práticas, de aprender pelo diálogo e observação dos colegas no cotidiano da escola. Do mesmo modo, como pode ser recuperado nos excertos, ser acompanhada e orientada pelos gestores representou um marco significativo na aprendizagem profissional das professoras entrevistadas.

Assim, a escola como espaço coletivo de trabalho se mostra como potente para a reflexão e discussão da prática pedagógica das professoras nos diferentes momentos de sua carreira profissional – e, “portanto, para a explicitação e discussão dos conhecimentos profissionais de cada um deles e das formas de utilização de tais conhecimentos em situações específicas”, movimento que se mostra como fundamental, pois cria um “espaço de colaboração entre professores, a possibilidade de reconhecimento público dos conhecimentos profissionais docentes” (Nono, 2011, p. 37).

Meu Deus, [nome da escola] é uma escola. É assim, uma escola em em outro sentido, é uma escola pra mim, porque eu aprendi muito, eu continuo aprendendo, tipo assim, é como se cada dia você tivesse mais coisas, mais coisas... parece que, assim, como se o conhecimento tivesse, como é que fala, a todo lugar, em todo lugar. As pessoas lá, tipo assim, as colegas, elas são muito abertas para a informação, elas aprenderam também, tipo assim, já na prática [...] (Andréia, entrevista em 22 de julho de 2021).

Nesse tema, entende-se como determinante a atuação do coordenador pedagógico⁶⁸, responsável pela formação contínua em contexto de atuação, de modo que possa acompanhar essas experiências, oferecer recursos e instrumentos para o planejamento e reflexão pedagógica, promover espaços de trocas entre pares, oportunizar momentos de estudo, se colocando como um mediador da aprendizagem do professor – de suas competências, saberes, saber-fazer e saber-ser –, em uma perspectiva de construção permanente de sentido e de autoria sobre a docência. Essa formação, em sua essência, deve constituir-se como um espaço de pesquisa e reflexão sobre a prática, um movimento constante de integração teoria-prática.

Como último resultado evidenciado sobre a formação contínua, observa-se que todas as participantes possuem também cursos pós-graduação (especialização) – algumas possuem duas ou três especializações –, quase em sua totalidade realizados em instituições de ensino superior privadas. Entretanto, das oito professoras, seis avaliaram que esses cursos não contribuíram ou contribuíram muito pouco com a sua atuação profissional.

Pesquisadora: Especificamente os cursos de pós te ajudaram pra trabalhar com essa faixa etária?

Cecília: Olha, o primeiro curso foi péssimo, um conteúdo muito ruim. E aí, eu tenho vontade, mas assim, eu não gosto muito de EAD sabe, eu prefiro muito o presencial. Esse negócio de EAD pra mim não funciona muito bem, e lá a gente ia presencial, no primeiro curso, de sábado, mas era um conteúdo muito ruim, muito ruim. Não, não agregou nada (Cecília, entrevista em 05 de julho

⁶⁸ Na realidade do município brasileiro no qual a pesquisa foi realizada, em geral, cada unidade escolar conta com a presença de um(a) coordenador(a) pedagógico(a). Escolas com até oito turmas contam com a presença de um(a) coordenador(a) pedagógico(a) como gestor(a) único, escolas com nove turmas contam com a presença de um(a) diretor(a) como gestor(a) único e escolas com 10 turmas ou mais contam com a presença de um(a) coordenador(a) pedagógico(a) e um(a) diretor(a).

de 2021).

Sabe por que não? Porque é assim, quando a gente faz uma pós, eu fiz essa pós logo que eu entrei na prefeitura, que foi em 2011, 2010, por aí, quando a gente faz essas pós-graduação, o que que eu sinto assim, no ensino EAD, vem apostila para você ler e responder, só que não acrescenta muito [...] (Gabriela, entrevista em 18 de agosto de 2021).

Como evidenciado nos excertos, as professoras apontaram que esses cursos não agregaram em sua formação, indicaram ainda a baixa qualidade dos conteúdos e o formato EaD como ineficaz para a aprendizagem. Mais exemplos dessa avaliação negativa podem ser evidenciados nas narrativas de outras professoras.

[...] a pós mesmo foi mais para, vamos se dizer, conta lá que eu tenho o diploma, porque... então, assim, o que acontece? É uma coisa, a gente não leva a fundo as formações de professores, geralmente não consegue embarcar isso daí. Então, por exemplo, eu tenho uma especialização? Eu tenho. Pra que ela te serve? Hoje, pra nada (Lua, entrevista em 05 de julho de 2021).

Ao citarem que a pós “conta” para os pontos, as profissionais fazem referência à progressão de carreira e pontuação na unidade escolar (que define a classificação para escolhas de sala e período, por exemplo), nos quais os certificados de pós-graduação servem como pontuação, o que incentiva as profissionais a buscarem por esse tipo de formação. Entretanto, chama atenção como elas avaliaram esses cursos como de péssima qualidade.

Neste tema, alguns autores discutem a grande difusão da pós-graduação *lato sensu* no Brasil, crescimento que carrega consigo potencialidades, mas também uma série de dilemas e problemáticas. Fonseca e Fonseca (2016, p. 153) apontam que esse movimento sofre “forte influência do processo de globalização e da permanente necessidade de capacitação técnico-profissional dele decorrente”.

Apontam ainda que essa modalidade formativa não deveria se restringir à uma “dimensão pragmática de preparação direta para o trabalho ou para ascensão na carreira, como vem sendo costumeiramente compreendido pelo senso comum” (Fonseca; Fonseca, 2016, p. 153). Contraditoriamente, os dados da tese vão ao encontro do valor da pós-graduação em nível de especialização em sua função de permitir a ascensão na carreira docente e não como uma possibilidade de qualificação e especialização profissional.

Ah, dá até vergonha de falar né, porque fiz, mas... não, não ponho nem no currículo, foi só pra pegar aqueles pontos. Não aprendi nada, ao final do curso, mandei um e-mail falando dos erros de português. [...] Então, eu fiz uma pós em educação inclusiva, vergonhosa, as outras eu nem lembro falar a verdade. Fiz três, nenhuma prestou pra nada. Não, sem brincadeira, a coisa é tão ruim que a gente esquece até o que foi, eu só lembro dessa da educação inclusiva. Então é isso, fiz pós, fiz, mas não fiz (Lorena, entrevista em 22 de

julho de 2021).

Pesquisas sobre essa modalidade de formação no Brasil (Freitas; Cunha, 2009, Fonseca; Fonseca, 2016, Pilatti, 2006) apontam para a urgente necessidade de regulamentação, acompanhamento e fiscalização que primem pela qualidade das instituições e dos cursos oferecidos, uma vez que esse tipo de curso segue em crescimento constante, muitas vezes realizados por instituições que desconsideram “normas mínimas para a sua oferta e para a garantia de qualidade” (Pilatti, 2006, p. 158).

Confirma-se, pois, a necessidade de regulação mais rigorosa por parte do MEC/CNE/CES, especialmente no tocante aos critérios de abertura e oferta dos cursos, particularmente no campo privado. Esta seria uma medida visando a descaracterizar a peculiaridade meramente mercadológica de alguns cursos e a garantir a qualidade dos mesmos (Fonseca; Fonseca, 2016, p. 159).

Em relação ao formato EaD, avaliado pelas entrevistadas como ineficaz para uma aprendizagem efetiva, discute-se o formato desses cursos, a qualidade dos materiais, as ferramentas de interação, estudo e avaliação, a mediação dos tutores dentre outros aspectos determinantes que definem padrões mínimos de qualidade para um modelo de formação cada dia mais difundido no Brasil e no mundo.

Os resultados revelam que o valor nesse tipo de formação reside na certificação e não, de fato, na possibilidade de aprendizagem e aprimoramento. Assim, problematiza-se a grande difusão desse tipo de formação no contexto pesquisado e a forma como os professores têm consumido esses cursos em instituições privadas, muitas vezes não comprometidas com a qualidade do que é ofertado.

Com raras exceções, os resultados apontam para a problemática de uma formação como mercadoria, pois o que importa é o diploma/certificação, que tem seu valor por fornecer pontuações para a progressão funcional docente. Esse cenário se mantém ao passo que as profissionais se sentem estimuladas a realizarem esse tipo de formação – precária e aligeirada – de modo a evoluírem em seus planos de carreira, enquanto instituições privadas tomam proveito dessa demanda para oferecerem cursos de baixa qualidade. Os resultados evidenciam, assim, o investimento por parte das profissionais em uma formação que, contraditoriamente, não apresenta um viés formativo, sendo avaliado por elas próprias como uma experiência pouco ou nada contributiva, o que parece fazer parte da “cultura” no município investigado.

Diante dos resultados apresentados nessa categoria, destaca-se a ausência de discussões e conteúdos sobre a educação infantil na formação inicial das professoras, aspecto ainda mais acentuado ao se focalizar as especificidades do trabalho na creche.

Embora parte das profissionais tenha indicado as experiências do estágio como fontes significativas para a sua formação, identifica-se também que, de modo geral, as professoras avaliaram a sua formação inicial como insuficiente, tendo contribuído pouco para a atuação na educação infantil. Esse fato apareceu justificado pela invisibilidade de estudos no campo da educação infantil ao longo da formação inicial e pela acentuada visão dicotômica entre teoria e prática, o que dificulta a articulação entre os saberes teóricos e a realidade vivida com as crianças na escola.

Considerando a formação continuada, as professoras avaliaram os cursos de pós-graduação (especialização) realizados como de péssima qualidade e questionam o formato EaD, indicando a baixa contribuição dessa modalidade e dos cursos de especialização realizados.

Já a formação continuada oferecida pela SME apareceu como fonte importante de conhecimentos para as profissionais, contribuindo de modo significativo com a prática docente. Do mesmo modo, aprender com os colegas, em coletivo da equipe escolar, e contar com o apoio e orientação da coordenação pedagógica emergiram como fatores importantes de uma aprendizagem permanente e em contexto de trabalho.

9.1.2 Concepções das professoras acerca do trabalho educativo na creche

A segunda categoria diz respeito ao eixo central de discussão da tese e abarca uma série de elementos que permeiam as concepções das profissionais sobre a docência/trabalho educativo na creche, tanto das professoras atuantes com a faixa etária como das atuantes no segmento pré-escola. Essa categoria organiza-se em seis eixos, que são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 9. Categoria 2 – Concepções das professoras acerca do trabalho educativo na creche

CATEGORIA	EIXOS INTERNOS
Concepções das professoras acerca da docência na creche	1. Bebês e crianças bem pequenas e seus modos de aprendizagem e desenvolvimento
	2. Papel da professora e a especificidade de seus fazeres
	3. Cuidar e educar
	4. Características, saberes e conhecimentos teóricos na prática

	5. Trabalho coletivo
	6. Condições de trabalho

Fonte: Elaborado pela autora

No Eixo 1 tem-se o que emergiu dos dados como concepções das professoras acerca dos bebês e crianças bem pequenas e seus modos de aprendizagem e desenvolvimento. Personagens principais dos diálogos estabelecidos nas entrevistas, foram assumidos pelas profissionais brasileiras como um “ser em construção”, “ser em desenvolvimento”, alguém que está conhecendo o mundo.

O bebê ele é um ser, igual eu te disse, é um ser que é muito sensível, é um ser que tá construindo o mundo, ou seja, tudo o que o bebê vai absorver é tudo o que ele experimentar [...] E é um ser complexo, que ele não vai ser trabalhado apenas em uma área, mas sim em tudo que ele experimentar. Tudo para ele é novo, tudo é uma nova descoberta. Então eu, enquanto professora, o que eu posso proporcionar para que ele desenvolva de forma natural, né? (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Eu vejo o bebê, assim, é um serzinho ali, muito curioso, que tem muito interesse né, que tá em desenvolvimento, mas que também já traz uma bagagem muito grande que a gente precisa respeitar, né? O que ele já traz, o desenvolvimento dele, que eles necessitam de muito estímulo, de muita interação, muito cuidado, proteção, carinho né, que tudo isto vai auxiliar ele, quando criança, pra que ele tenha um desenvolvimento saudável, né? (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Como é possível observar nos excertos, a maioria das professoras apresentaram uma concepção de bebê e criança bem pequena como um ser humano em construção. Emergem nessas narrativas outras características como um ser sensível, complexo e curioso.

Apesar desta concepção não ser descartável, discute-se o predomínio de uma concepção não necessariamente oposta, mas diversa daquela presente na legislação e nos documentos orientadores vigentes para a educação infantil.

Certamente os bebês e crianças bem pequenas são pessoas em um momento delicado e especialmente importante do desenvolvimento humano, que se caracteriza como uma fase crucial do desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social humano, mas essa concepção pode carregar consigo a ideia de um bebê ou criança que ainda não é, mas que será um dia. A crença, consolidada social e culturalmente, da criança como um ser incompleto – folha em branco ou vir a ser – tem perdurado ao longo do tempo e encontra base em pressupostos da teoria empirista⁶⁹.

⁶⁹ O empirismo é uma corrente teórica fundada pelo filósofo inglês John Locke (1632-1704) que defendeu a experiência como única forma de conhecimento do mundo. Locke detalhou sua tese da “tábula rasa” em seu livro Ensaio acerca do Entendimento Humano (1690) e para ele, as pessoas nascem sem conhecimento

Por um lado, em uma perspectiva de aprendizagem permanente, todo o curso da vida humana implica um processo constante de aprendizagem e desenvolvimento, que inegavelmente apresenta contornos expressivos e determinantes na infância. Por outro lado, ampliar a concepção de “ser em desenvolvimento ou construção” para um ser pleno e competente, independentemente da faixa etária, leva a uma abordagem diferente, especialmente ao se considerar as implicações pedagógicas dessa concepção. Por isso, a criança deve ser

[...] considerada e tratada, desde o começo, como uma pessoa em desenvolvimento constante e, ao mesmo tempo, como uma pessoa completa em cada momento da sua vida cujas necessidades essenciais mudam em função de seu desenvolvimento (Falk, 2016, p. 30).

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança (Brasil, 2009c, p. 14).

Também é recorrente nas narrativas das participantes o entendimento de que os bebês já trazem um conhecimento de mundo. Helena, por exemplo, explicitou que antes de atuar na educação infantil tinha a ideia de que o bebê era como “um livro branco”, ela apontou a mudança dessa concepção e o reconhecimento de que os bebês possuem conhecimentos que precisam ser considerados. Elementos semelhantes podem ser encontrados também nas falas de Cecília (acima) e de Maria Vitória (abaixo).

Eu percebo que assim, eu tinha uma visão com a minha filha mais velha, que criança é um livro em branco e ela vai ser o que a gente escrever nesse livro, né? E hoje eu percebo que não, mesmo muito pequenas, elas já trazem com elas algum conhecimento, a questão da curiosidade, realmente... (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Que é um ser em construção, na qual eles já têm conhecimento de mundo que eles trazem consigo. (incompreensível) esse conhecimento deles né, fazendo a criança se desenvolver de uma forma mais satisfatória, uma forma que seja, tanto no cognitivo dele, como no motor; uma criança que seja amigável, que seja companheira, que saiba lidar, dividir, compartilhar, não somente aquela criança que vai aprender depois né (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

As profissionais parecem então avançar para além da concepção de criança como “tábula rasa” ou “folha em branco”. Nesse debate, Richter e Barbosa (2010, p. 87) convidam à constante reflexão acerca dos saberes dos bebês, que “sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer

algum e todo o processo do conhecer, do saber e do agir é aprendido através da experiência. Assim, de acordo com essa teoria, a mente de um bebê como uma "tábula rasa", como uma folha de papel em branco, seria marcada por impressões obtidas por meio das experiências e, a partir daí, surgiria o entendimento, a inteligência.

como um saber”. Com isso, é preciso identificar e valorizar suas formas de reconhecer, interpretar, dar sentido e também comunicar seus saberes, que “emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal” (Richter; Barbosa, 2010, p. 87).

Além da concepção predominante de bebê como ser em construção. A concepção de bebê como sujeito – histórico e de direitos – aparece com frequência, porém somente nas narrativas de uma mesma professora. Lorena aponta a concepção de bebê como sujeito, como ser humano que precisa ser reconhecido em suas especificidades, esse sujeito potencial de desenvolvimento é também um sujeito histórico e de direitos.

Para mim é um sujeito histórico. É um ser humano que tem todos os direitos que eu como adulta tenho, ele tem também, claro, dentro das especificidades né, que a idade precisa. Mas eu encaro não como um mini-adulto, não como um adulto, um projeto de adulto que eu deva formar, não. Um ser humano com características próprias [...] Mas eu vejo ele como um sujeito de direitos e que o meu papel é estar ali para ajudá-los a desenvolver essas potencialidades que estão todas ali e que vão se desenvolver naturalmente, mas se você pode proporcionar estímulos para eles né, um ambiente estimulador, tudo muda, faz muita diferença no desenvolvimento deles (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Não é um bebê, só um bebê, como a maioria das pessoas pensam, não. É um ser humano, é um sujeito e eu tenho que olhar para ele como um sujeito, não olhando para as limitações físicas dele, porque ele não faz isso, porque ele não faz aquilo, mas olhar para ele como um sujeito potencial de desenvolvimento e isso ficou muito bom, foi muito bem fundamentado na nossa formação, considerar a criança um sujeito histórico. E a maioria das pessoas não veem eles assim, quando a gente vai trabalhar na rede, a gente vê isso também, infelizmente, parece que é um instrumento de trabalho só (risos), não, é um sujeito (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

A concepção apresentada por Lorena se aproxima, então, daquela presente na legislação e documentos orientadores desta etapa, que apontam que a criança,

[...] é 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 (Brasil, 2009c, p. 19).

Assim, discute-se que a concepção de bebê como ser em desenvolvimento/construção é, de certo modo, reducionista e pode carregar consigo uma ideia que reconhece no bebê a potência, mas que de qualquer modo espera por uma certa maturação/desenvolvimento futuro, e coloca-se como mais coerente a concepção de um bebê que já é – e que continuará sendo, em seu processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento – um sujeito capaz e potente, sendo a atuação da professora um elemento determinante na qualidade desse processo.

Ainda nesse tema, as professoras foram questionadas sobre os modos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nessa faixa etária, emergindo dos dados a concepção de uma aprendizagem que se dá por meio do brincar, explorar, vivenciar.

Pesquisadora: [...] Na sua opinião, como os bebês e crianças bem pequenas aprendem e se desenvolvem?

Cecília: Brincando. Brincando, explorando, experimentando, vivenciando né, tendo novas experiências e eles vão ali aprendendo, se apropriando do espaço, convivendo umas com as outras, tocando, aprendendo com a gente, com os adultos, com o meio (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Bom, é igual eu falei, através da experiência, primeira coisa. Através das sensações que as situações proporcionam para ele, por exemplo, vamos imaginar que eu vou dar uma meleca, sei lá, qual sensação aquilo vai gerar nele? [...] porque todas experiências vão gerar uma sensação e através dessas sensações e do que eles vivenciaram, eles vão se descobrindo e vão aprendendo, descobrindo quem são eles, né? Com o corpo, mas experimentando... porque bebê é movimento, é corpo, então eles estão se descobrindo no mundo (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Como pode-se observar nos excertos, a experiência emergiu como conceito importante, sendo frequentemente citado pelas profissionais. Tem-se assim uma concepção de bebê e criança bem pequena que aprende por meio das experiências, das vivências, das sensações, aprendem fazendo e explorando o mundo à sua volta.

Diferente dos pequenos, que eles têm, eles precisam desse contato, eles precisam pegar, eles precisam mexer, sentir, né? A questão de paladar, de gosto, a exploração deles é diferente né, envolve paladar, envolve olfato, envolve o som, envolve... diferente dos grandes que às vezes numa fala, num desenho, algo mais, não digo abstrato, mas que não tenha forma, né? (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Então, seria bastante essa parte assim, de autores que trazem muito esse conceito da vivência da criança nas práticas assim, acho que eles aprendem muito fazendo e não recebendo ordens de adultos (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Então, eu acredito que pelas experiências e pelas vivências, igual todas as crianças, né? Mas assim, o bebê ele tem muita questão da imitação também, né? A criança pequena, ela imita muito o comportamento do adulto, o que está diante dos olhos dela (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Essa concepção parece se aproximar da concepção de aprendizagem pela experiência proposta por Dewey (1979a, 1979b), na qual o processo de aprendizagem envolve o próprio fazer da criança. Porém, não é possível identificar a profundidade de compreensão desse conceito por parte das profissionais, que em suas narrativas elencam uma série de termos, aparentemente como sinônimos: “vivência”, “experiência”, “fazendo”, “explorando”, “descobrindo”, “na prática” etc.

De todo modo, é possível observar que as professoras reconhecem uma aprendizagem que se dá por meio de um papel ativo das crianças – em lugar de aprender

sentados e ouvindo o adulto, por exemplo. Entretanto, para além da experiência em si, cabe considerar que

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (Brasil, 2009c, p. 7).

Abre-se o questionamento se as profissionais, ao anunciarem a concepção de aprendizagem pela experiência, assumem a compreensão de seus implicativos pedagógicos, uma vez que, conforme Dewey, cabe ao professor organizar a situação na qual esta se dá – espaço, tempo, materiais, relações – bem como os elementos que tornam a experiência de fato educativa, como a continuidade, a diversidade, a interação etc, tendo em vista que “o processo educativo é um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar” (Dewey, 1979a, p. 53).

Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica, de que falamos. A conexão dessas duas fases da experiência mede o fruto e o valor da mesma (Dewey, 1979a, p. 152).

Para as professoras de creche, então, não é somente a experiência da criança, mas a intencionalidade em oferecer condições adequadas, observar e captar os conhecimentos que estão em jogo nessas experiências, as pesquisas que emergem de suas ações, seus interesses, capacidades e hipóteses, sendo capazes de definir caminhos e agir tendo em vista enriquecer e potencializar as experiências educativas de modo contínuo e intencional.

Como é possível observar na fala de Lua (acima), as professoras também apontaram outras fontes de aprendizagem e desenvolvimento como a interação, a observação e a imitação.

Eles aprendem com a observação, né? Ele observa a nossa prática, nossos gestos, nossas palavras e atitudes e eles imitam, eles imitam tudo o que eles veem, eles reproduzem o que eles veem os adultos fazendo com eles. Então eu acho que é bastante por isso, eles observam e fazem a imitação, eles reproduzem (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

[...] é a observação, a experiência, a vivência, eu acredito que é a mesma... é que cada um tem sua fase, né? Os maiores eles já vão conseguir se expressar e a questão da oralidade, de registrar e os pequenos já outros momentos ali, né? De motor, fala, pensamento, então, mas assim o processo de aprendizado eu não acredito que seja diferente não, é a vivência, a prática (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

Entende-se que os modos de aprendizagem e desenvolvimento identificados pelas profissionais podem ser reunidos nos próprios eixos estruturantes da educação infantil – interação e brincadeira – uma vez que, por meio deles, a criança mobiliza uma série de ações (observar, imitar, se movimentar, explorar, etc), que permitem seu acesso ao mundo social e cultural, sua progressiva construção de conhecimento de si e de seu entorno, o desenvolvimento de sua autonomia, criatividade, o desenvolvimento psicomotor etc.

Os bebês também aprendem na “interação com o outro, nas inúmeras possibilidades que o outro lhe aponta, ela imprime as marcas do humano e constrói sentidos nas linguagens. Sentidos intimamente vinculados ao ato de brincar, criar, linguajar” (Richter; Barbosa, 2010, p. 91).

O brincar é elemento central, sendo assumido como fundamental para essa faixa etária. Quando questionadas sobre o brincar e o seu papel para os bebês e crianças bem pequenas, as profissionais o reconheceram como fonte de aprendizagem e desenvolvimento, sendo a base na qual “gira tudo”.

Eu acho que o brincar é o que gira tudo, né? É o que vai garantir que essa criança se desenvolva, que vai garantir que ela consiga resolver problemas, conflitos, situações. É por meio da brincadeira, do faz de conta, que ela começa a criar suas hipóteses de mundo, de vivência, de experiência. Uma criança que... tipo, não existe uma criança que não brinque (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Eles aprendem muito com o brincar, então o brincar tem que estar dentro da rotina, tem que fazer parte do dia a dia deles aí, né? Porque o tempo todo eles estão brincando né, eles criam ali os jogos simbólicos, então eles estão o tempo todo brincando, então a brincadeira ela é fundamental, ela é... a criança desenvolve muito, muito, muito. [...] Mas o brincar assim, pra mim, é a base da educação infantil, tem que estar presente na rotina das crianças ali, ainda mais agora, eu acho que o brincar nunca foi visto com tanta importância (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

Identifica-se ainda que o brincar foi assumido como uma forma de expressão das crianças, um modo de se apropriar do mundo e de comunicar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, indo ao encontro do disposto na legislação dos documentos orientadores atuais (Brasil, 2009, Brasil 2009c, Brasil, 2018).

[...] um ditado que eu tenho, que eu sempre falo, é que a criança aprende brincando, né? Então eu acho que o brincar é fundamental, a partir do momento que a criança está brincando, ela consegue colocar pra fora tudo que ela aprendeu, tudo que ela está adquirindo de conhecimento, inclusive até mesmo aflições que ela tenha na família dela, que ela tenha em casa, que ela traz, ela traz tudo pra brincadeira (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

[...] eu falo que o trabalho da criança é o brincar e é esse brincar que vai ajudar ela a criar realmente tudo ao seu redor, a conseguir interiorizar muito das situações que acontecem, porque ela que vai criando ela, que vai potencializando, vai colocando, vai tirando e o brincar permite isso, né? (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Nos diálogos sobre o brincar, destaca-se ainda a percepção que as profissionais apresentaram de que o brincar dos bebês é “diferente”. Nesse sentido, elas apontaram que os bebês exploram, brincam com o corpo, subvertendo o uso “convencional” de objetos e brinquedos.

[...] o bebê também brinca né, o bebê ele brinca até com a mão dele, né? Uma coisa que é legal com essa faixa etária é porque, tipo assim, tudo para ele é um brincar; o som que você faz da boca, você mexe com o cabelo, você faz barulho assim, faz coisas perto dele. Então pra ele, como é que fala, aquilo também faz parte do desenvolvimento dele, porque ele está começando a ouvir sons, barulho, o toque né, de você pegar na mãozinha dele, ficar mexendo no dedinho, ele tá aprendendo também, tá brincando com você (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021).

Bom, o bebê tem uma forma de brincadeira totalmente diferente. Não vai ser igual eu te disse sobre exemplo do telefone, não é uma forma convencional, ele vai brincar com o corpo, o corpo dele é um objeto brincante, então ele vai experimentar; ele vai andar por todos os lados. Seja andar, se ele não andar; ele vai engatinhar; então o brincar do bebê é o brincar que envolve o corpo. Não tem como ser uma outra forma de brincar; ele vai explorar tudo através do corpo (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Mas mesmo assim eu acredito que o berçário eles continuam mais nessa questão da exploração mesmo, que nem eles não pegam um nenê, a boneca e brincam da mesma forma que uma criança de cinco anos, quatro anos, brinca, né? Fazendo “Ah, meu filhinho, bebezinho”, fazendo “Ah, eu vou trocar, vou cuidar”, não, ele vai explorar essa boneca. [...] É mais a questão da exploração mesmo, o brincar deles é diferente (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

As narrativas das professoras reconhecem algumas especificidades dos bebês e de suas formas de brincar e se relacionar com os outros e com o mundo à sua volta. Esse aspecto corrobora com elementos apresentados no referencial teórico e encontra validação nas diferentes abordagens como as de Maria Montessori, Emmi Pikler e Elinor Goldschmied.

Pikler e Elinor, em especial, discutiram de forma muito aprofundada o brincar das crianças de 0 a 3 e a centralidade dessa atividade nos primeiros anos do desenvolvimento humano e, embora apresentem pontos de diferenciação, contribuem decisivamente para a melhor compreensão e valorização desse brincar enquanto fonte primordial de aprendizagem e desenvolvimento.

Considerando essas autoras, a análise das narrativas das profissionais acerca desse brincar que é “diferente” leva ao questionamento se as profissionais conseguem observar e captar as variadas ações – bem como a sua evolução – no brincar dos bebês e crianças bem pequenas. Levanta-se esse questionamento ao passo que as profissionais apontam apenas um brincar “exploratório”, que parte da comparação com o jogo simbólico,

presente em momentos sucessivos do desenvolvimento infantil, como é possível observar nas narrativas de Gabriela e Helena.

Fato é que os bebês menores não brincam de um modo “diferente”, mas possuem modos próprios de brincar, que em sua evolução evidenciam um processo importante de enriquecimento e complexificação de movimentos, ações e construção de hipóteses, ao passo que agir e pensar são processos integrados. Por isso, identificar esse brincar apenas como “diferente”, tendo em vista o brincar das crianças maiores, pode ser um dificultador na valorização das formas singulares com as quais os bebês se relacionam e conhecem o mundo, bem como no reconhecimento da atuação profissional da professora nesse processo.

Observando o brincar de modo contínuo e rigoroso, Pikler e sua equipe apresentaram uma série de contribuições para a prática das profissionais que atuam na creche, pois permitem reconhecer que o brincar se constitui como profunda necessidade de vida e implica no desenvolvimento global e na autonomia dos bebês e crianças, pois o pensar dos bebês é intrinsecamente constituído por meio de seus movimentos, em um processo no qual amadurecimento e aprendizagem ocorrem de forma paralela e integrada (Falk, 2016).

Sendo o próprio corpo a primeira fonte de brincar do bebês, Soares (2017) aponta que esse brincar apresenta diferentes características ao longo do desenvolvimento da criança, sendo diversas as ações observadas em suas brincadeiras como selecionar, alcançar, pegar e mover objetos; usar as duas mãos para mover um objeto; mover um brinquedo pela base; brincar com dois brinquedos ao mesmo tempo; combinar objetos; colecionar, agrupar e ordenar objetos; realizar jogos de construção etc.

Kálló e Balog (2021) colocam que, com o passar do tempo, suas ações se tornam cada vez mais refinadas, demonstrando interesse em tocar, sentir, acariciar, encontrar e pesquisar detalhes dos objetos e superfícies. A abordagem Pikleriana corrobora com a importância de profissionais comprometidos com o estudo sobre desenvolvimento infantil, sendo a capacidade de observação atenta da criança um fator fundamental, pois torna o adulto capaz de garantir as condições materiais (objetos, espaço, materiais etc) e imateriais (relações humanas) necessárias ao desenvolvimento, sempre priorizando o brincar livre.

É possível também analisar as concepções das profissionais brasileiras de que o brincar dos bebês é diferente tendo em vista as contribuições de Elinor Goldschmied, pois a autora desenvolveu um sério e comprometido trabalho de observação e valorização

dos modos de brincar dos bebês. As propostas pensadas por ela – cesto dos tesouros e brincadeira heurística – vão ao encontro dessa valorização e do papel do adulto em fortalecer e enriquecer as ações das crianças, contribuindo com sua aprendizagem e desenvolvimento. Desse modo, a autora defendeu que

[...] É correto e razoável valorizar mais alguns tipos de brinquedos do que outros, criar condições nas quais as crianças tenham mais probabilidade de escolher atividades específicas e estimular o brincar complexo e concentrado (em lugar daquele em que a criança dá atenção fugaz a uma coisa e depois à outra, sem quaisquer objetivos). Efetuar o que foi delineado sem fazer uso de coerção e constrangimento é uma tarefa que requer grande habilidade, conhecimento pessoal detalhado de cada criança e um número adequado de adultos em proporção ao de crianças (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 26).

Como ponto comum, as teorias das duas autoras revelam o valor do brincar ao longo dos primeiros anos de vida, entendidos não como uma exploração simples, mas como um percurso inteligente e complexo de construção de pensamento e atribuição de sentido às experiências. Ademais, destaca-se ainda o papel do adulto em criar condições para esse brincar, bem como para a sua constante evolução, que considera interesses e necessidades individuais e coletivas das crianças, e exige das profissionais competências, saberes específicos e uma refinada capacidade de observação.

Ainda sobre os modos de aprendizagem e desenvolvimento, complementando essas concepções, outro elemento que se apresentou nos resultados é a concepção de aprendizagem por meio de estímulos. Para as participantes, as crianças nessa faixa etária aprendem por meio de estímulos, no contato direto com os objetos e na possibilidade de exploração, o que pode ser observado nos excertos abaixo.

Eu acredito que eles desenvolvam tudo através de estímulos, através de contato ali, o concreto mesmo. A questão de contato, de exploração, de deixá-los livremente a explorarem os objetos, a questão de estímulos, a questão de aguçar a curiosidade deles. Então eu acredito que seja dessa forma que eles aprendam, né? Através de estímulos, de exploração mesmo dos objetos, pra que eles possam perceber que existem diferentes formas, diferentes texturas, diferentes tamanhos, diferentes... enfim (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Eu acredito que através de estímulos, né? O tempo todo ali tá sendo estimulado e por exemplo também, com os mais velhos, as interações que a gente fala, né? Deles verem os mais velhos assim, ter essa troca com as crianças, então é muito importante essa questão de proporcionar né, bastante ambientes ali para eles explorarem e conhecerem, a interação ali, vendo os mais velhos também ajudam muito no desenvolvimento deles (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

Por meio dos estímulos externos que nós podemos oferecer a eles. Eu penso que há também uma constituição genética e tudo mais, [...] mas eu penso que os estímulos externos são fundamentais para que eles aprendam, em todas as áreas, né? Então, o estímulo visual, estímulo sonoro, estímulo tátil, um conjunto de estímulos que nós podemos oferecer para as crianças (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Em coerência com a concepção de aprendizagem que se dá por meio de estímulos, para as profissionais, os bebês e crianças bem pequenas necessitam ser muito estimulados sendo recorrente a ideia de que essa faixa etária é a que mais necessita “receber estímulos”.

[...] eu acho que eles têm que receber estímulos, estímulos e propostas que vão fazer, eles se desenvolverem, dentro da faixa etária deles, o que é esperado. Claro que cada um desenvolve mais cedo uma habilidade do que outros, tem criança que demora muito mais tempo para andar, outras já falam muito novinhas, então cada um tem a sua habilidade para desenvolver. Então assim, eu acho que eles têm sim que receber estímulos pra aprender coisas novas, seria mais ou menos isso (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

[...] eu acredito que são... é a faixa etária que mais necessita, assim, de estímulos, que mais necessita ser aguçada a questão da curiosidade, a questão, eu toco tanto nisso, de exploração, de... (Helena, entrevista em 02 de setembro).

Eu entendo assim, essa questão de que é muito importante trabalhar o desenvolvimento deles ali, os estímulos, né? Então assim, eu vejo que os bebês, eles têm que ser estimulados, eles têm que ser trabalhados, tanto a parte de fala, de motor, então assim, é muito importante, né? É riquíssimo o trabalho ali de 0 a 3, o trabalho bem feito de 0 a 3, a criança, quando ela chega na etapa, ela chega outra criança, né? (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

Em uma pesquisa sobre as imagens da docência com bebês, Carvalho e Radomski (2017, p. 44) identificaram como recorrente nas narrativas das profissionais esse imperativo do estímulo, na qual apontam que os bebês devem ser estimulados “para que se desenvolvam e estejam preparados para os níveis subsequentes da Educação Infantil”. Os autores problematizam essa questão indicando que os dados corroboram para uma visão de educação pautada no tempo acelerado, na fragmentação e na ideia da produtividade. Assim, sobre esse resultado, questiona-se o que as participantes de fato entendem por estímulo e como ele deve ser realizado no trabalho com as crianças nessa faixa etária.

As professoras apontam para a necessidade de estímulo, mas essas falas vêm acompanhadas de outras ideias como a do respeito ao tempo individual e a livre exploração. Com algumas ambiguidades e contradições, as narrativas abrem espaço para o questionamento sobre o modo como esses estímulos acontecem e se uma pedagogia relacional pautada no cuidar e educar tem sido substituída por uma ideia de estimulação.

Considerando a abordagem Pikler, por exemplo, a estimulação motora, que visa ensinar os bebês a adquirirem novas posturas – sentar, engatinhar ou caminhar – é entendida como prejudicial ao desenvolvimento integral e saudável dos bebês, que são

expostos a situações nas quais não podem ocupar um papel ativo e autônomo, não tendo seus ritmos individuais respeitados.

Entende-se como um ponto importante de debate e aprofundamento da concepção assumida pelas profissionais a respeito desse conceito e a forma como ele se materializa nas práticas pedagógicas, uma vez que, como afirma Gonzalez-Mena e Eyer (2014) a idéia de estímulo na qual o adulto faz algo para o bebê contribui muito pouco para o desenvolvimento, tornando as vivências artificiais, abstratas e pouco significativas, todos elementos contrários ao conceito de experiência anteriormente anunciado por elas.

Como último ponto que chama atenção nas concepções das professoras, destaca-se ainda os adjetivos usados por elas para se referir aos bebês e crianças bem pequenas, sendo recorrente o uso de termos como “fofo”, “fofura”, “fofurice”, “coisinha fofa”, “catatalzinhos”, identificados nas falas de diferentes participantes, atuantes ou não no segmento creche. Pode-se inferir que essa forma revela, de qualquer modo, elementos de uma concepção romantizada acerca desses sujeitos.

Historicamente os bebês foram vistos como seres frágeis e pouco capazes, isso somado à herança do pensamento de Rousseau que leva à ideia da bondade da infância como algo natural, na qual a ternura, ingenuidade, graciosidade e inocência são vistos como características das crianças pequenas. Essa concepção romântica e homogênea de infância carrega uma ideia utópica, de uma criança e de uma infância irreal e inexistente, que pode levar a posturas inadequadas e até mesmo contraditórias por parte dos adultos. Sobre esse tema, Fleury (1995, p. 136) aponta que

As contradições imputadas à natureza infantil são, portanto, múltiplas e a imagem que se faz da criança hoje em dia leva a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos: uma é a da “paparicação” achando a criança ingênua, graciosa, pura, inocente; a outra considera a criança como um ser imperfeito, um ser que na verdade é um vir-a-ser, alguém incompleto que precisa de moralização e da educação dada pelo adulto.

Questionar essa concepção, entretanto, não nega o reconhecimento de que os “seres humanos, ao nascerem, trazem como condição de sobrevivência a necessidade e o desejo de se relacionar e de se comunicar” (Richter; Barbosa, 2010, p. 86). Assim, não se pode negar que os bebês como pessoas frágeis, que precisam dos adultos para sobreviver, aprender e se desenvolver, porém, essa fragilidade e dependência são relativas, pois eles são, ao mesmo tempo, potentes, competentes, ativos e interessados pelo mundo que os cerca.

Como é possível observar, ao explicitarem suas concepções sobre as crianças de 0 a 3 anos e seus modos de aprendizagem e desenvolvimento, conseqüentemente as

profissionais introduziram também suas concepções sobre o papel da professora. Nesse sentido, tem-se os resultados do Eixo 2, que apresenta a concepção das profissionais acerca do papel da professora e a especificidade de seus variados fazeres na docência com essa faixa etária, eixo central desta tese.

Quando questionadas objetivamente sobre o papel da professora na atuação com os bebês e crianças bem pequenas, não se apresentaram diferenças consistentes entre as concepções das profissionais atuantes e das não atuantes no segmento creche. Em geral, como é possível recuperar em trechos apresentados no eixo anterior, elas apontaram que o papel da professora é o de proporcionar, oportunizar e mediar, criando possibilidades, condições e propostas.

O meu papel... o meu papel é proporcionar isso pra eles, né? Proporcionar momentos ricos de ludicidade, que eles possam se desenvolver ali através de ações, de ambientes... eu vejo, a minha a minha função como educadora é essa, proporcionar momentos e espaços que propiciem a aprendizagem (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

É ser a mediadora e ser a pessoa que oportuniza essas experiências, de forma segura. Que eles entendam de uma forma e aprendam de uma forma que não... de uma forma segura né, de uma forma que eles não vão se machucar. Ah, eu acho que... é, seria isso. A gente vai estar mediador, vamos tá ali fazendo a mediação do nosso conhecimento, levando para a vivência deles ali, para essa experiência de vida deles, de uma forma que eles possam explorar, que eles possam ter contato, que eles possam aprender, de uma forma segura, né? (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

[...] o olhar para eles, olhar o que chama atenção para cada um, os gostos individuais de cada um, que eles têm. Cada um gosta de uma coisa, cada um quer uma coisa, cada um explora de uma forma diferente, que também é outra coisa que os bebês têm, que é demais, talvez um objeto simples, eles exploram de diversas maneiras, então é esse olhar pra eles e dentro desse olhar para eles, olhar o que eu posso fazer, que experiências eu posso sugerir pra eles, que propostas eu posso montar para que para que eles experimentem? Então, o papel do professor é esse. E o cuidar, né, claro, porque bebê é o cuidar, o acolher, é o observar também o chorinho e tudo. Mas assim, na parte da educação, é isso, se bem que o cuidar é uma educação também não deixa de ser, né? Pelo contrário, é muito, muito educação (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Essa concepção do papel da professora como mediadora encontra subsídios na sua função de desenvolver e fortalecer “práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (Brasil, 2009c, p. 2). Assim como nas narrativas sobre o conceito de experiência, emergem das falas das participantes uma série de conceitos, aparentemente entendidos com sentido muitos próximos e complementares, pois ao “proporcionar”, “oportunizar”, “sugerir”, “mediar” as professoras buscam contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas.

Entende-se que essa concepção incorpora muitos elementos, como o planejamento

de propostas e espaços (narrativa de Cecília), a organização de experiências e a mediação do conhecimento de mundo (narrativa de Helena), a consideração das singularidades de cada criança (narrativa de Gabriela), dentre outros pontos presentes nas várias narrativas que podem ser analisados como convergentes com um trabalho adequado às especificidades da faixa etária.

Maria Vitória e Cecília argumentaram ainda que essa mediação é importante e necessária, porém não deve “interferir” no processo das crianças, postura na qual os bebês e crianças têm liberdade de testar e experimentar de diferentes formas, para além daquilo que foi previsto ou planejado pela educadora.

Eles necessitam muito ali do nosso auxílio, mas naquele auxílio assim, que não que interfira ali no processo deles de desenvolvimento, de experiência, né? É uma mediação, porque eles necessitam assim de muito estímulo, eu acho que o estímulo pros bebês diferencia pros maiores, eu acho que eles necessitam de muito mais estímulo, de uma interação bacana, uma metodologia voltada pra realidade deles, mas de uma forma assim muito rica, muito rica (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Então, nós somos muito importantes, o professor é muito importante nesse papel, mas também não posso ficar interferindo, eu não posso ser a fonte do saber exclusivo, “Ah, eles só vão aprender a falar se eu fizer tal atividade, tal proposta”, não. A gente tem que fazer as propostas e direcionar, que nem, tem as propostas que a gente faz pra criança aprender a pular, saltar, enfim, a gente joga a proposta, ensina como tem que ser feita, mas a criança, às vezes, pode pular de uma forma diferente, pode fazer de formatos diferentes [...] (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Essa colocação aponta para uma postura que acolhe a diversidade das crianças e de seus modos de ação e aprendizagem, superando uma ideia de certo ou errado ou de um único modo de ação no processo de aprendizagem. Defende-se que essa concepção seja capaz de assumir também que

Cuidar dos bastidores das crianças na creche, ou seja, arquitetar o espaço, refletir sobre propostas, registrar as observações, organizar o dia-a-dia de crianças pequenininhas, as atividades como alimentação, sono, higiene, trazem à professora experiências cotidianas bastante complexas com as crianças pequenas, que lhe possibilitam conhecê-las profundamente. Fomentar as relações cada vez mais complexas e diversificadas entre as crianças, entre crianças e adultos, entre as crianças e objetos e espaços é a função das professoras de crianças pequenininhas (Demartini, 2003, p. 109-110).

Elementos semelhantes sobre o papel da professora apareceram nas narrativas das profissionais da pré-escola, que também apontaram o papel “mediador”, que se materializa ao passo que se criam condições e possibilidades para a aprendizagem, observando e respeitando os tempos das crianças.

Eu penso que a gente vai fazer o trabalho de mediação entre esses saberes que a gente deseja que eles tenham né, que eles consigam sentar, falar, ter autonomia para comer. Nós somos as mediadoras, as facilitadoras desse processo, desses estímulos que nós podemos ofertar para as crianças na

creche (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Eu vejo assim, como criar possibilidades ali de aprendizados, né? Então, tem que ser um professor que observe, que não faça pela criança, que deixa a criança desenvolver, né? Mas que ele crie condições para isso, que ele cria os espaços, que ele cria ambientes e respeita o tempo da criança também, porque cada criança tem um tempo, não adianta forçar, mas o professor ali, eu falo, a criança é protagonista, né? Então o professor, ele tem que estar ali, observando e avaliando a todo momento (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

Então eu acho que o papel do professor é esse, né? Ele saber onde a criança precisa chegar e o que ele tem que fazer para que isso aconteça, né? Então ele tem que ter um bom planejamento (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021).

Em diálogos que atravessam a concepção que as profissionais possuem sobre a docência nesse contexto, foi questionado se os bebês e crianças bem pequenas deveriam aprender algo e o que seria. Neste tema, as narrativas das professoras da creche buscaram se afastar de uma visão escolarizante.

Cecília apontou que as crianças de 0 a 3 anos não devem aprender nada em específico e reiterou o papel da professora em proporcionar momentos e ambientes de aprendizagem. Nesse mesmo sentido, Gabriela apontou que cada bebê tem a sua descoberta e que o papel da professora é propor situações e acolher as diferentes formas de exploração dos bebês.

Em específico, não. Não, o que a gente deve proporcionar são momentos de interação, um ambiente alfabetizador pros maiores, por exemplo. Propiciar momentos, ações e espaços de aprendizagem, e eles vão aprender de tudo um pouco do jeito deles, com a nossa mediação, auxiliando ali. Eles vão aprendendo de tudo, eles nos surpreendem demais (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Aprender algo? De verdade, cada bebê tem a sua própria descoberta. Não tem como a gente, por exemplo, o que a gente faz enquanto docente é propor uma situação, só que muitas vezes, por exemplo, a gente propõe batucar com a colher de pau na panela, o bebê, ele vai escorar a panela. Ele não deixou de aprender, ele apenas observou outra coisa, se desenvolveu, se atentou a outra coisa que talvez a gente não... (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Em sua fala, Maria Vitória também destacou que os bebês devem receber estímulos desde que nascem e que a professora não deve estar focada em “dar conteúdos”. Helena indicou que a aprendizagem ocorre, mesmo não sendo o objetivo.

Eu acho que desde quando nasceu e eles já têm que estar, não é a questão aprender, mas eles têm que já ir recebendo estímulos para se desenvolver. Acho que seria mais essa questão, porque se falar que tem que aprender vão achar que eu tô focada assim, tipo, tem que dar conteúdo, ele tem que saber aquilo que eu estou dando (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Aprender algo?... a questão da aprendizagem vai ser, como eu vou dizer, sim, pode até ocorrer, mas não que essa seja a função, não que seja esse o nosso

objetivo né, deles aprenderem algo. Mas, ao mesmo tempo, eles acabam entendendo que certos objetos têm certas texturas, outros objetos não, já começa a entender a questão de quando você fala que alguma coisa está quente, alguma coisa está fria, também é uma questão de aprendizagem, não é uma aprendizagem que popularmente dizem, uma aprendizagem escolar, “Ah, ele aprendeu a pintar”, “Ele aprendeu a desenhar, ele aprendeu...” né, mas são, vivências, são aprendizagens assim da vivência deles (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Essa concepção, expressa de diferentes formas por todas as profissionais atuantes no segmento creche, chama a atenção ao passo que se apresenta contraditória à concepção anterior – de uma educadora que atua na mediação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças –, pois indica o entendimento das profissionais de que bebês e crianças bem pequenas não precisam aprender “nada”, posicionamento bastante problemático, principalmente ao se considerar a função social da escola de educação infantil e seu papel na transformação humana e social, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e democrática (Dewey, 1979a, Freire, 2012, 2015, 2020, Malaguzzi, 2016, Rinaldi, 2020).

Retoma-se ainda elementos já discutidos anteriormente, como a valorização do brincar e o papel da professora no enriquecimento dessa brincadeira, fonte vital e primordial de aprendizagem nos primeiros anos de vida. Outro elemento a ser problematizado implica a vertente do cuidado, que envolve a relação e aprendizagem do cuidado de si e cuidado do outro, por exemplo, aparentemente não percebido pelas profissionais ao responderem a essa questão.

Como dito, é possível observar que as profissionais buscam recusar uma concepção escolarizante – “*Em específico, não.*”; “[...] *porque se falar que tem que aprender vão achar que eu tô focada assim, tipo, tem que dar conteúdo, ele tem que saber aquilo que eu estou dando*”; “[...] *sim, pode até ocorrer, mas não que essa seja a função, não que seja esse o nosso objetivo né, deles aprenderem algo*” –, concepção que por muito tempo orientou o trabalho com as crianças pequenas e que tem sido progressivamente revista e transformada por uma singularidade no trabalho educativo com bebês e crianças bem pequenas.

Entretanto, ao negarem uma ideia conteudista, as profissionais parecem se transportar para o outro extremo, no qual corre-se o risco de recair no espontaneísmo, onde deixam de reconhecer seu papel e sua responsabilidade no desenvolvimento de um trabalho pedagógico comprometido, planejado e intencional. Demartini (2003, p. 110-111) discute a profissão docente com os bebês e crianças menores e aponta que

Muitas vezes as professoras acabam naturalizando em demasia as suas funções e as atividades do dia-a-dia com as crianças e passam a não planejar e nem sistematizar os espaços, as criações e observações, apostando na improvisação e na rotina da creche como eixos do educar e cuidar. Dessa maneira, a educação e o cuidado das crianças pequenininhas, para não ser escolarizante, torna-se espontaneísta, sem premeditação, sem intencionalidade.

Com as crianças menores de 3 anos de idade, pelo fato de a cobrança das famílias e da própria instituição em relação à aprendizagem da linguagem escrita e da leitura não serem tão incisivas quanto é a cobrança no trabalho com as crianças maiores, e talvez também pela construção, recente e ainda em andamento, de um campo teórico que dê diretrizes à educação e cuidado das crianças de 0 a 3 anos de idade, as práticas pedagógicas acabam pendendo a balança para práticas espontaneístas, ou seja, para uma seqüência de situações sem planejamento, nas quais as crianças ficam livres e a professora só interfere nos momentos que se relacionam com a imposição de limites, horários às crianças e para resolver conflitos [...].

Muitas vezes evidencia-se também a confusão entre a criatividade e o espontaneísmo, acreditando que deixando as crianças livres elas podem criar mais. Entretanto, as crianças precisam da diversificação de elementos para desenvolver a criatividade, imaginação, linguagens.

Ao apontarem que as crianças não precisam aprender nada ou que esse não é o objetivo do trabalho desenvolvido por elas, as professoras negam a sua função nesse processo e parecem não reconhecer a infinidade de aprendizagens que estão em jogo no cotidiano vivido por adultos e crianças na escola, bem como nas inúmeras relações tecidas nesse ambiente, que podem e devem oferecer aos bebês e crianças riqueza e diversidade em variados âmbitos (material, social, cultural, artístico) tendo em vista o seu desenvolvimento pleno e integral.

O que parece evidenciar-se entre muitas profissionais da Educação Infantil é considerar as crianças, seus desejos, direitos, necessidades e interesses não como ponto de partida, mas, ao contrário, como ponto de chegada. Nessa perspectiva da criança como ponto de chegada, percebe-se que o que vem das crianças é considerado suficiente, sem se colocar a questão de que as professoras têm elementos, condições e a função de ampliar e incrementar o conhecimento que as crianças têm do mundo, de si mesmas, dos outros, da natureza, entre outros (Demartini, 2003, p. 114).

Negar qualquer forma de improvisação, entendida como “ausência de intencionalidade, de premeditação, de planejamento” não implica, porém, que não haja espaço para o novo, o inédito ou o imprevisto (Demartini, 2003, p. 110). Pelo contrário, como defendeu Malaguzzi, “é preciso seguir as crianças e não os planos”, mas isso exige que a professora possua plena e total consciência de seu papel no processo de crescimento das crianças. Não obstante, é mister reconhecer que

O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora etc., não são constituições universais biologicamente

determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes (Brasil, 2009c, p. 7).

A professora precisa desenvolver a capacidade de olhar atentamente, acompanhar as crianças em seus percursos, mas sem abrir mão de seus saberes específicos, que são primordiais na “complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiência das crianças, sem nenhuma garantia de que essa possa acontecer”, sendo esse um movimento constante e coletivamente enriquecido e partilhado entre as profissionais (Finco; Barbosa; Faria, 2015, p. 195).

Dessa forma, ao apontarmos as crianças como aprendentes potentes desde muito cedo, descartamos qualquer consequência identificada com uma isenção da atuação docente, da sistematização e da organização da ação pedagógica. Fica evidente, assim, que se acentua a necessidade do rigor da formação dos professores para atuar na Educação Infantil (Vargas; Gobato; Barbosa, 2017, p. 57).

Pode-se problematizar ainda que as profissionais planejam e organizam suas práticas pedagógicas tendo em vista alguns documentos orientadores como as DCNEI (Brasil, 2009c, Brasil, 2010), a BNCC (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019)⁷⁰, mas esses documentos ou outros não foram citados nos diálogos sobre esse tema, mesmo que estes apresentem claramente uma série de aprendizagens a serem construídas nessa faixa etária.

Na verdade, esses documentos foram citados somente quando questionadas especificamente se e quais materiais utilizavam em seus planejamentos, o que permite inferir que, talvez, o uso deles ocupe um lugar ainda burocrático e não propriamente como recurso de planejamento e reflexão pedagógica, já que não indicaram ou recorreram a eles em outros pontos das entrevistas.

Entretanto, para as profissionais do segmento pré-escola, apareceram novos elementos sobre esse tema emergindo com intensidade a questão da autonomia. Bárbara destacou a importância do desenvolvimento da autonomia, de saber se comunicar, do bom desenvolvimento motor e de saber participar de momentos de leitura, por exemplo. Lua também citou a autonomia, indicando que as crianças que frequentam a creche são diferentes daquelas que não viveram essa experiência.

Ah, eu acho que essa questão da autonomia, autonomia, eu acho que é muito bem-vinda assim, né? Quando a gente fala em autonomia a gente pensa nessa questão, além da fala ter sido bem trabalhada, a escuta de histórias, tem aquela né, de ser, né? O ouvinte, saber ouvir, o repertório musical também,

⁷⁰ O Currículo Paulista foi adotado pelo município em questão no ano de 2020.

cantar, então não que saiba todos, mas que ele traga ali uma bagagem de aprendizado, algumas na memória... de música, que a fala esteja assim em desenvolvimento, o motor também, né? E essa questão da autonomia também, da criança ir aprendendo a se cuidar, né? (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

Aprender mais? Porque eu acho que eles aprendem muito mais do que às vezes estando em casa, né? A gente é dá uma autonomia para essas crianças que em casa eles não possuem, eu sempre cito, quando a gente recebeu uma professora lá na escola, a [nome da professora], ela veio para cobrir a [nome da professora] e ela revolucionou o berçário I, revolucionou na minha visão tá, porque eu não estava dentro da sala de aula, não sabia o que acontecia, mas ela colocava essas crianças para andar, ela colocava eles pra comer pra fora, ela levava eles no tanque, aqueles catatalzinhos, sabe, coisinha mais fofa... e aí assim, na minha visão, aquelas crianças estavam no ápice da aprendizagem, sabe? (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Andréia destacou ainda que a escola é um espaço com pessoas preparadas para que a aprendizagem dos bebês e crianças bem pequenas se dê de forma planejada e estruturada. Lorena indicou certo impasse ao colocar “*na etapa você sabe, aprender o nome...*”, mas apontou que para os bebês isso é mais amplo e que vão aprender “*muitas coisas*”.

[...] quando você é mãe, você acha que o bebê ele só vai fazer aquilo que o corpinho dele é programado, né? Nasce e ele aprende, tipo assim, as coisas, mecanicamente. Quando você estuda, você entende que não, que ele não aprendeu aquele mecanicamente, ele foi ensinado, né? É tipo assim, o corpinho dele foi tendo aquela maturação para fazer determinadas coisas, mas, por exemplo, o processo da fala, pra andar, várias coisas assim, você ensina em casa, né? Então ele precisa de alguém para ensinar, só que aí na escola, a escola já vai ser preparada, ela já vai se preparar, né? Já vai fazer um planejamento para que aquilo aconteça de uma forma mais estruturada, né? Coisa que o pai não vai pensar; o pai não vai estruturar a aprendizagem de um bebê (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021).

[...] Mas a gente espera que eles apren... se desenvolvam não só fisicamente, mas cognitivamente também. Aprendam a falar, aprendem a cantar, aprendam a apreciar esses momentos de uma história, de uma música, porque eu penso que isso vai fazer muita diferença depois no futuro dessas crianças. A criança que está imersa nesses saberes desde pequena, ela tem o desenvolvimento, vamos dizer, um pouco mais privilegiado, a gente vê isso depois, mais tarde, quando você encontra uma criança que não foi estimulada quando era pequeno, que ficou lá sozinho na frente da TV, paradinha, é bem diferente. Não sei se eu respondi, é que dava impressão assim, aprender o que? Na etapa você sabe, aprender o nome, aprender... pro bebê eu acho que é algo mais, bem mais amplo. Ele tem que aprender muitas coisas pra ele... em um ano o desenvolvimento é muito grande, sai de um bebezinho que ficava deitado num berço para um bebê senta, depois engatinha, depois anda e a gente acompanha todo esse processo dentro de um ano, né? (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

As professoras atuantes na pré-escola elencaram aprendizagens que se espera que as crianças tenham tido acesso ao longo dos primeiros anos na educação infantil. Como é possível recuperar nos excertos, elas citam questões como o desenvolvimento da autonomia e autocuidado, o desenvolvimento da linguagem oral, o desenvolvimento

motor, a construção de comportamentos leitores, ampliação do repertório musical etc, destacando que o acesso a essas experiências promove aprendizagens importantes, que marcam de forma determinante a construção da identidade das crianças, bem como abrem caminhos para a continuidade de novas aprendizagens.

A análise desses resultados permite inferir que, nesse tema, as profissionais de pré-escola parecem mais conscientes – se comparadas com as narrativas das professoras de creche – em relação ao papel da escola e da professora, sendo menos evidentes os extremos entre a escolarização precoce ou uma ideia espontaneísta de educação na creche.

Apesar disso, a resposta de Lorena – professora de pré-escola com experiências no segmento creche – parece retomar a preocupação com uma visão conteudista ou escolarizante, levando a problematização da importância de estudos e espaços de diálogo que permitam a construção coletiva e explícita acerca do papel das professoras de creche, superando esses extremos e dicotomias.

Para tal, defende-se a importância de conhecimentos sólidos acerca do desenvolvimento infantil, bem como da prática constante de observar as crianças cotidianamente, registrando seus avanços e as ações intencionais que foram realizadas para contribuir com a sua aprendizagem. Ademais, é necessário que reconheçam as diferentes aprendizagens que ocorrem nos primeiros três anos, valorizando-as como tão importantes ou mais do que aprendizagens subsequentes, relacionadas a conteúdos tido socialmente como escolares e o que, em âmbito pedagógico, deve ser realizado para contribuir com esse processo.

Cabe então romper com estilos educativos que ainda hoje se fazem presentes na creche e que transitam entre os pólos da escolarização, da vigilância ou aceleração do desenvolvimento infantil com base nas etapas evolutivas, ou da priorização do atendimento às suas necessidades básicas, reconhecendo que essas modalidades não atendem às reais necessidades e especificidades das crianças pequenas (Richter; Barbosa, 2010).

Focalizando-se os resultados das entrevistas com as professoras da creche, ainda sobre a docência com essa faixa etária, emergiram dos dados outros elementos que contribuem para a compreensão das concepções das profissionais, como a importância da relação afetiva com os bebês e crianças bem pequenas, a relevância de conhecer e valorizar as individualidades de cada criança e o valor do cuidado acolhedor e respeitoso.

Os bebês têm a necessidade do cuidar, que seria a parte das trocas mesmo, da

alimentação, eles precisam da atenção, apesar da grande quantidade de crianças, mas eles precisam de uma atenção também individualizada né, o olho no olho, o você estar conversando com ele, “Eu tô aqui”. O colinho também, berçário tem que ter colo, por isso a gente não sabe como faz nessa pandemia, né? Eles têm que ter colo, eles necessitam estar junto né, esse contato, para ter toda essa confiança na gente, gostar do ambiente que eles estão. Então tem que ser bem acolhedor e estar sempre atento, que nem, vamos fazer a troca de fralda, conversa com a criança “Oh, vamos lá trocar...” mesmo que é bebê, quatro meses, porque quatro meses entende, entende sim (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

[...] porque o trabalho com bebê, ele não é uma coisa única. Cada bebê é de um jeito, para cada bebê uma coisa funciona, a sala, a ambientação de sala é a mesma coisa, tem que ver, assim, cada turma é uma turma diferente, então tem que estar sempre mudando. Às vezes uma coisa que funciona com um, não funciona com outro, então é um grande aprendizado, né? (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Ao descreverem sua relação com os bebês, emergem falas que refletem essa forte relação afetiva. Cecília, por exemplo, relatou que gosta muito de acompanhar o processo de desenvolvimento dos bebês e que estabelece com eles uma relação pautada no carinho, atenção e cuidado, afirmando que esse trabalho exige muita responsabilidade. Gabriela destacou que essa relação é “mais do que cuidar”, apontando para a necessidade de conhecer e perceber os detalhes e necessidades de cada criança.

Ah é maravilhoso, eu adoro cuidar deles, poder, igual eu já falei, poder acompanhar o processo de desenvolvimento deles. Eles chegam para gente tão... eu falo ele chega ali, é um momento que ele sai do convívio familiar, chega na escola, tem que lidar com as diferenças, criar novos laços, e gente se apega muito, né? E eu não vejo como outra forma de lidar com eles se não for assim, com muito carinho, muita atenção, muito cuidado e planejar assim tudo com muito carinho, porque o que a gente busca é que eles que eles cresçam ali, se desenvolvam de uma forma muito saudável fisicamente e psicologicamente, porque o berçário, eu falo que é muita responsabilidade, né? (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

[...] porque é mais do que o cuidar, você tem que perceber cada coisa de cada criança porque eles não falam, então é esse olhar mais sensível, é o que, assim, eu amo os bebês, os pequenos. Porque os maiores eles já falam, eles já sabem... agora os bebês não, você tem que ter esse olhar mais profundo pra conseguir trabalhar (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Nessas narrativas ganha força a importância de conhecer e respeitar as crianças em suas singularidades, bem como de estabelecer uma relação afetiva com elas. Em geral, as professoras não usam especificamente o termo “relação”, mas a análise dos dados permite inferir que se aproximam desse conceito, a exemplo: “[...] eles precisam da atenção, apesar da grande quantidade de crianças, mas eles precisam de uma atenção também individualizada né [...] Eles têm que ter colo, eles necessitam estar junto né, esse contato, para ter toda essa confiança na gente” ; “[...] porque o trabalho com bebê, ele não é uma coisa única. Cada bebê é de um jeito, para cada bebê

uma coisa funciona”; “[...] E eu não vejo como outra forma de lidar com eles se não for assim, com muito carinho, muita atenção, muito cuidado; [...] você tem que perceber cada coisa de cada criança [...].”

Sobre esse conceito, Gonzalez-Mena; Eyer (2014, p. 4, grifo do autor) defendem que

Relacionamento é uma expressão-chave no que diz respeito aos cuidados e à educação de bebês e crianças. [...] Relações entre cuidadores e crianças muito pequenas não acontecem por acaso. Elas se desenvolvem a partir de uma série de interações. Logo, interação, isto é, o efeito que uma pessoa tem sobre outra, é também uma expressão-chave. Mas as relações não se desenvolvem a partir de qualquer tipo de interação; elas se desenvolvem a partir daquelas que são respeitadas, positivamente reativas e recíprocas.

Porém, nesses diálogos, resulta também uma profissionalidade muito próxima de uma postura materna. A conexão entre a docência e algum aspecto materno foi estabelecida por três das quatro profissionais atuantes no segmento creche.

Cecília apontou que o trabalho com as crianças menores “dá muito trabalho”, exige muita observação e dedicação, ao mesmo tempo, fazendo um contraponto com o contexto familiar, colocou que na escola, “querendo ou não”, a professora é “uma segunda mãe”. Nesse mesmo sentido, Maria Vitória defendeu que a docência com os bebês e crianças bem pequenas é algo bastante “maternal” para ela, apontou ainda que entende os bebês como se fossem seus filhos e que muitas vezes cuidava melhor deles do que as próprias mães.

Então eu acho que além de você ter um tato pra cuidar de bebê, estar disposto a desenvolver propostas adequadas, porque dá muito trabalho, não é fácil, você ter que confeccionar muita coisa, você tem que se dedicar ali muito, é muita observação, é muito minucioso, né? E ainda lidar com a família, a lidar com a família, a família é diferente, porque a mãe ela tá ali e você é uma segunda mãe, querendo ou não, criança fica muito tempo com você (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Olha, está além da docência em si eu acho, eu acho que é uma coisa bem maternal que eu tenho com eles, não sei se eu poderia usar um termo desses assim, mas eu falo que é uma coisa bem humana. Eu vejo eles, tudo bem que agora eu já sou mãe, mas na época eu não era a mãe, mas era como se fossem meus filhos. [...] eu era bem coruja assim, das crianças, né? [...] Então assim, seria uma coisa bem, bem próxima deles assim mesmo, inclusive muitas das vezes eu cuidava melhor deles do que a própria mãe né (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Gabriela não usa o termo “maternal” ou “mãe”, mas aponta uma relação baseada no amor para com os bebês e crianças. Helena, por sua vez, ao ser questionada se trabalhar no segmento creche havia sido uma escolha, indicou que sim, pois havia tido uma filha recentemente e decidiu por “aproveitar o ritmo de mãe” e “de criança pequena” ao optar pelo agrupamento de berçário.

Nossa, é de uma... hoje eu fui atender uma mãe, né? Aí ela assim, só de conversar, “Nossa você ama os bebês né?” e eu “O que você acha?” (risos). É assim o bebê ele é uma coisa muito mágica né, é uma relação única e assim, quando a gente estabelece o vínculo, nossa é um amor, né? Que tanto da nossa parte quanto da deles, porque eles começam a sentir segurança da gente, né? E é assim, sempre, todos os bebês que passaram, nunca teve um que “Ah, eu não...”, não, pelo contrário, a gente se apega até demais e deixa eles mimados (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

[...] eu até escolhi o BI um por conta do ter tido a bebezinha o ano passado e aproveitei esse ritmo né, de mãe, de criança pequena e quis experimentar outra faixa etária porque nos outros anos, 2019 e 2020, eu fiquei com a primeira etapa, crianças de quatro e cinco anos. E aí eu quis experimentar as crianças menorzinhas, né, as pequenas (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Carvalho e Radomski (2017, p. 44) problematizam essa mesma questão e identificam que o espectro da maternidade se mostra como uma constante dentre as profissionais da creche, sendo “recorrente nas narrativas das professoras a imagem de que elas são substitutas maternas e que, em razão disso, têm como função exclusiva o cuidado dos bebês”.

Junto com a concepção que relaciona a docência na creche com a maternidade, tem-se outros elementos comuns entre as profissionais, como a ideia de amor e do carinho. Assim, a profissionalidade tão necessária no trabalho com bebês se mostra como uma conquista ainda de árdua consolidação ao se considerar que saberes e características maternas e domésticas parecem ainda ocupar papel de destaque na atuação das profissionais.

Isso equivale a afirmar que, embora os saberes decorrentes da experiência materna associados à formação docente específica possam complementarmente contribuir nos modos de se relacionar com os bebês no contexto da vida cotidiana (ONGARI; MOLINA, 2003), de forma alguma eles podem ser entendidos como requisitos para a formação do profissional que atua na creche. Ratificando a presença marcante do espectro da maternidade nos sentidos que contemporaneamente ainda são atribuídos à docência na creche [...] (Carvalho; Radomski, 2017, p. 46).

É sabido que os saberes docentes se constituem como um amálgama complexo e nem sempre coerente entre saberes advindos de diferentes fontes (Tardif, 2014), entretanto, é urgente avançar para além de uma profissionalidade que encontra na maternidade seus requisitos e características fundamentais, isso porque parte-se do entendimento de que o papel da professora em contexto escolar se dá de modo absolutamente diverso daquele exercido pelas mães em contexto familiar.

Do mesmo modo, nega-se o entendimento das mulheres como naturais cuidadoras de crianças pequenas ou da existência de um extinto materno universal. Isso posto, saberes advindos dessas experiências – domésticas, maternas – precisam ser

ressignificados e ampliados a partir do conhecimento científico que embasa o trabalho na creche, bem como carecem de constante reflexão por parte das profissionais.

Ainda sobre as especificidades dos fazeres, outro ponto destacado pelas profissionais foi o desgaste físico. Questionadas sobre suas rotinas de trabalho, o cansaço físico aparece com bastante frequência, esse cansaço coabita um contexto permeado por afetividade e pela evidente satisfação profissional em estar junto com as crianças em seu crescimento, o que pode ser observado nos excertos abaixo.

Se for um dia comum mesmo, então seria exatamente isso, aquele cansaço físico, de estar correndo pra lá e pra cá, e cuidando de um, um subir num lugar pra não cair, para não machucar, pra dar o banho. O cansaço físico nessa parte aí de estar, do cuidar deles e uma gratificação interna muito grande de ver as coisas que eles aprendem, porque todos os dias eles mostram alguma coisa diferente, né? Sempre tem uma coisinha pra chegar em casa e falar assim “Nossa, que legal que aquele aluno fez assim, assim, que bacana”, então a gente sempre sai com o dever cumprido assim, com aquela vontade de ficar mais um pouquinho (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Primeira coisa, cansa. Coluna quebra, isso é fato, mas assim, toda vez... eu nunca assim, saio da escola “Nossa hoje foi difícil”, não. Pelo contrário, eu sempre saio com vontade de voltar, porque por mais que seja cansativo, é sempre gratificante, porque a gente consegue ver coisas que muitas vezes a própria família não vê, que é o primeiro passinho, a primeira vez que senta, então a gente poder assim... para mim é um privilégio a gente poder acompanhar o começo da formação de um ser, sabe? Porque é o princípio de tudo o Berçário, né? É onde eles começam, onde eles começam a ter contato contra os bebês, então sempre é gratificante (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Esse resultado convoca a necessidade de visibilizar uma questão importante – para não dizer decisiva – acerca do trabalho com essa faixa etária, uma vez que o desgaste físico que o implica nem sempre é um ponto considerado e amplamente discutido, seja no âmbito da formação e atuação docente, seja no que diz respeito aos investimentos e políticas públicas, que têm implicações diretas nessa questão ao oferecerem condições materiais (de espaço, infraestrutura, recursos) e de trabalho para que esse aspecto seja pelo menos amenizado para as profissionais da creche.

É válido ressaltar que esse tema reaparece em outra categoria dos resultados da tese, exatamente aquele que trata dos elementos dificultadores na docência com os bebês e crianças menores. Esse resultado aborda, assim, um problema importante e que carece de debate, pois

Não faz parte da nossa cultura acadêmica pensarmos que as professoras também são seres integrais e, como tais, possuem um corpo que é requisitado a todo o instante no trabalho com crianças pequenas. O esforço físico e a movimentação constante, que caracterizam o trabalho das professoras que lidam com esta faixa etária, também foram evidenciados por Demartini (2003), que afirma que quanto menor a criança, maior o esforço das professoras. Na obra das pesquisadoras italianas Ongari & Molina (2003) também podemos

encontrar referência ao desgaste corporal e emocional das docentes de crianças pequenininhas (Tristão, 2004, p. 169).

Buscando compreender melhor os elementos dessa docência, para as profissionais atuantes com os bebês e crianças bem pequenas foram feitas algumas perguntas sobre o papel do espaço em seu trabalho, bem como sobre o planejamento, avaliação e registro.

Quando questionadas sobre o papel do espaço e do ambiente para o seu trabalho como professoras de bebês e crianças bem pequenas, elas indicaram como fundamental para a atuação com a faixa etária. Como é possível recuperar em alguns excertos já apresentados, suas falas colocam o papel da educadora em organizar e proporcionar ambientes adequados, bem como a importância desse elemento para o seu trabalho.

Elas apontaram a necessidade de um ambiente bem planejado e acolhedor, que também ocupe o papel mediador/facilitador da aprendizagem e que ofereça aos bebês e crianças a possibilidade de explorarem com autonomia.

[...] para conseguir desenvolver um bom trabalho com as crianças, a gente tem que ter um bom espaço, bem planejado, arejado, acolhedor. Então assim, ele é significativo no trabalho com as crianças, é muito importante, então, eu procuro sempre desenvolver, criar um ambiente que tenha... o ambiente por si só consiga estimular a criança. [...] Então assim, a gente cria vários espaços diferentes dentro da sala para que a criança possa estar indo com que ela goste mais ou explorando todos sem ter gente do lado dela, então a gente tem que usar o ambiente e os recursos a nosso favor, para que ele seja também um instrumento para ensinar as crianças, né? É o nosso segundo, terceiro, enfim, nossos estagiários (risos), enfim. Tornar o ambiente também facilitador (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Então a gente observa como eles estão e aí a gente vai modificando o espaço de acordo com a necessidade deles. E dentro da rotina, em vários momentos, por exemplo, quando a gente está, sei lá, por exemplo, dando um cesto dos tesouros, pros que sentam, os outros estão explorando a livremente, a gente sempre vai fazendo esse revezamento. Então o espaço ele é muito, muito importante mesmo, sim, porque ele tem que ser uma coisa que o bebê tem autonomia para explorar sozinho (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Os resultados revelam uma aproximação à ideia do ambiente como terceiro educador – “[...] é o nosso segundo, terceiro, enfim, nossos estagiários (risos), enfim”. – que ocupa lugar fundamental no processo de aprendizagem, ambiente no qual estão presentes elementos materiais, culturais e de relações humanas, descentralizando a necessidade de mediação direta do adulto e oferecendo recursos para que as crianças possam brincar livremente.

Essa concepção se aproxima do proposto por Malaguzzi em relação à importância do ambiente na escola da infância. Para o pedagogo, a linguagem comunicada pelo espaço é de suma importância e marca os sujeitos que, desde muito jovens, não são

alheios a ela, pois a linguagem espacial é um importante elemento constitutivo da formação do pensamento humano (Bobbio, 2020).

Nessa perspectiva, o espaço não é simplesmente um cenário, mas revela as concepções (de criança, de educação, de aprendizagem, etc.), se caracterizando como parte do currículo e parceiro pedagógico da professora. Por isso mesmo, deve ser construído coletivamente e deve atender às necessidades de crianças e adultos que nele habitam (Horn, 2017).

Defende-se que as profissionais sejam capazes de organizá-lo considerando que o conhecimento é construído nas interações que as crianças realizam com o meio e entre si, sendo essa uma construção social, assumindo que essa organização influencia as relações entre as crianças e entre elas e os objetos, estruturando as oportunidades de aprendizagem dos bebês, podendo ser, assim, estimulante ou limitador. A intencionalidade educativa precisa se materializar na organização dos espaços para os bebês e crianças bem pequenas, evidenciando as características e necessidades dos grupos de bebês e sua faixa etária, a cultura na qual estão inseridos e as diferentes linguagens, devendo também ser modificado ao longo do tempo levando todos esses aspectos (Horn, 2017).

Montessori também foi uma das principais autoras a chamar atenção para importância do ambiente, o qual defendia que deveria ser cuidadosamente preparado, de modo a se caracterizar como adequado para o desenvolvimento das crianças, de acordo com seus interesses e com a possibilidade de escolha, uma vez que tudo no ambiente deve servir para a sua aprendizagem. Para a autora, é a partir da livre escolha que se torna possível “fazer observações sobre as tendências e sobre as necessidades psíquicas das crianças” (Montessori, 2019, p. 144).

Ainda sobre os fazeres docentes, as professoras de creche apontaram desenvolver o planejamento do trabalho educativo partindo da criança, de sua fase de desenvolvimento e de suas necessidades em cada período, considerando também as diversidades presentes no mesmo agrupamento. Indicaram que esse planejamento é realizado semanalmente seguindo acordos pré-estabelecidos com os coordenadores pedagógicos, fazendo uso de instrumentos específicos adotados em cada unidade escolar.

E aí faço um planejamento bem focado assim, na parte do desenvolvimento deles mesmo, do que vai de momento. Se for BII, a gente pode focar bastante na fala assim, na fala e nas atividades físicas, motoras mais legais assim, de movimento mesmo e no BI seria muito a parte de estímulos né, estímulos visuais, a fala também, mas focada bastante na parte do sentar, do engatinhar sabe, e as brincadeiras para desenvolvimento de fala, a gente usa bastante musicinhas, historinhas. Então seria atividades sempre voltadas para o desenvolvimento das crianças assim, no sentido amplo mesmo (Maria

Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

A primeira coisa, a idade dos bebês, porque o berçário um ele dá muita diferença dos bebês. Assim tem muita diferença, porque a gente recebe, igual agora, a gente está com 19 bebês, tem 4 bebês que acabaram de fazer 4 meses, então eles nem sentam ainda, já tem bebê com 1 ano que foi conhecer a sala e já chegou detonando. Então é muito, assim, complicado essa parte do planejamento tem que ser uma coisa muito bem pensada, por quê? A gente tem que pensar em propostas que vão alcançar todos eles (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Sobre o registro e a avaliação do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas, elementos que compõem os fazeres docentes das professoras, elas indicaram um acompanhamento que acontece de forma contínua por meio da observação das crianças, individual e coletivamente. Em vários momentos, apontaram a importância de observar as crianças e, de modo geral, indicaram fazer uso de anotações cotidianas, além de registros reflexivos semanais e relatórios individuais iniciais (diagnósticos), relatórios ao fim do primeiro e do segundo semestre, instrumentos padrão no município pesquisado.

É pelo desenvolvimento na sala de aula mesmo, da forma que eles estão, a gente faz o relatório, que tem que fazer, a gente faz também o registro reflexivo toda semana que a gente coloca pontos específicos (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

As fotos, os vídeos que a gente usa pra olhar o material e ver como que a criança tá, fazer a avaliação, verdade, tinha esquecido esse detalhe. Então tem as fotos, os vídeos e tem essa parte dos relatórios (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Como instrumentos de registros, destacam-se as anotações, fotos e vídeos.

A gente usa foto, usa vídeos, com os bebês, na maioria das vezes, são filmagens, fotos. Porque, porque as artes, as coisas que eles produzem é muito livre assim, então o bebê ele é movimento amplo, né? Então a gente ainda não é igual, por exemplo, os maiores que dá pra você usar um trabalhinho que a criança fez, alguma coisa, não. Os bebês são as explorações na sala de aula, que tem esse caderno que eu te falei, que é onde a gente marca tudo o que acontece com a criança no dia... ela explorou de uma forma diferente, se ela se interessou por um canto específico da sala... as filmagens e as fotos (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Como em outros pontos das entrevistas, as professoras destacam o desenvolvimento individual das crianças e a necessidade de acompanhá-las em seus processos de aprendizagem. Elas indicam ainda diferentes formas de registro que se pautam nas observações realizadas.

Entende-se que o “caráter pedagógico na educação de crianças pequenas articula-se com o planejamento e com a reflexão sistematizada do cotidiano das crianças” (Demartini, 2003, p. 68). Portanto, como fazeres determinantes da docência, o planejamento pedagógico e a avaliação são temas de impacto sobre a qualidade do

atendimento ofertado às crianças, devendo se caracterizar como um momento cotidiano de reflexão sobre a prática, reflexão que permita maior consciência e criticidade, bem como permita lançar novos olhares para as crianças e para o cotidiano vivido com elas na escola.

O planejamento do cotidiano na Educação Infantil é um dos instrumentos do trabalho pedagógico e não pode ser utilizado apenas como pretexto ou como burocracia para cumprir tarefa exigida pela coordenação e direção da creche, pois, para que seja antecipado e intencionado o que e como será o trabalho pedagógico da professora com as crianças, o ato de planejar é fundamental (Demartini, 2003, p. 112).

É válido indicar que esse não foi um tema muito aprofundado nas entrevistas, mas partindo das narrativas enunciadas pelas participantes, pode-se inferir que esse planejamento e avaliação se aproximam do proposto na legislação vigente (Brasil 2009c, 2010, 2018), que busca construir uma singularidade desse processo na educação infantil. Ademais, defende-se que

[...] qualquer proposta de planejamento, na ação, vai depender, em muito, do educador: do compromisso que tem com sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita, pois de modo geral, como já indiquei, vejo o planejamento como atitude (Ostetto, 2000, p. 189).

Como último ponto dos fazeres específicos da professora atuante com os bebês e crianças bem pequenas, destacam-se os resultados referentes à necessidade de uma atuação muito próxima às famílias. A importância de uma relação colaborativa e de confiança apareceu como elemento caracterizante da atuação com essa faixa etária, sendo assumido pelas profissionais como ponto relevante de sua atuação, ou seja, como parte da docência na creche.

De modo geral, as professoras indicaram possuir uma boa relação com as famílias das crianças, destacando a importância do diálogo e da parceria.

Graças a Deus tive muita sorte, né? Não sei se sorte ou se, como diz a minha amiga, se é jeitinho (risos), eu sei que eu me dou muito bem com as famílias, todas elas são bem amigáveis, são bem legais. [...] Então assim, eu acho que eu tô no caminho certo na lida com as famílias também. Por enquanto tá super tranquilo, apesar de as famílias serem... muitos deles exigem demais do professor, da escola e não faz em casa né, tem essa questão. Mas a gente consegue lidar com eles, sim (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Então eu nunca fui aquele tipo de chegar e na primeira reunião dizer “Oh, tem que ser assim, assim, assim, porque minha forma de trabalhar é essa...”. Não, eu falo que, principalmente berçário, a mãe está ali com o coração na mão pra te deixar a criança, algumas vão embora chorando. Então, se você não tiver o mínimo de empatia para conversar, explicar... eu sempre esclareci muito bem o que é o berçário, a fase que a criança está, o que acontece, o que vai acontecer, que vai ter mordida, [...] então sempre conversei muito bem com

eles nas reuniões, mas de uma forma assim, bem sutil, porque com jeitinho a gente consegue falar tudo o que precisa falar, passar, colocar um pouco pros pais os limites né, e eles aceitam super bem. E comigo sempre foi assim, então eu sempre, eu tenho uma relação sempre muito boa com os pais (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Nas narrativas das profissionais evidencia-se a importância de uma relação respeitosa, não impositiva e que dê conta de acolher as famílias, que ao chegarem na escola trazem consigo medos e inseguranças, principalmente por se tratar de crianças ainda tão pequenas. Emerge dos dados também a visão de que para o bom andamento do trabalho é necessário “conquistar as famílias”, uma vez que com crianças dessa faixa etária essa relação deve pautar-se no sentimento de confiança, o que exige das profissionais uma certa competência para se relacionar com os pais e familiares, um “jeitinho”.

[...] a família, eu acho que a família é um marco assim, que se você conquistar ela nos primeiros, na primeira semana de aula, você tem a família que vai ser sua amiga mesmo né, você acaba tendo amizade com a família depois disso, por ter sido a primeira professora da criança, o segundo lar depois a casa deles, enfim. Então, se você conseguir conquistar a família, a confiança deles, você tem tudo (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

O bebê, a gente depende totalmente da família, para trabalhar o bebê, não é igual uma criança maior, que muitas vezes chega de ônibus e a gente nem conhece a família. Então assim pra se chegar no bebê, você precisa de uma forma conquistar a família, porque imagina, por exemplo, hoje eu atendi uma mãe, ela tem 18 anos, totalmente insegura, e eu fiquei mais de 1 hora e meia com ela lá. E ela, “Meu Deus, meu filho”... assim a gente tem que fazer primeiro o acolhimento com a família, acalmar essa família para depois a gente chegar no bebê, porque eles chegam assim nos primeiros dias, bem, principalmente as mães mais novinhas, as famílias que tem só um filho chega bem assim, meio arisco sabe? Então a gente tem que ter todo um jeito de falar (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Essas narrativas vão ao encontro da necessária parceria entre escola e famílias, na qual as profissionais assumem que a família também precisa ser acolhida no espaço da escola, de modo que se estabeleça uma relação de confiança e respeito mútuo, que são requisitos para que a escola e as profissionais possam reconhecer, de fato, “a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (Brasil, 2009c, p. 2).

Malaguzzi foi um grande defensor dessa parceria e da participação ampla, ativa e democrática da família e da comunidade no espaço da escola. De acordo com o autor, é necessário ampliar meios e modos de relação e participação da escola com os outros setores da sociedade, enaltecendo o valor da escola como espaço público, coletivamente construído e partilhado, e de sua crucial importância para uma sociedade democrática (Rinaldi, 2020).

Apesar de algumas narrativas positivas das professoras de creche em relação à parceria entre escola e família, esse tema apareceu por vezes em todas as entrevistas, com alguns entendimentos contraditórios entre si. Mais resultados sobre serão retomados e discutidos adiante na tese.

No geral, focalizando-se especificamente a perspectiva das profissionais atuantes no segmento pré-escola, encontram-se elementos semelhantes sobre a docência na creche, porém torna-se evidente uma concepção que emerge como mais difícil, mais trabalhosa, mais incerta. A importância do vínculo afetivo reaparece, porém as narrativas são permeadas por uma dificuldade em definir o que seria adequado proporcionar aos bebês e crianças nessa faixa etária.

Então, assim, o vínculo é uma coisa muito essencial, eu acho que nessa faixa etária dos menores porque, claro, sempre tem aquelas crianças que são mais, é como que a gente fala, não são tão apegadas, mas tem muitas que estranham e esse começo eu acho bem difícil. Às vezes me sentia também muito empobrecida sobre a questão do que oferecer para aquela criança, sabe? De como trabalhar melhor com ela naquele período, enfim, principalmente no berçário I, que eles são totalmente dependentes, né? E às vezes eu entrava na sala, olhava aqueles materiais e tal e deixava eles explorarem livremente, mas eu ficava muito pensando assim, qual o real sentido disso, né? (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Lua também apontou que considera ser a faixa etária mais difícil de saber o que oportunizar considerando o interesse e as necessidades das crianças, para ela, com os bebês e crianças bem pequenas é mais difícil “ter essa percepção” do que oportunizar de modo adequado. Lorena reafirmou essa concepção ao apontar que entende que a docência com as crianças menores é mais difícil devido à necessidade de um olhar mais atento a cada criança, bem como de estudo para saber o que proporcionar a elas considerando seus interesses.

Porque se eu for partir do pressuposto de que eu preciso oportunizar coisas que estejam de acordo com o interesse da minha criança, que, é claro, tem a minha intencionalidade tudo, mas eu vejo que esse público menor é muito mais fácil de tudo para eles ser algo ruim, imposto, sabe uma coisa mais impositiva? “Você vai fazer isso”, “Nós vamos brincar disso agora”, “é isso que a gente tem para a rotina agora”. Entendeu? Eu acho que é mais difícil enquanto professora ter essa percepção do que oportunizar nessa faixa etária que esteja mais de acordo com o interesse dessa criança (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Eu acho mais difícil. Porque a gente tem que ter um olhar mais atento a essas crianças, às necessidades, eu penso que a gente tem que estudar bastante também para ofertar para eles estímulos, porque eu particularmente não... eu vi muito lá na creche, joga a caixa de brinquedo no chão e deixa, e eu não concordava com isso [...]. Eu acho mais difícil, só que eu percebo que a maioria das pessoas não pensam assim, a maioria dos professores querem ficar com os pequenos porque eles acham que justamente não precisa fazer nada (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

As narrativas das profissionais da pré-escola refletem o que elas entendem como “dificuldades de relacionamento, a ausência de uma linguagem comum e direta, o pequeno repertório de compreensão da infância do ponto de vista social e cultural” na atuação com os bebês e crianças menores. (Vargas; Gobbato; Barbosa, 2017, p. 61). Evidenciam que a atuação com a faixa etária de 0 a 3 anos é entendida por elas como algo mais difícil, em diálogos que são permeados pela incerteza de como e o que fazer.

As falas expõem, assim, uma problemática bastante conhecida, mas ainda não plenamente superada, chamando a atenção sobre os modos e possibilidades de construção de saberes e práticas específicos da docência na creche, bem como a já citada urgência na formação dos professores.

Portanto é importante refletir sobre como atuam os docentes de Educação Infantil, como se constrói uma docência de uma profissional que não dá aula, mas sim que é uma professora de criança. Sem a aula e sem o conteúdo escolar, a docência de 0 a 3 anos, e também de 4 a 6 anos, é organizada de outra forma, pressupõe uma outra pedagogia com singularidades (Gobbato; Vargas, 2015, p. 1355).

Nesse mesmo sentido, Andréia apontou que nesse contexto é como se o corpo da professora fosse “junto com o bebê”, sendo necessário pensar em suas necessidades, o que exige maior cuidado e atenção, indicou ainda que julga não ter essa habilidade.

[...] a professora, do berçário no caso, ela tem que meio... como se o corpo dela fosse igual, junto com o bebê, ela tem que pensar pela necessidade do bebê em muitas situações assim. Que nem o berçário II, as crianças elas já andam, elas já começam a falar, então ela já tem o bastante assim, como é que fala, elas se movimentam, de uma forma que você tem que ter um cuidado maior, ela se movimenta, mas ela não tem coordenação ainda, equilíbrio, um monte de coisas envolvida que você tem que estar mais atento e eu ainda não tenho isso, entendeu? Seria algo que eu teria que desenvolver, eu tenho certeza que eu não tenho, sabe (Andreia, entrevista em 27 de julho de 2021).

Cabe lembrar que todas possuem o mesmo nível profissional e são habilitadas para a atuação nas turmas de 0 a 3 anos. Porém, apesar de não negarem que a faixa etária da pré-escola também possui suas especificidades, fica evidente uma concepção de docência na creche como algo de certo modo desconhecido, e portanto, temido pelas profissionais.

Esses resultados demonstram que ainda é necessário compreender mais e melhor o que significa ser professora com os bebês e crianças bem pequenas – dar forma e conteúdo a esse trabalho –, bem como construir e valorizar coletivamente, seja no contexto escolar, seja no âmbito da formação inicial e contínua, as singularidades que caracterizam a docência com essa faixa etária.

Discutimos as especificidades da Educação de crianças de 0 a 3 anos indicando a necessidade de um jeito diferente de ser professora. E, nesse sentido, por ter

como objeto as crianças pequenas, a função da professora parte do binômio educação e cuidado. Defendemos a perspectiva de que na Educação Infantil o cuidado é educativo, a partir da compreensão do cuidar e do cuidado não apenas a partir do seu sentido afetivo, mas também a partir do seu caráter racional e intelectual: de planejamento, de reflexão, de observação por parte dos adultos que trabalham junto às crianças (Demartini, 2003, p. 19).

Ainda nesse tema, Bárbara apontou que nessa faixa etária é necessário um trabalho que com os maiores já está desenvolvido, elementos semelhantes são encontrados na fala de Andréia, que apontou que as crianças maiores “já sabem fazer muitas coisas”, entendendo que a atuação com um grupo de bebês é algo desafiador, pois “são muitos pra você dar conta”.

Mas por essa questão de ser todo, eles vão desenvolver ali, né? Então você vai fazer um trabalho que na etapa já vai estar desenvolvida, essa questão de fala, de motor, de... então ali você vai estar desenvolvendo essa... eu acredito que é bem mais trabalhoso essa questão assim. Você vai estar no início do desenvolvimento da criança, vamos se dizer assim (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

Porque meus alunos da etapa, você sabe que chega nessa fase assim, eles já sabem fazer um monte de coisa, [...] você não precisa ficar com tanto medo assim, tipo, da criança ir embora, da criança machucar, porque quando você fala eles já compreendem. O bebezinho não, o bebê, você fala, fala e ele ainda não entende, entendeu? E são vários né, você não vai ter 10, 15 alunos, você vai ter 20, 20 e poucos alunos, entendeu? São muitos pra você dar conta. Não sei, acho que é um desabafo. (risos) (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021).

Todas as profissionais atuantes no segmento pré-escola apontaram entender a docência com os bebês e crianças bem pequenas como “mais difícil” do que a docência com as crianças maiores. Andréia argumentou que a professora deve conhecer as necessidades das crianças e saber o que proporcionar, o que ela entende ser mais difícil com as crianças menores sendo um desafio “conciliar o cuidar”.

Com certeza eu acho bem mais difícil né, como eu falei lá no começo, eu acho mais difícil, por que? Porque é a minha visão como profissional, como professora, tipo assim, eu sei da necessidade daquela criança, eu sei que ela tem que ser vista como alguém que também precisa de uma aprendizagem, ela precisa de um desenvolvimento, então eu não vou só lá pra cuidar, diferente do que os pais acham que a gente vai lá só pra cuidar, não. Eu sei que eu preciso atender àquela criança naquilo que ela precisa, então, tipo assim, é nisso que eu já acho, igual eu estou te falando, eu acho muito difícil conciliar o cuidar né, que existe, que a gente tem que cuidar sim, e a parte do desenvolvimento que você precisa planejar, né? As propostas para aquela idade, para aquela idade, para que ele possa se desenvolver da maneira certa. Então eu acho que conciliar essa questão do cuidado com essa questão, eu acho um pouco difícil, um pouco não, muito, ai Deus (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021).

A concepção expressa nas narrativas das professoras de pré-escola – de que a docência com os bebês e crianças bem pequenas é mais difícil, trabalhosa, incerta – revela que esse entendimento tem como fundamento principal as próprias crianças e suas

característica, ou seja, uma faixa etária que ainda não se comunica oralmente, que ainda não se locomove com autonomia, que faz uso de fraldas e que, por isso, demanda um “trabalho” maior por parte do adulto.

Essa concepção traz uma série de questões para o debate, como a já tão citada formação específica para a atuação na creche, as condições de trabalho vivenciadas pelas profissionais, que são reconhecidas também pelas atuantes na pré-escola: “[...] *O bebezinho não, o bebê, você fala, fala e ele ainda não entende, entendeu? E são vários né, você não vai ter 10, 15 alunos, você vai ter 20, 20 e poucos alunos, entendeu? São muitos pra você dar conta. Não sei, acho que é um desabafo*” (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021).

Do mesmo modo, pode-se problematizar a própria concepção de criança implícita nesse entendimento, que de “ser em desenvolvimento” passa a ser entendida também como ser marcado pela falta e pela dependência do adulto, aquele que ainda “não faz”. Assim, os resultados apontam que muitas questões seguem em aberto e carecem de debate e aprofundamento por parte das profissionais de educação infantil.

O que significa ser professora de bebês? Como se caracteriza o “ofício de aluno” em uma turma de berçário? O que se espera de uma ação pedagógica na creche? Como propor um currículo para crianças bem pequenas? Quais são as funções específicas de uma escola que atende bebês e crianças bem pequenas? Quais as estratégias consideradas adequadas ao trabalho pedagógico com crianças pequenas? Quais possibilidades de conhecimento podem ser desencadeadas e promovidas na creche?

Enfrentar as interrogações acima é constatar que as especificidades das características da faixa etária das crianças que frequentam a creche exigem conceber um outro tipo de estabelecimento educacional e, conseqüentemente, a revisão de conceitos naturalizados em nossa sociedade sobre escola e infância, conhecimento e currículo (Richter; Barbosa, 2010, p. 1).

Em continuidade a esse tema, a especificidade de uma prática pautada no cuidar e educar é aprofundada no Eixo 3, que apresenta os resultados acerca das concepções das profissionais sobre a dialética (cuidar-educar) na prática docente com os bebês e crianças bem pequenas. Essa temática é apresentada em um eixo separado exatamente por ocupar a centralidade da prática pedagógica na creche, além da grande quantidade de resultados sobre esse assunto.

Ao serem questionadas especificamente sobre como entendiam o cuidar e o educar na creche, em unanimidade, as professoras buscaram compartilhar uma concepção de indissociabilidade na qual cuidar e educar “estão juntos”, “são fundamentais” e “não podem ser separados”.

Cuidar e educar... eu acho que não tem como... uma coisa está atrelada a outra, né? A gente tem que fazer do cuidar um momento de educar, educar no

sentido de você fazer do banho um momento de muitas oportunidades ali para criança né, não só banho, mas o cuidar no geral, você fazer que esses momentos gerem muitas oportunidades, né? (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Eu acredito que o educar e o cuidar estão interligados porque não tem como você educar sem cuidar e não tem como você cuidar sem educar. Tudo envolve ensino- aprendizagem, na questão da criança... na hora, no banho né, é uma forma de cuidar, dar o banho na criança, mas ali durante o banho tem essa aprendizagem, né? [...] Então eu... assim, educar e cuidar é eu acredito estar interligadas as duas, não tem como você educar sem cuidar e nem cuidar sem educar (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Que são fundamentais pro trabalho do professor que trabalha com bebês né e crianças bem pequenas. Porque não tá, eles são indissociáveis um do outro, não tem como você trabalhar, ser professor, sem você cuidar e também se você tá cuidando também vai educar. Eu acho que a gente tem que ter a visão ampla de saber que no cuidar você está fazendo atividade, está proporcionando... então eu acho que eles são indissociáveis e importantes (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Pode-se observar que as professoras apontaram que não é possível cuidar sem educar e nem educar sem cuidar no contexto da creche. Outros resultados nesse mesmo sentido podem ser evidenciados nos excertos a seguir.

Uma coisa tem relação com a outra, não tenho como você fazer uma prática docente de berçário sem estar cuidando, sem tá fazendo uma troca, um banho, o dar a comida, toda essa parte do cuidar é riquíssima para o desenvolvimento da criança (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Bom, são duas coisas que não dá pra ser separadas, isso não importa se é o bebê, se é uma criança grande, se é uma criança de fundamental, a diferença com os bebês é que com os bebês o cuidar ele também envolve o educar. [...] Se eu trocar uma fralda de qualquer jeito, agressivamente, isso vai marcar, ele vai criar uma sensação ruim, mas se eu trocar uma fralda de um jeito mais humanizado, conversando, pedindo licença isso vai gerar, vai criar uma memória boa nele, uma experiência boa, então, não tem como separar o cuidar do educar. Na verdade, eles acontecem o tempo todo né, com os bebês (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Analisa-se que as narrativas iniciais das profissionais sobre o cuidar e educar se aproximam do disposto nas leis e documentos orientadores da educação infantil, a exemplo as DCNEi (Brasil, 2009, p. 19), que apontam “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”. Porém, com a análise mais aprofundada das narrativas vai se tornando evidente que, nas concepções das professoras, o conceito de cuidar está restrito às atividades de atenção pessoal, ao cuidado com o corpo e a higiene (banhos e trocas de fraldas) e momentos de alimentação.

A concepção de práticas de cuidar e educar que não se separam – “estão juntas”, são “indissociáveis e complementares” –, além da ideia de que os momentos de cuidado trocas/banhos e alimentação constituem fontes importantes de aprendizagem para os bebês pode ser evidenciada nas narrativas das profissionais atuantes no segmento

pré-escola, não sendo observada grandes diferenças entre os grupos de profissionais.

Eu acho que eles estão juntos assim, na verdade, né? Então, todo momento que ali você está cuidando, eu falo assim pela questão dos bebês, eles estão aprendendo, né? Então, com exemplo ali, ou com a berçarista ou com o professor; então eu acredito, assim, não vejo como separado (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

Indissociáveis e complementares, né? Um faz parte do outro e mesmo com as crianças mais velhas, você também cuida, não cuida tão exaustiva... não são cuidados físicos tão fortes, mas você também cuida. Eu não vejo essa separação em todo o processo. Indissociáveis e fundamentais, complementares ali nesses bebês pequenos (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Eu entendo que eles são indissociáveis. Porque por mais que a gente discuta sobre as questões do educar na escola, do cuidar, um não pode se sobressair ao outro, na minha visão, né? Eu acho que se sobressair, a gente acaba caindo no assistencialismo se o cuidado sobressai e se sobressai as questões educacionais a gente acaba virando conteudista, então precisa ter um equilíbrio, sabe, entre os dois (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Fica claro que a ideia de cuidado está relacionada especificamente a alguns momentos e situações do cotidiano da creche e não como algo contínuo, processual, tecido na postura dos adultos e nas relações entre eles e crianças cotidianamente. Lua relaciona ainda o cuidado à uma concepção assistencialista de creche, indicando que “*a gente acaba caindo no assistencialismo se o cuidado sobressai*”, ou seja, se as profissionais se ocupam apenas de situações de higiene e alimentação. Nessa perspectiva, o cuidado se localiza nesses momentos e situações específicas, sendo assumido como sinônimo das atividades de atenção pessoal.

Se por um lado as entrevistadas parecem ter se apropriado do discurso pedagógico do “cuidado e educação como indissociáveis” – presente em normativas como as diretrizes e a BNCC (Brasil, 1999, 2006, 2018) –, por outro, adentrar em camadas mais profundas de diálogo sobre esse tema leva ao entendimento de que a concepção anunciada possui algumas lacunas e contradições.

A fala de Lua introduz um ponto-chave das concepções das profissionais acerca do cuidar e educar na creche, pois localiza uma contradição que coloca cuidar e educar não de forma indissociável, como inicialmente anunciado. Embora elas tenham indicado esses conceitos como indissociáveis, em seguida, quando questionadas se algum deles prevalece no cotidiano educativo com as crianças de 0 a 3 anos e de que forma, os diálogos apresentaram uma concepção que de qualquer modo os afasta.

Olha, a gente procura manter o equilíbrio entre os dois, mas, sendo realista, numa sala cheia com crianças, o cuidar acaba sobressaindo. E aí a gente procura colocar o máximo de propostas dentro desse cuidar; acaba se tornando educar, mas assim, o cuidado, é tudo focado nele, a partir do cuidar; a gente faz as atividades e propostas para desenvolver a criança. Então, sobressai sim (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

A narrativa de Maria Vitória de que esse cuidar prevalece ou sobressai nas turmas dos menores é reafirmada por quase todas as outras participantes. O alto número de crianças, as demandas da “rotina”, a falta de tempo para o desenvolvimento de outras atividades e a postura das berçaristas⁷¹, que realizam as atividades de atenção pessoal de forma apressada, sem intencionalidade ou sem levar em conta o “lado pedagógico” apareceram como justificativas principais desse posicionamento.

Assim, devido a nossa demanda, eu falo a quantidade de crianças mesmo, né? E pode até ser a falta de preparo, de conhecimento das berçaristas e devido ali à rotina, eu acredito que prevaleça o cuidar. Porque o banho é aquele banho assim, dar um banho rápido, você tem que dar banho e não leva pro lado pedagógico, pedagógico eu digo assim, de estar conversando com a criança, de estar explicando o que está sendo “Olha, vou lavar o seu pezinho, olha o sabonete, olha, esse é o shampoo”. Não, não tem, é uma coisa que passa por cima disso porque tem outras crianças pra se dar o banho, tem outras crianças pra alimentar, então ali eu acho que o cuidar prevalece na rotina (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Sommerhalder (2010) ao analisar o conceito de cuidado presente em alguns documentos orientadores da educação infantil brasileira, convida a pensar a educação e cuidado como processos complexos, que influenciam diretamente a vida psíquica do bebê e da criança. Ou seja, a constituição humana do sujeito inferindo o valor central do cuidado nesta constituição. Assim, assumir cuidado e educação como indissolúveis pressupõe valorizar o cuidado como “nutriente do processo educativo” (Sommerhalder, 2010).

A autora discorre ainda sobre a necessidade de superar a visão de cuidado como “atividade”, pois “essa forma de conceber o cuidado acaba por fortalecer as possibilidades de entendê-lo a partir de uma dimensão ‘ensinante’, transformando-o assim, em mais um instrumento para o ensino de conteúdos” (Sommerhalder, 2010, p. 209).

A narrativa de Maria Vitória de que o cuidado sobressai no cotidiano da creche e que por isso é necessário “colocar o máximo de propostas dentro desse cuidar” de modo a “desenvolver a criança”, ou ainda a narrativa de Helena de que o banho acaba não sendo levado para o “lado pedagógico” vão ao encontro da problematização posta pela autora.

⁷¹ Um inteiro eixo é dedicado aos resultados sobre o trabalho coletivo com as auxiliares de berçário e educação infantil (berçaristas). Entretanto, para maior compreensão do leitor, esclarece-se que essas profissionais compõem o quadro de adultos por sala nos agrupamentos de 0 a 3 anos, sendo esse grupo composto por uma professora (PEB I - professora de educação básica) e demais auxiliares (berçaristas ou estagiárias). Este cargo foi instituído na rede em meados de 2015, possui exigência de formação no ensino médio e as profissionais são contratadas em regime de trabalho terceirizado, atuando nas escolas de educação infantil em período integral (44 horas semanais), com um salário médio de 1500,00 reais.

Além da visão “ensinante” de cuidado, a concepção restrita de cuidado que o coloca apenas como atenção ao corpo, higiene e atendimento às necessidades biológicas dos bebês e crianças fragiliza grandemente um saber-fazer complexo e determinante da docência na creche. Assim, não se trata de associar dois termos ou conceitos – cuidado e educação –, mas defender que se trata de um processo único, indissolúvel (Sommerhalder, 2010).

Pikler contribui grandemente com esse debate ao propor a plena valorização da relação humana presente nos momentos de atenção pessoal e o cuidado como uma postura e um valor das profissionais que atuam com a infância. Com base na autora, tem-se a defesa da plena consciência de um fazer profissional, que exige saberes e competências específicos para estar com os bebês e oferecer-lhes o melhor ao seu desenvolvimento.

Em relação às atividades de atenção pessoal destacou ainda como uma

[...] excelente ocasião para que o adulto fale de uma forma íntima com a criança, não apenas com o objetivo de ensiná-la a comer, vestir ou despir-se sozinha, lavar as mãos e a utilizar o penico, mas principalmente para que no decorrer dos cuidados pessoais, graças à satisfação das necessidades corporais e ao modo de satisfazê-las, a criança aprenda, depois de um reconhecimento prévio, a avisar e posteriormente a expressar, de forma específica, as necessidades em si mesmas, as exigências relativas à sua satisfação e, também, o sentimento de seu próprio bem-estar (Falk, 2016, p. 25).

Com base nas ideias de Pikler, a continuidade e a qualidade dos cuidados e das relações humanas que os constituem são a base constituinte dessa estabilidade tão necessária para a criança pequena, pois ela necessita de um ambiente acolhedor, que ofereça segurança e bem-estar e onde possa “integrar referências que lhe ajudam a estabilizar-se, a localizar-se, a adquirir ou recuperar confiança, a desenvolver-se e estruturar-se” (Falk, 2016, p. 29).

Essa compreensão traz diversas implicações ao trabalho da professora de creche, que precisa compreender o cuidado como um elemento de valor e impacto incalculável no processo de formação humana do bebê e da criança bem pequena, como o nutriente de sua educação. Essa profissional precisa também “ser sensível e estar com estes de modo disponível, construindo um olhar diferenciado, alargado e receptivo para com o bebê e a criança, favorecendo o encontro com eles” (Sommerhalder, 2010, p. 2010).

Esse posicionamento vai ao encontro da ideia do cuidado como currículo na creche, ao passo que todo cuidado é em si educativo, cuidar e educar compõem interfaces de uma mesma ação. Por isso, essa ação intencional precisa ser pensada, refletida e planejada, realizada de forma plenamente consciente por parte das professoras e

educadoras, pois é uma ação pedagógica com inúmeras implicações ao desenvolvimento humano (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014).

De volta aos resultados, o cuidar que “infelizmente” prevalece sobre o educar é o posicionamento também das professoras da pré-escola. Lorena, profissional com experiência em agrupamentos de berçário, apontou que devido às já citadas demandas desse contexto são poucos os momentos destinados às “atividades pedagógicas”. Ela ressaltou ainda que isso amplia a necessidade de fazer dos momentos de banho, troca e alimentação como oportunidades de aprendizagem, o que nem sempre é compreendido pelas auxiliares de sala.

Eu gostaria de falar que não, mas acabam prevalecendo sim, o cuidar. Acaba prevalecendo, a gente tem poucos momentos dedicados, vamos, se fizesse essa separação, momentos voltados para a atividade pedagógica, são poucos. Então, aí vem a questão de você ter esse olhar de que o cuidar é educar também, e aí você aproveitar o momento do banho, aproveitar o momento da refeição para estimular a criança, né? O que é raro, por exemplo, eu ia pro refeitório “Ah, vamos, olha o lanche hoje maçã. Olha, mas aqui dentro é branca?”, eu mostrava a maçã pra eles “Olha, é vermelha e tal”, cortava “Olha aqui dentro não, aqui dentro ela é branca”, as meninas ficavam me olhando com uma cara de “Você está louca? O que você tá fazendo aí?” (risos), “Ai, demora muito!” (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Bárbara apontou que, muitas vezes, as profissionais acabavam não se preocupando com a questão do desenvolvimento infantil e, apesar de perceber mudanças nesse cenário, reafirmou que o cuidar ainda prevalece no segmento creche. Andréia, ao discutir o “ideal” e o “real”, colocou que embora cuidar e educar andem juntos, a realidade dos agrupamentos de crianças menores impede que isso aconteça, sobressaindo sempre o cuidar.

[...] eu acredito assim que acaba, infelizmente, prevalecendo mais no cuidado, de 0 a 3. Acaba se preocupando mais com essa questão do cuidar e não dando tanta importância ali para essa questão do desenvolvimento. Hoje, não, hoje eu já vejo que é um pouco diferente, que já está mudando as coisas, mas assim, se for pensar um tempo atrás aí, uns anos atrás, a gente via que não tinha esse olhar para o quão importante é trabalhar toda essas questões com as crianças, tanto de leitura, de música, de desenvolvimento motor, de experimentações, então acho que era muito mais voltado pro cuidar né, em si. Hoje já mudou um pouco, mas ainda eu acredito que o cuidar acaba prevalecendo (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

Os resultados revelam cuidado e educação que, ao invés de indissociáveis, emergem quase em disputa, em um cenário onde um não dá espaço para que o outro aconteça. Contrariamente ao referencial que embasa esta tese, o cuidado na creche é assumido pelas profissionais como momentos e situações específicas e das quais não é possível fugir:

Sim, eu acredito que o cuidar ele prevalece sobre o ensinar. Igual eu to te

falando, eles andam juntos, mas, como diz a história, tem uma ressalva, por que? Que nem eu te falei, existe o ideal e existe o que é, o real, porque o real você tem 25 bebês, aí, tipo assim, eu até quero ensinar alguma coisa pra aquele bebê enquanto eu dou o banho, mas será que eu tenho tempo? [...] Aí, o que que acontece, então nessa hora você pensa assim “Ah, eu planejei”, eu não né, porque eu não planejei, a professora deixava planejado porque ela já tinha planejado aquele dia lá, né? Aí ela deixa lá, fazer isso isso e lá... hoje é o brincar heurístico lá, você vai usar os cestinhos não sei das quantas lá, que ela deixou lá pra você fazer. Aí chega lá na hora, acontece isso que eu estou te falando, como que você vai fazer? Então, tipo assim, você já estava pensando assim “Aí essa meia hora que era deles brincarem e tal”, e quem disse que às vezes dá tempo? Não dá por causa que qualquer imprevisto já tira aquilo lá, assim, se perdeu a aprendizagem? Não se perdeu, ele aprendeu, só dele estar ali, ele aprendeu alguma coisa, mas ele não aprendeu tudo que você gostaria de ensinar, por quê? Porque o cuidar sobressaiu, entendeu? (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021).

Praticamente um mal necessário, as atividades de atenção pessoal são vistas pelas professoras como dificultadoras de um cotidiano que privilegia o processo educativo dos bebês e crianças bem pequenas, das “atividades pedagógicas”.

Com base nas narrativas, é possível problematizar que as professoras assumem e valorizam diferentemente cuidar e educar na docência da creche, contrariando suas narrativas iniciais. Em muitas delas é possível identificar certa frustração por parte das profissionais – “*Olha, a gente procura manter o equilíbrio entre os dois, mas, sendo realista, numa sala cheia com crianças, o cuidar acaba sobressaindo*”; “*Não, não tem, é uma coisa que passa por cima disso porque tem outras crianças pra se dar o banho, tem outras crianças pra alimentar, então ali eu acho que o cuidar prevalece na rotina*” –, que parecem não conseguir desenvolver o trabalho da maneira como gostariam exatamente pela alta demanda desses momentos, agravada por condições de trabalho (quantidade de crianças e formato do trabalho coletivo, principalmente). Na perspectiva das profissionais, ocupar-se das atividades de atenção pessoal com os bebês e crianças pequenas aparece, assim, como um desvalor da docência da creche.

Também da perspectiva das profissionais da pré-escola, o cuidar que “infelizmente” prevalece em detrimento do educar foi destacado pelas entrevistadas: “*Eu gostaria de falar que não, mas acabam prevalecendo sim, o cuidar*”; “[...] *eu acredito assim que acaba, infelizmente, prevalecendo mais no cuidado, de 0 a 3*”; “[...] *existe o ideal e existe o que é, o real, porque o real você tem 25 bebês, aí, tipo assim, eu até quero ensinar alguma coisa pra aquele bebê enquanto eu dou o banho, mas será que eu tenho tempo?*”.

Os resultados corroboram com a problemática de que “ainda temos na atualidade práticas exercidas no interior das instituições de educação infantil marcadas pela cisão

educação e cuidado, o que contribui para o fortalecimento de uma ausência de qualidade no trabalho educacional” (Sommerhalder, 2010, p. 208). O cuidado não aparece em sua dimensão relacional das educadoras com os bebês e crianças e como uma oportunidade de enriquecimento da experiência educativa da criança ao longo de seus primeiros anos de vida na creche, mas como um dificultador do trabalho docente nesse contexto.

Concorda-se com Sommerhalder (2010, p. 209) ao defender a necessidade “(re)vitalização da compreensão de cuidado”, assumindo práticas educativas/cuidados que “se sustentem no enriquecimento de experiências para o bebê e a criança, colocando em progresso o desenvolvimento humano” (Sommerhalder, 2010, p. 209).

Esse debate não desconsidera, porém, a preocupação que emerge das profissionais por não conseguirem oportunizar outras experiências às crianças. Entende-se que essa concepção cindida de cuidado e educação vem reforçada pela própria organização do atendimento aos bebês e crianças no município pesquisado – ao propor uma professora e demais auxiliares sem formação – e por condições inadequadas de atuação, principalmente em relação à quantidade crianças por agrupamento e relação quantitativa adulto-criança, o que certamente dificulta e fragiliza a qualificação do trabalho das profissionais e a reflexão acerca de seus saberes e suas ações, em um contexto que parece marcado pela pressa e pelo excesso de demandas.

Destarte, ampliar a concepção que tem de cuidado seria um passo determinante nessa qualificação, bem como fortaleceria a própria constituição identitária das profissionais da creche, que passariam a refletir mais e melhor sobre sua relação com os bebês e crianças bem pequenas e o valor do cuidado nessa relação e no próprio processo de constituição humana, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Entende-se, porém, que em um contexto no qual as atividades de atenção pessoal são, em geral, delegadas a pessoas sem formação específica, com condições precárias de atuação e remuneração, esse é um problema de difícil resolução.

Cabe reconhecer, ainda, que a ideia de cuidado como algo de pouco prestígio e valor traz em si elementos sociais e culturais da sociedade, principalmente ao ser relacionado com práticas femininas e domésticas.

Se, por um lado, tal como afirma Kramer (2003), o cuidado é uma dimensão importante em todas as iniciativas de formação humana, não só com as crianças pequenas; por outro lado, é particularmente importante discutir suas especificidades e possibilidades no trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, e, mais ainda, com as de 0 a 3 anos, tendo em vista que é neste contexto que o conceito de cuidado e as práticas que o envolvem têm sido esgarçados, por conta do horário de atendimento integral e da demanda de situações práticas tais como banho, sono e alimentação (Guimarães, 2008, p. 43).

Por isso é urgente que as profissionais da creche se assumam como especialistas e pesquisadoras da infância e contribuam com a renovação do conceito que se tem de cuidado e do seu valor para a educação dos bebês e crianças bem pequenas, rompendo – no discurso e na prática – com um histórico pedagógico e cultural do cuidado como algo de pouco valor e importância.

Complementar à concepção de que o cuidar prevalece no trabalho educativo, as professoras apontaram que na pré-escola essa balança se inverte, prevalecendo o educar. Como justificativa a esse posicionamento emerge a questão da maior autonomia das crianças na faixa etária 3-6 – “[...] com os maiores te sobra tempo para você, pro ensino, para você ensinar né”.

Eu acredito que sim, que na parte das crianças maiores, eu acho que o educar prevalece. Porque nos maiores a gente, claro, pensa no cuidado né, a gente tem o cuidado com a questão de higienização, da alimentação, mas a gente acaba não conseguindo, como eles, entre aspas, já sabem se virar sozinhos né, acabam fazendo... são mais independentes do que os bebês, então a gente acaba tendo mais espaço para a questão do educar (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Então a gente não fica tão assim nessa questão porque ele já tem essa autonomia, então ele já escovam os dentes, a gente orienta, tá sempre observando, orienta. Não deixa de ser um cuidado ali né, porque cada criança é de um jeito, nem todos vão fazer corretamente, né? Tanto lavar a mão também, então você está sempre orientando, mas eles já têm mais desenvolvido do que os bebês né, do que os pequenos, essa questão ali, do cuidado com eles mesmo, né? (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

[...] por causa dos outros que já têm uma autonomia maior, você já consegue lidar com isso fácil, é diferente dos pequenininhos que você precisa, que todos estão ali no mesmo nível entendeu, todos têm o mesmo nível de cuidado, você tem que tá ali, e com os maiores te sobra tempo para você, pro ensino, para você ensinar né, pra você ensinar, pra questão do educar também, é mais fácil, porque que nem eu te falei eles, eles não aprendem só com você, eles já vêm com uma bagagem grande com eles (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021).

Como é possível identificar nos excertos, no contexto da pré-escola, as crianças não demandam mais tanto cuidado e possuem maior autonomia para as situações cotidianas. Por isso, as profissionais entendem ser possível voltar-se mais ao educar.

Os resultados desse eixo permitem problematizar que, apesar do discurso presente na educação infantil de cuidado educação como indissociáveis, a realidade investigada demonstra um longo caminho e uma série de obstáculos para a sua real efetivação. A já discutida fragilidade da formação inicial sobre e para a docência na creche – que permitiria uma compreensão mais adequada acerca do cuidado-educação nos primeiros anos de vida da criança – aparece agravada por uma realidade e contexto de trabalho que

cinde esse processo em momentos, situações e funções (da professora e da berçarista)⁷² diferentes.

É devido reconhecer também que uma formação teórica sólida por si só não é capaz de transformar saberes e práticas das professoras de educação infantil em relação ao tema, processo esse que carece de investimento e reconhecimento da práxis educativa que permita a reflexão e reelaboração permanente do saber e do fazer cotidiano das profissionais. Não obstante, são necessárias condições materiais e humanas adequadas para que esse avanço se consolide.

[...] reconhecemos também que uma sólida fundamentação teórica isoladamente não levará o docente a compreender o cuidado de modo ampliado, reconhecendo a indissolubilidade do processo educação/cuidado da criança. Por isto, é um desafio consolidar uma formação (inicial e continuada) que não prioriza apenas a transmissão de conteúdo intelectual, marcada pela incursão do professor em teorias, mas que contemple investimento em experiências, investigação e reflexão sobre a sua própria pessoa (Sommerhalder, 2010, p. 212).

Consolidar uma formação profissional que tenha o cuidar-educar como fundamento dos saberes e práticas pedagógicas permanece sendo um dilema em debate. Sabe-se ainda que a relevância da formação permanente e em contexto de atuação, que pode e deve se caracterizar como uma oportunidade de reflexão coletiva e de construção da autoria docente. Ao discutir esse tema, busca-se definir ainda o posicionamento de que

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas (Brasil, 2009c, p. 7).

Em continuidade à apresentação dos resultados sobre os vários elementos acerca da docência com as crianças de 0 a 3 anos, o Eixo 4 revela o que as profissionais entendem como características, saberes e conhecimentos específicos para essa atuação profissional. Como primeiro ponto desse eixo destaca-se que as participantes apontaram como uma característica importante para essa atuação o “gostar de crianças”.

⁷² A questão do trabalho coletivo será melhor discutida no Eixo 5 desta categoria.

Então, além de você ser aquela sensibilidade, você tem que ter aquele carinho assim, você tem que gostar, é muito amor, tem que gostar muito de bebê e compreender bastante, tem muito estudo em cima, prática também e saber lidar com a família, né? (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Como que eu vou lidar com um bebê, com um não, com 20, 25, se eu não tiver um pouco de... tem que ter, eu tenho que gostar, eu tenho que ter afetividade. Eu tenho que ter (Andreia, entrevista em 27 de julho de 2021).

Eu falei isso na primeira, lembra que é a sensibilidade? O amor, assim, e o saber acolher, né? Saber ser assim... eu não sei se tem uma característica para saber acolher, ser acolhedor (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Como é possível recuperar nos excertos, a concepção que coloca a importância de amar as crianças – “[...] você tem que gostar, é muito amor”; “O amor, assim, e o saber acolher, né?” – indo ao encontro de uma concepção bastante presente no senso comum, que relaciona o trabalho com as crianças pequenas com a capacidade de amá-las. Essa concepção se aproxima da já citada visão romântica acerca da criança pequena, bem como acerca da própria profissão.

Esses resultados vão ao encontro de outras pesquisas sobre a docência na creche, nas quais frequentemente as professoras apontam a centralidade do amor e de características maternas como pré-requisitos para sua atuação. Carvalho e Radomski (2017, p. 49) apontam que

É inegável o fato de que trabalhar na Educação Infantil envolve cuidado e, de modo correlato, o afeto; entretanto o afeto deve ser diferenciado do “amor materno” (CARVALHO, 2014). O afeto na Educação Infantil encontra-se diretamente relacionado a uma “pedagogia das relações” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998), na qual o “cuidado como ética” na perspectiva de atenção ao outro (GUIMARÃES, 2008) e a “responsividade” enquanto integração das dimensões cotidiana e existencial dos bebês (SCHMITT, 2014) configuram-se como referências para que seja pensada a ação pedagógica.

As narrativas revelaram ainda que as profissionais consideram importantes o saber acolher, ter amor e carinho. Outras características que emergiram como importantes para essa atuação foram a paciência, a calma e a sensibilidade.

[...] não é que seja um dom, mas assim, a professora, a pessoa que vier dar aula para bebês, ela tem que ser uma pessoa calma, não que uma pessoa nervosa não possa trabalhar, mas assim, a pessoa se ela é bem calma, centrada, tem essa paciência, ela consegue se sobressair melhor (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Mas eu diria que primeiro de tudo, de tudo, o que o que norteia é um professor de educação infantil é a capacidade dele de ser paciente e empático, porque a gente a gente esquece de se colocar no lugar das crianças, a verdade é essa. Só porque é criança você acha que ela tem que fazer as coisas de acordo com a sua vontade (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Ah, eu acho que tem que ter sim, acho que o principal é muita paciência né, tem que ter muita paciência ali, porque não é fácil, né? As crianças, é muito novo para eles, sair da vida materna e ir para a escola. Então tem um choro,

né? Tem a irritabilidade deles ali, então tem que ser assim, muito paciente, tem que ser um professor que tenha bastante calma (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

Vargas, Gobbato e Barbosa (2018, p. 47) apontam que por muito tempo “alguns discursos instituídos apontavam que ser professor de crianças envolvia características como ser compreensivo, ter paciência e conseguir estabelecer uma relação afetiva com as crianças”, sendo esses atributos diretamente relacionados ao sexo feminino. Desse modo, essas “características foram, por muito tempo, consideradas suficientes para a tarefa de educar crianças pequenas, em detrimento de quesitos de formação pedagógica”.

Apesar do avanço nas discussões acerca da necessidade de formação para a atuação com a infância, os resultados evidenciam que essa visão ainda perdura. Assim, pode-se inferir que essa concepção apresentada pelas entrevistadas possui raízes em aspectos históricos da creche, contexto no qual na “ausência de formação, as professoras iniciavam a carreira sendo selecionadas por seus atributos pessoais, como ser calma, ter fala tranquila e mansa, gostar de crianças pequenas” (Vargas; Gobbato; Barbosa, 2018, p. 49).

Nesse sentido, apontamos que características como ter paciência e agilidade, gostar de crianças e ser afetiva são importantes para o exercício da docente, entretanto não são suficientes e nem excluem a necessidade de formação específica. Torna importante considerar que essas características, são conhecimentos necessários ao desenvolvimento do trabalho com crianças de 0 a 3 anos de idade, caracterizam o trabalho com crianças pequenininhas, que em relação com conhecimentos teóricos, precisam ser presenças fundamentais na formação das profissionais da educação infantil, enquanto um caminho para romper com a naturalização (Demartini, 2003, p. 157-158).

Paralelamente a essas narrativas, outro elemento que emergiu com frequência foi a importância de estudar, de buscar conhecimentos que orientem o trabalho com os bebês e crianças bem pequenas, o que pode ser identificado nos excertos abaixo.

Eu acho que não basta só você gostar de criança, gostar de bebê. Eu acho que você tem que estudar muito para compreender essa faixa etária e você tem que ter... eu vejo, assim, como uma sensibilidade da criança, porque você tem que ter que passar confiança pra essa criança, pra família, pro bebê (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

A gente tem que ter, assim, que nem eu falei para você, eu não sou muito focada em qual o nome exatamente, esse tipo de coisa, porém, a gente tem que ter um conhecimento sim, a gente tem que buscar por meio de cursos, que sempre tem né, esses cursos que falam de 0 a 3, aperfeiçoamento, é sempre bom a gente estar abrindo a cabeça pra novas ideias, novas práticas, né? (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Espera-se né, a sociedade espera que sejam pessoas amorosas e que gostem de crianças. Eu já não penso assim, eu penso que a característica principal

deveria ser estudar o que essas crianças precisam para poder oferecer (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Essas narrativas apontam para o entendimento de que a docência exige das profissionais uma formação permanente, que lhes garanta a construção de conhecimentos para a sua atuação, porém observa-se que em geral essas narrativas são bastante genéricas – “[...] *que nem eu falei para você, eu não sou muito focada em qual o nome exatamente, esse tipo de coisa, porém, a gente tem que ter um conhecimento sim [...]*”, o que é corroborado pela continuidade dos diálogos sobre o tema.

Ainda sobre os conhecimentos específicos para essa atuação, as professoras foram questionadas se destacam algum saber importante para a docência com os bebês e crianças bem pequenas. Nesse assunto, o único ponto que apareceu de forma mais consistente foi a importância de conhecer as fases e características do desenvolvimento infantil.

Tem que estudar muito a fase de desenvolvimento deles, a psicologia também do bebê, porque pra trabalhar em sala é tudo pelo, é tudo tão rápido, tudo corrido assim, né? Se no momento de observação, se você não tiver um conhecimento básico do comportamento da criança, passa batido, passa batido (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Sim, saber sobre o desenvolvimento do ser, da criança. Cada, lógico, isso não é estanque, mas cada faixa etária tem algumas especificidades, tem as suas especificidades, então eu acho fundamental que o professor saiba quais são essas características, quais são as potencialidades que nós podemos desenvolver e também saber sobre didática mesmo, né? (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021)

Entretanto, quando questionadas sobre autores ou teorias que destacavam como contributivos para o trabalho com os bebês, as docentes não indicaram claramente as bases teóricas que sustentam e orientam o trabalho com essa faixa etária. Essa ideia é reforçada quando apontam a necessidade de “estudar muito” ou de “buscar conhecimento”, mas não elencam saberes importantes para a sua atuação, o que pode ser evidenciado nas falas de Maria Vitória e Bárbara.

A gente tem que ter, assim, que nem eu falei para você, eu não sou muito focada em qual o nome exatamente, esse tipo de coisa, porém, a gente tem que ter um conhecimento sim, a gente tem que buscar por meio de cursos, que sempre tem né, esses cursos que falam de 0 a 3, aperfeiçoamento, é sempre bom a gente estar abrindo a cabeça pra novas ideias, novas práticas, né? (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

[...] eu acredito que eles desenvolvem muito rápido, então tem que ter uma observação muito grande ali pra você saber a fase que a criança tá e o que é melhor fazer com ela ali, naquele momento, naquele determinado momento. Então tem que ter muito estudo, né? Pouco não, muito, tem que estudar muito, muito, muito pra trabalhar com os bebês (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

Os resultados reafirmam a já citada fragilidade formativa das profissionais e a falta de articulação dos estudos teóricos à prática docente com os bebês e crianças bem pequenas. Ao apontarem a necessidade de conhecer o desenvolvimento infantil, era esperado que as profissionais pudessem indicar sob quais bases teóricas realizam a leitura desse desenvolvimento e quais conhecimentos específicos para a docência se constroem a partir daí. Isso, porém, não aconteceu.

Nessa problemática, concorda-se com Pikler, que defendeu que para serem “bons educadores, têm de se interessar pelo processo de desenvolvimento global da criança, em vez de abordá-la com sentimentos maternos instintivos” (Falk, 2016, p. 25). E isso acontece por meio da observação e escuta contínua, alimentada e refletida teoricamente pelas profissionais.

Como as próprias entrevistadas reconhecem, conhecer o desenvolvimento infantil é ponto determinante na formação e atuação das profissionais da educação infantil e isso se dá pelo estudo aprofundado de diferentes autores e teorias. Do mesmo modo, tem-se a importância de observar, conhecer e proporcionar experiências adequadas às crianças, tendo em vista seus interesses, necessidades e faixa etária, como corroboram as autoras do campo da educação da infância escolhidas como base teórica desta tese.

Como referências para a sua atuação, dentre as professoras da creche pontualmente foram citadas as autoras Luciana Ostetto e Emmi Pikler. Cecília destacou um texto estudado ao longo do período remoto e Helena pontuou que, ao assumir um agrupamento de berçário, buscou autores que tratavam dessa especificidade, tendo encontrado a trilogia dos livros de Emmi Pikler em indicações de um grupo do *Facebook*.

Olha, a gente trabalhou com tanto texto, tanto texto... foi muito. Mas, o último que a gente trabalhou, que a gente ficou uns três meses, até mais, foi um texto da Ostetto, ela é voltada mais também pros maiores, mas é a gente pega muito também dela pros bebês, comportamento da criança, ela fala da forma de lidar com eles, daquilo de quem tem aquele comportamento de cantinho do pensamento, aquelas coisas que muitas fazem né, do castigo... (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Olha, quando eu peguei berçário, eu comecei a procurar livros que pudessem me auxiliar né, antes da gente iniciar com uma formação, para que eu pudesse já iniciar o berçário assim com algum saber, com algum conhecimento para não chegar lá totalmente crua, olhar e falar assim “E agora, o que que eu faço?”. Então, assim eu comprei até uma trilogia da Emmi Pikler, então agora eu to fazendo a leitura. [...] Então assim eu não consegui terminar de ler, mas tenho achado muito interessante e é o que eu procurei, é o que eu estou vendo agora, por agora, essa trilogia da Emmi Pikler, que também num grupo... e assim, quando eu peguei o berçário, eu já entrei no grupo de berçário do Facebook, onde as pessoas compartilham informações, compartilhem... e foi lá que eu tive as indicações dessa trilogia (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Absolutamente contributiva para o cuidado e educação na creche, a abordagem Pikler parece ainda pouco conhecida pelas profissionais, uma vez que foi indicada por apenas uma delas, sendo seu acesso realizado por meio de uma indicação em grupo de uma rede social e não em processos de formação inicial ou continuada, por exemplo. Já Maria Vitória destacou as ideias de Maria Montessori como contributivas à sua atuação, Gabriela também citou Montessori e a pedagogia Waldorf.

Eu acho que o que mais tá ajudando, o que seria mais interessante, mais voltado para o trabalho seria as ideias montessorianas mesmo, né? É o que mais tem foco, assim, que é trabalhar mais o cotidiano da criança, essa parte de deixar ele se desenvolver sozinho né, ele criar as experiências dele e não a gente estar forçando ele fazer o que tem que fazer, né? (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Gabriela: Montessori eu gosto e eu não sei a pronúncia, se é Waldorf, Wolderfi...

Pesquisadora: Waldorf.

Gabriela: Ah, então beleza, eu falo certo (risos)... que é o desenvolvimento integral. Eu gosto muito, muito mesmo, e a Montessori também, então, assim são os dois que eu gosto (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Dentre as profissionais atuantes no segmento pré-escola, Lorena citou a autora Maria Malta Campos – “*Eu sempre me lembro da Maria Malta Campos, que é esse o nome dela, né?*” (Lorena) – e Andréia comentou de um livro de Elinor Goldschmied que havia sido disponibilizado pela coordenadora de sua escola, que tratava sobre as especificidades dos bebês. Ela apontou que se aproximou dessa leitura por curiosidade tendo lido alguns trechos sobre o brincar heurístico.

Andréia: [...] já ali, eu já li sim, mas o problema é, eu não vou lembrar, não vou lembrar o nome, porque eu li, eu peguei da escola por curiosidade, eu peguei esse livro lá da [nome da coordenadora] pra mim olhar algumas especificidade dos bebês. Por que, igual eu te falei, a gente nunca sabe, como você não sabe que para qual você vai, então você quer pelo menos entender algumas coisas, tipo assim, por que que eu tenho que trabalhar... acho que foi até alguma indicação de alguém da Secretaria que foi indicado esse livro eu, mas eu não vou saber qual é.

Pesquisadora: Uhum.

Andréia: Ela pegou esse livro, todo mundo estava vendo esse livro e eu fui olhar sim pra ver, né? Por que tinha lá explicando sobre o brincar heurístico, sobre algumas coisas assim.

Pesquisadora: Era o da Elinor Goldschmied?⁷³

Andréia: Eu não lembro.

Pesquisadora: Esse é um da capa azul, que tem um bebezinho na capa.

Andréia: Ah, acho que é esse mesmo! Ela passou pra todo mundo lá, pra quem quisesse ler, podia ler, pra gente poder (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021)

Pode-se analisar que as autoras escolhidas como referencial para a tese –

⁷³ A pesquisadora fez a intervenção sobre a capa do livro de modo a confirmar a informação dada pela participante, uma vez que poucas semanas antes, a Secretaria Municipal de Educação havia enviado às escolas um kit com alguns títulos, dentre eles o livro “Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche” (Goldschmied; Jackson, 2008).

Montessori, Pikler e Goldschmied – aparecem de forma bastante pontual como referências importantes para algumas das educadoras entrevistadas. De modo geral, como dito, não emerge um autor ou teoria comum entre as profissionais.

Esse resultado revela que as referidas autoras possuem ainda influencia incipiente para a docência na creche e na educação infantil – ao menos no contexto pesquisado – e permite inferir como um avanço importante que as professoras tivessem maior acesso e estudo dessas referências, podendo ressignificá-los às suas realidades de modo reflexivo e autoral.

Duas das professoras de pré-escola destacaram o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil como um material que aborda as especificidades dos bebês e crianças bem pequenas (Brasil, 1998).

Então, quando eu comecei eu li muito o Referencial, porque pra mim eu achava que ia ter mais um pouco mais de coisas pra nortear. Na época, quando eu entrei na escola (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Então, o que eu que eu lembro assim, de primeiro material que eu vim ver pra conhecer de 0 a 3, eu acho que nem tem mais, né? O referencial? (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

O fato do RCNEI (Brasil, 1998) ter sido destacado pelas professoras de pré-escola como um documento que auxilia no trabalho na creche chama a atenção ao passo que é considerado, por assim dizer, já ultrapassado. Esse documento data de 1998 e apresenta uma organização em eixos muito próxima da organização de conteúdos do ensino fundamental, tendo sido amplamente divulgado e utilizado pelas profissionais de educação infantil.

Entretanto, é preciso considerar que muito já foi produzido e refletido sobre essa etapa, sendo os documentos posteriores e mais recentes a materialização de avanços e da construção de uma pedagogia singular para a educação infantil. Ademais, atualmente a educação infantil toma por base as novas diretrizes (Brasil 2009c, Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), nenhuma delas citadas pelas profissionais nesse ponto das entrevistas.

Sobre esse tema e sobre a BNCC, em específico, a pesquisa de Pimenta (2023) tomou essa política curricular como foco, discutindo as fontes de informação dos professores para implementação no cotidiano escolar, bem como as implicações na formação ou ampliação de saberes docentes. Segundo a autora, os resultados evidenciaram que a BNCC

[...] ao invés de ser uma ferramenta e uma fundamentação para a prática educativa dos professores de educação infantil auxiliando e enriquecendo a

elaboração dos currículos das escolas, acabou lançando os professores num dilema desorientante. Ou seja, confundindo e desconsiderando conhecimentos profissionais construídos ao longo de um percurso de vida (Pimenta, 2023, p. 188).

Apesar de não se evidenciarem “dilemas desorientantes”, mesmo porque esse não foi um assunto aprofundado nas entrevistas, os resultados de tese podem ir ao encontro da pesquisa de Pimenta (2023), ao passo que as profissionais não mencionaram ou fizeram referência aos documentos que orientam o trabalho nesta etapa. Como já destacado anteriormente, esse resultado interroga a real apropriação e o uso que elas têm dos documentos orientadores para a educação infantil, o que, com base nos resultados, parece ser bastante superficial e burocrático.

Ainda neste eixo, destaca-se que nos diálogos sobre teorias que embasam o trabalho docente das profissionais, novamente emergiram falas que separam teoria e prática, já discutidas na primeira categoria.

São importantes. É importante a gente estar com o conhecimento da teoria, porém eu acho que a prática é mil vezes mais importante que a teoria. É importante saber a teoria, ter esse conhecimento, porque a teoria te traz ideias, mas nem sempre aquela teoria tem que ser seguida 100% do formato que a gente recebe ela na escrita pra nós, a gente tem que colocar em prática e fazer as mudanças, as adequações (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

A primeira coisa, a prática para mim foi muito mais forte do que a teoria, porque na teoria eu aprendi “ah, pode ser assim”. Na prática, você vê realmente como é, ao longo do caminho a gente vai conhecendo muita pessoa, que vai acrescentando, que vai te ensinando [...] (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Como evidenciam os excertos, quando questionadas se teoria e prática são importantes para a atuação com os bebês e crianças bem pequenas, indicaram conceber a teoria como importante, porém entendem que a “prática é diferente” sendo esta muito mais relevante do que a primeira. Além disso, elas destacaram a importância de adaptar a teoria à realidade vivida na escola.

Então assim, quando a gente pega o trabalho, por exemplo, da Montessori e a gente fala, “Nossa, é muito legal” e a gente começa a se espelhar. Isso a gente vai aplicar na nossa prática. Que são coisas específicas, porque assim muitas vezes na docência, quando a gente vai fazer a faculdade de pedagogia, a gente aprende sobre tanta coisa que não tem um porquê na prática, mas quando você vê um trabalho, tal autor, ele fala sobre isso e na prática isso acontece dessa maneira, abre totalmente a visão, então, nesse sentido, sim, é importante as duas, né? Você pegando assim, autores, igual eu te disse, e você se baseando como você pode aplicar aquilo na sua prática. Agora não o estudo pelo estudo com coisas que não tem nada a ver (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

A cisão teoria e prática emerge como uma constante nas narrativas das profissionais, não demonstram o reconhecimento desta na construção da práxis

educativa. Porém, a possibilidade de um movimento ação-reflexão-ação aparece nas narrativas de algumas profissionais. A exemplo, Gabriela (acima) que indicou que ao estudar a teoria é necessário “*colocar em prática e fazer as mudanças, as adequações*”, ou ainda a narrativa de Lorena (abaixo), que apontou a teoria como fundamental para “*poder avaliar a sua prática e refazer a rota*”.

Completamente. A gente vê muito justamente o fracasso, vamos dizer né, porque as pessoas só vão na prática e não consideram a teoria. E não, eu falei fracasso, acho que seria a frustração do professor ali. Eu penso que a teoria é fundamental, pelo menos para mim, ajudou muito ter a teoria. Lógico, nem tudo que você vê na teoria, você chega lá na prática e você consegue aplicar, mas eu acho isso importante também, que aí você faz a reflexão, essa teoria de repente foi baseada em uma realidade muito diferente da que eu tenho aqui e não adianta eu tentar me espelhar nisso, porque não vai rolar, né? Então você faz essa ponderação, pra você não se frustrar tanto. Mas acho fundamental você ter a teoria para você poder avaliar a sua prática e refazer a rota (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Como é possível observar, elas até reconhecem certo valor na teoria – “*É importante a gente estar com o conhecimento da teoria*”. Mas a sobreposição da prática sobre essa permanece na concepção das profissionais: “[...] *porém eu acho que a prática é mil vezes mais importante que a teoria*”; “*A primeira coisa, a prática para mim foi muito mais forte do que a teoria*”. Assim, os saberes experienciais como carro chefe da docência (Tardif, 2014, Tardif; Lessard, 2014) são reafirmados pelos resultados.

Como nos diálogos sobre a formação inicial, novamente emergem resultados que apontam a visão das profissionais de que algumas teorias são incompatíveis com a realidade vivida por elas na escola, o que acentua a dificuldade em estabelecer relações entre os estudos teóricos e o contexto da docência. Além dos excertos acima, esse elemento pode ser identificado mais pontualmente na fala de Lua.

Sim, eu acho que sim [...] hoje eu tento filtrar um pouco de live ou de coisa que não condiz tanto só com a teoria, porque se não me mostrar algumas coisas que acontecem na prática, eu não consigo traduzir aquilo para minha realidade, entendeu? Não adianta nada eu ver esses treco aqui que eu paguei uma fortuna, da Reggio Children, se depois eu não consigo linkar com o que a gente tem lá na escola, né? Elas têm muita contribuição maravilhosa, só que tem coisa que não dá pra gente, por exemplo, muitos materiais, eu precisaria comprar (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

A dissociação entre teoria e prática e os diferentes significados que os professores atribuem a elas segue sendo uma problemática recorrente no campo da formação e da docência (Boff; Bahia, 2021). Algumas profissionais entrevistadas parecem ainda não valorizar o conhecimento que não possa ser diretamente transportado para a prática – “*Lógico, nem tudo que você vê na teoria, você chega lá na prática e você consegue aplicar [...]*”; “[...] *quando a gente vai fazer a faculdade de pedagogia, a gente aprende*

sobre tanta coisa que não tem um porquê na prática”.

Pimenta (2000, p. 92) aponta que o papel da teoria é “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente”, o que parece difícil na realidade pesquisada. Sobre essa fragilidade formativa para a docência na creche, reiterada pelos resultados da tese, Vargas; Gobbato; Barbosa (2017, p. 51) apontam que

[...] está relacionada com processos históricos do próprio campo da Educação Infantil. Há uma dívida social para com os bebês e as crianças bem pequenas, na oferta educacional (ROSEMBERG, 2012), que se refletiu na carência e inespecificidade da formação dos profissionais da creche. Mas, para pensá-la, precisamos partir do aprofundamento sobre quais as especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas, que possibilidades pedagógicas podemos desenvolver na creche, o que há de singular na ação docente com as crianças de 0 a 3 anos. Nesse sentido, uma pesquisa recente revelou que, entre os que optam pela atividade profissional na creche, prevalecem saberes baseados em experiências caseiras e maternas, em detrimento da contribuição daqueles específicos, que poderiam ser estudados na graduação (DAGNONI, 2011).

A práxis como fundamento da docência permitiria às profissionais não só uma maior apropriação teórica como subsídio para a sua atuação, mas também ampliaria as possibilidades de construção da autoria docente, no qual saber e fazer, pensar e agir, e teoria e prática se complementam e se sustentam mutuamente, construindo assim a capacidade de interpretar e ressignificar os diferentes estudos teóricos com as suas realidades.

Como já evidenciado na Categoria 1, os resultados confirmam os postulados de Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2014), que apontam a superioridade dos saberes experiências na perspectiva dos professores, sendo essa experiência, muitas vezes, o ponto de partida para avaliar a pertinência ou validade dos saberes advindos de outras fontes.

Ainda na categoria que trata das concepções acerca da docência, outro elemento importante e caracterizante do trabalho com os bebês e crianças bem pequenas é o trabalho coletivo, foco do Eixo 5.

Primeiramente, cabe esclarecer como se organiza a rede municipal de educação do município onde foi realizada a coleta no Brasil. Por meio da normativa (SJRP, 1998) que trata da descrição do módulo de pessoal para escolas de educação infantil, o município assumiu o termo “adulto” no lugar do termo “professor”, o que deu abertura

para a entrada de profissionais auxiliares não formadas no contexto do atendimento na educação infantil, especificamente no segmento creche.

Essa opção política do município pesquisado, com uma série de implicações organizacionais e pedagógicas, contraria a legislação vigente que define a relação quantitativa entre professor e crianças como: 1 professor para 6 a 8 bebês de 0 a 2 anos ; 1 professor para cada 15 crianças de 3 anos; e 1 professor para cada 20 crianças de 4 a 6 anos (Brasil, 2006b).

Pode-se dizer que o município cumpre minimamente a relação quantitativa estabelecida, mas altera a perspectiva de um professor para cada grupo etário para um “adulto” para cada grupo etário. Na prática, isso significa que cada agrupamento da creche, independente da quantidade de crianças, conta com a presença de apenas uma professora.

A inserção das berçaristas (auxiliares) na educação infantil ocorreu em um período de grande movimentação, sendo a última década marcada pelo intenso processo de municipalização das creches conveniadas⁷⁴ da cidade, movimento no qual a administração municipal decidiu pela inserção de auxiliares de berçário e educação infantil (berçaristas) para a composição do quadro de profissionais nas turmas de 0 a 3 anos, tendo em vista o barateamento do atendimento em creches.

A exemplo desse processo, no ano 2000 existiam 23 creches conveniadas em São José do Rio Preto, que passaram sob a responsabilidade da secretaria de educação, mantendo-se a parceria com diferentes instituições (principalmente instituições religiosas), já em 2012 esse número chegou a 46 creches (Fernandes, 2017). A partir de 2015 teve início o processo de municipalização, sendo que atualmente (2024) o número de creches conveniadas foi reduzido a 14 unidades.

Essa mobilização diz respeito às normativas federais sobre a priorização da educação infantil nos sistemas municipais de educação e ao disposto no Plano Municipal de Educação (PME) de São José do Rio Preto 2015-2025 (SJRP, 2015), que tem como meta universalizar o atendimento em creche e pré-escola no âmbito da rede municipal. Similar ao desafio enfrentado em outros lugares do país,

O déficit de vagas em creches no município de São José do Rio Preto se tornou um problema para os gestores públicos nos últimos dez (10) anos. Inúmeros

⁷⁴ Sobre as creches conveniadas, segundo Fernandes (2017, p. 77), o “convênio consiste em uma forma de articulação entre o setor público, a Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, o setor privado, entidades e associações filantrópicas, comunitárias ou confessionais, para o provimento do serviço de atendimento de Educação Infantil à população” e esse tipo de iniciativa é bastante comum e uma das formas de expansão na oferta de vagas na faixa etária de creche.

são os questionamentos dos Conselhos Tutelares e da Promotoria, além de diversas liminares expedidas pelo Juiz da Vara da Infância e Juventude determinando a matrícula de crianças na faixa etária de creche, mesmo sem a existência de vagas (Fernandes, 2017, p. 21).

Apesar de o processo de municipalização ser um avanço importante, pois representa que as creches compõem a rede direta das unidades escolares municipais, além de permitir a consolidação do grupo docente, o acesso aos projetos de formação continuada da rede municipal, ao plano de carreira do magistério para os professores e gestores, maior valorização salarial etc, a inserção de pessoas sem formação para atuar junto aos agrupamentos de crianças menores como forma de economia financeira representou um grande retrocesso.

Assim, a formação dos agrupamentos da educação infantil e os respectivos quadros de funcionários seguem as normativas municipais que colocam um adulto para cada seis bebês no Berçário I, um adulto para cada oito no Berçário II, um adulto para cada 12 no Maternal I e um adulto para cada 15 crianças no Maternal II. Para as turmas do segmento pré-escola, a proporção é de uma professora a cada 25 crianças de 4 e 5 anos, não sendo prevista a presença de auxiliares ou estagiárias, exceto em caso de atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais.

Dessa relação numérica dos agrupamentos de 0 a 3 anos tem-se uma professora responsável, sendo o restante da equipe de trabalho composta pelas auxiliares. Como indicado anteriormente, as auxiliares de berçário e educação infantil – conhecidas como berçaristas – são contratadas por empresa terceirizada, com carga horária de 44 horas semanais e, para assumir este cargo, é exigido apenas o ensino fundamental completo (9º ano ou antiga 8ª série do ensino fundamental).

Sobre os resultados referentes ao trabalho coletivo com essas profissionais, um primeiro ponto relevante é que as professoras apontaram a presença das auxiliares como fundamental e necessária, principalmente devido à quantidade de crianças por turma.

Olha, eu vejo como necessário e importante a presença delas, até porque as crianças pequenas e pela quantidade de crianças que nós temos nas salas, seria impossível um trabalho bem-feito sem a presença delas (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Sim, a presença delas é fundamental, porque as salas são muito lotadas e você não tem condições de exercer um trabalho sem a presença delas. Porém, a falta de qualificação atrapalha bastante o nosso trabalho pedagógico, ajuda na parte física, na parte dos cuidados, sim, mas na parte do desenvolvimento das crianças, se elas tivessem o mínimo de preparo, se elas fossem orientadas... a escola tenta orientar, mas a demanda ali do dia a dia é muito corrida (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Como observa-se na fala de Lorena, é impossível trabalhar com as crianças menores sem a presença das auxiliares, porém a falta de qualificação atrapalha o trabalho pedagógico das professoras. Pode-se analisar que, apesar das profissionais indicarem uma boa relação com as auxiliares, essa relação também se apresenta de outras formas.

A relação sempre foi muito boa, a gente teve um período em que mudava muito de berçarista, as crianças sofrem, sentem um pouquinho com essa mudança, mas eu nunca tive problema, não, graças a Deus. Quanto mais berçarista, melhor (risos). Eu falo assim, você tendo o auxílio você consegue desenvolver o seu trabalho assim melhor, você tem mais tempo para estar com as crianças, para observar mais eles, né? Você tem mais tempo para estar com eles, para observar e você ter pessoas de confiança, que você sabe que tá ali, tá cuidando bem, pra você parar, né, pra ficar ali com eles, e a gente precisa muito desse tempo, né, de observar. Então é muito bom e quando fica mudando muito é preocupante, porque você fica o tempo todo “Ai, será que...”, “No banheiro, como é que tá sendo?”, então a sua cabeça fica aqui e lá, né? Tem isso também né, além das crianças, a gente se preocupa até com os adultos (risos) (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

A narrativa Cecília aponta algumas problemáticas como a rotatividade do grupo que atua nas escolas, o que afeta diretamente o trabalho com os bebês e crianças bem pequenas, e a preocupação com o trabalho que realizam. Reforçou ainda a necessidade da presença delas, uma vez que torna possível à professora observar e acompanhar as crianças cotidianamente: “[...] Você tem mais tempo para estar com eles, para observar e você ter pessoas de confiança, que você sabe que tá ali, tá cuidando bem, pra você parar, né, pra ficar ali com eles, e a gente precisa muito desse tempo, né, de observar”.

Maria Vitória e Gabriela também apontaram a importância do trabalho em parceria com as berçaristas. Em suas narrativas, é possível observar a percepção de que, muitas vezes, as professoras passam a não desenvolver as atividades de atenção pessoal – como banhos e trocas – assumindo o posicionamento de que essas atividades são de responsabilidade apenas das auxiliares.

A relação com elas tem que ser bem amigável, né? A gente tem que ser companheiras uma da outra, eu acho que a gente deixa bem claro assim, eu sou a professora da sala, porém eu respeito as ideias que elas vão trazer pra mim, as inovações que elas têm também em mente, a visão delas, porque sempre é legal a gente ver uma visão do outro que está na sala também, uma pessoa que vem de fora. [...] Elas dão o banho, mas também vou dar banho nas crianças, eu também vou no banheiro fazer esse cuidado, porque tem escolas que a professora fala assim “Ai, eu não vou trocar, essa parte não é minha função. Eu vou mexer com o cocô? Imagina, ela que faça, ela que é a berçarista, a estagiária, tá aprendendo agora” e lá não tem isso, comigo não tem isso não. Eu vou lá junto, eu vou lá, eu troco, eu deixo, num momento que a sala está mais calminha, então elas podem ficar no meu lugar e eu vou. Então a gente faz sempre essa parceria com elas (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Assim, eu penso que tem gente que não gosta, que pensa assim “Ah, eu sou professora, então quem tem que trocar são as berçaristas”... assim, eu já não, eu gosto de ir pra troca, porque eu gosto de estar sempre assim, de

acompanhar, de não ter essa... para mim, assim, a única diferença que tem da professora e da berçarista é que a professora vai planejar, vai pensar as propostas, vai fazer os documentos, mas no dia a dia, na prática, não... porque é o que eu vou fazer com o professora, é apenas conduzir (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Apesar de se manifestarem contrariamente a esse posicionamento, as narrativas trazem a tona novamente a cisão cuidar-educar, uma vez que as profissionais apontam que com a inserção das berçaristas, algumas professoras passam a delegar o entendimento por “cuidado” a essas profissionais: “[...] *Elas dão o banho, mas também vou dar banho nas crianças, eu também vou no banheiro fazer esse cuidado, porque tem escolas que a professora fala assim ‘Ai, eu não vou trocar, essa parte não é minha função’*”; “[...] *tem gente que não gosta, que pensa assim ‘Ah, eu sou professora, então quem tem que trocar são as berçaristas’*”.

Ainda sobre essas diferenças de papéis – das professoras e das berçaristas –, as professoras apontam que no contexto da escola todos são educadores e que “*como pessoas*” não existem diferenciações. Entretanto, as diferenças se fazem presentes uma vez que elas não possuem formação e a professora deve “*entrar com o conhecimento pedagógico*” sendo a responsável por “planejar” e “conduzir” o trabalho pedagógico. Essa percepção é exemplificada também nas falas de Helena e Cecília.

Olha, assim, existe diferença porque elas estão ali, elas estão nos auxiliando, né? Elas não têm... uma coisa que seria muito bom é que elas tivessem estudo nisso né, facilitaria muito o nosso trabalho. Como pessoa não né, como pessoa não, mas como profissional ali tem que ter, né? A gente está ali, tem que ensinar, que passar para elas, ensinar mesmo o passo a passo, sempre que entra você tem que estar ensinando, explicando porque é sua responsabilidade a sala, né? Não tem como ser igual profissionalmente, porque elas não têm o conhecimento que a gente tem. E muitas das vezes o nosso trabalho para elas é frescura, às vezes, “Ai, mas que trabalhadeira, para que ser desse jeito? Tem que ser assim?”, elas não compreendem a forma como tem que ser. Então, como pessoa, ser humano é de igual para igual, mas profissionalmente não tem como (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

[...] eu acho que a única coisa que diferencia é o conhecimento maior que o pedagogo tem, porém, as responsabilidades de cuidado com uma criança... é que eu sei que tem pesos diferentes, né? A responsabilidade do professor é maior, mas não que tire a responsabilidade dessa berçarista na questão desse cuidado com a criança. Então, assim, parando pra analisar não tem muita difere... eu acredito, eu não vejo diferença, seria mais na questão da formação, na questão do conhecimento (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

A fala de Cecília – “*muitas vezes o nosso trabalho pra elas é frescura*” – evidencia um ponto central dos resultados sobre esse tema, que envolve o impacto da falta de formação das auxiliares para o trabalho com os bebês e crianças bem pequenas.

Essa falta de formação e uma equipe de educadoras formada por pessoas com status e condições profissionais muito diferentes se mostrou como uma problemática

complexa e controversa. Ao apontarem que a principal diferença é a responsabilidade maior da professora, bem como o seu maior conhecimento, as narrativas levam ao refletir como isso de fato acontece no cotidiano da creche, uma vez que

A presença destas duas profissionais junto às crianças de 0 a 6 anos tem sido amplamente debatida entre os pesquisadores da área, uma vez que as funções exercidas pelas auxiliares de sala são de fato muito semelhantes às das professoras. Em razão disso, elas podem ser consideradas na verdade professoras leigas, uma vez que não têm a formação para o magistério e não pertencem à carreira do magistério, mas no cotidiano das instituições acabam desenvolvendo atividades de educação e cuidado das crianças (Demartini, 2003, p. 40).

Nesse sentido, a cisão decorrente de pessoas sem formação que ficam responsáveis pelas atividades de atenção pessoal, enquanto a professora deve se preocupar com o planejamento, acompanhamento, registro e avaliação do trabalho pedagógico possui consequências determinantes nas condições de atuação das profissionais, na construção de suas concepções, de seus saberes e sua prática cotidiana. Acima de tudo, essa cisão – teórica e prática – implica em uma realidade bastante distante da que se busca construção na educação e cuidado de bebês e crianças bem pequenas.

Concorda-se com Silva (2013, p. 29-30) ao apontar que

A literatura da área e os instrumentos normativos (BRASIL, 2009) são claros quanto a necessidade de não haver separação entre cuidado e educação, mesmo que, ainda hoje, permaneçam representações e práticas que tratam de forma segmentada essas ações. Em algumas creches e pré-escolas encontra-se ainda práticas que atribuem à professora ou professor a função de planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas e a outro(a) profissional – os auxiliares –, na maioria dos casos sem formação como professor(a), os cuidados físicos como banho e troca de fraldas, dentre outros.

Considerando as especificidades dos bebês e crianças bem pequenas, não é possível conceber que uma profissional – formada, com saberes profissionais específicos – seja responsável por “planejar”, enquanto outras que não contam com formação alguma se encarreguem por auxiliar e realizar atividades determinadas com as crianças (trocas e banhos, por exemplo). Por um lado, a cisão cuidar-educar é, assim, não apenas a ruptura entre as duas dimensões do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, mas é uma concepção que cinde o próprio sujeito – o bebê ou a criança –, em corpo e mente, cognição e aspectos biológicos, inteligência e corpo físico. Por outro lado, essa cisão apresenta consequências na constituição identitária das profissionais da creche e na qualidade do atendimento ofertado às crianças de 0 a 3 anos.

Além disso, a falta de compreensão sobre a centralidade das relações humanas – conscientes, intencionais, afetivas, respeitadas, éticas – na docência com bebês parece um

elemento praticamente invisibilizado nesse contexto, pois o problema central é a responsabilidade da professora sobre as ações de outros adultos sem formação.

Questionadas sobre como entendem o fato das berçaristas não possuírem formação específica, as professoras apontam que esta é uma problemática que interfere na qualidade do trabalho desenvolvido por elas. Essa percepção também é evidenciada pelas profissionais da pré-escola.

Pesquisadora: Você entrou um pouco na próxima pergunta, como você entende o fato delas não terem formação específica e se isso interfere no seu trabalho?

Cecília: Interfere muito. Acho que seria... ah, eu acho que seria primordial, sabe, elas terem. Eu sei que tem alguns municípios que têm processo seletivo, recebem formação pra isso e tal... É muito difícil, eu tive o prazer de trabalhar com pessoas maravilhosas, que gostavam muito do que faziam e eram muito dedicadas, empenhadas, que eu tinha muita confiança, sabe? Mas a gente trabalhou um período, sabe quando eles pegaram o pessoal da cozinha e colocou de berçarista?

Pesquisadora: Uhum.

Cecília: Foi muito difícil... porque eram algumas idosas e aí você ter que ensinar e a pessoa não compreende o que você faz, como e o que deve ser feito. E quer fazer do jeito deles né, porque acha que ali pra cuidar, pra dar banho, pra limpar o bumbum. E não é, é muito além, elas têm que nos auxiliar também nas propostas, e muitas, às vezes não compreendem isso. Então, se elas tivessem uma formação, tivessem um estudo para compreender a criança... ah, seria maravilhoso, maravilhoso (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Na verdade, no início interferiu muito, porque as primeiras berçaristas que chegaram na escola foram de arrancar os cabelos né, foi assustador. Porque... uma delas me relatou, então deve ser verdade, porque a própria que foi contratada que fez um relato, não foi terceiros, que a empresa chegava simplesmente assim, numa festa onde ela estava trabalhando de garçonete “Moça, você quer trabalhar de berçarista?” (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

[...] eu acredito que eles deveriam ter um preparo melhor para trabalhar com as crianças, porque como a gente pode, já passou pessoas maravilhosas, também já passou pessoas que às vezes não tinha ali o dom para estar ou a paciência, aquela visão, aquele olhar com as crianças, então acredito que que não deveria ser só, tipo assim “Ah vou dar um cursinho básico, pronto, vocês começam a trabalhar aqui”. Elas deveriam ter uma formação também, como a gente tem, né? (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2022).

As narrativas das professoras retrataram um cenário de atuação na qual as auxiliares chegavam à escola totalmente despreparadas para o trabalho com os bebês e crianças bem pequenas, sem nenhuma experiência, treinamento ou formação específica para cuidar e educar bebês a partir dos três meses de vida.

Para além dos implicativos pedagógicos desse resultado, as narrativas levam a problematização de um fator ainda mais básico, como a própria saúde e integridade física das crianças, ao passo que as auxiliares chegam à escola sem nenhuma ideia do que e como fazer – mesmo considerando apenas as atividades de atenção pessoal –

provavelmente desconhecendo normas e procedimentos de higiene, saúde e segurança. Em um município considerado o 15º mais rico do estado de São Paulo e o 35º mais rico do país⁷⁵, questiona-se o papel ocupado pelas políticas específicas para a educação infantil e a creche, bem como as concepções de educação e de escola que as embasam.

Apesar de concordarem sobre a necessidade e a importância das berçaristas terem acesso à formação, emerge dos dados que parte considerável das professoras entende que esta formação não precisaria ser uma muito ampla ou aprofundada, uma vez que o trabalho delas é mais voltado às práticas de cuidado e que a professora é responsável pelo planejamento pedagógico. Essa percepção pode ser evidenciada nos excertos abaixo.

O que eu acho que seria bom, eu acho que seria bom ter, não precisaria ser uma formação, mas ter um aprendizado na questão como que o bebê se desenvolve, porque os bebês assim é, às vezes as meninas chegam e elas querem fazer tudo pelo bebê ou ficar forçando a sentar. Sabe umas coisas assim, e você entendendo pelo menos um pouquinho do desenvolvimento do bebê [...]. Então, assim, se a pessoa que fosse trabalhar no berçário tivesse, talvez, não sei, uma orientação nesse sentido, sabe? Antes de começar a trabalhar com o bebê, para ter um olhar diferenciado para situações (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Eu acho que, por exemplo, eu não digo que a gente precisaria exigir a pedagogia em si, né? Porque é a prática que faz muito nesse quesito, mas elas precisariam de um treinamento, uma organização sistematizada da prefeitura ou da terceirizada que fosse, ao qual elas fossem submetidas para que o perfil de trabalho fosse mais ou menos padrão, né? E não cada uma fazer mais ou menos o que acha que tem que fazer, né? Isso daí, às vezes, acaba gerando um problema, uma questão difícil na organização (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Helena chega a apontar que não vê necessidade de uma formação específica para as berçaristas, pois o trabalho delas “é mais o cuidar”, enquanto a professora se encarrega do conhecimento pedagógico.

Assim, eu acredito... eu não sei se eu vejo a necessidade de uma formação específica, até porque o trabalho delas ali é mais o cuidar, né? É auxiliar mesmo, é mais a questão de cuidar, é mais um cuidado da criança, pelo menos é esse o... porque a questão mais pedagógica, a questão mais do conhecimento, das oportunidades de experimentação, de tudo, com a criança é feito pelo professor, né (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Logo em seguida, enquanto falava sobre o assunto, Helena indicou ainda que a formação seria interessante, pois tiraria um pouco da responsabilidade da professora pelos atos das auxiliares.

[...] porque ao mesmo tempo que eu acho, tudo bem, elas estão mais ali para a questão do cuidar, do auxiliar, não seria tão necessário uma formação específica. Mas, pensando também nessa questão, da responsabilidade pelos

⁷⁵ De acordo com estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV Social), o município de São José do Rio Preto ocupa o 35º lugar como maior renda média entre os municípios brasileiros e o 15º considerando o estado de São Paulo (Diário da Região, 2023).

atos, talvez uma formação específica, um preparo melhor para com elas, evitaria muita coisa, muito ato delas no sentido de dar um puxão, pra questão do banho, não ser tão... ah, porque a gente vai muito, eu estou procurando a palavra que eu te falar, assim, eu percebo que elas vão muito no automático, é como se elas estivessem fazendo com os filhos, né? [...] prepará-las melhor para que certas atitudes que é feito por elas não acontecessem, tirando então, assim, um pouco da responsabilidade do professor sobre a atitude delas dentro da sala (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

É possível depreender uma concepção de que para cuidar não é necessário um conhecimento aprofundado, bem como o posicionamento de que é possível ora cuidar, ora educar, em momentos/práticas pedagógicos (sob a responsabilidade da professora) e outros não necessariamente pedagógicos (realizados pelas auxiliares).

As narrativas parecem apontar que a problemática, na perspectiva das profissionais, reside não no fato das auxiliares não terem uma formação para cuidar-educar adequadamente os bebês e crianças bem pequenas, mas isso acontecer sob a responsabilidade da professora, que se vê encarregada de “acompanhar” não apenas as crianças, mas também o trabalho dos outros adultos. Assim, a formação vai ao encontro não da importância do cuidado no desenvolvimento infantil, mas sim da retirada de responsabilidade do professor sobre a ação das auxiliares.

Novamente tem-se aqui uma concepção de cuidado como algo de pouco valor e que não exige muitos conhecimentos – “[...] não precisaria ser uma formação, mas ter um aprendizado na questão como que o bebê se desenvolve [...]”; “[...] eu não digo que a gente precisaria exigir a pedagogia em si, né? Porque é a prática que faz muito nesse quesito, mas elas precisariam de um treinamento [...]”; “[...] eu não sei se eu vejo a necessidade de uma formação específica, até porque o trabalho delas ali é mais o cuidar, né?” – , isso porque

O cuidado como atenção e escuta da criança é função importante da creche. O fato de ser considerado como um trabalho sem prestígio ou focado na proteção, relaciona-se com a ligação ao que é doméstico, feminino, vinculado também à escravatura e ao controle das populações em nosso país. De fato, o atendimento às crianças pequenas no Brasil esteve sempre ligado a intervenções sanitaristas e higienistas que contribuíram para que a qualidade relacional do trabalho com a criança fosse tutelada e desqualificada (na perspectiva de seu corpo, suas emoções e seus afetos) (Guimarães, 2008, p. 42)

A concepção das profissionais aponta para um entendimento de cuidado e educação como elementos separados no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nessa mesma seara, planejamento e ação, pedagógico e não pedagógico aparecem como grandes dicotomias nas narrativas das professoras.

Ao defenderem que para a atuação das auxiliares deveria ser garantido apenas um treinamento ou formação instrumental – saber como realizar determinadas práticas – as

profissionais não reconhecem a singularidade de uma pedagogia baseada nas relações e que assume cuidado como currículo (González-Mena; Eyer, 2014) e também como postura, prática, valor profissional e nutriente de um processo complexo de desenvolvimento humano (Sommerhalder, 2010). Não obstante,

Como historicamente havia uma dissociação entre as atividades consideradas pedagógicas e as atividades mais ligadas ao cuidado (alimentação, higiene, sono), justificava-se a presença de uma profissional voltada apenas para estas últimas atividades, no entanto com o avanço da compreensão da especificidade da Educação Infantil e da sua função de trabalhar de forma indissociável o cuidar e educar, não se justifica mais a existência de profissionais que evidenciem a divisão entre essas tarefas; além disso, as pesquisas na área e algumas deliberações legais têm apontado para a necessidade de oferecer “um atendimento que integre os aspectos físicos, cognitivos, lingüísticos, afetivos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser indivisível (Demartini, 2003, p. 40).

A fala de Helena apontou que a falta de formação específica leva às profissionais a desenvolverem seu trabalho de forma “mecânica”, ou como se estivessem lidando com os próprios filhos em contexto doméstico. Esse posicionamento abordou ainda um ponto citado com bastante frequência pelas profissionais – atuantes ou não – que é o fato da professora “responder” pelas ações das auxiliares. A responsabilidade tanto pelos bebês e crianças do grupo como pelos adultos auxiliares emergiu, assim, como ponto frágil do trabalho coletivo do contexto pesquisado.

Então é complicado essa questão, é uma coisa que você não está, você não presenciou, você não viu, como que você vai responder, né? Então, é complicado. Acho que deveria ter câmeras, viu? Em todo lugar que eu acho que acabaria trazendo um pouco mais de segurança, principalmente pra quem trabalha com a equipe. Então, assim, se tivesse as câmeras ali, qualquer coisa que acontecesse, falou assim, não, não, não foi minha responsabilidade, entendeu? (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

Na verdade, assim, eu entendo que dentro da escola todo mundo é educador. Então para mim não teria diferença de ninguém, nem das meninas que são da limpeza, mas às vezes eu percebo que elas fazem questão de evidenciar essa diferença porque quando bate a responsabilidade ou alguma questão de problema e tal, elas precisam ter alguém para se apoiar, então aí acabam se apoiando na ação do professor, entendeu? (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Ainda sobre esse tema, Andreia tentou se aproximar da perspectiva das próprias berçaristas, que exercem funções, muitas vezes, similares às das professoras, porém sem formação e com remuneração, carga horária e regime de trabalho muito diferenciados.

[...] mas se você conversar com ela também, ela vai se sentir, talvez ela não chegue a falar para você, mas ela vai pensar, dentro dela, vai falar, ela vai pensar “Senhora, eu trabalho, faço a mesma coisa que a professora e eu ganho menos”, porque ela ganha menos, ela vai falar assim “Olha, eu trabalho o dia inteiro e eu ganho ainda menos que você, eu trabalho o dia inteiro e eu ganho menos que você”, então também tem esse peso, entendeu? Quando eu falo essa questão de ter a responsabilidade por três, eu não estou

querendo dizer que tem que dar uma responsabilidade dessa pra berçarista, ela não tem uma formação para aquilo, ela não recebe para aquilo, tem um monte de coisa envolvida (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021).

De modo geral, as profissionais destacaram o desgaste físico vivido pelas auxiliares, que trabalham diretamente com as crianças por mais de oito horas diárias, além da alta carga de responsabilidade em atuar com crianças tão pequenas, tudo isso somado a uma condição de baixa remuneração e de instabilidade profissional.

[...] é um trabalho cansativo, eu ficava imaginando e falava “Gente, eu venho do meio-dia às 17h e já vou embora com as costas arrebitadas, imagina, essas meninas ficam aqui das 07h...”, né? É desgastante fisicamente, então eu procurava ter esse olhar mais acolhedor para elas também sabe, de entender que o trabalho não é fácil, que ganha pouco para muita cobrança e com muita responsabilidade, já pensou se um bebê morre? Um bebê se machuca, você está ali ganhando mil reais, pra ter uma responsabilidade sobre uma vida, é muito forte isso (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Ao refletir sobre essa questão, busca-se

[...] também romper com a concepção de que quanto menor a criança, menor pode ser a qualificação profissional daqueles que dela se ocupam nas instituições infantis. Discutir a formação de professores de Educação Infantil implica em tomar posição na luta por um direito garantido pela LDB que muitas vezes é ameaçado, podendo assim comprometer o projeto de uma educação emancipatória de qualidade para as crianças de 0 a 3 anos (Vargas; Gobbato, 2015, p. 1345).

A inserção das auxiliares sem formação não é algo que as professoras podem resolver sozinhas, mas defende-se que elas podem e devem problematizar a situação vivida no interior das escolas e cobrar soluções coerentes às concepções publicamente anunciadas pela administração pública e pelas normativas vigentes.

A atuação política ativa consciente, que trabalhe em prol de melhores condições de trabalho para as profissionais e também por melhores condições de atendimento às especificidades das crianças que frequentam a creche precisa ser uma prioridade na atuação de profissionais da educação, que em sua práxis transformadora, ajudam a desvelar as condições materiais que impedem a qualidade da educação pública, de modo a tentar superá-las (Freire, 2020).

Complementar a essa percepção, quando questionadas se identificavam outras possibilidades de trabalho coletivo, de responsabilidades e funções, para além da uma formação específica já citada anteriormente, as professoras destacaram a necessidade de melhoria das condições de trabalho das berçaristas, como melhor remuneração, estabilidade e reconhecimento profissional, elementos bastante frágeis no sistema de terceirização.

Então, talvez se não fossem terceirizadas, fossem contratadas, se elas tivessem aquela segurança, como eu comentei, tivessem uma formação, tivessem estudo

e tivessem uma segurança financeira, que não é assim hoje você está aqui, amanhã você tá lá... porque essa insegurança às vezes faz elas não levarem a sério o trabalho que elas fazem, eu acho que seria bem melhor (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Então assim, eu vejo que essa questão talvez melhoraria se elas fossem melhor remuneradas, se elas já tivessem um treinamento diferenciado, se vissem muito na questão da parceria. Essa questão que pega muito, por mais que às vezes você trabalha em equipe, mas o não se comportar como equipe é que faz a coisa dá uma desandada, sabe? (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Então você fica pedindo para elas, algumas fazem, outras não. Por que elas julgam que não é função delas, né? Tipo “Eu não sou professora, não vou fazer isso” e, realmente, eu também entendo que esse trabalho delas é muito precarização, elas ganham muito pouco, é muito pouco para para exercer também o que elas têm que exercer né? (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

É sabido que o sistema de terceirização é resultado de um processo de barateamento e precarização das relações de trabalho, como salários mais baixos, alta carga horária, fragilização de direitos trabalhistas e afastamento em relação ao local de atuação, uma vez que respondem a outra empresa e não a escola/município no qual atuam. Certamente, essa realidade apresenta muitas consequências quando as profissionais atuam diretamente dentro das escolas, junto aos bebês e crianças pequenas, mas possuem vínculos e direitos trabalhistas frágeis e precarizados.

Nesse cenário “acentuam-se os processos de terceirização, precarização e informalização, que levam a uma ampliação da vulnerabilização das condições sociais e de vida” e que afetam de diferentes modos as trabalhadoras” (Machado; Giongo; Mendes, 2016, p. 230). Entende-se que esse processo

[...] é intensificado entre trabalhadores terceirizados, que apresentam maior vulnerabilidade decorrente do desamparo jurídico-assistencial, do menor poder aquisitivo, do acesso restrito a serviços de promoção e de assistência em saúde e da inexistência de representação política no setor (Machado; Giongo; Mendes, 2016, p. 236).

Maria Vitória levantou como possibilidade que as auxiliares também fossem concursadas. Com experiências em outro município, ela apontou que se as profissionais fossem efetivas seriam mais comprometidas e levariam o trabalho “mais a sério”.

Na verdade, eu acho legal o formato de Olímpia, que elas são concursadas, isso é uma coisa que eu acho que deveria ter em Rio Preto, porque o fato dela serem simplesmente por empresas terceirizadas, não é todas, não é no geral, mas muitas delas acabam não levando tão a sério a função que elas estão, “Ah, depois que eu arrumar outro emprego melhor eu vou sair”, várias vezes a gente não escuta pessoas, não as que são próximas de mim assim, na minha sala mesmo, mas assim, na escola você escuta muitas delas falarem “Se surgir uma coisa melhor eu sair daqui”, né, “Vou embora”. Então, se você é uma pessoa concursada, você pensa mil vezes antes de sair, antes de fazer alguma coisa errada no cargo, enfim, você se compromete um pouco melhor com a função (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Lorena e Andréia apontaram que uma possibilidade interessante seria o professor parceiro. Andréia relatou suas experiências em outro município no qual o grupo de trabalho era formado por professoras com o mesmo cargo e exigência de formação, contexto no qual as decisões e responsabilidades são compartilhadas por todas de maneira equilibrada. Esse diálogo é apresentado no excerto abaixo.

Andréia: Olha, então, se você perguntou minha opinião pessoal, então vou dar minha opinião pessoal. Aqui em Rio Preto, costuma trabalhar, que nem eu te falei, uma professora titular, uma berçarista e, se possível, vem uma estagiária para ajudar. Como eu venho, como eu tive a oportunidade de trabalhar como estagiária pela prefeitura de Guarulhos, aí assim, não tem jeito tá, não é culpa minha que eu acabei comparando, não é culpa minha que eu acabei comparando.

Pesquisadora: Sim.

Andréia: Mas lá não tem, como é que fala, não ficam berçarista, é duas ou três professoras, são professoras mesmo. Então, no caso, no BI, BII, maternal I e II, são professoras mesmo, todas formadas e todas são, como é que fala, são professoras efetivas, elas não são... mulher, elas não são berçaristas.

Pesquisadora: Entendi, elas têm o mesmo nível.

Andréia: Isso, sim. [...] essas três elas trabalham em conjunto, as três sabem a mesma coisa. O peso, por exemplo, de cuidar daqueles bebês cabe às três, tipo assim, não tem uma responsável, as três são responsáveis. Aí, o que que isso é bom assim, ao meu ver? É bom porque ninguém vai falar assim, “Ah, a fulana, eu não vi”, porque as três são corresponsáveis [...]. Então, tipo assim, isso é bom, por que? Porque não é uma cabeça só que pensa, são várias cabeças que pensam, então isso é bom pro bebê, entendeu? Quando você é uma professora só e você tem um estagiário ou uma berçarista, às vezes a berçarista não fez pedagogia, ela só entrou com berçarista, às vezes ela tem um cursinho básico e olhe lá, e aí, tipo assim, ela não tem uma formação como você, e aí tem essa questão que eu te falei também da responsabilidade, né? A responsabilidade é só do professor (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021).

Lorena também colocou essa possibilidade como uma solução para a realidade vivida na creche. Entretanto, sua fala demonstra que seria uma conquista difícil.

[...] eu penso que tinha que ser dois professores, principalmente para essa faixa etária, eles são muito pequenos, muito pequenos, e demandam muito cuidado e muita estimulação. Então, se tivesse dois professores para poder dividir as crianças em pequenos grupos e as duas professoras trabalharem enquanto a berçarista ficaria com um terceiro grupo, seria excelente. Mas aí é sonho, né? (risos) (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

O formato de trabalho coletivo em que a equipe é formada por profissionais com formações específicas e compartilham saberes, práticas e responsabilidades se apresenta um ideal ainda difícil de se alcançar para a realidade da creche no contexto pesquisado – “Mas aí é sonho, né?” (risos). Chama a atenção que, devido às suas realidades e experiências, parte das profissionais não consegue nem mesmo cogitar esse formato como uma possibilidade efetiva e de qualidade para o trabalho com os bebês e crianças bem pequenas.

Para tal, entende-se que as profissionais precisam colocar-se ativamente no debate sobre as condições de atuação na creche e lutar por melhorias nessas condições, não apenas para elas, mas também e principalmente para as próprias crianças. A realidade vivida em outros municípios brasileiros – e italianos, como será discutido adiante – pode ser um bom ponto de referência e debate para a mudança do cenário pesquisado.

Finalmente, como último elemento decisivo que atravessa a construção das concepções das profissionais acerca da docência no segmento creche, tem-se o Eixo 6, que apresenta as percepções sobre as condições materiais e de trabalho nesse contexto.

Diversos excertos apresentados em outros eixos já citaram pontualmente essas questões e neste eixo serão apresentados aqueles que revelam os fatores mais frequentemente mencionados pelas professoras entrevistadas.

Sobre esse tema, as professoras foram questionadas sobre os recursos, materiais e infraestrutura das escolas para atendimento aos bebês e crianças bem pequenas. Considerando que no Brasil a coleta foi realizada em escolas com atendimento às crianças de 0 a 5 anos, essas perguntas também foram direcionadas às professoras atuantes no segmento pré-escola.

De modo geral, a infraestrutura das escolas para atendimento aos bebês e crianças bem pequenas foi avaliada pelas professoras como boa e adequada. Elas apontaram espaços amplos, áreas verdes e espaços pensados com a finalidade de receber as crianças como pontos positivos de suas instituições. Esses resultados vão ao encontro do disposto nas normativas que tratam da infraestrutura para as escolas de educação infantil (Brasil, 2006a) e que apontam a necessidade de espaços pensados considerando as especificidades e necessidade de adultos e crianças que habitam as escolas de educação infantil.

Cabe ressaltar que a coleta foi realizada com profissionais atuantes em quatro escolas de diferentes regiões da cidade, três delas com estruturas bastante parecidas. O fato de ter sido projetada para ser escola apareceu como destaque na fala de algumas professoras, como evidenciam os excertos abaixo.

Tem uma infraestrutura muito legal, bem favorável para o desenvolvimento deles, porque tem muito espaço, tem área verde [...] Então a nossa escola tem essa função legal, que realmente foi planejada pra ser escola, tem lá seus erros de planejamento, que a gente sabe que sempre tem, que quem construiu não era o professor que estava na prática do dia a dia lá né, era o engenheiro. Então tem essas coisas pra ser adaptadas, mas a escola oferece um espaço bem amplo e favorável para fazer as atividades com eles assim (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

É excelente. Dos berçários, a sala é bem ampla, tem uma abertura que vai

direto pro lugar de trocar, pro banheiro, tenho o lactário bem do lado. Então é bem, sabe, assim, essa parte, o acesso, tudo é muito, muito bom (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Perto das outras da nossa escola tem uma infraestrutura boa, tem coisas a ser melhoradas, é claro, né? [...] A nossa escola, ela é ampla, ela é bonita visivelmente, só as salas de etapa que eu acho pequenas, mas as de maternal e berçário é show (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Na minha agora também é boa porque a escola foi construída pra isso, é uma escola nova, ela tem acho que cinco anos, cinco ou seis anos (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Observa-se que as professoras destacaram em suas narrativas a existência de espaços inadequados de atendimento aos bebês e crianças no município – “[...] Então a nossa escola tem essa função legal, que realmente foi planejada pra ser escola [...]”; “Perto das outras da nossa escola tem uma infraestrutura boa, tem coisas a ser melhoradas, é claro, né?”; “Na minha agora também é boa porque a escola foi construída pra isso [...]”.

Sobre esse resultado, cabe considerar que

No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. [...] Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido (Brasil, 2006b, p. 10).

Apesar de não ser a sua realidade das participantes no momento da coleta, os resultados reiteram a urgência de superar adaptações – muitas vezes mal feitas – e o uso de espaços inadequados para o atendimento em creche e pré-escola, trazendo a necessidade de investimentos e políticas públicas que priorizem uma creche de qualidade, com condições materiais, espaciais e de infraestrutura para o seu funcionamento.

É, sim, sim. Então as salas do berçário, elas são amplas, tem um solário, né? Então tem um espaço do solário, tem as salas que são amplas, são bem arejadas e os banheiros bem próximos ali também do berçário. Então assim, é bacana assim, eu não vejo assim, dificuldade ali não (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

Especificamente sobre os recursos e materiais para a docência com os bebês e crianças bem pequenas, as profissionais apontaram que essas condições têm apresentado melhorias ao longo dos últimos anos. Nesses diálogos, ganharam evidência o papel da gestão na melhoria das condições e ampliação de recursos, o que pode ser observado nos excertos abaixo.

Pesquisadora: A gente vai falar um pouquinho de recursos, espaço, material. Na sua escola existe material pedagógico à disposição para o seu trabalho?

Cecília: Hoje sim, muito, parece que a gente está num armazém (risos). Mas, o meu sonho, tem muita, muita coisa, incrível quando pessoas que estão realmente dispostas conseguem, né? Então a nossa gestão de dois anos para cá transformou a escola. O primeiro ano que eu cheguei lá era uma escola nova, a gente não tinha nada, nada, nada, nada, os brinquedos que a gente tinha eram brinquedos doados pelos pais, a gente pedia livros doados, tinha pouquíssimo... pouquíssimos livros, pouquíssimas coisas. Então a gente fabricava os nossos brinquedos, a gente confeccionava, conseguia doações, então só era isso, a gente não tinha muita coisa, não, mas porque também era muito escasso, muito escasso, eu não sei o que que acontecia, porque não ia pra lá, eu não sei. Era feito solicitação, mas eu não sei, a gente não tinha, então a gente tinha que se virar pra trabalhar com nada (risos) (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Como evidencia o excerto acima, Cecília apontou uma mudança importante ao longo dos últimos anos, sendo que no início de sua atuação na escola, as professoras não dispunham de materiais, livros e brinquedos, sendo obrigadas a “trabalhar com nada” e contar com doações. Elementos semelhantes podem ser identificados nas falas de Maria Vitória.

Sim, agora sim. Quando eu entrei na escola, não, que estava bem no início, mas agora tem sim. Tudo que a gente pede tem na escola, é difícil ter alguma coisa que não tenha, e se não tiver, a direção, a coordenação sempre ajudam, vê o que tem lá no caixa da arrecadação da APM pra fazer a compra pra gente, então sempre tem todo o material que a gente precisa. Ali a gente tá, graças a Deus, muito bem servidos na escola (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Todas as participantes relataram experiências anteriores em que as condições de trabalho eram mais precarizadas, com falta de materiais, brinquedos e livros, itens básicos para o trabalho em uma escola de educação infantil, um “instrumento do direito à brincadeira” e recurso importante “para a promoção do desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos das crianças” (Brasil, 2009, p. 38-39). Assim, elas evidenciaram melhora no acesso a esses materiais e os avanços alcançados essencialmente pelo apoio e postura ativa de seus gestores (diretores e coordenadores pedagógicos) junto à SME.

Sim, na nossa sim, por conta da gestão que é bem ativa, vamos dizer assim, mas na que eu trabalhei, por exemplo, não tinha sabe assim, tudo muito destruído, tudo muito quebrado, tudo... a gente tinha que se virar mesmo com a criatividade e com materiais não estruturados. Agora, onde eu estou, os gestores são bem carniças (risos) e eles cobram bastante da SME e a gente recebe materiais sim (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Sim. A [nome da diretora], a diretora, ela é muito preocupada com relação a isso. Então, tipo assim, logo no início, no planejamento, ela já dá uma liberdade pra gente, pra todas nós assim, independente de qual, mas ela tem uma preocupação sim com os bebês, né? (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021).

Chama a atenção o papel diferenciado ocupado pelos gestores “ativos”, que conseguiram, junto à administração municipal, a melhoria das condições materiais nas escolas. Cabe indicar que a pesquisa não aprofundou-se nesse debate, não sendo possível depreender se houveram grandes mudanças de políticas públicas nesse cenário. De qualquer modo, as participantes apontaram melhorias nos recursos nos últimos dois ou três anos de trabalho.

Porém, três das oito participantes indicaram não possuir recursos e materiais para o trabalho com os bebês em suas escolas. Duas delas são atuantes no segmento pré-escola (Lua e Bárbara).

Pensando nos bebês e crianças bem pequenas, você acha que na sua escola existe material pedagógico à disposição para o trabalho?

Lua: Em quantidade suficiente, não (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Ah, muito pouco. Não tem assim o que... deveria ter mais do que a gente vê, eu sempre, por eu ficar ali no berçário, ali eu via ali, por exemplo, o tatame é uma coisa, assim que na minha opinião teria que ser o berçário inteiro de tatame e a gente vê que não tem, entendeu? (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

Helena, por sua vez, indicou que a escola não possui recursos e em seguida relatou que percebe uma mudança nessas condições a partir da troca de gestão, que atualmente se mostra mais interessada em apoiar e providenciar os materiais necessários.

Em 2019, a gestão que nós tínhamos era de difícil acesso em questão de material, [...] o que eu percebia das professoras dos berçários é que se quisessem trabalhar, elas que bancavam, digamos, o trabalho. Agora, com essa mudança de gestão, eu percebo bastante mudança assim na questão dela querer ajudar bastante de estar sempre perguntando, de estar querendo sempre saber se está faltando alguma coisa, está precisando de alguma coisa, né? Eu percebo uma gestão mais interessada em saber. Então assim a gente fala, falta recursos? Sim, pela experiência que eu tive, agora eu ainda não sei, mas eu percebo uma gestão mais preocupada em saber se a gente está precisando de alguma coisa, se está faltando alguma coisa no que podem ajudar (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Ainda sobre as condições de atuação, as professoras apontaram a quantidade de crianças, a “correria” desse contexto, e o baixo número de auxiliares como pontos que dificultam o trabalho com a faixa etária. Como apresentam os excertos, é possível observar que esses temas emergem ao apontarem lacunas de sua atuação, coisas que gostariam de fazer mas, muitas vezes, se veem impossibilitadas.

[...] do pessoal da escola né, tanto o pessoal da limpeza que vai precisar ser movimentado, quanto o pessoal das berçaristas, inclusive até o lactário né, quando tem que fazer uma meleca de maizena, preciso do lactário para cozinhar essa maizena, ainda bem que a [nome da lactarista da escola] sempre é companheira (risos) e faz a gente, mas se não fosse, também não seria tão fácil de realizar a atividade, ficaria bem complicado. Então tem muita coisa que eu gostaria de aprofundar, mas é difícil, a gente se prende um pouco (Maria Vitória, entrevista em 23 de julho de 2021).

[...] o que às vezes a gente sente falta é na questão de berçaristas, para auxiliar numa atividade que é externa ou pra ficar com um grupo de bebês lá dentro. Então isso limita um pouco, a questão das berçaristas (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Essas narrativas coadunam com outras pesquisas que indicam condições difíceis de atuação na educação infantil pública, em especial na creche (Demartini, 2003, Rodrigues, 2016, Santos, 2018, Salsamendi, 2019), o que implica na necessário de reflexão e problematização das condições concretas de trabalho dos adultos nesta etapa. Assim, pode-se afirmar que “a melhoria dos serviços de educação e cuidado das crianças pequenininhas está diretamente relacionado, entre outros fatores, com as condições de trabalho das profissionais” (Demartini, 2003, p. 121).

Também as professoras de pré-escola reafirmaram esse aspecto como um desafio. Lua indicou a necessidade de revisão da quantidade de adultos por agrupamento e Lorena relatou que a “correria” prejudica o olhar para as crianças e suas necessidades.

Que nem agora que está trocando tudo, a preocupação da gestão maior é qual? É vir alguém que não conhece, que não tem um treinamento, que não sabe como que essa pessoa chega, se ela tem vício, se ela não tem enfim... então é bem complicado essa questão, mas precisaria ser revisto em quantidade de pessoas mesmo para auxiliar também, que eu acho que ajudaria bastante (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Aí com esses muito pequenos, aí é a percepção do olhar, e aí essa percepção acaba ficando prejudicada pela correria. Muitas crianças, e aí você está lá, você está fazendo atividade e preocupada “mas tem que dar banho porque eles têm que ir embora”, são poucas funcionárias para um monte de banhos, então às vezes você acaba perdendo esse viés de olhar com calma, de desfrutar daquele momento, por conta das outras demandas, né? (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Ainda nesse tema, ela apontou as condições de trabalho como o maior desafio para a atuação no segmento creche, indicando que essas condições impossibilitam o desenvolvimento de um trabalho de qualidade junto aos bebês e crianças bem pequenas.

Para mim é a falta de condições de trabalho. Porque eu gostaria muito de desenvolver um trabalho melhor, não tinha condições de desenvolver. Falta de materiais, falta de infraestrutura, falta de uma equipe de trabalho também né, falta de condições mesmo. E como eu tive a oportunidade de trabalhar em um local que tinha tudo isso, que era o CCI, então aí você acaba tendo um comparativo né, você fala “Poxa vida, é possível”, só que precisa ter investimentos. E quem quer investir? Ninguém (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Haddad (2013, p. 355) defende que uma “prática competente implica não só profissionais competentes, mas também sistemas de apoio pedagógico competentes”, que sejam capazes de viabilizar condições de trabalho adequadas e apoio pedagógico permanente, o que permite que as profissionais possam documentar e refletir cotidianamente sobre suas práticas. Assim, é importante destacar que a responsabilidade

pelas “mudanças na dinâmica educativa da creche não pode ser (e nem está sendo) atribuída somente aos profissionais docentes, sendo necessário haver toda uma rede de apoio para que se efetivem as modificações desejáveis” (Rodrigues, 2016, p. 214-215).

Em conjunto, esses dados revelam condições de atuação ainda difíceis para as profissionais da educação infantil e, em específico, da creche. Cabe ressaltar que as professoras observam avanços no que tange à estrutura e acesso a recursos e materiais, sendo a quantidade de crianças por turma e o baixo número de profissionais um elemento de dificuldade elencado por elas.

De modo geral, a análise dos resultados leva a discutir sobre a necessidade de conhecer as condições materiais nas quais as profissionais da educação infantil atuam – e em especial as da creche –, buscando denunciar e lutar por melhores condições de trabalho para os adultos, que refletem diretamente em melhores condições de vida para os bebês e crianças pequenas, pois esse reconhecimento, debate e reflexão dessas condições é passo determinante para a sua transformação, que passa, em linha de máxima, pela exigência de maiores e melhores políticas pública neste setor.

Essas ideias são muito presentes nas teorias de Freire e Malaguzzi, por exemplo. Freire (2012) apontou a relação dialética entre consciência e mundo, assumindo a importância da consciência acerca da realidade humana, pois conscientes dos condicionamentos torna-se possível superar as forças das heranças culturais possibilitando a “transformação do mundo material, das estruturas materiais a que se junte simultaneamente um esforço crítico-educativo”, sendo este o caminho para a “superação, jamais mecânica, desta herança” (Freire, 2012, p. 102). E isso não se dá de forma diferente ao se considerar a realidade da escola de educação infantil.

As temáticas que foram discutidas anteriormente explicitam a carência de um olhar mais crítico e apurado por parte das profissionais, da comunidade e do poder público do município, que garanta os investimentos e políticas públicas necessárias ao atendimento de qualidade preconizado pelas leis e normativas vigentes.

Os seis eixos apresentados na segunda categoria apresentam uma série de resultados que convergem à maior compreensão das concepções das participantes acerca da docência na creche. Os dados revelam que as profissionais de educação infantil concebem os bebês e as crianças bem pequenas como um ser em construção e desenvolvimento, apontam ainda o reconhecimento de diferentes modos de aprendizagem nessa faixa etária, dos quais destacam-se o aprender pelas experiências diretas com o meio e com os outros, e da aprendizagem que se dá por meio de estímulos.

Nesse sentido, o papel da professora é o de proporcionar, mediar, criar condições para que essa aprendizagem ocorra de forma segura e saudável. Os diferentes resultados sobre o papel da professora também revelam uma docência bastante baseada na relação afetiva com os bebês e crianças bem pequenas, muitas vezes assumida pelas profissionais como uma relação maternal ou fundamentada no amor pelas crianças. Essa concepção é ainda marcada pela forte ruptura entre cuidar e educar, fragmentação alimentada pela própria organização do trabalho coletivo com auxiliares sem formação.

Da perspectiva das professoras atuantes no segmento pré-escola, segundo as evidências dos dados, tem-se uma concepção de docência na creche como algo mais difícil e mais trabalhoso, sendo frequentes as falas que indicam que a atuação docente nesse contexto como algo mais difícil de se ter clareza do que fazer, das necessidades dos bebês e crianças bem pequenas e de como oferecer condições adequadas ao seu desenvolvimento, o que prejudica a percepção clara do que fazer e de como desenvolver esse trabalho.

No perfil para a atuação na faixa etária, destacam-se concepções que apontam a importância do gostar de crianças, além de características como ser calma, paciente e acolhedora terem sido destacadas pelas profissionais como importantes para essa atuação. Sobre os saberes necessários, o único ponto comum foi a importância de conhecer o desenvolvimento infantil. Apesar das professoras terem ressaltado a importância de buscar conhecimentos, autores e teorias que embasem o trabalho com a faixa etária foram citados pontualmente, o que indica a influência ainda incipiente de referenciais específicos sobre o cuidado e educação na creche na formação inicial e contínua das profissionais.

Já em relação ao trabalho coletivo, os dados apontam que o formato do município pesquisado apresenta uma série de fragilidades, relatadas pelas profissionais da educação infantil e se caracterizando como uma problemática da docência na creche. Paralelamente, tem-se também os resultados sobre as condições de trabalho nesse contexto, que revelam um cenário ainda difícil e permeado por obstáculos relacionados principalmente ao baixo investimento público, à alta demanda cotidiana e ao reduzido número de profissionais de apoio.

9.1.3 Elementos atrativos e dificultadores do contexto de docência com os bebês e crianças bem pequenas

Retomando vários pontos já citados nas categorias anteriores, a terceira categoria abarca pontos que emergiram dos dados e que são interpretados pelas participantes como elementos atrativos ou motivadores do contexto da docência com as crianças menores. Do mesmo modo, os resultados apresentam diversos elementos entendidos pelas professoras como dificultadores ou desmotivadores. Essa categoria se organiza em quatro eixos, apresentados no quadro a seguir.

Quadro 10. Categoria 3 – Elementos atrativos e dificultadores do contexto de docência com os bebês e crianças bem pequenas

CATEGORIA	EIXOS INTERNOS
Elementos atrativos e dificultadores do contexto de docência com os bebês e crianças bem pequenas	1. Desvalorização social e profissional
	2. Problemática do trabalho coletivo
	3. Outros fatores: quantidade de crianças, o cuidar, medo, desgaste físico e relação com as famílias
	4. O que “encanta” no trabalho com os bebês e crianças bem pequenas

Fonte: Elaborado pela autora

No Eixo 1 tem-se os resultados concernentes ao que as professoras apontaram como indicativos da desvalorização social e profissional da atuação em contexto de creche. O primeiro ponto é a reafirmação da percepção inicial da pesquisadora de que as turmas de bebês e crianças bem pequenas tendem a “sobrar” (não serem escolhidas pelas professoras) nas escolas municipais, o que tem como consequência que essas turmas são assumidas por profissionais recém-contratadas que, muitas vezes, não tiveram opção de escolha ou por professoras substitutas em regime contrato temporário.

Todas as atribuições são as salas que acabam ficando por último a serem atribuídas. Até hoje, em todas as distribuições que eu passei, sempre, por mais que eu já trabalhei com professoras que gostavam muito do berçário, que quiseram pegar berçário, que tinha uma pontuação, vamos se dizer, boa né? Então eu conheci duas professoras que gostavam, [...] por mais que elas pegassem um período, outro período acabava que sobrando. [...]. Desde que elas saíram, acabou sempre sobrando (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

Pesquisadora: [...] trabalhar com as crianças pequenas foi uma escolha sua? Lorena: Acabou não sendo por conta de eu ter entrado na prefeitura e não ter... era a sala que tinha, como eu te falei, mas não foi ruim, eu estava

preparada, eu sabia que há uma rejeição por essas faixas etárias e que eu ficaria com elas, então eu já fui consciente (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

[...] a maioria não gosta, igual eu te falei, na nossa escola acontece uma coisa totalmente incomum, as meninas querem o berçário, mas geralmente não quer. Não sei se pela questão assim, de se achar mais professora quando você tá na Etapa, não sei o que acontece, mas geralmente não quer (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Gabriela indicou uma questão que pode ser aproximada da fala de outras profissionais, ela levantou como hipótese que a rejeição pelos agrupamentos das crianças menores tenha relação com o fato das profissionais se sentirem “menos professoras” na atuação com essa faixa etária.

Os resultados apontam para um cenário dificultador no que tange à construção de pertencimento ao lócus de trabalho, de coletividade e identidade das profissionais em contexto diário de atuação, o que pode inferir em obstáculos implementação de um projeto educativo e de engajamento para uma formação permanente em serviço, culminando em fragilidades no reconhecimento e valorização de sua atuação profissional, uma vez que as professoras apontam que, geralmente, as profissionais apresentam rejeições a atuar e permanecer na creche.

As narrativas se integram a outras pesquisas na área e indicam o lugar ainda marginalizado da docência na creche, que carrega consigo marcas históricas e sociais de desvalorização, somado a um contexto atual de carência de investimentos e de condições adequadas de atuação.

*[...] temos assistido a uma recorrente desvalorização da educação de 0 a 3 anos, o que acarreta em concepções e práticas equivocadas quando confrontadas com os orientadores legais nacionais e com o debate que tem sido desenvolvido no âmbito da Educação Infantil. Entendemos que essa desvalorização é resultado de um processo histórico que relegou às crianças bem pequenas uma educação compensatória e assistencialista, geralmente numa lógica de educação *pobre* para *pobre* (Santos; Ribeiro, 2014, p. 2010, grifo do autor).*

Nesse mesmo sentido, outras profissionais apontaram que já sentiram preconceitos por serem professoras de bebês. Maria Vitória apontou ter sentido esse preconceito da parte de professoras atuantes em outras faixas etárias, que indicaram certo desvalor profissional na atuação com os bebês e crianças menores.

Olha, eu confesso que já senti vários preconceitos (risos), muito preconceito, “Ah, de berçário... ah não, achei que você estivesse dando aula pra alguém que... pra crianças maiores”, “Ah, pra bebês?”, tipo muito preconceito, em termos de falar né, e mais por parte de próprios docentes mesmo viu, da área da educação em si. De falar assim “Ah, que bom, você tá com bebês é mais fácil você fazer o relatório, então”, já ouvi isso na própria escola (risos), então assim, os professores da escola. Então eu procuro meio que passar por cima, mas a gente sente um pouco de preconceito, que aos poucos está

melhorando, está tendo o valor devido, mas ainda precisa melhorar muito essa valorização de professores de berçário em específico, assim. Porque tem essa característica de que tá lá só para passar o tempo, só para ficar brincando de boneca né, brincando de babá. (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021)

As narrativas são carregadas de um descontentamento em relação a essa desvalorização e a falta de reconhecimento da profissão que exercem, o que parece afastar as professoras desse contexto.

Essa realidade vivida por professoras da rede pública de serviços às crianças indica falta de reconhecimento culturalmente atribuído à profissão de professora de crianças pequenininhas. As condições concretas, juntamente com a formação específica, tornam-se a base da viabilidade da execução de um trabalho de qualidade (Demartini, 2003, p. 156).

Assim como na fala Gabriela – anteriormente apresentada –, Lorena reiterou que muitas profissionais não se veem como professora na atuação com essa faixa etária, inferindo que ainda se tem uma visão de profissionalidade próxima a de babá, por exemplo. Ela apontou ter sido questionada em contexto familiar ou grupo de amigos sobre o seu trabalho na creche.

É uma faixa etária em que as pessoas não te veem como professor, né? Te veem como uma babá, mas eu não tenho problemas com isso, com o que as pessoas pensam, porque quem está ali dentro e encara um bebê como um sujeito, como um ser humano, não consegue se desmerecer e falar “Ah, eu não sirvo para nada, sou só uma babá, estou só trocando...” e eu não via dessa maneira. Ouvia muito das minhas amigas e inclusive da família “Ah não, então você não é professora, você tá na creche”, e eu “Não. Eu sou professora, crianças pequenas também precisam de professores e tem professores”. Mas ninguém acha que isso é professor, que essa faixa etária precisa de professor (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

A visão da professora como babá ou cuidadora aparece em diferentes momentos das entrevistas com as profissionais atuantes no segmento creche. Esse preconceito e desvalorização do trabalho da professora de bebês e crianças bem pequenas são evidenciados no contexto de trabalho da rede municipal de educação e também na sociedade (contexto familiar ou grupos de amigos, por exemplo).

Igual, teve amiga minha, amiga... a minha irmã, eu tenho uma irmã, ela é formada em nutrição e aí eu falei pra ela, falei “[nome da irmã] esse ano eu peguei berçário I” e ela falou assim “Mas você vai ensinar o quê pra eles? O que que ensina pra um berçário?”. A visão dela, ela é mãe, ela tem um filho de um ano e meio, uma filha de três anos, mas na visão dela é “Nossa, você é louca? Você vai ficar trocando fralda? O que você vai ensinar, a criança só dorme, mama e faz cocô” (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Bom, eu amo, eu me sinto assim, é lógico né, a gente tem.. igual meu marido, a família dele, as tias dele são todas professoras, a gente fala de educação infantil e “Nossa, mas você só fica limpando o cocô de neném”, sabe? (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

[...] entre as pessoas lá fora, elas costumam sempre achar que o professor de 0

a 3 anos é cuidador, que o professor... aliás, se for olhar um pouco isso, até mesmo colegas nossas, né? Eu fui substituir numa escola fundamental e eu estava lá na sala dos professores e elas não sabiam que eu era da educação infantil, e aí começaram a falar sobre isso, né? Ai falaram assim “Ah, mas eu não achei meu diploma no lixo, para mim poder ir dar aula em creche” [...] (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021).

Ainda de faz presente uma concepção – aparentemente difícil de se superar – pautada em um determinado perfil de professora e de docência, baseado nos outros níveis da educação, na qual se tem uma organização em aulas e conteúdos a serem ministrados. Entretanto, por não se encaixar às necessidades dos bebês e crianças pequenas e exigir a necessária integração entre cuidar e educar – em um currículo pautado nas interações e brincadeiras e que tem seu cerne na relação humana entre professora e criança – a docência na creche parece afetar/desestabilizar a construção da identidade profissional das professoras. A análise dos resultados aponta para a necessidade de assumir que

[...] toda e qualquer proposta de qualificação de profissionais (futuros ou já em atuação) para trabalhar na Educação Infantil, precisa buscar oferecer a estes condições para a construção e/ou reafirmação de sua identidade profissional, tendo em mente que a superação da histórica desvalorização de sua profissão passa por sua tomada de posição na percepção de que é um profissional que possui um objeto de estudo e uma área de atuação específicos, que precisam ser assumidos e definidos como de extrema relevância social; de outra forma não há como trilhar o efetivo caminho do reconhecimento social e de organização para reivindicação de melhores condições de formação e de trabalho (Rodrigues, 2016, p. 87-88).

Com base nas narrativas, também é possível analisar o impacto do status da docência – a denominação de professor/a – para a atuação na creche e como isso tensiona a visão da sociedade sobre o trabalho nesse contexto, o que certamente impacta a construção das concepções docentes e de sua identidade profissional.

Ao demarcarem seu lugar como professoras e questionarem outras visões acerca da profissão – “[...] precisa melhorar muito essa valorização de professores de berçário em específico, assim. Porque tem essa característica de que tá lá só para passar o tempo, só para ficar brincando de boneca né, brincando de babá”; “[...] Não. Eu sou professora, crianças pequenas também precisam de professores e tem professores”. Mas ninguém acha que isso é professor, que essa faixa etária precisa de professor. [...]”; “[...] entre as pessoas lá fora, elas costumam sempre achar que o professor de 0 a 3 anos é cuidador, que o professor... aliás, se for olhar um pouco isso, até mesmo colegas nossas, né?” – as entrevistadas reafirmam a sua própria profissionalidade, mesmo que tensionada por concepções sociais contrárias.

Do nosso ponto de vista, esse termo utilizado para se referir à profissional da Educação Infantil implica um novo conceito, principalmente quando nos referimos à educação de crianças de 0 a 3 anos de idade. Professora atribui um

sentido profissional que legalmente sugere a defesa pela garantia de formação inicial e em serviço, plano de carreira, piso salarial, melhores condições de trabalho, etc. Anteriormente a essa legislação, a ausência de regulamentações legais e a própria compreensão que vigorava sobre o trabalho que deveria ser desenvolvido reforçavam que a exigência para exercer essa função restringia-se a ser mulher e a gostar de crianças (Demartini, 2003, p. 96).

Como o processo socializador e de aquisição de características específicas da atividade profissional, com destaque às ações que marcam e caracterizam o saber, o fazer e ser na profissão, bem como sua importância e necessidade de valorização por parte sociedade em geral e pelo grupo que compõe determinada categoria profissional (Imbernón, 2002), o processo de profissionalização abarca o desenvolvimento profissional e a

[...] construção de uma identidade específica, que está relacionada tanto a uma posição política e social dos sujeitos que se inserem na docência, quanto a políticas públicas que viabilizem o reconhecimento social da profissão - em termos de garantias de espaço de formação, carreira, condições materiais de trabalho etc (Rodrigues, 2016, p. 77).

Como é possível evidenciar, as profissionais relataram diversas experiências de desvalorização da profissão docente com as crianças menores. Quando questionadas se entendiam que as profissionais que atuam no segmento creche são menos, mais ou igualmente valorizadas em relação às atuantes na pré-escola, cinco das oito professoras indicaram que são menos valorizadas, o que coloca uma um lugar ainda marginalizado da creche, não apenas na educação básica, mas dentro da própria educação infantil.

Pesquisadora: No contexto da educação infantil, na sua opinião, as professoras de bebês, as crianças menores, 0 a 3, são mais valorizadas ou menos valorizadas em relação às professoras de crianças maiores?

Gabriela: Menos (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Eu acho que são menos viu, por mais que tenha essa mudança, mas são menos valorizados, no contexto geral assim, né? Se você for ver uma forma bem ampla sim. Aqui em Olímpia né, em Rio Preto, a gente tem a sorte de ser o mesmo salário das professoras de outras salas né, é o mesmo salário, mas tem cidades que não, que o salário, a remuneração de quem é professor de berçário é menor de quem é das outras séries (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Não, são bem menos. Não, bem menos valorizadas, isso eu já... quando eu entrei eu já sabia (risos), eu nem me preocupo assim de ficar “Ah, o que vão pensar de mim?” porque eu já sabia o que pensam. E infelizmente é uma visão que tá enraizada na sociedade, no nosso país. Sempre as tias da creche, que amam as crianças, que veem as crianças como florezinhas que precisam ser cuidadas, toda aquela concepção, infelizmente, segue firme. É o que a gente sempre fala aqui na escola, cabe a nós mostrarmos para os pais o caráter educativo da creche, porque pra eles a visão é essa. E mesmo para pessoas mais estudadas também, a visão é essa, é a tia da creche (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Assim, constata-se a estrutura objetiva e subjetiva, bem como a relação entre

pares como fatores que estruturam e modificam a constituição da professora da creche, o que demarca horizontes e limites de ação e de construção de sua identidade profissional. Ademais, a docência encontra-se permeada por necessidades, expectativas e pressões muitas vezes antagônicas, constituindo-se como uma identidade composta e heterogênea, carregada de marcas pessoais e profissionais da trajetória de vida das professoras (Tardif; Lessard, 2020).

Apesar de em vários pontos indicarem mudanças e melhorias ao longo dos anos, pode-se analisar que a desvalorização profissional é uma constante nas narrativas das professoras. Reitera-se que ao dialogar sobre a desvalorização da docência na creche considerando as perspectivas específicas das profissionais que nela atuam e também das professoras de pré-escola permitiu identificar que essa problemática apresenta nuances diferenciadas e maior impacto na construção identitária das profissionais da creche, em específico, pois ambas reconhecem maior desvalor relacionado a esta etapa.

Diante desse cenário, as profissionais confirmaram que em geral as professoras de educação infantil apresentam objeções pela atuação com a faixa etária 0 a 3 anos. Helena, por exemplo, colocou que em sua escola as professoras acabam “encarando” os berçários por falta de opções de escolha. Lorena reforçou essa ideia ao afirmar que as profissionais possuem objeções assumindo essa atuação como a de babá, o que afeta seus status profissional: “[...] *Também, aqui é uma questão de status, né? A nossa profissão já, naturalmente, é desvalorizada pela sociedade, a de 0 a 3 piorou*”.

[...] pelo menos a escola que eu trabalho, eu percebo que as professoras acabam, com o perdão da palavra, encarando os berçários como uma falta de opção. Principalmente as que querem escolher período e acaba não tendo a sala de preferência delas, elas acabam encarando os berçários. Mas assim a gente percebe nas conversas que a maioria já fala que não tem perfil... elas dizem, principalmente as mais antigas né, que não se sentem professoras. Se sentem babás e elas acham que a visão dos pais também sobre, seria mais de cuidadora e não de professora (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Têm, têm muitas. Elas não querem porque elas também, infelizmente, têm essa visão de que seriam babás e não professoras, e não educadoras. Também, aqui é uma questão de status, né? A nossa profissão já, naturalmente, é desvalorizada pela sociedade, a de 0 a 3 piorou (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Entretanto, emerge dos dados também a compreensão de que em seus contextos específicos de trabalho essa desvalorização não se apresenta. Elas destacaram que no âmbito da escola, pela gestão e pelas colegas de trabalho, todas são igualmente valorizadas, o que pode ser evidenciado nas narrativas de Helena, Andréia e Cecília.

Assim, pela gestão, pela administração da escola, pela coordenação, não. Não

são, não são menos valorizadas, todas têm um peso importante ali na escola, todas são importantes na visão da gestão, interna, todas têm um papel importante. Agora eu percebo essa desvalorização fora da escola, pelas famílias, né? Quem é de fora da escola, igual eu falo, quem não teve essa vivência com a educação acaba achando que a gente está ali só pra trocar fralda mesmo (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

[...] entre nós, professoras, nós somos todas iguais, a gente vê que todas assim, na questão de valor de aprendizagem, a gente vê no saber, tanto é que uma divide conhecimento umas com as outras, então a gente se vê com um olhar igual, a gente tem essa valorização, entre os pares, né? (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021)

Não, eu não vejo, por exemplo, na minha escola, eu não vejo isso não, não tem separação. O que acontece, às vezes, por exemplo... no início acontecia muito né, de professoras que não... sobra o berçário, né? E aí a professora é o que sobrou, ela pega o que sobrou e não seria a escolha dela, mas de divisão, de separação de valorização do trabalho, não (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Os resultados nesse tema inferem a potência de espaços que integram os dois segmentos da educação infantil – creche e pré-escola – pois permitem a atuação e formação conjunta de todo grupo profissional, o que pode ser um terreno fértil para a construção e consolidação de uma identidade profissional e cultura pedagógica de valorização do trabalho com a infância, valorizando-se também as especificidades de cada faixa etária e do próprio trabalho docente.

Nesse mesmo sentido, alguns resultados corroboram com a visão de que este complexo cenário profissional tem apresentado progressivas transformações, tanto no que diz respeito ao interesse das profissionais em atuar nos agrupamentos das crianças menores, como no sentido de maior valorização da educação infantil e da creche, em específico.

Olha, de um tempo pra cá, lá não é mais assim. Lá já tem aquelas que gostam mais, sempre o gostoso é assim, ela ter a oportunidade de escolher o que gosta, né? Eu falo que seria importante se todas pudessem escolher o que gostam, né? Mas tem acontecido, tem acontecido lá, principalmente o BI, o BII, as que pegam sempre é por escolha, porque gostam mesmo (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Olha, vendo pelo contexto do que eu conheço, as professoras que eu conheço, tinha muita resistência, muita mesmo. Ninguém queria pegar a sala de berçário, ainda mais do berçário I, atualmente, eu já vejo várias professoras querendo escolher berçário por gostar mesmo de estar trabalhando com berçário e não por dizer assim, “Porque eu quero descansar agora”, como muitos falavam antes, né? Então eu acho que o contexto mudou bastante, agora tá tendo muita procura pelo berçário, pelo prazer de trabalhar com berçário e não apenas por outros motivos, então mudou sim. [...] Antigamente, não, só pegava, “Ah, sobrou berçário pra mim”, né? É triste, mas era o que acontecia (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Eu acho que não. Antes, tinha um pouco disso né “Ai, a professora...”, ainda tem um pouco essa questão do tia, né? “Ah, é a tia da creche”, mas eu vejo que o discurso hoje é muito menor, tanto que as próprias mães já te chamam

de professora, né? Vem diminuindo muito isso, eu também não sei se como lá na escola vem mudando o público da nossa escola consideravelmente, a gente tem a questão da vulnerabilidade ainda, mas os casos diminuíram absurdamente (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Apesar de retratarem um cenário problemático, as narrativas revelam também elementos importantes do processo de reconstrução dessa profissão, que apontam para “o que significa ser professora de crianças pequenininhas, a especificidade dessa profissão, e portanto, são indicadores para a formação inicial e em serviço (Demartini, 2003, p. 102).

Entende-se que esses avanços se conectam aos avanços na legislação que regulamentam a educação infantil, bem como com a produção de normativas que a orientam e ao intenso debate político e acadêmico que tem trazido contribuições determinantes sobre a relevância da educação infantil como primeiro espaço de educação coletiva de bebês, crianças bem pequenas e pequenas. Entretanto, os resultados confirmam que há ainda muito a ser feito e conquistado.

Sobre esse tema, Bárbara inferiu que não percebe diferenciações em seu contexto. Para ela, talvez isso tenha relação com o fato de ser uma escola que atende todas as faixas etárias, na qual as profissionais compartilham cotidianamente momentos de formação e de prática profissional.

Hoje eu não vejo mais assim não, que tem, não. Eu já vejo já englobado, já tudo junto, misturado ali já... não sei se é porque na escola que eu trabalho ela já é de 0 a 5, então é tudo junto, né? Talvez assim, em uma escola que seja só a creche ou só pré-escola talvez ainda tenha isso, mas eu não sei se é porque ali no meu ambiente, ali é tudo junto, então não vejo essa separação, tipo, assim “Ah, os que estão na pré são mais importante ou são melhores do que os que estão com berçário”, entendeu? Talvez seja por isso, porque ser uma escola só com todos, ali eu não vejo isso não (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

Esse resultado mostra a importância da não ruptura entre creche e pré-escola, de modo que, resguardando as especificidades de cada faixa etária, as profissionais possuam espaços de troca e de diálogo, aprendendo coletivamente e colaborando com a construção de uma cultura pedagógica valorizada e singular.

Na continuidade da apresentação dos elementos assumidos como dificultadores ou desmotivadores para a docência na creche, o Eixo 2 retoma a temática do trabalho coletivo evidenciando resultados que apontam essa realidade como algo “difícil” no contexto pesquisado. Como já demonstrado anteriormente, as professoras – atuantes ou não – colocaram que a falta de formação das auxiliares atrapalha o trabalho com as crianças menores.

Lorena, por exemplo, apontou que um dos pontos de maior dificuldade de sua

experiência como professora em um agrupamento de crianças de um a dois anos idade foi exatamente a equipe de trabalho, afirmou que o modelo correto seria poder contar com professores parceiros e que a falta de formação das berçaristas impede que elas tenham uma visão da “criança como sujeito”, o que faz com que elas entendam que seu trabalho é “só cuidar e fazer a higiene” das crianças. Ela apontou ainda que as professoras tentam “mostrar” para as auxiliares essa outra visão, mas que elas nem todas são receptivas, pois assumem não ser a sua função e nem “ganhar para isso”.

Mais dificuldades com a questão da equipe assim, né? Porque as pessoas, eu tive muita sorte de ter berçaristas muito boas, mas elas não têm qualificação, né? O certo seria ter parceiros que também são educadores, pedagogos, então elas não têm formação e é difícil você mostrar isso para elas, porque elas têm a visão delas ali... são pessoas geralmente muito novas e sem estudo né, pra falar a verdade, então elas não têm uma visão de que a criança é um sujeito que está ali aprendendo, não, é alguém que elas têm só que cuidar e fazer a higiene, a troca, é difícil você conseguir uma berçarista que consiga ter um olhar de educadora pras crianças. E a gente tenta mostrar isso pra elas né, umas são receptivas, outras não, algumas chegam “Ah, que bom que você está me explicando isso”, outras viram e falam, né? “Ah, mas eu não ganho para isso, não vou fazer isso, não” (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

A falta de formação específica das auxiliares e um trabalho coletivo desigual, marcado por uma relação hierárquica da professora em relação à auxiliar, emerge como ponto determinante da docência nesse contexto. Ao se analisar essa realidade à luz das normativas, como já denunciado, entende-se que o município encontra brechas para a não cumprimento da legislação, que aponta para a necessidade de não fragmentação entre cuidar e educar, bem como da defesa de práticas pedagógicas de qualidade sob a responsabilidade de profissionais devidamente formadas (Brasil, 1996, Brasil, 2009c).

As falas de Helena e Andréia reforçam essa ideia de que a falta de formação das auxiliares gera desconforto e insegurança às profissionais, que são responsáveis pelo grupo de crianças e também pela equipe de adultos auxiliares.

Como evidenciam os resultados, o fato da professora ser responsável pelas ações das auxiliares é entendido por elas como algo difícil, uma vez que não podem acompanhar de perto tudo o que acontece no cotidiano da escola (principalmente as atividades de atenção pessoal realizadas no fraldário/banheiro), mas ainda assim “respondem” tanto pelas crianças como pelas auxiliares.

Então eu penso assim, a questão da formação delas, se tivesse um curso mais específico ou não ser, uma preparação mais específica, talvez tiraria um pouco essa responsabilidade do professor dentro da sala de aula, também. Por conta da gente ser responsável pelos atos delas, né? (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

[...] eu falo assim, porque quando você trabalha com essa equipe do berçário, uma das questões de insegurança também, por exemplo, aí a berçarista vai lá

no banheiro com a criança, acontece alguma coisa, você não está vendo, entendeu? Você não está olhando, então você tem que ter muita confiança nelas ali, né? Então tem que ser pessoas realmente confiáveis, realmente pessoas boas ali, né? Pra estar desenvolvendo esse trabalho com as crianças, porque qualquer coisinha vai vim aonde? No professor (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

[...] a gente sabe que quando você vai trabalhar com o berçário, você precisa, muitas vezes, o que que acontece, você vai trabalhar com berçarista, com estagiário e, tipo assim, ao mesmo tempo que é uma responsabilidade sua lidar com aqueles bebês, você não tem como estar com eles 100%, vai ter horário que a berçarista vai lá dar banho, que você não vai estar junto, né? Porque você não consegue se dividir, né? Você não consegue estar no banheiro lá, na mesma hora que você está na sala com eles. Então, tipo assim, é uma responsabilidade (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021).

Muitas décadas atrás, Pikler já defendia a necessidade de saberes específicos para o cuidado com os bebês e crianças bem pequenas. Para a autora, é necessário um trabalho coletivo consistente e de qualidade, no qual as educadoras/professoras sejam absolutamente conscientes de seu papel e de suas responsabilidades, pois suas ações têm grande impacto no desenvolvimento da criança.

Assim, “sendo peça-chave, esse profissional é merecedor de reconhecimento, estudo e reflexão, pois a ação do adulto que acompanha a criança pequena no seu cotidiano deixa marcas no corpo, na psique, na saúde e na vida da criança a curto, longo e médio prazo” (Falk, 2021, p. 13). Entretanto, os dados demonstram que esse é um grande obstáculo na realidade pesquisada.

A dificuldade de gestão do trabalho coletivo também emergiu como elemento dificultador. Apesar de entenderem a presença das berçaristas como indispensável, as profissionais colocaram o fato de “ter que lidar” com elas como algo não desejável ou desconfortável, principalmente em situações conflituosas em que se faz necessário “chamar a atenção”. Como resultado, tem-se que o formato inadequado do trabalho coletivo no contexto pesquisado leva as professoras a não quererem trabalhar na creche, pois assumem ser melhor trabalhar sozinhas do que “lidar” com as berçaristas e serem responsáveis pelo trabalho delas.

Essa percepção apareceu com muita frequência nas narrativas das professoras do segmento pré-escola e são exemplificadas nos excertos abaixo.

E a questão também de, não sei, trabalhar com mais pessoas dentro da sala também, no caso dos pequenos, tem as berçaristas, né? Então assim eu falo assim, eu não sirvo muito assim pra essa questão de ficar, tipo assim, dando ordem, tem que fazer, ter que ficar olhando o que o outro está fazendo. E é uma faixa etária que você não consegue trabalhar sozinha, se você não tiver o apoio dessas meninas, elas são fundamentais aí, né? Então, você não consegue, como? Porque é muito cuidado ali com eles, porque é tudo, é alimentação, é troca, o banho, então, elas são assim, essenciais. Só que para

mim, essa questão de você trabalhar com outras pessoas ali na sala, mesmo que elas estejam auxiliando, sempre tem aquela questão do conflito, né? Então assim eu não sirvo, eu sou uma pessoa assim que eu não sirvo pra falar “Oh, você tem que fazer isso, você tem que fazer aqui”, tipo assim, dar ordem, entendeu? (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

Tem umas meninas que não gosta de trabalhar, tipo, com mais gente, com berçarista, com não sei o que lá, a partir do MII, do MII até o berçário, pra baixo, todos têm berçarista ou tem estagiário, aí, tipo assim, você não precisa lidar só com os bebês, que elas falam assim, ó “Se fosse só com os bebês eu amaria, mas eu não gosto de ter que coordenar a gente”, tipo assim, tem algumas que me falaram, hoje mesmo uma me falou isso [...] (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021).

Como evidencia a fala de Andréia, entre as profissionais tem-se a percepção de que trabalhar com as berçaristas é uma “coisa a mais” para se preocupar. Assim como Bárbara, ela apontou que teria muita dificuldade em coordenar esse trabalho coletivo e não saberia “ter voz de comando” para orientar as auxiliares.

E é assim, você é o professor titular, você é o responsável, tipo assim, entendeu? Se aquela equipe sua não trabalhar junto com você, todos os erros vão cair pra você e, às vezes, se você não souber coordenar... então existe uma coisa a mais ainda que a pessoa tem que estar preparada, além do cuidado com os bebês, ela tem que ser uma pessoa que sabe coordenar bem uma equipe, entendeu? [...] E aí, tipo assim, você fica meio sem, sem... eu mesma ia ter muita dificuldade com relação a isso, eu não ia saber explicar, não ia saber, tipo assim, ter uma voz de comando, você tá entendendo? Eu sou muito, não sei nem te explicar (risos) (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021).

Os dados revelam que apesar de inicialmente indicarem uma boa relação e parceria com as auxiliares, um trabalho realmente coletivo e uma relação de complementaridade entre professora e berçarista é algo bastante limitado nesse contexto, especialmente por condições de formação, de cargos e de responsabilidades tão discrepantes, realidade na qual a professora centraliza solitariamente as funções planejar, coordenar, documentar e refletir sobre o cotidiano das crianças na creche.

Esse entendimento de que o trabalho coletivo – no formato como o do município pesquisado – é difícil e elemento muitas vezes indesejado para as professoras de educação infantil também foi identificado na perspectiva das professoras atuantes no segmento creche.

Cecília apontou que nunca teve problemas em trabalhar com as berçaristas, mas que tem conhecimento de professoras que não optam por esses agrupamentos para não ter que gerenciar o trabalho coletivo. Helena, por sua vez, reforçou que ser responsável pelas ações das auxiliares é algo que a incomoda na atuação nos agrupamentos de berçário, indicando já ter ouvido diversos “comentários” nesse mesmo sentido da parte de outras colegas de profissão.

[..] Então para mim, eu nunca tive problema em trabalhar com berçarista, tem

professoras lá que não pegam os berçários porque (falha de conexão). Mas graças a Deus nunca tive dificuldade, sabe?

Pesquisadora: Não pega os berçários por quê?

Cecília: Porque não consegue lidar com berçaristas e tal, né? (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Assim, o que me incomoda, uma parte que me incomoda no berçário é a questão de você ser responsável pelas crianças e pelos adultos que trabalham com você.

Pesquisadora: Entendi.

Helena: Então pode ser um ponto que me incomoda, pode ser uma parte negativa, igual hoje eu vejo comentários de outros professores, que eles não gostam da faixa etária menor por conta de ter berçaristas com eles né e ser responsável pelas atitudes delas dentro da sala (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Entende-se que o conhecimento teórico e prático acumulado até os dias atuais permite retificar a urgência de formação inicial e contínua para os profissionais da creche, inexistindo justificativas para modelos que remontam a um passado assistencialista ou nos quais prevalece a lógica do barateamento da educação pública, o que leva à defesa que todo o quadro profissional dos agrupamentos da creche seja composto por profissionais formadas, com salários dignos e condições de trabalho adequadas.

Do ponto de vista das auxiliares, tem-se também uma dura realidade, principalmente ao se considerar o não acesso a processos de formação, a alta carga horária de trabalho, as demandas físicas e emocionais de sua atuação, a fragilidade das relações trabalhistas no sistema de terceirização e o baixíssimos salários aos quais são submetidas.

Portanto, além da formação específica para a atuação na creche, sustenta-se que “o adulto que atua, seja em creche, seja na pré-escola, deve ser reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com o papel que exerce” (Brasil, 1994, p. 15).

Somam-se aos elementos dificultadores ou desmotivadores para a docência com os bebês e crianças bem pequenas os resultados reunidos no Eixo 3. Neste eixo são apresentadas variadas temáticas que emergiram dos dados e que se mostraram recorrentes nas narrativas das profissionais e que podem ser relacionadas como fatores dificultadores ou de desinteresse da docência na creche, são eles: quantidade crianças, cuidar, medo, desgaste físico e relação com as famílias. Cabe ressaltar que todos esses elementos já foram citados em maior ou menor intensidade em eixos e categorias anteriores.

Sobre esses temas, um tópico frequente foi a queixa quanto a quantidade de bebês e crianças bem pequenas por sala/agrupamento. O posicionamento de que são muitas

crianças por turma e que isso afeta diretamente as condições e a qualidade do trabalho ficou evidenciado nos resultados das entrevistas com as profissionais atuantes no segmento pré-escola.

Ah, eu acredito assim, que deveria ser um reduzido número de crianças no berçário, eu acho assim muito pra uma professora e por mais, por exemplo, lá na escola costuma ter acho que uma professora e três berçaristas, três, quatro berçaristas. Então, assim, de berçarista é um número bom né, pelo tanto de criança, mas acredito que deveria ser reduzido o número de crianças em berçário, eu acho um número muito grande. [...] Você que tem experiência, 25 bebês e eu fico assim, gente fica doido (risos) (Barbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

[...] mas poderia fluir muito mais se fosse diferente, só que as nossas condições também são muito diferentes, né? Porque uma coisa é trabalhar com berçário, com 12, 15 crianças, outra coisa que trabalhar num berçário com 25 crianças e sem pessoas para te ajudarem nisso, né? Então, são várias questões que às vezes não tem nem como você tirar a razão do professor, né? É bem difícil (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

A análise dos resultados indica a urgência de políticas públicas e investimentos que visem a melhoria das condições de trabalho das profissionais e de vida das crianças no espaço da creche e da educação infantil como um todo. A realidade na creche é vista pelas profissionais como um contexto árduo de trabalho, principalmente devido às condições materiais.

Há que se chamar a atenção para a problemática da desarticulação, ambiguidade e indefinição das práticas pedagógicas realizadas no cotidiano das instituições de atendimento educacional da criança pequena não é instigar a reflexão e o debate acerca da problemática que envolve a Educação Infantil numa perspectiva restrita, desvinculada de contextos sociais, políticos e econômicos e os demais problemas relacionados, tais como precárias condições de trabalho em termos de remuneração, infraestrutura e desvalorização profissional (Rodrigues, 2016, p. 33).

Lua relatou suas experiências de substituição no agrupamento de crianças de dois a três anos, o que ela chamou de “teste terrorista”, devido ao módulo de pessoal que prevê apenas uma auxiliar para essa faixa etária, em um grupo com 25 crianças.

Então, nas minhas substituições de maternal era um auê, saía colocando o nome no sapato da criança, na blusa da criança, porque eles também não conseguem reconhecer uma questão que a gente discute muito, vocês também, que são os módulos. Então o que aconteceu pra mim é teste terrorista, eu entrar na sala, não ter auxiliar da turma que naquele dia não tinha, ser uma pessoa estranha que também não sabia e eu também não sabia, então assim é bem, bem terrível isso (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Nesse mesmo sentido, Lorena relatou o cenário difícil de atuação profissional em um agrupamento de berçário II, no qual frequentavam 28 bebês, contando com apoio de apenas duas auxiliares.

Eu tinha 28 bebês lá no berçário para três adultos, era muito punk, muito. E

tinha aqueles momentos que você planejava atividade e não fazia nada a semana inteira porque uma virose acabava com tudo, uma semana de virose na creche e você não faz atividade pedagógica. Você só dá banho, troca, dá banho, troca, liga pra mãe, dá banho, troca, liga pra mãe, aí fica nisso, infelizmente (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Esse cenário vai na contramão da legislação, normativas e teorias que sustentam o trabalho educativo na educação infantil e que apontam que

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (Brasil, 2009c, p. 13).

No contexto brasileiro pesquisado, além de se evidenciar agrupamentos superlotados, isso foi feito de forma incompleta, pois na realidade concreta de atuação o que se evidencia é trabalho coletivo desigual – marcado pela relação hierárquica, de (des)confiança e de supervisão da professora em relação à auxiliar – o que dificulta a consolidação de uma identidade profissional firmemente sustentada no valor e na magnitude de cuidar e educar bebês e crianças bem pequenas e no qual sejam garantidas oportunidades de planejamento, troca, diálogo e reflexão efetivos e entre pares.

Além da já discutida cisão entre cuidar e educar, as narrativas demonstram um cenário caótico e precário de atuação. Lorena relatou ainda que essa situação gerava muita angústia e impedia que ela desenvolvesse um trabalho de qualidade, sendo a única preocupação garantir a integridade física das crianças.

Gera muita angústia ou eu tenho que me trabalhar muito psicologicamente pra saber que é isso, eu vou lá, vou dar comida, vou... e só, e tá bom. E vou cuidar para ninguém morrer até o fim do dia, ninguém morder ninguém com muita frequência para não sair na TV Tem depois. E isso me incomoda demais, eu falo “Gente, eu estou fazendo parte de um sistema que é falido, que é feito pro fracasso”, porque eles sabem qual é a fórmula, eles sabem que tinha que reduzir o número de crianças por sala e porque que ninguém faz isso? E eu que trabalho numa comunidade pobre, isso é mais gritante ainda [...] (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Os dados revelam uma realidade que afasta e faz com que as profissionais tenham a atuação na creche, que somada a concepção de ser algo mais incerto e mais difícil, carece de investimentos para que não seja um contexto precário de atuação.

Ainda com alguns elementos que reafirmam a quantidade de crianças como um problema na atuação no segmento creche, as atividades de atenção pessoal (diretamente relacionadas pelas professoras ao conceito de cuidado e à prática de cuidar) se apresentou como elemento dificultador. Como é possível observar na fala de Lorena, muitas vezes,

nos agrupamentos de berçário, as professoras entendem que essas atividades tomam muito tempo – “*Você só dá banho, troca, dá banho, troca, liga pra mãe, dá banho, troca, liga pra mãe, aí fica nisso*”.

A fala de Lua vai nesse mesmo sentido ao relatar suas experiências de substituição no agrupamento de berçário II. Ela apontou o incômodo em não conseguir “*fazer nada*” por conta da rotina de banhos das crianças, nessas experiências, ela passava boa parte do tempo sozinha devido à rotina de trocas e banhos realizadas pelas auxiliares fora da sala e entendia que “*não tinha mais o que fazer*”, uma vez que permanecia sozinha durante muito tempo com todo o grupo de crianças.

Porque quando eu ficava na tua sala, que era berçário II, pra mim era a morte, porque eu não conseguia fazer nada por conta dos benditos dos banho, aqueles banhos (risos) a vontade minha era fazer uma piscina, pôr tudo das crianças lá eu dar um banho, meia hora, vou fazer alguma coisa... Aí era uma que demorava um pouco mais no banho, aí é outra que não ia, era uma que tinha que sair e tinha que tomar o café e você não tinha que se virar. Mas enfim, eu ficava assim, aquilo na minha cabeça, gente, a nossa escola não pode estar preocupada só com questão de banho, não é possível que tem que dar tanto banho nessas crianças. Enfim, cada vez que eu ia pro berçário II eu sabia que minha vida era acordar às crianças, dar comida e dar banho porque não tinha mais o que fazer, né? (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Andréia também relata experiências aparentemente caóticas de substituição nesses contextos, na qual todos os bebês demandam ao mesmo tempo a troca de fraldas, o que ela entende como uma situação de difícil gerenciamento – “*parece que é pra você ficar louca*”.

Às vezes, tipo assim, você sabe que bebê parece que é assim, cagou um, todos cagam não é mesmo? (risos), é engraçado, eu fiquei lá, fui substituir já algumas vezes nessas salas e via isso assim, eu achava graça “Gente, mas como caga... todos cagam”, parece que é pra você ficar louca (risos) (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021).

A análise dos resultados evidenciam uma realidade, muitas vezes, precária de atuação, acentuada ao se considerar especificamente o contexto da creche, o que leva a reflexão de que

[...] o grande desafio para implementar uma Educação Infantil democrática e de qualidade no Brasil não depende de melhores diretrizes ou normatização mais ampla e abrangente, mas sim enfrentar o descompasso entre esse ideal, contemporâneo e sofisticado, e o real da prática cotidiana, o desafio entre o normatizado pelos documentos e pelas propostas sofisticadas que elaboramos nessas últimas décadas e as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que geram uma sociedade e uma Educação Infantil ainda intensamente discriminatórias (Silva; Rodrigues, 2014, p. 147).

Como já evidenciado na categoria anterior, a visão que se tem acerca da necessidade de cuidados que os bebês e crianças bem pequenas possuem aparece em

diferentes momentos das entrevistas, sendo identificada por boa parte das profissionais como um elemento dificultador ou desmotivador para a atuação com a faixa etária.

Diantes dos resultados, defende-se ainda que estudo aprofundado de teorias que sustentam o trabalho com a infância e de autores/as que contribuem especificamente para o trabalho na creche – como Montessori, Pikler e Elinor – seria um passo importante na mudança desse cenário, contribuindo de forma significativa com a revisão e revitalização da concepção que se tem de cuidado (Sommerhalder, 2010), assumindo-o como dimensão do processo educativo e currículo do trabalho com os bebês e crianças bem pequenas (González-Mena; Eyer, 2014).

O estudo desses referenciais contribuiria ainda para uma melhor compreensão sobre o que é a docência na creche, ajudando a superar dicotomias entre cuidar e educar, pedagógico e não pedagógico, colocando o valor de uma pedagogia singular e relacional (Bondioli; Mantovani, 1998).

Helena apontou que muitas professoras de educação infantil não optam pelo berçário porque têm objeções em lidar com o choro ou com as trocas de fraldas. Bárbara e Lua corroboram com esse entendimento ao indicarem que os banhos, trocas e alimentação são pontos que levam ao desinteresse pela atuação com as crianças menores, visto por elas como algo mais “trabalhoso”.

Então, vai muito do perfil, elas falam “Ai, eu não gosto do choro, o choro deles me apavora”, a questão do cocô “Ah não gente, cocô não é comigo, eu não gosto dessa parte de higienização”, “Ai não, criança pequena é catarro, é...”. Assim, o pensamento é esse né, criança pequena é cocô e catarro (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Ah, eu falo que é mais pela essa questão do cuidado, assim, sabe? É trabalhoso, não deixa de ser, né? Então, assim, por mais que tenha as berçaristas ali na sala, então você tem um... é mais trabalhoso essa questão de cuidar ali com eles, né? Então, desde a troca, banho, alimentação. Então, eu acredito que um pouco isso e um pouco essa questão da responsabilidade também, né? (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

E eu, como eu já disse, por ser uma coisa meio de transição, fralda, banheiro, ter toda essa questão do cuidado mais acentuado, eu acho que requerem um trabalho maior. Então eu acho que essa faixa etária é a que dá mais trabalho, eu (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Recoloca-se a concepção da falta de valorização não apenas em relação ao cuidado, mas em relação à própria criança que tem como característica a necessidade do adulto em relação ao cuidado de si. Ao refletir sobre esse tema tem-se a intenção de

[...] de unir forças para a busca da superação de uma questão controversa que, apesar de bastante discutida e enfatizada por muitos estudos, na prática ainda não foi resolvida, o que torna atual a afirmativa de Assis (2006, p. 95) de que o termo cuidar-educar já se tornou “[...] um jargão sem que tenha sido

suficientemente entendido e incorporado às propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil” (Rodrigues, 2016, p. 33).

Ainda sobre pontos que levam ao desinteresse pela atuação com a faixa etária, o medo também emergiu como elemento importante. Maria Vitória apontou que no início da carreira não tinha intenção de atuar em um agrupamento BI, tendo sido a turma atribuída por sua gestora. Ela colocou que não sabia nem pegar bebês tão pequenos e que tinha medo.

Confesso que quando eu fui para a escola, no [nome da escola], a minha intenção inicial não era berçário. Eu confesso que poderia ser até BII, mas nunca um BI, BI nunca me passou pela cabeça assim, porque são muito pitiquinhos, eu lembro de falar pra [nome da coordenadora da escola] assim “Eu não sei nem pegar o bebê, eu tenho medo! Eles são muito pitiquinhos, quatro meses” [...] (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

O medo também emerge nas entrevistas com Bárbara e Andréia, atuantes no segmento pré-escola, que indicaram que nunca quiseram atuar com crianças menores pois têm medo. Bárbara apontou que têm receio de não saber o que fazer com crianças tão pequenas, o que a deixa insegura, apontou ainda que entende ser uma “responsabilidade muito grande” e que tem medo de atuar nesse contexto. A fala de Andréia corrobora com essa mesma percepção indicando medo dessa atuação e que os desafios deste contexto seriam “difíceis” para ela.

Os pequenos, eu nunca, já tive oportunidade de trabalhar, mas assim eu não, nunca tive assim muito interesse de pegar, não, mais pela questão assim, um pouco de medo de trabalhar com os pequenos, nessa questão de saber como desenvolver com eles o trabalho, sabe assim, mesmo assim, de saber como desenvolver o trabalho e um pouco de insegurança também, no meu ver é muita responsabilidade, sabe, com os pequenos. Não que com os outros não seja, mas com eles acredito que seja uma responsabilidade muito grande (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

Ai, eu tenho medo, medo, medo, medo de bebês. Seria a única que eu não quero de jeito nenhum, não tenho... bebês que eu falo, seria o berçário I e II, entendeu? Porque? Eu vou até te falar o porquê, por mais que a gente, tipo assim, é igual o tô te falando, você aprende teoricamente, só que, eu sempre converso com outras colegas parceiras, porque você tem que estar preparado também se algum dia você precisar ir, então eu converso com elas. Eu falo, como que é, como é a questão da prática e algumas coisas assim, e elas me falam os desafios que existem lá. Tem a parte boa, mas também tem os desafios e esses desafios para mim são difíceis, assim, seria difícil para mim (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021).

Esse medo e insegurança certamente carregam marcas das histórias de vida e da formação das profissionais, já tendo sido consideravelmente discutido o impacto da formação específica – inicial e contínua – para a formação profissional para a creche e a necessidade de dar forma e conteúdo a esse contexto de docência, inclusive incorporando procedimentos específicos para as atividades de atenção pessoal, questões de saúde,

higiene, segurança etc.

Como já apontado em outros eixos, o desgaste físico também é destacado pelas profissionais como um ponto dificultador do trabalho com as crianças menores. Helena destacou que no primeiro encontro de formação continuada chamou sua atenção o fato das professoras atuantes na creche indicarem a condição física como um ponto para a não permanência na faixa etária. Lorena afirmou que o trabalho com os menores é mais desgastante fisicamente.

[...] eu não esqueço o nosso primeiro encontro de formação desse ano, professores perguntando sobre o berçário e a maioria responde assim “Enquanto o meu físico aguentar, eu quero permanecer no berçário I”, “Ah, enquanto eu der conta...”. Então, assim, é realmente um desgaste físico grande né, 25 crianças pequenas dependentes de você, é colo, é tudo, você tem que agachar, pegar no colo, levantar, erguer... então assim é um desgaste físico (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Lógico, trabalhar com os menores é mais desgastante fisicamente, não é fácil, a gente sai com bastante dores, vamos dizer, de lá. Porque pega no colo, é uma demanda física muito forte, né? E eu senti isso quando eu entrei lá no berçário pela primeira vez, eu senti muitas dores nas costas (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Cecília, ao ser questionada porque achava que as professoras tinham resistência em atuar nesses agrupamentos, apontou o desgaste físico vivido na docência com os bebês e crianças bem pequenas como motivação.

Pesquisadora: E nessa ocasião em que em que sobrava ou que ainda não tinha essas professoras fixas, você conseguia perceber que tipo de objeções as professoras tinham de não escolher?

Cecília: É mais por trabalho físico mesmo, porque o berçário ele requer um esforço muito grande físico de quem está lá na sala. E também, pelos pais estarem ali, não são todos, mas a maioria né, eles ficam muito incomodados com tudo, um arranhão, com qualquer coisa, né? E você tem que estar ali disponível, saber conversar e muitas não têm esse tato, não tem paciência para isso, não quer se organizar ali com berçarista e prefere não pegar, por isso mesmo. É assim, né? “Pelo amor de Deus, bebês, mordidas, jamais!” (risos) (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Novamente defende-se a importância do debate sobre os aspectos físicos e condições de trabalho das profissionais da creche, uma vez que essa questão se agrava no trabalho com bebês e crianças menores, pois este exige “muito esforço físico, movimentação e agilidade. O cansaço é indicado pelas professoras como consequência comum de um dia de trabalho com as crianças pequeninhas (Demartini, 2003, p. 157).

A fala de Cecília aborda mais ponto relevante do contexto pesquisado: a relação com as famílias. Os resultados demonstram que as profissionais entendem a relação com as famílias – ainda mais necessária ao se focalizar os bebês e crianças bem pequenas – como algo delicado.

Lua apontou a relação com as famílias como o maior desafio para as professoras do segmento creche, indicando a necessidade da confiança entre escola e família para o bom andamento do trabalho. Cecília ratifica essa ideia ao apontar que os berçários são turmas “muito visadas”, ou seja, os pais são muito atentos e presentes em relação a tudo o que acontece na escola.

Mas as famílias sempre são novas, isso é desafio de todo ano e a qualquer momento pode mudar isso, porque pode acontecer qualquer coisa para criança que ela não goste, não se sinta confortável. Então, eu acho que nas faixas etárias dos menores é pior ainda, porque os menores não contam, na nossa idade, eles falam o que está acontecendo, agora você ter confiança de você deixar um bebê numa escola, e saber como que essa criança está sendo tratada, eu acho que é a pior parte (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Eu falo que assim o BI e BII é muito visado na escola, né? Porque os pais eles são muito, eles ficam muito em cima ali, né? (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Helena e Bárbara também destacam a relação com as famílias como algo central na docência com as crianças menores. Helena relatou que uma colega de profissão optou por deixar esses agrupamentos por dificuldades de relacionamento com os pais das crianças, que a desmotivaram e desanimaram a continuar nessa atuação.

[...] essa professora de berçário, eu trabalhei substituindo ela em 2019, ela saiu do berçário por conta disso, ela falou assim, “Helena, amei o berçário, amei o berçário, amo os bebês, amo... mas eu não suportar... a família me desmotivou, a família me desanimou, a família me... por essas questões, sabe, desse mínimo, por mais que você faça, você deixou de fazer um mínimo ali, uma coisinha, você já é, nossa, detonada (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Bárbara reafirmou a ideia de que a relação com as famílias se faz mais necessária nos agrupamentos das crianças menores, além de indicar certo desconforto em lidar com situações comuns nesse período, como as mordidas, apontando que ficaria “sem jeito” de falar com os pais sobre essas situações, o que pode ser interpretado como um certo desconforto em dialogar com as famílias diante de acontecimentos comuns – como casos de mordidas ou pequenos incidentes que acontecem com os bebês e crianças menores – e que precisam ser relatados/explicados pelas professoras.

Então, assim, essa questão com as famílias assim tem que ser muito de confiança, porque a família né, às vezes, é a primeira vez que a criança está indo na escola, o bebê, então qualquer coisinha que acontece, que é uma coisa que eu não sei lidar muito também, que eu tenho um pouco de dificuldade em relação a mordidas, sabe? Então é uma coisa assim que eu sou muito sem jeito quando acontece [...] (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

Ao assumir a função social de cuidar e educar bebês e crianças pequenas, a educação infantil não pode perder de vista a necessária e efetiva parceria com as famílias, reconhecendo a creche e a pré-escola como um direito de todas as crianças, a ser

masterizado em uma relação de colaboração entre escola e família.

Certamente essa relação deve ser permeada pela confiança, diálogo e respeito, o que parece se tornar mais intenso na creche, uma vez que as crianças não se comunicam verbalmente e a comunicação entre a professora e os responsáveis torna-se o principal meio de troca de informações e de compartilhamento em relação à criança e ao que acontece em cada contexto (familiar e escolar).

Isso implica que é atribuída à professora de Educação Infantil não somente a “função de organizar e planejar o cotidiano das crianças na creche”, proporcionando a elas possibilidades diversas relacionamentos, brincadeiras e interações, mas também de “promover o estreitamento das relações entre a creche e as famílias” (Demartini, 2003, p. 19). De todo, percepções negativas das profissionais em relação às famílias atendidas ou ainda a percepção dessa relação como algo mais delicado na creche apontam “para mais uma lacuna em sua formação prévia e em serviço” (Campos *et al.*, 2006, p. 117-118).

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam (Brasil, 2009c, p. 13).

Entende-se ainda que essa a consolidação e valorização das famílias – e também da comunidade – como sujeitos importantes devem se pautar no diálogo e na escuta, ao passo que a escola assume a premissa da educação como espaço de formação humana ética e democrática, que tem em vista um projeto social de progresso, inclusão e cidadania (Dewey, 1979a, Freire, 2015, Freire, 2020, Tadeu, 2023).

Malaguzzi também destacou essa necessidade, ao apontar que

O nosso objetivo é construir uma escola amável, onde crianças, professores e famílias sintam-se todos em casa. Uma escola assim requer pensamento e planejamento cuidadosos quanto aos procedimentos, motivações, interesses. Ela deve incorporar maneiras de viver em conjunto, de intensificar relações entre os três protagonistas centrais, de garantir atenção total aos problemas da educação e de tornar a participação e a pesquisa mais ativas. Essas são ferramentas mais efetivas para que todos os interessados – crianças, professores e pais – fiquem mais unidos e conscientes da contribuição de cada um (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 59).

Por fim, no eixo 4 apresentam-se os resultados identificados como pontos atrativos ou motivadores da docência com os bebês e crianças bem pequenas. Esses resultados emergiram tanto nas entrevistas com as profissionais atuantes no segmento creche como nas atuantes na pré-escola.

Como primeiro ponto destaca-se as profissionais enfatizaram a satisfação experimentada na possibilidade de acompanhar o desenvolvimento das crianças nos

primeiros três anos de vida. Cecília apontou que o trabalho com os bebês “encanta”, pois a todo momento apresentam novas aprendizagens, sendo possível acompanhar de perto suas conquistas e seu processo de desenvolvimento.

Então, no BII, a todo momento você é surpreendida por eles, né? E isso me encanta muito porque poder acompanhar esse processo deles, tão nítido, tão vivo, pra mim é muito gostoso. Os maiores já têm maior, eles têm muita autonomia, então assim, parece que a gente não consegue ver isso assim com tanta... o tempo todo. Então, assim, o tempo todo você tá lá e “Nossa, fulano falou uma coisinha”, e aí começou a andar, e um brinquedo que ele brincava de um jeito e no outro dia ele já tá brincando de outro. Então a gente consegue ver o progresso o tempo todo, é o tempo todo, assim, os bebezinhos, a gente consegue ver neles, então isso encanta (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Maria Vitória expressou sentimento semelhante em acompanhar as conquistas dos bebês e a satisfação que experimenta ao realizar novas ações e alcançar conquistas em seu desenvolvimento. Ela apontou como “inestimável” a possibilidade de acompanhar esse processo.

Ah, quando eles conseguem realizar algum objetivo que a gente programa, tipo, aquela criança que não consegue de forma alguma dar o primeiro passinho, você tenta de mil formas, de repente, a hora que você vê tá lá, eles andando e te dando aquele sorriso, tipo assim “Olha a professora, eu tô dando conta”, “Oh, me segura agora” (risos). Quando eu vejo a satisfação deles, a alegria deles de saber que eles conseguiram, que eles conseguiram desenvolver, que eles conseguiram atingir uma coisa que eles não conseguiram fazer e hoje eles conseguem fazer e eles percebem isso, eles percebem que a gente está tentando, nessa luta de dar estímulos pra eles se desenvolverem e aprender coisas novas, e eles sabem que quando eles aprendem, eles querem te mostrar, de uma certa forma, você tem que estar bem atenta nisso, porque eles vão te mostrar, eles querem que você elogia eles, por mais que seja pequenininho. Então esse é um prazer assim, inestimável, sem preço (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Os resultados corroboram com uma docência marcada pela relação afetiva com os bebês e crianças, bem como pela possibilidade de acompanhá-los e apoiá-los em seus processo de aprendizagem. Entendendo que, na educação infantil, cuidar e educar de forma indissociável reside na atitude de percepção do adulto em relação às necessidades individuais e coletivas dos bebês e crianças, essa disponibilidade e envolvimento com o outro é o que gera a possibilidade reflexão sobre as condições de vida das crianças e sobre as ações intencionais da professora.

Esse acompanhamento implica na observação – conceito do qual temos inúmeras contribuições de Montessori, Pikler e Goldschmied –, aliada a conhecimentos teóricos e práticos sólidos, sustentados em um interesse genuíno pelas crianças e pelo seu desenvolvimento. Do mesmo modo, elementos relacionados ao bem-estar da criança em todas as suas dimensões – vínculo afetivo, respeito e valorização das experiências

corporais –, comumente nomeados como “cuidados” são na verdade fundamentais daquilo que se denomina como educação.

Bárbara destacou pontos semelhantes ao ser questionada se existem aspectos que ela considera atrativos na atuação com as crianças menores. Ela indicou o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária como algo interessante de acompanhar, apontando que “acha lindo” o trabalho desenvolvido com essa faixa etária, dando como exemplo as brincadeiras heurísticas.

Ah sim, a questão do desenvolvimento né, do bebê. Então, todo o desenvolvimento ali, porque assim, o que acontece, por mais que eu nunca tenha trabalhado com salas, por eu ser professora de 40 horas já substituí no berçário [...] por mais que seja apenas 1 hora, a gente está vendo que a criança começou a engatinhar, que ela começou a andar. Então todo esse processo aí, dessa criança, se olhar pro B1, é mais o motor, dessa independência deles, de começar a engatinhar, andar, e no B2 essa questão da fala, de vir a fala, então assim, é muito bacana todo esse acompanhamento de experimento, eu acho muito lindo esse trabalho, essa questão dos heurísticos, das bandejas de experimentações, das texturas (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

Ela também fez uso do verbo “encantar” ao falar do desenvolvimento das crianças nessa faixa etária, destacando esse desenvolvimento como um processo muito rápido e prazeroso de acompanhar.

Eu fico encantada de ver os desafios deles assim, então é uma coisa que encanta bastante nos bebês, sabe? O trabalho em si né deles, que é o trabalho, né? Então nas etapas é um tipo e no bebê já é todo ali base do desenvolvimento, tanto o motor, a fala. É muito bonitinho ver o tanto que eles desenvolvem, e é muito rápido, também, impressionante como é rápido, né? O desenvolvimento deles ali, em um ano, se você pegar do começo até o final, eles desenvolvem muito (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

Lorena, ao se referir a sua experiência com as crianças menores, apontou que gostou muito de ter trabalhado com essa faixa etária e destacou que os bebês e crianças bem pequenas apresentam desenvolvimento muito acelerado, sendo um fator agradável a possibilidade de acompanhar esse processo.

Eu gostei muito, apesar do cansaço físico. Mas, como eu te disse, é uma fase onde o desenvolvimento deles é muito acelerado e quando a gente estimula esse desenvolvimento, é muito mais bacana de acompanhar. Então eu, particularmente, gostei (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Ainda sobre os pontos motivadores ou atrativos desse contexto, a própria relação estabelecida entre a professora e os bebês e crianças bem pequenas se mostra como uma questão favorável e agradável para as profissionais participantes da pesquisa. Cecília destacou sua preferência em trabalhar com as crianças menores exatamente pela relação que se estabelece com elas, que são entendidas por ela como carinhosas e mais abertas à relação com o adulto.

Eu prefiro mesmo os pequeninhos, aquela interação gostosa... os maiores, eles são muito carinhosos, mas parece, assim alguns, parece que eles não se abrem tanto pra gente e com os 'pititiquinhos' não tem isso né? Eu tenho curiosidade de pegar os maiores pra mim ter uma nova experiência, mas no período que eu fiz substituição não me cativou muito (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Gabriela, por exemplo, destacou situações em que os bebês a abraçam ou demonstram preferências em estar junto dela como os momentos de grande satisfação, reforçando o valor da relação com as crianças e do vínculo afetivo que se estabelece entre a professora e a criança como um elemento importante da docência com a faixa etária.

Os momentos que eles vêm e abraçam a gente, pega.... sabe aqueles momentos, assim, quando a gente está passeando, aí a pessoa vai "Ai, vem e comigo" e eles viram e vem com a gente (risos). Sim, é a fórmula como os bebês expressam, né? O carinho que eles têm também sempre (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Sobre esse tema, Pikler defendeu firmemente a necessidade que as crianças de até três anos possuem em relação ao vínculo afetivo estável e seguro com um número reduzido de pessoas, porém, essa relação não deve pautar-se em sentimentos maternos, mas em saberes específicos e profissionais. Ao colocar o vínculo afetivo em primeiro plano, a abordagem Pikler convoca a transformação na lógica e na conduta dos adultos. Para a autora, essa atitude pode ser alcançada com a disponibilidade do adulto e pela formação adequada para estar com os bebês e crianças (Falk, 2021, Kalló; Balog 2021).

Nesse tema, coloca-se a importância das relações estáveis, afetivas e respeitadas para o desenvolvimento pleno e sereno nos primeiros anos de vida, bem como a necessidade de uma conduta profissional e consciente por parte das professoras. Retoma-se ainda o valor das atividades de atenção pessoal como momentos privilegiados de construção de vínculos, atividades essas muitas vezes assumidas de forma fragmentada pelas profissionais.

Com isso, o conhecimento produzido até aqui e a possibilidade de conhecer melhor as necessidades e especificidades dos bebês e crianças não tornou mais fácil tarefa de cuidar e educar na creche, ao contrário, "tornou-a muito mais difícil, complexa e exigente" (Goldschmied; Jackson, 2008, p. 53), uma vez que educar bebês e crianças pequenas "não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças, o que exige dos adultos comprometimento e responsabilidade" (Barbosa, 2010, p. 5).

Lua e Andréia, atuantes no segmento pré-escola, destacaram a mesma questão ao serem questionadas sobre pontos que consideram atrativos da docência com as crianças

de 0 a 3 anos. Lua indicou o “pegar no colo” e o “carinho” como características agradáveis apontando que os bebês demandam mais dessa afetividade do que as crianças maiores, o que ela concebe como algo prazeroso na atuação profissional com a faixa etária.

Existe porque eu sou professora que eu gosto muito de pegar no colo, às vezes é um pouco Felicia né? (risos) É essa questão de ter a proximidade, tanto que muita gente lá na escola falava “Nossa, mas tem quatro, cinco anos essas crianças e você ainda pega no colo?”. Eu pego ainda muito, né? Então assim, eu gosto dessa questão da afetividade, que os bebês eles demandam mais isso da gente, né? Você tem que ter mais aquela paciência, mais aquele carinho e eu acho que isso me atrai muito por isso que eu gosto tanto, não que os maiores não necessitem disso, mas são em quantidades diferentes, né? Às vezes você dá um abraço, um beijo na tua criança uma vez por dia, você pega ela raramente, quando é maiorzinho. Os bebês já não, né? Então eu gosto dessa coisa assim, de colo, de carinho. Meio que um acalento, né? (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Andréia destacou pontos bastante semelhantes ao indicar como atrativo tanto a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento dos bebês, como o fato deles serem carinhosos e estabelecerem uma relação afetiva e de confiança com as professoras.

Ai tem, tem uma coisa que é atrativo, porque, assim, os bebês eles são muito carinhosos, né? Tipo assim, eu já fui substituir na sala dos berçários, é gostoso você ficar na sala, é gostoso você ver, tipo assim, ele chega um com quatro mesinhos e você vê, tipo assim, logo em seguida, ele já fazendo algumas coisas assim... cada dia, né? Daqui a pouco que eles já estão sentando, daqui a pouco, você vê o progresso deles também, é legal. E o contato com eles também, porque eles se apegam com a gente, eu acho bonitinho a forma com que ele, porque ele vê você, ele tá lá todos os dias, ele está lá com você, então ele começa a ver em você alguém de confiança, né? Então eu acho muito legal essa, como é que fala, essa questão afetiva dos bebês com a com a pessoa que está cuidando dela né, com o professor, com o estagiário ou com a berçarista. Eu acho legal, mas ao mesmo tempo, é igual eu te falei, mas a questão maior que eu tenho mais, é o medo, medo (Andréia, entrevista em 21 de julho de 2021).

Ao retomar a teoria de Tardif (Tardif, 2020, Tardif; Lessard, 2020) de que a docência é um trabalho fundamentado nas relações humanas, a docência na creche ganha contornos diferenciados ao articular cuidado e educação, envolvendo um contato físico muito próximo e a corporeidade das profissionais.

Sem deixar de considerar certas generalizações e romantizações a respeito da infância nas narrativas das profissionais – a ideia de que todas as crianças são carinhosas, por exemplo – os resultados integram outras pesquisas na área que apontam para a relação afetiva das professoras com os bebês e crianças como um elemento motivador e de satisfação profissional.

Ainda sobre os aspectos motivadores ou atrativos da atuação com as crianças de 0 a 3 anos, cabe ressaltar que todas as atuantes na faixa etária e que participaram da

pesquisa indicaram que se sentem profissionalmente realizadas, indicaram ainda o interesse em seguir atuando com a faixa etária (o mesmo se evidencia entre as profissionais atuantes no segmento pré-escola).

De modo geral, suas narrativas permitem inferir que essa satisfação profissional advém principalmente das próprias crianças, da relação com elas e da possibilidade de acompanhá-las e apoiá-las em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento ao longo dos primeiros anos de vida.

[...] uma coisa tão inesperada, que você entra sem esperar nada e de repente você se encontra, porque eu não me vejo fazendo outras coisas. Às vezes as meninas falam “Eu não aguento mais, eu vou prestar outro concurso”, eu falo “Gente, hoje eu não me vejo fazendo outra coisa” (risos) (Cecília, entrevista em 10 de julho de 2021).

Então eu gosto dessa parte, né, de ver o desenvolvimento do bebê e de saber que eu ajudei naquilo, né? Ajudei a conseguir, a realizar essas conquistas deles que são bem assim, são muitas conquistas em pouco tempo, porque em diferença de meses, semanas, você vê evoluções grandes nesses bebês, você consegue ver seu trabalho realizado lá (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Foi uma escolha, igual eu te disse, os bebês eu, assim, eu amo, por quê? Eu sempre fui assim, as meninas até brincam que eu sou muito coração mole e eu acho que o bebê é isso (falha de conexão) para entender cada gestinho, cada chorinho quer dizer uma coisa. Então o bebê, ele traz, assim... pra mim o trabalho com os bebês é o trabalho onde você mesmo se descobre, você mesmo se torna uma pessoa melhor (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Lorena, apesar de não atuar mais na faixa etária, também apontou que se sentia realizada profissionalmente e que sabia que o seu papel era importante para as crianças e suas famílias, comentou ainda sobre a satisfação em poder fazer parte da vida delas.

Eu me sentia realizada sim, apesar de todas as dificuldades, não vou falar que era um mar de rosas, não. Você se sente frustrado, muito frustrado por sinal, né? Mas eu era consciente de que o meu papel ali era importante para aquelas crianças, e para as famílias também né, você acaba construindo vínculos com eles, você passa mais tempo seu com o filho deles do que eles, você conhece mais os sinais da criança, às vezes, do que eles. E a hora que a mãe chega, você compartilhar “Ah, hoje ela fez tal coisa, hoje ela...”, é muito bom né. Você está fazendo parte da vida de pessoas, né? (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Entende-se que essa atuação e satisfação profissional deve ir além dos elementos afetivos presentes nesse contexto, se constituindo como saberes e práticas específicos de uma profissão de valor social inestimável, que exige, dentre outros aspectos, que as professoras conheçam

[...] as crianças e os determinantes que constituem a sua existência e o seu complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, emocional, etc., enfim, as bases culturais que as constituem como tal. Exige dar visibilidade às experiências delas como agentes sociais, capazes de aprender, e como potentes receptores de outras instâncias sociais, definidas, portanto, no contexto das relações com os outros (Vargas; Gobbato; Barbosa, 2017, p. 56).

Reiterando que cuidar e educar crianças na creche é atividade muito complexa e uma função que precisa ser melhor compreendida e legitimada, evidencia-se como um passo importante avançar das relações pautadas no amor e no carinho pelas crianças em direção a uma pedagogia das relações, que com base em saberes e práticas específicos deem subsídios para as profissionais em sua atuação junto aos bebês e crianças e permitam a construção permanente de sua práxis pedagógica.

Essa pedagogia da relação

[...] é uma expressão pouco clara que foi frequentemente usada para designar a especificidade educativa da creche. Ela se define, em primeiro lugar, em contraposição a uma pedagogia que considera a creche uma versão miniaturizada da escola materna. Aderir a esta pedagogia significa dizer não a uma relação educadoras/crianças que não permite uma relação individualizada e, sobretudo, personalizada. Significa dizer não a atividades que mais se parecem com pequenas lições do que com brincadeiras de livre descoberta. Significa dizer não a uma organização demasiado rígida dos tempos, dos espaços, dos grupos infantis que pode enfraquecer a espontaneidade das relações.

Considerada positivamente e em termos gerais, a pedagogia da relação é uma intervenção educativa que age sobre o sistema de trocas sociais, utilizando-o como instrumento de crescimento (Bondioli; Mantovani, 1998, p. 29).

Assim, “construir uma docência contextualizada e centrada nas experiências dos bebês, nos seus processos, em suas primeiras aprendizagens e nas relações que estabelecem é um desafio na docência com bebês e crianças bem pequenas” (Vargas; Gobbato; Barbosa, 2017, p. 60).

Nesta categoria foram apresentados diversos elementos identificados como dificultadores ou desmotivadores para a atuação profissional no segmento creche, dentre os quais destacam-se a desvalorização social e profissional que ainda se faz presente nesse contexto, tendo sido sentida e relatada por boa parte das profissionais, que apontam que essa desvalorização provém de diferentes fontes (dentro da escola, contexto familiar, sociedade em geral etc.).

O formato de trabalho coletivo adotado no município também se mostrou como uma questão de destaque para as profissionais de educação infantil, que apontaram que a falta de formação das auxiliares atrapalha o desenvolvimento do trabalho, além de gerar desconforto e insegurança tanto na gestão da equipe como no fato de serem responsáveis pelas atitudes de outros adultos, se caracterizando como um forte elemento desmotivador da docência na creche.

Também foi possível identificar diversos elementos que compõem a especificidade da atuação na creche, muitos desses entendidos como dificultadores, principalmente por parte das profissionais que atuam no segmento pré-escola. A

quantidade de bebês e crianças bem pequenas, o cuidado que elas demandam e o medo em lidar com crianças tão pequenas emergiram como pontos que levam ao desinteresse pela atuação com a faixa etária. Nesse mesmo sentido, o desgaste físico e a necessidade de maior relação e parceria com as famílias emergiram como fatores delicados dessa atuação.

Finalmente, também foi possível identificar aquilo que é entendido pelas profissionais como pontos positivos, atrativos e agradáveis desse contexto. A relação mais próxima que se estabelece com as crianças menores, o vínculo e o afeto entre professora e criança emergiram como pontos de muito valor para as profissionais atuantes na faixa etária, e como pontos atrativos para as profissionais da pré-escola.

Do mesmo modo, a rapidez no desenvolvimento e a possibilidade de acompanhar de perto e contribuir com a aprendizagem dos bebês e crianças bem pequenas emergiu como ponto determinante e significativo da docência nessa faixa etária.

9.1.4 Visão de educação infantil na sociedade atual brasileira

Como quarta e última categoria se apresenta os resultados que fazem referência à função social da educação infantil e os desafios postos ao contexto atual, na perspectiva das profissionais. Essa categoria se organiza em três eixos, conforme o quadro a seguir.

Quadro 11. Categoria 4 – Visão de creche e pré-escola na sociedade atual brasileira

CATEGORIA	EIXOS INTERNOS
Visão de educação infantil na sociedade atual brasileira	1. O que as professoras entendem ser a visão das famílias sobre a educação infantil
	2. Função social da educação infantil na perspectiva das professoras
	3. Desafios postos à educação infantil no contexto atual

Fonte: Elaborado pela autora

No Eixo 1 desta categoria se apresentam os resultados que dizem respeito à visão das famílias sobre a creche na perspectiva das profissionais, ou seja, como as professoras entendem que as famílias atendidas pela escola (creche e pré-escola) concebem a função social da educação infantil.

Nesse tema, um primeiro ponto importante que emergiu dos dados foi a visão cindida entre creche e pré-escola. Quando questionadas sobre como as famílias entendem

o atendimento aos bebês e crianças pequenas e se existem diferenças em relação aos segmentos creche e pré-escola, a maioria das profissionais apontou que esses dois segmentos não são vistos e valorizados da mesma forma.

Para elas, as famílias priorizam os aspectos educativos das crianças maiores. Maria Vitória, por exemplo, relatou experiências vividas no contexto de pandemia, no qual os pais davam prioridade para as “tarefas” das crianças da pré-escola ou do ensino fundamental. Ela apontou ainda que, na visão das famílias, é como se os bebês e crianças menores “não tivessem muita coisa para aprender”.

Não, aí (risos), até entrou em questão isso agora né, que eu estava te falando, que a gente acaba sem querer entrando no remoto, né? Muitas vezes alguma família questiona a gente sobre “Olha, eu não consegui dar a devolutiva, porque eu tenho mais dois filhos no ensino da escola”, né, no caso, nas etapas ou fundamental, e eles dando esse valor maior pras crianças maiores. [...] No berçário, tipo, é bebê, é como se ele não tivesse muita coisa para aprender ainda, né? [...] Mas tem sim, tem toda essa diferença, os pais fazem diferença, sim (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Também na percepção de outras profissionais emergiu uma visão diferenciada e cindida entre creche e pré-escola. Helena apontou que a pré-escola tende a ser mais valorizada pelas famílias, que acreditam que nessa fase a criança terá “contato” com conhecimentos tidos como escolares (como letras e números). Ela também colocou que nessa fase os pais esperam que tenham início o processo de alfabetização, algo valorizado e esperado por eles.

Na pré-escola, o pai acha que é a fase mais importante, que é onde a criança vai ter, na cabeça do pai né, a criança vai começar a ter o contato com números, como letras, que vai aprender o nome, que vai iniciar a alfabetização. Diferente de berçário, onde os pais acham que eles não têm um contato com nada disso [...] (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Neste ponto retoma-se a já citada desvalorização das especificidades da creche, presentes também nas perspectivas das famílias atendidas, ao menos na opinião das professoras. Entende-se que esse resultado resguarda elementos da constituição histórica da creche – função social dessa instituição e população atendida –, que de qualquer modo é corroborada por um cenário atual de ampliação do atendimento em pré-escola (obrigatório desde 2013), em detrimento do atendimento em creches, que segue aquém dos planos nacionais de educação que há duas décadas estipularam a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos atendidas, sendo diversos os desafios do acesso à creche no Brasil (FMCSV, 2020).

Outros elementos devem também se conectar a esse fato, como a maior proximidade da pré-escola com os níveis subsequentes de escolarização, sua maior

tradição no contexto educacional, as próprias características das crianças que colocam creche e pré-escola em descompasso e desequilíbrio no que tange à sua valorização social e pedagógica. Nessa mesma direção, a fala de Lua recolocou o entendimento de que os pais esperam que a criança seja alfabetizada na pré-escola, em preparação para o ensino fundamental.

Pesquisadora: E você acha que as famílias têm percepções diferentes em relação a creche, 0-3 anos, e a pré-escola?

Lua: Sim, eles acham que a pré-escola é para preparar a criança para o fundamental. Por isso que muitas famílias, a fala nesse período de pandemia é unânime, como se a criança não tivesse sendo desenvolvida em casa (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Elementos muito semelhantes sobre essa visão das famílias acerca da pré-escola como mais valorizada em relação à creche, bem como reafirmação dessa expectativa das famílias de que esta seja preparatória para o ensino fundamental, pode ser observada nas falas de Bárbara, Lorena e Andréia.

Eu vejo assim, que muitos acabam se preocupando, achando que vai se alfabetizar na pré-escola, que é aquela briga, né? Aquela coisa, os pais já querem que saem lendo, escrevendo dali. Então eu acho que eles já veem a pré-escola como um “Ah, eu vou preparar para o fundamental”, mas a gente sabe que prepara, mas eles já querem que seja fundamental ali na pré-escola. (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

As de cinco, seis, já vê um pouquinho do caráter educativo, um pouco mais, mas é aquela cobrança “Vai ensinar a ler, vai ensinar a escrever?”, esse tipo de cobrança, né? Mas aí pra eles já é mais relacionado à escola, a visão que eles têm de escola, da infância deles, a visão social deles, né? (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Quando chega [...] nas etapas, primeira etapa e segunda etapa, o pai já começa a ter outra visão, ele já começa a pensar assim “O que que o meu filho está aprendendo?”, “Será que meu filho já aprendeu uma letrinha do alfabeto”, porque eles têm muito aquela sede do menino já sair escrevendo, lendo (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021).

Os resultados retomam uma polêmica há tempos discutida no Brasil, que trata da reconfiguração do perfil e da função social da educação infantil – e da creche e da pré-escola como segmentos dessa etapa educativa. Porém, como é possível observar, as concepções ainda presentes na sociedade, e certamente nas escolas e nos professores enquanto categoria profissional, ainda colocam os desafios de superar uma visão antagônica ou de hierarquia, na qual a creche é menos importante, ou ainda na qual a pré-escola tem seu papel distorcido em função de uma preparação para o ensino fundamental.

Considera-se ainda que a escolha dessa terminologia (creche e pré-escola), no período de reformulação da educação da infância no Brasil, de certo modo desconsiderou

“a história das instituições educacionais brasileiras, fortaleceu o recorte da unidade Educação Infantil e fragilizou o binômio cuidar e educar crianças dos 0 aos 6 anos”, da qual decorrem consequências até os dias atuais (Barbosa; Richter, 2013, p. 77). De todo modo,

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização (Brasil, 2009c, p. 1).

Ainda sobre o que as professoras entendem ser a visão das famílias, outro ponto importante é a concepção de educação infantil como assistencialista sendo apenas um lugar para deixar os filhos enquanto as famílias trabalham. Essa percepção apareceu diversas vezes e pode ser identificada nos excertos abaixo.

Pesquisadora: Um pouquinho sobre a questão das famílias. Como você acha que as famílias entendem a função da escola de educação infantil?

Lua: Ainda como assistencialista, é um lugar para deixar os filhos para trabalhar (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Elas vêm como caráter assistencialista, um local para as crianças comerem e ficarem enquanto elas trabalham, infelizmente. Essa visão está muito forte na nossa sociedade, está bem claro agora na pandemia, bem claro. Infelizmente, poucas famílias valorizam o nosso trabalho (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Eu vejo, principalmente agora na pandemia, a visão escolar deles é ter um lugar para deixar o meu filho para eu trabalhar, né? [...] A visão da família é: vou deixar o bebê lá pra elas cuidarem para mim, higienizar, alimentar, fazer dormir, cuidar mesmo, pra eu trabalhar e a hora que eu voltar pra eu buscar meu filho bem. Bem alimentado, higienizado, enfim... (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Os resultados presentes evidenciam uma tensão em relação às famílias. Identifica-se que as profissionais entendem que as famílias não valorizam a escola como um espaço de fato educativo. Andréia, por exemplo, colocou que os muitos pais não se preocupam com o que as crianças vão aprender na escola, mas assumem esse espaço como uma possibilidade de se eximir de suas responsabilidades parentais.

Eu não estou julgando, eu estou falando com base no que eu converso com alguns pais, que eu vejo. Eles se preocupam com o lugar para deixar a criança, não importa se ela vai aprender, se ela não vai aprender, tipo assim, se lá ela vai pegar o coronavírus, o que que vai acontecer. E, tipo assim, isso não é uma visão política, isso é uma visão minha como professora, que eu vejo, sabe? E alguns pais, eles falam de na sua cara assim, “Eu não tenho tempo pra ficar com meu filho”, “Eu não tenho tempo, eu trabalho”, “Eu trabalho, eu faço, não sei o que lá, eu faço curso”, como se ele fiasse assim

“Olha, é problema, a escola tem que dar um jeito, a escola tem que dar um jeito, não eu como pai”, porque eu tive um filho e eu não, tipo assim, não quero me responsabilizar 100% pelo meu filho, a escola tem que dar um jeito pra ficar com meu filho lá. (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021)

O tema da creche como assistencialismo se manifesta com bastante frequência, tendo sido encontrado nas narrativas de cinco das oito profissionais. Para além da escola como lugar para deixar os filhos e poder trabalhar, a ideia do assistencialismo emerge também relacionada ao cuidar.

A necessidade de cuidado que os bebês e as crianças bem pequenas possuem representa um aspecto de pouco valor, sendo recorrentes falas como “eles acham que é só cuidar” para se referir ao que seria a visão das famílias sobre a creche.

Ai, eu acredito que elas pensam mais nessa questão de assistencialismo, de cuidado, eles não tem muito assim de, de... são poucas as que têm essa conscientização de quanto a educação infantil é importante para o desenvolvimento da criança. Então, quando elas chegam assim, principalmente de 0-3 né, não vê essa questão (Bárbara, entrevista em 27 de julho de 2021).

Então eu acredito que esse ano o pai começou a enxergar o que realmente é feito dentro da sala de aula, não é só os cuidados e, sim, tem um lado pedagógico realmente dentro, por trás, do que o pensamento deles lá de que é só o cuidar. Porque eu acho que é por isso que as professoras mais antigas dizem que as famílias não olham para eles, os professores de berçário, como professores, como educadores e sim como babás, né? (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Como apontam Barbosa e Richter (2013), a creche parece ainda uma estranha no ninho educacional, na qual o desvalor do cuidado e das especificidades da criança pequena aparecem como um pontos centrais.

Outrossim, a premissa da educação infantil como direito da criança parece se contrapor a creche como uma demanda social crescente, uma vez que as profissionais apontam que as famílias entendem ser apenas “um lugar para deixar os filhos”, com a expectativa de que sejam bem cuidados, o que de ser modo desconsidera a necessidade real que mães e pais possuem de ter um lugar seguro onde seus filhos pequenos fiquem de modo que possam trabalhar. O direito da criança à creche e a necessidade da família, ao invés de serem vistos como complementares, emergem em contradição.

Assim, a creche

[...], certamente, uma função social que teve início com o reconhecimento do direito da mulher trabalhadora, hoje ampliado como direito da família e das crianças pequenas à educação num espaço público, com outras crianças e adultos, além de seus familiares. Apesar de estar presente em textos acadêmicos e legais, essa concepção não é partilhada, efetivamente, por toda a sociedade (Richter; Barbosa, 2013, p. 78).

Entende-se que essa realidade é complexa e multifacetada. As profissionais

apontam mudanças na visão das famílias, ao mesmo tempo que evidenciam preconceitos e desvalorização. Porém as narrativas são também carregadas de noções negativas acerca das famílias e comunidade, de suas demandas e expectativas em relação à educação infantil, o que problematiza a real possibilidade de um projeto de parceria e compartilhamento entre escolas e famílias, no qual todos os sujeitos – crianças, escolas/professores e família/comunidade – sejam assumidos como protagonistas de igual importância (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

Como já evidenciado, o cuidado diretamente associado ao assistencialismo e como algo desvalorativo aparece relacionado a uma expectativa das famílias de que a escola “entregue” a criança alimentada, limpa e “arrumada”, sendo essa a sua única preocupação em relação ao que é feito na escola. Em específico, esses achados estão diretamente relacionados ao segmento creche, nos quais essas rotinas de cuidados como banhos e trocas de fraldas estão presentes com maior intensidade.

[...] tem uma diferença quando chega... no 0 a 3 anos, tipo assim, independente, você vai contar assim pro pai “Ai pai, seu filho está se desenvolvendo isso, isso, isso”, nas reuniões, ele não tá nem aí, o importante é que você entregou o bebezinho limpinho, arrumadinho, cheirosinha, inteiro né, sem nenhum machucadinho, tá bom, tá ótimo (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021).

Eu falo, por exemplo, lá no berçário né, eles acostumaram a criança ir embora impecável, linda, cheirosa, arrumada e isso pro pai é muito bom, né? E aí, conforme foi mudando o nosso trabalho alguns pais estranharam porque eles viam aquilo, gente tá ali pra cuidar, eu deixo meu filho aqui, eu tô em casa e ele tá aqui pra ser bem cuidado, né? A escola é uma garantia de que ele vai comer, vai tomar banho... enfim, é uma garantia, mas não é isso nosso trabalho, né? (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Embora os resultados retratem um contexto problemático, que permite inferir uma relação fragilizada entre professoras e pais – escola e família –, emergem dos dados também a percepção de que esta concepção tem sido progressivamente transformada. Índícios desse entendimento podem ser evidenciados na fala de Cecília, que apontou que o diálogo estabelecido ao longo do tempo com as famílias de sua escola tem permitido uma mudança de visão em relação ao trabalho realizado.

Então tudo assim foi um tempo, muita conversa pros pais ir compreendendo que a escola é um lugar de interação, de troca, de aprendizagem. E não é só ir embora, comer, dormir, tomar banho né, para muitas famílias, ainda é, mas eu vejo que já teve um avanço muito grande. O ensino remoto, para gente, nesse ponto foi maravilhoso porque nós trabalhamos muito, muito em cima disso. Porque, pro berçário II, a gente tinha que trabalhar com os pais, a gente só dependia dos pais para desenvolver com as crianças, fazer brincadeiras e então a gente tinha que arrumar mil e uma formas de fazer o pai compreender a importância daquela brincadeira (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Assume-se que a narrativa de Cecília materializa um caminho potente para a transformação desse cenário: o diálogo, a parceria e o compartilhamento do trabalho que é realizado pela escola junto às famílias, de modo que possam conhecer e acompanhar o cotidiano da escola e a riqueza das experiências educativas que os bebês e crianças vivem na escola, sendo essa uma responsabilidade da qual a escola e as professoras não podem se eximir.

O contexto pandêmico e suas consequências aparecem com muita frequência uma vez, que no momento da coleta, o Brasil apresentava ainda condições alarmantes de contaminação e as escolas permaneciam sem atendimento presencial. Como é possível observar na fala de Cecília, as professoras viram na pandemia – com o desenvolvimento do trabalho remoto e no contato constante com os pais por meio das tecnologias da informação e comunicação – uma oportunidade de compartilhar o que era feito, aquilo que estava “por trás”, ou seja, a intencionalidade pedagógica presente nas experiências das crianças na escola, o que contribuiu com a mudança de olhar por parte das famílias.

Então a visão da família, eu acho que agora com a pandemia, eles viram realmente qual é o trabalho que é feito dentro da sala de aula, porque o pai simplesmente deixava a criança lá e pegava tomado banho, jantada, tomado um lanche, limpa, trocada, enfim... a tarde e achava que no dia todo foi isso. A gente brincou, cuidou, higienizou, alimentou e era só isso. Então eu acredito que agora na pandemia que eles estão vendo, estão tendo, pelo menos a gente está tentando fazê-los entender, né? (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Assim, na maioria das vezes, elas acham que é só cuidar. Agora, o que que eu estou percebendo, como teve a pandemia e gente está nesse processo de acolher a família na escola e a gente pode falar “olha, aqui que a gente faz por isso” e eles estão assim “nossa”.... o que muitas vezes eles não achavam que funcionava assim, então esse trazer a família para a escola é uma coisa muito boa. [...] Mas agora parece que o pessoal ali, o público ali da escola, eles já estão começando a ter um outro olhar (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Eu penso também que de uma certa forma essa pandemia serviu para a gente mostrar para os pais a importância do nosso trabalho pedagógico, principalmente o a 3 que eu estava o ano passado, a gente falava muito isso dos pais nos grupos, a nossa escola teve essa tentativa de conscientização dos pais da importância (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Com base nesses resultados é necessário problematizar porque as professoras viram no contexto pandêmico – no qual as escolas estavam fechadas para atendimento presencial, as propostas pedagógicas estavam sendo “adaptadas”⁷⁶ ao contexto remoto, as

⁷⁶ Sommerhalder, Oliveira e Masson (2021, p. 3) discutem a inadequação das atividades pedagógicas à distância/remota para os bebês, crianças bem pequenas e pequenas, reiterando “a necessidade de reconhecer a educação infantil como uma etapa educativa que se realiza em experiências sustentadas pelo afeto e vínculo, convivência em coletivo de pares, de natureza interacional e práticas educativas intencionais e planejadas.

crianças não habitavam os espaços da escola e a comunicação com os pais era realizada remotamente – como uma oportunidade de se aproximar, conscientizar as famílias e mostrar para as famílias a intencionalidade presente no trabalho realizado por elas.

Questiona-se acima de tudo por que isso não era realizado antes do contexto de pandemia ou ainda as justificativas para que os pais não tivessem acesso aos objetivos, planejamentos, propostas e aprendizagens em jogo no cotidiano da escola, em um contexto “normal” de presença. Para além de reuniões com as famílias em datas específicas, o próprio dia a dia deveria ser fonte de compartilhamento e de acesso, por parte das famílias, da intencionalidade presente nas experiências das crianças, bem como do rico trabalho realizado pelas escolas de educação infantil e das inúmeras aprendizagens que ocorrem ao longo dos primeiros anos de vida.

Entende-se que a documentação pedagógica defendida por Malaguzzi e até hoje materializada nas creches e pré-escola de Reggio Emilia como uma inspiração significativa nesse tema. Sendo uma das bases a documentação o objetivo de compartilhar cotidianamente com as famílias informações importantes sobre processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a abordagem da documentação pedagógica abre caminhos para o diálogo, participação e aprendizagem de todos os sujeitos (pais, crianças, professores e comunidade), permitindo a construção coletiva de uma escola para e com a infância (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

Os resultados apontam ser ainda um desafio a se enfrentar que escolas, professores e famílias construam caminhos e estratégias efetivas de participação e de diálogo, que tomem como foco a garantia de uma infância plena para as crianças e torne a educação infantil um terreno fértil de convivência democrática e de formação humana, não só das crianças, mas também das famílias e comunidade, assumindo os direitos educativos da criança em complementaridade às demandas das famílias na sociedade atual.

Considerando a escola como espaço público e democrático (Freire, 2012, 2015, 2020), com função social específica, coloca-se que a própria escola e os profissionais de educação precisam se assumir como responsáveis por essa reconstrução e conscientização das famílias e da comunidade de seu entorno, processo do qual todos são beneficiados e no qual a escola pode emergir como instituição educativa de grande valor social. Certamente esse avanço carece ainda do papel ativo do poder público e do cumprimento de suas responsabilidades políticas, econômicas e educacionais.

Cecília e Maria Vitória também relacionaram essa mudança gradual de entendimento e valorização por parte das famílias às novas gerações de pais. Para elas, atualmente muitos pais demonstram maior interesse pelo trabalho que é feito na escola e pelo processo de desenvolvimento dos filhos, valorizando mais o trabalho realizado na creche.

Mas, pra muitos, a gente vê muito pai interessado sabe, que procura a gente mesmo querendo, tipo “Ah, eu percebi que ele tá fazendo isso, como que eu faço?”, e ele procura saber para o comportamento da criança, “Olha, ele está assim, assim, aqui na escola ele tá assim também?”. Então a gente percebe muitos pais interessados, na maioria das vezes são pais mais novos, eu acho que eles estão tendo assim uma visão diferente, assim, de infância, de saber o que é a infância, do educar, sabe? (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Então assim, eu achei o respeito bem maior, um respeito muito grande com a turma que está vindo por agora, essas novas gerações estão vindo com um respeito maior, comprometimento maior e aceitando mais a nossa função, entendendo o que realmente é o educar que nós estamos fazendo, educar e cuidar, mas que o cuidado também faz parte da função do professor de berçário. Eu acho que eles melhoraram muito a visão (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Os resultados referentes ao que as profissionais entendem ser a visão das famílias sobre função social da educação infantil articulam-se diretamente ao Eixo 2, que apresenta qual é a função social dessa etapa educativa na perspectiva das próprias professoras. Um primeiro elemento importante que surgiu nos diálogos sobre esse tema foi a concepção que as professoras têm de que atuam na fase mais importante do desenvolvimento humano.

Ah, educação eu vejo como uma fase assim, uma fase que a criança... pra mim eu vejo que como o período mais importante, são vários períodos importantes, mas eu vejo a educação infantil como um período muito importante, toda a vivência, experiência que ela tiver ela vai levar para a vida dela e muito do adulto que ela for se tornar vai refletir a criança que ela foi, né? Então, a educação infantil tem que ser vista com prioridade, com prioridade e a gente tem que estudar muito mesmo, pra cuidar direitinho dessas crianças (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Junto com essa concepção, emergem outros elementos como o fato de que as experiências vividas pelas crianças na escola de educação infantil deixarão “marcas” que perdurarão por toda a vida adulta. As aprendizagens desses primeiros anos também foi reconhecida pelas profissionais como a base para todo o processo de crescimento e desenvolvimento humano.

Então, eu acho assim, precisa ter maior reconhecimento, eu acho, de saber que é importantíssimo esses primeiros anos de vida da criança, que é fundamental para o desenvolvimento dela futuro, de como ela vai ser, de como ela vai aprender [...] porque tudo vai depender do que ela aprendeu lá quando era bebezinha né (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

[...] as professoras de educação infantil, elas estão literalmente apresentando o mundo para aquela criança, então todas as experiências que a criança vai ter, tanto negativa como positiva, vai depender da primeira infância. Tudo o que ela vai construir a base para ser quem ela é, depende da primeira infância. Então a educação infantil, assim, tem um papel extremamente importante que deveria ser muito mais valorizado do que é (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Sim, hoje eu percebo, hoje, sendo professora de educação infantil, eu percebo que nós atuamos na idade mais importante da criança, né? Até quando as pessoas falam assim que a gente ganha para brincar, eu vejo até importância nisso, na questão da criança brincar (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

A função social... é assim, é igual eu te falei antes, é o período mais importante, não é que é o mais... é o mais importante sim, né? Não vou voltar atrás não, é o período mais importante da vida da criança, igual eu falei, ela está em pleno, ela está no desenvolvimento do cérebro dela, olha que coisa mais incrível (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021).

É interessante observar a contradição presente nas concepções das profissionais, ao ser confrontada com outras narrativas que exemplificam o desvalor do cuidado e das características das crianças, principalmente dos bebês e crianças menores. Apesar disso, elas buscam demarcar a importância de seu papel e da escola de educação infantil com base no valor da infância como tempo singular e determinante da formação humana.

Esses resultados relacionam-se também ao papel da educação infantil na sociedade atual e no âmbito do projeto social democrático que se busca materializar.

A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada (Brasil, 2009c, p. 5).

Além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais. Em decorrência disso, os objetivos fundamentais da República serão efetivados no âmbito da Educação Infantil se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica (Brasil, 2009c, p. 9-10).

Problematiza-se também que, ao narrarem sobre a função social da educação infantil e seu impacto como primeiro espaço de educação coletiva de bebês e crianças, as profissionais parecem não considerar as demandas das famílias dentro desse escopo, o que novamente recoloca a necessidade de maior articulação e reconhecimento do papel da educação infantil na atualidade – na vida das crianças e também de suas famílias – sem que o direito à educação seja visto como contrário à necessidade dos pais de terem um lugar seguro onde deixar seus filhos.

Ao não excluir as perspectivas, demandas e expectativas das famílias, entende-se que novos elementos são incorporados ao processo de valorização da creche e da educação infantil, na qual as inúmeras motivações para a sua existência e necessidade sejam somadas, ao invés de serem vistas em contraposição/sobreposição. Entende-se, com isso, que

A construção social das escolas para os bebês e as crianças pequenas brasileiras somente poderá ser constituída na interlocução entre as demandas das diversas organizações da sociedade brasileira contemporânea, as potencialidades das crianças, as expectativas das famílias em sua diversidade, na afirmação dos perfis plurais das creches e não homogêneos, na análise e discussão das experiências das instituições e de seus profissionais e na formação ofertada nos cursos de pedagogia. Não se propõe a adoção de uma forma educacional creche, mas a constituição pública e dialogada desta instituição (Richter; Barbosa, 2013, p. 81).

Ainda sobre a função social na perspectiva das docentes, emerge principalmente a concepção de creche e pré-escola como espaço-tempo de aprendizagem, desenvolvimento, interação e socialização, um lugar preparado e organizado para oportunizar ricas experiências às crianças, em seus primeiros anos de vida.

Mas eu vejo que hoje a creche mudou muito né? O conceito de creche mudou. Esse conceito mudou na gente também, por exemplo, antes de ser professora eu via assim né “Ai, nossa, criança ficar na creche...”, pra mim era uma judiação. E hoje eu incentivo todo mundo “Gente, bota, bota porque é muito bom, a criança se desenvolve muito mais!”. Então hoje o meu conceito de creche é um lugar de muita interação, de troca de saber, de socialização, é um lugar que está preparado para receber a criança, né? Que respeita as diversidades e a individualidade delas (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Sim, a nossa função é a função de oportunizar vivências e experiências, interações entre as crianças, entre grupos de mesma faixa etária e até mesmo de faixa etária diferentes, mas sendo criança né. [...] Então é isso, é vivência, é experiência, é essa interação, é o fazer amizade, é aprender a fazer amizade, é aprender a respeitar o espaço do outro, dividir, aprender a se comunicar, até coisas do nosso cotidiano né, aprender a se higienizar sozinho (Helena, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Eu acredito que a função da educação infantil é preparar, né? Preparar pra vida, não só ali pro fundamental, né? Então preparar para a vida, tudo ali, desde o bebê quando ele vai começar a andar, a falar, brincar, ele vai estar ali aprendendo né, a conviver, a desenvolver, é aprendizado tudo, né? Então, é um aprendizado ali para a vida, deveria ser mais valorizado [...] e as pessoas terem essa consciência, né, da importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança, né? Eu acho que o mundo seria melhor, a gente pensando nas futuras gerações, né? (Bárbara, entrevista em 14 de julho de 2021).

Em linhas gerais, essa concepção de educação infantil como espaço privilegiado e especificamente pensado para proporcionar aprendizagem, desenvolvimento, interação, socialização, brincadeira etc vai ao encontro do disposto nas normativas, que apontam ainda que para

[...] cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Em quarto lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (Brasil, 2009c, p. 5-6).

Alguns pontos já citados nos dois eixos anteriores são reunidos no Eixo 3, que apresenta os resultados referentes aos desafios postos à educação infantil brasileira. Ao final dos diálogos sobre a função social da educação infantil, as professoras foram questionadas sobre o que elas entendiam ser o maior desafio à educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, no contexto atual.

Lorena, por exemplo, apontou que esse desafio é multifacetado e envolve investimentos materiais na educação infantil, a superação da desvalorização docente e, em especial, dos professores atuantes na educação infantil, além da mudança de concepção acerca desse contexto por parte do Estado e da sociedade.

Investimentos materiais, investimentos materiais, porque eu acho um absurdo isso, essa desvalorização, poucos recursos, não que não venha recursos, vem, mas a gente sabe que não são suficientes para ter uma educação de qualidade, então já começa pelos investimentos. A pouca valorização do docente, porque olha salário que a gente ganha em comparação com o docente de adolescentes e de adultos, é ridículo o que a gente ganha, devia virar, a pirâmide devia ser invertida, mas enfim. Então assim, falta de investimentos, falta de valorização do profissional, de capacitação e também essa visão da sociedade, a sociedade não valoriza o nosso trabalho, esse eu acho que é um grande dificultador que precisaria ter uma tentativa de mudança, mas como vai mudar se o próprio governo não valoriza a escola? Como que a sociedade vai valorizar? (Lorena, entrevista em 30 de julho de 2021).

Nesse tema, defende-se que a função social da educação infantil envolve a urgência do Estado em assumir sua responsabilidade na educação coletiva de bebês, crianças bem pequenas e pequenas, em um movimento efetivo de colaboração e complementaridade com suas famílias, sendo a creche uma instituição determinante na “promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico” (Brasil, 2009c, p. 5). Não obstante,

De acordo com os dispositivos constitucionais e com a LDB, cabe aos municípios a responsabilidade pela Educação Infantil. Mas para que o reconhecimento legal do dever do Estado e do direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas possa ser efetivado e para que esse atendimento se vincule efetivamente à área educacional, é necessária uma ação conjunta dos governos, nas instâncias federal, estadual e municipal, e a parceria com a sociedade (Brasil, 2006b, p. 33).

Assumir essa responsabilidade implica, dentre outros fatores, na criação de mais e melhores políticas públicas para a educação infantil, que abarcam demandas como oferta de vagas, infraestrutura das instituições, recursos materiais (mobiliários, objetos, livros, brinquedos etc), recursos humanos (equipes de apoio, cozinha, limpeza, etc) e garantia do quadro profissional especializado para a atuação nas creches – gestores e professores –, que detenham direitos trabalhistas, salários dignos, planos de carreira e formação permanente em serviço. Acima de tudo, é preciso nutrir (e lutar) pelo “gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza” (Freire, 2015, p. 212).

Em unanimidade, emerge dos dados a percepção de que este desafio envolve mudanças de concepções, culturais e materiais. Ou seja, tem relação tanto com a valorização e mudança de visão da sociedade – famílias, comunidade, profissionais da educação, sociedade em geral, Estado – como na materialização dessa mudança em melhores condições de trabalho, políticas públicas e investimentos na área.

Se estabelecer como educação de qualidade... o desafio da educação infantil é provar para as pessoas a importância da educação infantil, porque quando se fala em educação infantil, as pessoas têm uma visão muito distorcida que “aí não precisa, não é uma coisa necessária, não é escola” (Gabriela, entrevista em 02 de setembro de 2021).

Maior desafio da educação infantil na sociedade... eu acho que assim, eu acho não, é quase certeza. É assim, nós profissionais, igual te falei, eu tenho orgulho de ser professora de educação infantil, eu já valorizo, eu já sei a importância, mas eu acho que a nossa sociedade ainda não entendeu, ela ainda não compreendeu a importância da educação infantil (Andréia, entrevista em 27 de julho de 2021).

Destaca-se também uma compreensão de que essa mudança necessária de visão acerca da educação infantil exige uma mudança de concepção sobre a própria infância, sobre a criança e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, sobre as necessidades que os bebês e crianças têm ao longo dos primeiros anos de vida, valorizando cada fase em suas especificidades, sem acelerar esse processo e compreendendo “a criança como criança”.

Na nossa sociedade... eu acho que hoje a educação infantil, por mais que assim, o rumo que está se tomando é que se valorize mais, mas ainda eu acho que necessita que valorizem ainda mais, que nos valorizem ainda mais. [...] Da sociedade compreender a criança como criança, que ela precisa brincar,

que ela precisa ter esse tempo pra ela e não essa formação precoce né? [...] Mas eu acho que falta isso na sociedade, compreender criança como criança e que talvez quando eles compreenderem mesmo, o nosso trabalho vai mudar assim, vai melhorar cada vez mais, cada dia mais vai melhorar (Cecília, entrevista em 23 de julho de 2021).

Eu acho que o desafio é provar o valor que ela tem em si. As pessoas precisam entender que a criança não vai ser... não tem a fase mais importante, como eu posso dizer, não é um só quando ela tá aprendendo alfabetização, quando ela está aprendendo a ler e escrever, que aí sim ela tem que ser educada, que ela precisa de um bom professor, que ela precisa ter uma boa escola, bom norte. Eu acho que a partir do momento que a criança é gente, a partir do momento que ela nasceu, ela precisa ter todos esses cuidados, porque é logo nos primeiros dias de vida que ela já vai começar a ter contato com o mundo e aprender as coisas, né? (Maria Vitória, entrevista em 16 de julho de 2021).

Eu acho que realmente fazer a sociedade compreender o que é a educação infantil, e que já leva esse nome, né? De educação, porque não é ensino de nada, é uma concepção que as pessoas precisavam interiorizar mais, o protagonismo do indivíduo, seja ele com cinco meses ou com cinco anos, entendeu? Então, eu vejo que a primeira barreira e maior de todas é essa, é entender como é complexo o cenário de uma instituição de educação infantil [...] Mas o problema do ser humano é o imediatismo né, a gente quer o resultado ali e agora [...] então acho que primeiro ter essa ruptura de compreensão, de entender que é um processo e que esse processo ele não visa impor nada para criança, mas sim tornar essa criança mais capaz de tantas outras habilidades que depois, na vida adulta, ela não desenvolve mais (Lua, entrevista em 21 de julho de 2021).

Retomando o conceito de infâncias como como uma construção histórica, social e cultural, convoca-se a necessidade, por parte do poder público, da escola e da sociedade, de tomar consciência sobre sua responsabilidade para com as crianças, superando também um ideal de criança irreal e inexistente que muitas vezes permeiam o imaginário social, garantindo infâncias dignas para todas as crianças em sua diversidade.

Destaca-se que a infância brasileira tem marcas históricas de um país desigual, sendo determinante considerar os diferentes contextos de vida, classes sociais, elementos culturais, étnicos e raciais, garantindo a todas as crianças seu lugar de cidadania (Del Priore, 1997).

Trata-se ainda de permanecer dialogando e refletindo sobre “o que a sociedade quer para suas crianças, para não se limitar a dar respostas contingentes, mas sim promover os direitos das crianças, de todas as infâncias, dentro de uma visão de sociedade plural” (Pescarmona, 2018, p. 258).

Finalmente, defende-se como necessário para esse avanço visibilizar social e educacionalmente a pequena infância, tornando sua educação e cuidado um tema fundamental do debate público, denunciando o lugar marginalizado ocupado por ela até então nos diferentes setores sociais (Richter; Barbosa, 2013). Cabe reconhecer ainda que, no Brasil,

[...] as imagens sociais sobre crianças pequeninas ou bebês são, basicamente, aquelas da fragilidade, da incapacidade, da graciosidade – sobre elas recai, basicamente, o discurso da proteção. Porém, além da evidente proteção e cuidado, olhares atentos e palavras, os bebês e crianças pequeninhas precisam, também, receber o olhar do direito à participação, ao protagonismo tão presente na convenção dos direitos das crianças, para que novas imagens de bebês e crianças pequenas possam emergir (Richter; Barbosa, 2013, p. 83).

Por meio de uma formação inicial e permanente consistente, como especialistas da infância, as profissionais da creche precisam se colocar nesse campo de conhecimento, assumindo suas contribuições para a mudança em relação a concepção de infância, de criança e de educação infantil que ainda se faz presente na sociedade atual. Assim, educar os bebês e as crianças pequenas e fazer da educação infantil um espaço de valor social e pedagógico é uma responsabilidade a ser por todos compartilhada.

Essa categoria apresentou os resultados referentes à função social da educação infantil. Em primeiro lugar, destaca-se que as profissionais entendem que a educação infantil ainda é pouco valorizada pelas famílias, em um contexto na qual transitam diferentes concepções como a de pré-escola cindida da creche ou de pré-escola como preparatória para o ensino fundamental e mais valorizada pelas famílias, que reconhecem nesse segmento algo mais próximo daquilo que concebem como educação escolar. Nessas narrativas, destaca-se uma relação ainda frágil entre escola e família.

Ainda sobre a visão das famílias, foram frequentes as ideias sobre uma concepção assistencialista, na qual as profissionais apontaram que a educação infantil é vista pelos pais apenas como um lugar para deixar os filhos enquanto trabalham ou, no caso mais específico do segmento creche, como um lugar apenas de tutela e cuidado físico (alimentação e higiene).

Apesar disso, as profissionais colocaram também que este é um cenário que está em transformação, que observam mudanças na visão e valorização por parte famílias, temática na qual destacam as experiências de atividades não presenciais realizadas durante o contexto pandêmico como uma oportunidade frutífera de compartilhamento e conscientização acerca da importância do trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil e na creche, em específico, o que leva ao questionamento do porquê esse cenário assumidamente difícil foi reconhecido como uma oportunidade de fortalecimento de vínculos e “conscientização” das famílias sobre o trabalho da escola e se esse movimento permanece com a retomada do atendimento presencial.

Também foram apresentados os resultados relacionados ao que as profissionais entendem ser a função social da creche e da pré-escola, nos quais se evidencia o

entendimento que elas têm de que atuam na fase mais importante desenvolvimento humano. Apontaram ainda conceber a educação infantil como espaço-tempo importante e organizado de modo a possibilitar aos bebês e crianças pequenas ricas oportunidades de desenvolvimento, aprendizagem e interação.

Porém, as narrativas parecem não conceber as demandas das famílias da sociedade atual dentro do escopo da função social da educação infantil e da creche, em específico, o que aponta uma concepção que parece contrapor o direito da criança de estar na escola à necessidade de pais e mães de serem atendidos.

Finalmente, as profissionais apontaram uma série de desafios à educação infantil no atual contexto brasileiro, dos quais destacam-se a necessidade de mudança de visão do poder público e da sociedade acerca dessa etapa educativa, compreendendo sua importância e sua real função, bem como a mudança de concepção acerca da própria infância e criança pequena, que deve ser compreendida e valorizada em sua singularidade.

As profissionais também apontaram que esses desafios envolvem diretamente as condições materiais, valorização profissional, investimentos na área e políticas públicas específicas que assumam a educação infantil em sua totalidade como uma prioridade para a sociedade brasileira.

9.2 Resultados e discussão dos resultados obtidos na Itália

A categorização dos resultados referentes à coleta na Itália resultou em um total de três categorias, que são: Formação profissional para a atuação no *nido* e na *scuola dell'infanzia*; Concepções das profissionais acerca do trabalho educativo no *nido*; Visão de *nido* e *scuola dell'infanzia* na sociedade atual italiana.

9.2.1 Formação profissional para a atuação no *nido* e na *scuola dell'infanzia*

A primeira categoria de resultados aborda os diferentes percursos formativos das profissionais atuantes no *nido* e na *scuola dell'infanzia* que participaram da pesquisa, o que permite compreender os modelos de formação inicial das educadoras e professoras⁷⁷, bem como sua contribuição para a atuação profissional no contexto de creche e pré-escola.

Também são apresentados os resultados que apontam para a importância das atividades de estágio e de uma forte relação entre prática e teoria, bem como da formação contínua e em contexto de atuação. Essa categoria se organiza em três eixos internos, apresentados no quadro a seguir.

Quadro 12. Categoria 1 – Formação profissional para a atuação no *nido* e na *scuola dell'infanzia*

CATEGORIA	EIXOS INTERNOS
Formação profissional para a atuação no <i>nido</i> e na <i>scuola dell'infanzia</i>	1. Diversidade de percursos na formação inicial das educadoras e professoras
	2. Importância dos estágios e relação teoria e prática
	3. Formação contínua e em contexto de atuação

Fonte: Elaborado pela autora

O Eixo 1 desta categoria aborda a diversidade de percursos formativos apresentados pelas profissionais – educadoras de creche e professoras de pré-escola – participantes da pesquisa. Os dados apontaram que dentre as 10 profissionais entrevistadas localizam-se diferentes percursos formativos, que se desdobram tanto em cursos realizados em nível médio como em nível superior.

Dentre as educadoras de creche, encontram-se formações iniciais como diploma de *Formazione per gli educatori professionali*, graduação em *Scienze dell'educazione e*

⁷⁷ Seguindo os aspectos culturais italianos, nos dados coletados na Itália foi utilizado o termo *educadora/s* para se referir às profissionais atuantes na creche e *professora/s* para aquelas atuantes na pré-escola.

della formazione, graduação em *Scienze della formazione e dei processi formativi* (Pedagogia) e curso de *Assistente per comunità infantile*.

[...] fui para a universidade, a escola de formação de educadores profissionais, que depois virou licenciatura, mas na época era um concurso universitário, mas foi equiparada, enfim, fiz três anos na universidade... Em esses três anos fiz muitos estágios porém, bom, sempre na área social, porque era aquela a minha orientação (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

[...] escolhi a área da educação na universidade [nome da universidade], aqui em Roma, e me formei em 2004 em scienze dell'educazione e della formazione (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

[...] eu trabalhava, mas tinha apenas uma formação de três anos, mas pra ser melhor enquadrada deveria ter um diploma de cinco anos, então eu olhava em volta e um belo dia uma amiga minha, eu descobrir que ela ia em uma escola para assistentes para comunidades infantis, eu busquei fazer, o objetivo era de cinco anos e invés disso eu fiz esse curso e comecei este trabalho. Foi realmente uma mudança (Laura, entrevista em 20 de setembro de 2022).

[...] depois eu me inscrevi em scienze della formazione, que na verdade na época ainda era o curso de graduação em pedagogia para nós, e me inscrevi na pedagogia que porém não tinha uma orientação, apesar de ser pedagógico, não tinha realmente o aspecto mais profissional do trabalho com a infância [...] (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

[...] quando estava fazendo uma pesquisa sobre as várias universidades, gostei da scienze dell'educazione, embora ela não existisse no início, quando me formei, porque me formei em 2003, bem no início de 2003, e era uma faculdade que tinha acabado de surgir na Itália e, portanto, não tinha realmente, quero dizer, havia como profissão o educador profissional (Azzurra, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Assim como na análise da formação das profissionais brasileiras, os resultados sobre a formação das educadoras italianas podem ser discutidos partindo do tipo e da época na qual as profissionais a realizaram. Como pode-se recuperar no Quadro 7, dentre as profissionais da creche, a formação mais recente foi realizada pela educadora Chiara, no ano de 2004, o que leva a concluir que nenhuma das entrevistadas viveu as recentes mudanças propostas na legislação italiana sobre a formação para o trabalho na creche.

Esse fato levanta também a hipótese de que atualmente esse elemento apresenta diferenciações importantes, que ainda estão sendo incorporadas pelas universidades italianas e pelo setor da educação da infância de modo geral. Nesse sentido, pesquisas realizadas com profissionais mais jovens e/ou recém formadas certamente podem contribuir de maneira diferenciada com o debate sobre esse tema⁷⁸.

⁷⁸ É importante esclarecer que a idade e o ano de formação não foram utilizados como critérios de inclusão e exclusão para a pesquisa. Além disso, as participantes italianas foram indicadas por suas respectivas gestoras, de acordo com a disponibilidade de cada contexto/escola.

Dentre as participantes têm-se diferentes níveis de formação, como a formação de Francesca e Azzurra para atuação como educadora profissional – indicada por elas como uma formação universitária que depois foi equipara a uma *laurea triennale* (graduação), a formação de Chiara e Anna em *Scienze dell'educazione e della formazione* e *Scienze della formazione e dei processi formativi*, respectivamente, ambas graduações com três anos de duração, e a formação Laura em nível médio como *Assistente per comunità infantile*.

Diferentemente do Brasil, a diversidade de tipologias de curso e de percursos formativos narrada pelas educadoras torna mais complexa a análise dessa formação inicial, principalmente ao se considerar os diversos períodos em que foram realizados (a mais antiga na década de 80 e a mais recente em 2004).

Essa mesma diversidade de percursos de formação inicial para a atuação profissional pode ser observada nas falas das professoras de pré-escola. Dentre as cinco participantes desse segmento, os resultados apontam para ao menos três modelos diferentes de formação, que envolvem cursos que seriam correspondentes ao magistério (*istituto magistrale* ou *liceu psicopedagógico*), além de formação em nível superior em *Scienze dell'educazione e della formazione primária*. Algumas profissionais possuem ainda diplomas de outros cursos como Psicologia clínica (Stella) e Neurofisiopatologia (Rafaella).

[...] eu consegui um diploma psicopedagógico e depois fiz uma graduação com um enquadramento médico-sanitário que antes era de Neurofisiopatologia, onde se tratava também e principalmente da primeira infância, de todos esses distúrbios que vão do autismo ou epilepsia e então isso... então eu me formei em Neurofisiopatologia e depois consegui também uma graduação em Scienze dell'educazione [...] (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Então, a formação inicial eu fiz a escola, aqui em Modena tinha, se chamavam magistério, mas eram privadas e se chamavam escolas, a escola que eu fiz era a [nome da escola], porque era gerida por uma entidade religiosa, que porém emitia um diploma, em todos os efeitos, reconhecido pela legislação. Depois eu consegui a habilitação para o ensino (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Pesquisadora: [...] E que tipo de formação você fez para se tornar professora de pré-escola?

Linda: Então, a escola foi o instituto magisterial, um diploma de magistério (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Apesar dos diferentes formatos e níveis de formação, o principal objetivo desses diálogos era identificar qual a contribuição da formação inicial para a atuação na creche e na pré-escola, bem como a visibilidade de conteúdos específicos sobre as crianças de 0 a

3 anos. Nesse tema, em unanimidade, as entrevistadas apontaram a formação inicial como de grande contribuição para a sua atuação profissional.

Pesquisadora: [...] E do seu ponto de vista, essa formação foi útil para o trabalho que você realiza hoje?

Chiara: Muito. Eu penso que não se pode mais abrir mão de uma formação universitária para realizar esse tipo de trabalho, acima de tudo te dão uma formação a 360 graus, pelo menos a universidade que eu frequentei, te dão uma formação que de qualquer forma, tanto a tocar em todos os aspectos do nosso trabalho, tanto teórico como prático (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Sim, claro. Sim, sim, depois também a experiência e os cursos de formação sucessivos, mas foi útil, foi realmente a base (Laura, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Então, no que diz respeito à universitária, absolutamente sim (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Bom, a nível teórico sim. De qualquer forma me deu as bases, mesmo se agora, passados tantos anos assim, muitas coisas mudaram, portanto certamente a nível teórico, aqueles básicos como tipo de desenvolvimento, o percurso de desenvolvimento da criança, isso ainda é útil (Azzurra, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Como pode-se analisar a partir dos excertos, as profissionais parecem valorizar e avaliar seus cursos de formação inicial como de qualidade e contributivos para o trabalho em âmbito educativo – “[...] acima de tudo te dão uma formação a 360 graus, pelo menos a universidade que eu frequentei”; “[...] foi útil, foi realmente a base”; “[...] Bom, a nível teórico sim. De qualquer forma, me deu as bases”.

Mesmo Francesca, que frequentou um curso não diretamente relacionado à profissão de educadora de creche, indicou essa formação como uma contribuição importante. Ela apontou que mesmo não sendo uma formação específica para a atuação em creche, seu curso pela *Scuola di formazione per gli educatori professionali* permitiu que ela construísse uma abordagem pedagógica, de escuta e de observação, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de organizar o trabalho tendo em vista a pessoa, o humano.

Com certeza sim, não foi uma formação específica, no sentido de que não é que eu estudei como era na creche, como ser educadora, mas com certeza a abordagem pedagógica, digamos, de escuta, de observação, de como fazer um projeto, de como, eh, enfim, organizar o trabalho partindo das pessoas, né? Porque depois frequentemente nesse trabalho se arrisca de ir projetos, por ideias, por modas... no entanto, pra mim ficou muito o fato de partir das pessoas, da observação dessas pessoas, que são pessoinhas, mas são pessoas e de entender as suas necessidades, de entrar com empatia, com, digamos, com gradualidade, o mesmo em relação aos pais, sem julgamentos, enfim... esses aspectos certamente se tornaram muito úteis (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Esses resultados permitem inferir uma articulação, na perspectiva das profissionais, entre teoria e prática e a contribuição da primeira para o trabalho educativo na creche e na pré-escola. Chama a atenção a valorização por parte das educadoras e professoras do acesso a conteúdos teóricos durante a formação inicial, conteúdos estes que relacionam a sua profissão, se constituindo como “base” de sua atuação profissional, o que vai na direção de uma relação entre essas duas dimensões, inferindo a construção de uma práxis pedagógica.

A relação teoria-prática representa um dos nós cruciais da epistemologia pedagógica. É, sem dúvida, uma relação que deve ser concebida em termos de unidade dialética: a teoria, sem a práxis, é vazia; assim como a práxis, sem a teoria, é cega. Em outras palavras, uma teoria sem relação com os problemas das práticas educacionais acaba sendo abstrata e ineficaz; mas, ao mesmo tempo, uma práxis que se esgota em lidar imediatamente com esses problemas, sem iluminação teórica, corre o risco de vagar no escuro, de ir por tentativa e erro (Baldacci, 2010, p. 65, tradução nossa).

De modo geral, as participantes indicaram a formação inicial como de grande contribuição, apenas Agnese apontou que gostaria de ter sido melhor preparada, defendendo a necessidade de que a formação inicial promova uma maior articulação com a prática profissional.

Na realidade sim, mas na minha opinião deveria ser muito mais... tentar passar aos estudantes a experiência, porque ok, as teorias são absolutamente fundamentais, porém quando você se forma... de qualquer forma diz “Céus, e agora o que faço?”, quer dizer, depois quando você faz substituições nem sempre está com alguém, talvez acontece de uma colega dizer “Tchau, vou pra casa” e te deixa sozinha com 20 crianças, né? Então, na minha opinião isso peca um pouco na universidade. Eu não sei se as coisas mudaram, mas pelo menos a que eu fiz, e depois eu fiz também ciências da educação primária, apesar dos estágios, enfim, eu acho que falta um pouco disso, gostaria de ter sido mais preparada, entende? (Agnese, entrevista em 22 de setembro de 2022).

A narrativa de Agnese recoloca a importância de cursos de formação inicial para professores que consigam oferecer bases teóricas sólidas, em constante relação com a realidade concreta de atuação das futuras educadoras/professoras. Ao indicar “[...] quando você se forma... de qualquer forma diz ‘Céus, e agora o que faço?’”, Agnese retrata a dificuldade de inserção na realidade da escola, o que pode gerar insegurança e temor. De todo modo, o conceito de práxis (Freire 2015, 2015, 2020) se coloca enquanto movimento contínuo de ação-reflexão-ação, tendo o saber teórico como dimensão determinante desse movimento.

Ainda sobre a contribuição dos cursos de formação inicial para a atuação na creche e na pré-escola, buscou-se depreender se em seus percursos formativos as profissionais tiveram acesso às discussões e conteúdos para a atuação com as crianças de

0 a 6 anos e, especificamente, de 0 a 3 anos. Também nesse tema os resultados são variados.

Das cinco educadoras de creche, três indicaram ter tido acesso a conteúdos com foco na atuação nesse segmento. Duas delas apontaram ainda que tiveram alguns aspectos que abarcavam a faixa etária 0-6 anos.

Pesquisadora: E nesse curso tinha disciplinas específicas sobre o trabalho no 0-6? E no 0-3 em específico?

Azzurra: No meu, só 0-3 (Azzurra, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Chiara: Sim, também 0-6, porque algumas disciplinas a gente fazia... mesmo que a graduação era específica para educadores de comunidades infantis, porém algumas disciplinas nós fazíamos junto à ciências da educação primária, que depois 3-11, em algumas matérias sim, eram característicos de uma faixa etária maior.

Pesquisadora: E as outras específicas de crianças de 0-3?

Chiara: 0-3, sim (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Anna: Na pedagogia sim, então, formação, pedagogia geral, pedagogia especial, pedagogia do jogo, aquilo sim, na universidade sim.

Pesquisadora: E específico 0-3?

Anna: Específico 0-3, psicologia do desenvolvimento, sim, alguma coisa de específico também sobre o 0-3 (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Os resultados apontam que, como esperado, ao realizarem cursos específicos para a atuação na creche, as profissionais tiveram acesso a uma formação mais especializada sobre os bebês e crianças menores e esse contexto de atuação, uma vez que o curso não apresenta uma formação generalista como a licenciatura em Pedagogia no Brasil, por exemplo.

Outras duas educadoras, porém, indicaram não ter tido ou tido pouco acesso a discussões específicas sobre a faixa etária de 0 a 3 anos em sua formação inicial. Francesca apontou que em seu curso foram abordados conteúdos acerca das “pessoas em geral” e Laura colocou que quando realizou sua formação inicial, na década de 1980, não existiam muitas questões específicas sobre a creche.

Não, era sempre em relação às pessoas em geral, digamos (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Sim, era também um pouco 0-6 porque tem algumas coisas, não tinha esse específico da creche, tinha pouca história né? Mesmo os pedagogos, enfim, se falava sempre de três anos ou mais, por isso de específico sobre a creche tinha pouco... eram poucos os que falaram da primeiríssima infância (Laura, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Entende-se que o acesso a conteúdos específicos sobre o trabalho na creche como um ponto crucial da qualidade da formação inicial das educadoras/professoras. A invisibilidade indicada pelas duas educadoras italianas tem relação com o próprio curso

por elas realizado (no caso de Francesca) e também a época de realização (Laura), uma vez que na década de 80 as discussões sobre a formação e atuação na creche eram ainda incipientes.

A narrativa de Laura, educadora mais experiente do grupo de entrevistadas, aponta como as crianças de 0 a 3 anos eram invisibilizadas na época em que realizou sua formação, sendo priorizadas as crianças de três anos em diante: “[...] *se falava sempre de três anos ou mais, por isso de específico sobre a creche tinha pouco... eram poucos os que falaram da primeiríssima infância*”. As narrativas apontam que em muitas realidades se fez – ou ainda se faz, a se considerar quão recentes são as mudanças propostas nessa formação – presente certa invisibilidade do trabalho na creche, mesmo que esses percursos permitam a atuação profissional nesse contexto.

Ao contrastar a narrativa de Laura com a de outras educadoras que se formaram mais recentemente e em cursos específicos para a atuação na creche, pode-se analisar a potencialidade dessa mudança no quadro formativo, que oferece às profissionais bases sólidas para a sua atuação.

Apesar de não ser a realidade vivida pelas educadoras entrevistadas, entende-se também que o atual quadro formativo, que coloca a formação para a atuação na creche no contexto universitário, pode contribuir ainda mais com uma formação consistente e de qualidade para as futuras educadoras. Entretanto, certamente essa proposição apresenta novos desafios às universidades e aos cursos de formação de educadores e professores.

Considerando que, na Itália, a formação para o trabalho na creche acontece em um percurso específico, agora em nível universitário, a atual legislação prevê a consolidação de um perfil profissional no qual o educador/educadora, em uma perspectiva de trabalho compartilhado e de colaboração com as famílias, seja capaz de planejar e realizar atividades que tenham em vista o desenvolvimento das relações, da autonomia, da criatividade das crianças, levando em consideração a construção de um ambiente afetivo e lúdico, e garantindo oportunidades de educação, cuidado e brincadeira (Itália, 2018).

Nesse novo cenário para a formação, cabe ressaltar também que é esperado que as futuras educadoras tenham acesso a conteúdos teóricos e práticos relativos ao desenvolvimento infantil nas suas diversas dimensões (física, psicomotora, emocional, relacional, social, identitária, cognitiva e comunicativa); ao cuidado, educação e socialização dos bebês e crianças bem pequenas; ao apoio à paternidade/maternidade e à promoção das relações com as famílias; à promoção do bem-estar psicofísico e à

identificação de condições de risco, de atraso, problemas ou distúrbios no desenvolvimento das crianças, bem como sobre a história, normas, organização e funcionamento das instituições educacionais para a primeira infância na Itália e em outros países; a propostas e metodologias educativas do contexto da creche; ao planejamento, organização e avaliação dos contextos e das atividades educativas para a primeira infância; dentre outros conteúdos (Itália, 2018).

Entende-se que as mudanças na legislação italiana sobre essa formação buscam exatamente fornecer um quadro formativo consistente e de qualidade, esclarecendo as diferentes tipologias e campos de atuação dos educadores.

Sobre a formação das professoras de pré-escola, algumas profissionais indicaram ter tido uma formação que abarcava dos 0 aos 6 anos de idade, enquanto outras apontam maior especificidade na faixa etária 3-6.

Então, no meu percurso de estudo eu optei por uma orientação que era mais específica sobre a psicologia, então tenho que dizer que tenho uma bagagem muito, muito rica de noções de psicologia, neuropsiquiatria [...] desse ponto de vista psicológico, neuropsiquiátrico, sim (Agnese, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Não, era 3-6, acima de tudo 3-6. Eu sempre explorei mais a faixa etária 3-6, che era também o meu objetivo de trabalho, permanecer no âmbito 3-6. Depois, claro, enfim, mesmo hoje, [...] o contato com a creche, temos a continuidade, mas pessoalmente eu preferi esse âmbito (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Como dito, é necessário analisar esses resultados considerando a realidade italiana de formação profissional para a creche e pré-escola, uma vez que existindo cursos específicos e separados para cada contexto, é esperado que as profissionais tenham acesso a conteúdos específicos de acordo com cada um deles.

De todo modo, as narrativas das educadoras e professoras levam a problematizar aspectos importantes da realidade da educação infantil italiana atual, que visa a consolidação de um sistema integrado dos 0 aos 6 anos de idade, ou seja, da creche à pré-escola. Isso posto, concorda-se com Infantino (2018) ao apontar a necessidade de um novo olhar sobre essa formação, que permita superar as barreiras nada simples de um histórico afastamento entre creche e pré-escola, bem como dos cursos de formação de profissionais para esses dois contextos.

Essa mudança – histórica e processual – também foi um elemento que se destacou nas narrativas das entrevistadas, pois comentaram sobre seus cursos de formação e as alterações na legislação, nos formatos e especificações dos cursos para a atuação na creche e na pré-escola.

A exemplo, a fala de Francesca, apresentada anteriormente, que indicou que inicialmente seu curso não era à nível universitário e que posteriormente foi equiparado a uma graduação. Outras falas também evidenciaram essas mudanças, como o relato de Stella que indicou ter entrado na profissão de professora de pré-escola graças à sua formação em nível médio – *liceo Sociopsicopedagogico* –, o que atualmente não é mais possível devido à mudança de legislação que passou a exigir um diploma de graduação.

[...] agora a legislação mudou, então é necessário realmente uma graduação específica para ensinar na pré-escola, mas me bastava o diploma que, de 2010 estamos falando, então bastava o diploma, depois eu tinha ainda a graduação, então era uma coisa a mais, portanto eu tentei fazer esse concurso [...] (Stella, entrevista em 27 de setembro de 2022).

Anna citou essas mudanças no formato dos cursos que formam profissionais para a atuação na creche e pré-escola. Em sua formação, a mudança ocorreu ao final do seu curso, situação na qual ela teve que escolher se “perdia” os estudos feitos até ali ou se terminava seu percurso inicial.

Então tinha essa escola superior que eu não tinha feito, depois eu tinha um secundário, então eu disse “Ta bom, não fiz o magistério, vou fazer pedagogia”. Na realidade as orientações não eram... eram mais sobre o social ou sobre o pedagógico, sobre o papel da coordenação. No terceiro ano da minha universidade instituíram o curso de ciências da formação primária, entretanto, quando eu já estava no terceiro ano, então eu escolhi terminar o meu curso de graduação, senão teria que perder tudo porque seria instituído ano por ano, assim eu decidi terminar o meu curso de graduação, escolhendo não a direção social, mas escolhendo a direção da formação permanente (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Azzurra também citou essas mudanças ao indicar que, quando frequentou a universidade, a proposição dos cursos era diferente do desenho atual. Em sua fala, é possível observar que o curso de pedagogia habilitava para a atuação na pré-escola e no ensino fundamental e o curso de ciências da educação para a atuação no creche, mas mesmo este também não era “bem definido” na época.

[...] no caso da minha universidade, feita em 2000, ali ainda não tinha a distinção... era praticamente a pedagogia, o curso de graduação em pedagogia que te permitia de ensinar na pré-escola e no ensino fundamental I, e depois tinha ciências da educação, mas mesmo ciências da educação ainda não era bem definido e nos últimos anos que foi sendo bem definida, porque na minha opinião, o fato da lei ter sido feita em 94, em 1994 o de ciências da educação, mais ou menos, 93, 34, alguns anos antes de eu me inscrever na universidade, era um pouco... tinha o formador profissional, tinham três cursos se não me engano, agora não me lembro mais, passado tanto tempo assim... educador profissional, o formador profissional e o famoso pedagogo, mas um pedagogo que não era completo mesmo porque de qualquer modo não acredito que te dava a possibilidade de ensinar na pré-escola e no ensino fundamental, porque tinha o curso de graduação em pedagogia, que depois foi transformado em ciências da formação primária, ok? (Azzurra, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Essas narrativas retratam um cenário de mudanças constantes para as profissionais do setor educacional italiano, no qual entende-se que a consolidação da formação dos educadores de creche em nível superior se apresenta como um avanço importante, facilitando, a partir do oferecimento do curso pelas universidades, uma formação mais aprofundada e homogênea para as futuras profissionais. Entretanto,

O elemento que, de fato, dificulta a implementação de uma visão orgânica e sistêmica entre creche e pré-escola reside no fato de que a formação básica permanece distinta em dois cursos universitários específicos, um em Ciências da Educação com endereço específico para infância, com duração de três anos, dirigido aos educadores da creche e outro, o das Ciências da Formação Primária, com duração de cinco anos, dirigido aos professores. Será um grande desafio reunir e se conectar com a formação em serviço e o planejamento compartilhado, figuras profissionais que vêm de percursos básicos de formação muito diferentes entre eles, não apenas por duração (Infantino, 2018, p. 23-24).

Entende-se que as profissionais da educação infantil (0 a 6 anos) precisam ter acesso à formação bastante específica e de qualidade, e que também dê conta de promover uma maior integralidade entre o trabalho com a primeira (0 a 3 anos) e segunda infância (3 a 6 anos) (Bondioli, 2017). Considerando a definição de um sistema integrado 0-6 anos, é necessário problematizar que a formação dos profissionais que o compõem permanecem em percursos distintos. Com isso,

É difícil imaginar que percursos de formação inicial separados e não comunicantes possam formar mentes dialógicas, orientadas para a continuidade ao longo do período de 0 a 6 anos, abertas a perspectivas plurais e a intercâmbios interdisciplinares imediatamente após o ingresso na prática educacional. A lei trata da questão de como desenvolver bases de conhecimento compartilhadas, deslocando-a da formação inicial para a continuada, e prevendo a participação de educadores e professores em cursos de formação comuns, organizados pelas autoridades locais e financiados por um Fundo Nacional, que, no entanto, não se destina exclusivamente a atividades de desenvolvimento profissional, mas também a custear a construção ou reforma de instalações e a gestão de serviços de creche e pré-escola (Infantino, 2019, p. 46).

Como aponta Bondioli (2017, p. 72, tradução nossa) é necessário problematizar que cuidar e educar bebês e crianças bem pequenas na creche “não é mais fácil do que cuidar e educar crianças de 3 a 6 anos de idade. A desigualdade dos dois percursos – três anos para o primeiro e cinco para o segundo – não parece andar nessa direção . Como o próprio documento sobre o Sistema Integrado 0-6 reconhece,

A formação inicial para as diversas figuras profissionais que atuam no sistema educacional zero-sei ainda é desigual atualmente. No entanto, uma formação mais integrada, atividades não episódicas de planejamento, formação em serviço e prática reflexiva, oportunidades de compromisso conjunto podem orientar os dois segmentos na construção de um percurso unitário e coerente, graças também às diretrizes nacionais do Estado (art. 5, parágrafo 1, lett. a), ao trabalho em rede, à coordenação pedagógica territorial e ao compromisso de todos os operadores (Itália, 2021b, p. 11, tradução nossa).

Pode-se analisar que, como aponta Infantino (2018, 2019), a legislação vigente aposta na formação contínua, conjunta e sistemática, como recurso para superar as lacunas dessa cisão entre a formação das educadoras e professoras. É possível inferir que são inúmeros os desafios postos à essa reconstrução, tanto a nível organizativo, como pedagógico e cultural.

De todo modo, o cenário atual aponta que este tema está em grande debate atualmente e no centro de atenção de instituições, profissionais e pesquisadores que assumem a importância da educação e cuidado nos primeiros anos de vida da criança.

[...] a formação inicial dos educadores italianos da primeira infância para a atuação com crianças de zero a seis anos de idade está no centro de um amplo debate internacional que acompanhou o nascimento e o crescimento dos serviços de cuidados infantis desde o período pós-guerra. Em uma série de documentos de política educacional relacionados aos serviços de assistência à infância, elaborados por importantes instituições, como a Comissão Europeia para a Infância, a formação inicial e contínua dos profissionais para o 0 a 6 anos é considerada um elemento crucial para a qualidade desses serviços e, portanto, uma garantia indispensável para oferecer oportunidades de crescimento às crianças que os frequentam (Bondioli, 2017, p. 60, tradução nossa).

Ainda abordando elementos da formação inicial das profissionais para a atuação na creche e na pré-escola, o Eixo 2 apresenta os resultados acerca da importância das atividades de estágio ao longo dessa formação inicial, bem como o que emergiu dos dados sobre a relação teoria e prática estabelecida pelas participantes.

No que tange às atividades de estágio, as participantes indicaram que essas atividades contribuíram com a sua formação e se caracterizaram como uma possibilidade de conhecer na prática aquilo que era estudado na teoria, abrindo novas perspectivas para a sua atuação.

Com certeza sim. Foi realmente o primeiro, a primeira abordagem àquilo que era a creche, de tocar com as mãos aquilo que nos explicavam na teoria... eh, sim, foi útil (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

[...] nos primeiros, nas creches, justamente para poder ver também o crescimento da criança, o desenvolvimento e as modalidades de aprendizagem na fase de crescimento, depois, a mesma oportunidade na pré-escola, onde de qualquer modo, idade diferente, percursos diferentes, habilidades, autonomias, com desenvolvimentos diversos por crescimento e por faixa etária (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Nas narrativas das educadoras e professoras é possível observar como os estágios foram contributivos para a sua formação, pois ofereceram elementos da realidade vivida nas escolas (e também fora delas) e o contato com diferentes abordagens pedagógicas, modos de organização dos espaços e de se relacionar com as crianças. Esses resultados corroboram com o posicionamento, já defendido anteriormente, que coloca as atividades

de estágio como uma importante experiência formativa, espaço potente de integração entre teoria e prática.

Sim, ainda me recordo de ótimos pontos. Eu rodei por diversas pré-escolas, por períodos mais curtos ou mais longos, mas sim, foi positivo. Além do mais, também para ver, porque são tantos... se você der uma volta nesta escola, verá como cada sala de aula é diferente da outra, porque em todo caso os professores aplicam seu próprio método, mesmo em os móveis, né? Nos painéis, nos cantos... então fazer um estágio com certeza me abriu muito a cabeça sobre quantos aspectos podem existir, quantos métodos diferentes de ensinar e de como dirigir-se às crianças (Agnese, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Muitíssimo, justamente porque de qualquer modo isso de poder ter, em contextos diversos, ou seja não somente da instituição, da escola, mas também na verdade, como te disse antes, a mais significativa foi aquela do campo rom⁷⁹, no qual o ser acolhido, o poder ter esses momentos e também a vontade deles de saber; de serem incluídos, certamente me deu a oportunidade de poder ver infâncias diversas, além daquelas talvez mais afortunadas, porque de qualquer modo com a possibilidade das famílias de poder fazer; enfim, experiências escolares normais, isso (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Então, devo dizer que me ajudou, me deu uma noção do que eram crianças e os conteúdos educacionais. Porém, digamos que a experiência mais direta foi a de começar a trabalhar diretamente nas escolas (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Também Francesca, que realizou estágios em contexto social e não diretamente em creches ou pré-escolas, apontou a experiência do estágio como muito contributiva para a sua atuação como educadora, indicando que foi uma oportunidade de aprender que o instrumento principal no trabalho educativo com as pessoas é “a sua pessoa”.

Sim, eu penso que realmente sim, no sentido mesmo de abertura mental em relação aos problemas, a abordagem às pessoas, ao planejamento, ao questionamento de mim mesma, muito. Porque depois, isso, todos esses ambientes no qual eu estive durante o estágio, digo, aquilo que eu sempre levei é que o instrumento principal no trabalho educativo com as pessoas é a sua pessoa, né? (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Os estágios reapareceram como um espaço privilegiado para a construção de novos saberes por parte das profissionais em formação, que se tornam mais capazes de relacionar os estudos no âmbito universitário/de formação inicial à atuação profissional. Entende-se que, se acompanhado de momentos de diálogo, reflexão e supervisão sobre as experiências vividas, as atividades de estágio oferecem uma ampla gama de conhecimentos e competências que são esperadas dos futuros profissionais da educação. Assim, o estágio deve oportunizar um espaço de que combine teoria e prática e seja caracterizado pela reflexão sobre as práticas educacionais (Bondioli, 2017).

Também a legislação atual para a formação das educadoras de creche reconhece a

⁷⁹ Comunidades nômades.

sua importância e coloca a necessidade de realização dos estágios, sendo articulados em estágios diretos e indiretos, ambos obrigatórios. Os estágios diretos são aqueles realizados nas creches e serviços para a infância, com uma duração de 175 horas, sendo pelo menos 50% da carga horária realizada em *nido* ou *micronido*, devendo ser acompanhado por um tutor de estágio dentro da instituição. Já o estágio indireto, com carga horária de 75 horas e acompanhado por um tutor da instituição formativa, inclui atividades de planejamento e reflexão coletivas e individuais (Itália, 2018).

Nesse processo contínuo de formação-construção-revisão do profissionalismo docente, o estágio prático constitui o momento inicial a partir do qual os alunos comparam a imagem vaga, sonhada e às vezes até idealizada de ser professor com a imagem real, concreta e autêntica. O estágio prático [...] promove o crescimento pessoal e profissional (Capperucci, p. 13-14, tradução nossa).

Essa conexão estabelecida entre a formação inicial, tanto nos estudos teóricos como nas atividades de estágio, se relaciona a outros resultados que apontam uma visão de que prática e teoria são importantes e dialogam entre si. Os estágios emergem como ponte entre essas duas dimensões, “fazendo com que interajam dialeticamente entre si, de modo a permitir que a teoria e a pesquisa educacional orientem a prática dos professores e que esta última verifique em campo a confiabilidade e a aplicabilidade de determinados construtos” (Capperucci, 2018, p. 14, tradução nossa).

Nesse modelo, os estágios permitem a união entre a “perspectiva teórica e a prática educativa, no sentido de um feedback contínuo entre a primeira e a segunda, guiado por metodologias reflexivas e por uma supervisão qualificada” (Bondioli, 2017, p. 70-71, tradução nossa).

Como aponta Bondioli (2017) é válido ressaltar que para que a formação inicial das educadoras/professoras seja realmente de qualidade, esta deve ser seguida por uma formação permanente reflexiva e participativa, que os profissionais da educação infantil devem ter começado a adquirir durante as atividades de estágio.

Voltando aos resultados, como já evidenciado no Eixo 1, as entrevistadas indicaram que entendem a formação teórica como a base de sua formação profissional, aliada posteriormente à formação contínua e à própria prática em contexto de atuação.

A nível teórico, ou seja tanto sobre as técnicas de trabalho como sobre aspectos cognitivos, psicológicos, sociológicos e sobre o trabalho de equipe... eu também fiz muitos laboratórios de jogo e animação, enfim... na minha opinião, pra mim são muito úteis. Depois, claro, a experiência que você tem em campo vai integrar essa formação universitária e tudo, enfim, tudo serve. Mas a formação universitária é importante (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Depois, talvez, no que diz respeito precisamente à gestão das jornadas, a

organização, essas coisas, essas coisas mais práticas, eu tive que pagar as minhas contas, digamos. Porém, a configuração mental da abordagem à pessoa certamente a formação universitária me ajudou demais (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Como é possível observar nos excertos, elas apontaram a importância da prática, mas sem desconsiderar ou dicotomizar a formação teórica. Elementos semelhantes são encontrados nas falas de outras entrevistadas, a exemplo, Chiara indicou que a formação teórica a ajudou a compreender o que deveria ser feito, sempre em relação a cada faixa etária; Raffaella que apontou que a formação universitária forneceu um “*imprinting*” sobre a profissão, assim como a sua formação em nível médio forneceu elementos que posteriormente foram reorganizados com base em sua experiência profissional; e Anna que apontou a importância dos conhecimentos teóricos reafirmando a necessidade de também estar com a infância para conhecê-la, de fato.

Sim, como eu te disse antes, enfim, a formação me ajudou tanto muito para conseguir entender quais coisas devem ser feitas com quem, com base na idade e depois a experiência em campo... então ver também como se trabalha e depois experimentar, porque depois você se coloca, né? Você aprende a partir daí, você aprende a partir daí, aí você tenta, você tenta com seus erros, você se corrige e depois tem a sua criatividade, porque parte do trabalho é o que a gente busca também [...] (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

[...] a formação universitária me deu esse imprinting, mas tenho que dizer que também a escola, o liceu psicopedagógico, ou seja, já ali fomos introduzidos em um tipo de estágio e isso certamente contribuiu para direcionar depois a minha profissionalidade por meio dos estudos universitários e paralelamente começando depois a exercitar a profissão, certamente consegui entender quais eram os aspectos importantes pra mim, importantes mesmo, aqueles válidos e os não válidos e onde canalizar depois o meu pensamento pedagógico e levá-lo pouco a pouco a se tornar uma realidade a ser compartilhada também com as colegas ou, de qualquer modo, de viver no cotidiano (Rafaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Então eu acredito que além de toda a teoria que nós podemos estudar nos livros, o que é muito importante, porque aí da teoria cada um colhe aquilo que pensa que seja mais forte no próprio trabalho, mas para conhecer de verdade o mundo da infância se deve estar com a infância, é o que eu penso (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Esses pontos demonstram o valor dado pelas profissionais ao conhecimento teórico e a necessidade deste estar sempre relacionado à prática cotidiana na escola, elas citam a importância da experiência e a necessidade de aprender na prática de modo contínuo, mas de modo geral não se evidencia uma sobreposição de uma sobre a outra (prática e teoria) ou uma desvalorização do conhecimento teórico.

Esses resultados corroboram com os postulados de Freire (2012, 2015) que apontam a centralidade da teoria no necessário processo de reflexão crítica sobre a prática, ou seja, de construção da práxis educativa.

A questão central que se coloca a nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente, é como, no contexto teórico, tomando distância de nossa prática, desembutimos o saber dela. A ciência que a funda.

Em outras palavras, é como do contexto teórico “tomamos distância” de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então aprendê-la na sua razão de ser (Freire, 2012, p. 116).

Os resultados corroboram ainda com as ideias Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2020), ao passo que as profissionais localizam na experiência profissional o lugar e momento de ajustar seus saberes, de alinhar conhecimentos e elencar aquilo que realmente se mostra mais significativo: “[...] *depois experimentar, porque depois você se coloca, né? Você aprende a partir daí, você aprende a partir daí, aí você tenta, você tenta com seus erros, você se corrige e depois tem a sua criatividade, porque parte do trabalho é o que a gente busca também*”; “[...] *contribuiu para direcionar depois a minha profissionalidade por meio dos estudos universitários e paralelamente começando depois a exercitar a profissão, certamente consegui entender quais eram os aspectos importantes pra mim, importantes mesmo, aqueles válidos e os não válidos e onde canalizar depois o meu pensamento pedagógico*”.

A atuação profissional, a experiência, emerge como ponto fundamental ao permitir sua inserção em uma realidade educativa concreta, que leva à retomada e à reflexão sobre a formação e os saberes que possuem, a validação (ou não) de determinados conhecimentos teóricos, daquilo que se faz e o que faz sentido em cada situação ou realidade. Esses resultados vão ao encontro de Tardif (2014, p. 21) ao apontar que

[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. [...] A experiência de trabalho, portanto, não é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesmo saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexibilidade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

Em continuidade a esse entendimento de que a teoria é a base essencial para a atuação profissional, o Eixo 3 reúne e apresenta os resultados sobre a formação contínua e em contexto de trabalho. A importância de estar em permanente formação apareceu na fala de todas as profissionais, elas apontaram a formação permanente como fonte importante de conhecimentos, sendo frequentemente citadas as formações oferecidas pelos sistemas municipais de educação, apontaram ainda ter realizados cursos e formações privados, motivados por interesses particulares.

Pesquisadora: Possui outras formações, graduação, pós-graduação, outra graduação... esses cursos te ajudaram no seu trabalho?

Anna: Não, só formação, digamos, formação permanente que sempre fiz desde que comecei a trabalhar nas escolas, nas creches. Então eu sempre trabalhei na creche (Anna, entrevista em 27 de outubro de 2022).

Então, depois da graduação fizemos vários cursos de formação, tanto aqui na creche e eu de modo privado... outras graduações não, economicamente eu não poderia me permitir (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Então, a formação que eu tenho é enorme porque desde o momento em que comecei a trabalhar eu fiz muita formação em campo, continua em campo (Azzurra, entrevista em 20 de outubro de 2022).

[...] E repito, também integrada com a formação que é proposta todos os anos, que certamente busca oferecer sempre novos pontos de vista e temas de reflexão, porque com certeza é um trabalho que você não pode nunca dizer “Eu cheguei”, “Alcansei o meu nível de sabedoria e tal”, não, não estamos falando disso. É sempre uma discussão contínua (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Eu fiz cursos, sim... sobre as fábulas, sobre o ponto de vista psicológico das fábulas, isso, mais ou menos isso. E depois, claro, também os cursos de formação separados, feitos de modo privado por mim, além daqueles que oferecidos pela cidade, e esses eu fiz como autodidata, repassando aquilo que tinha aprendido [...] (Agnese, entrevista em 22 de setembro de 2022).

No contexto de Roma, essas formações anuais oferecidas pelo município foram citadas apenas pelas professoras de pré-escola (Raffaella e Agnese). Como é possível constatar pelos excertos, as profissionais apontaram a importância de estar em constante formação, com indicativos de que essas formações contribuem com a sua qualificação profissional em uma perspectiva de formação permanente.

Assim como em Roma, também em Modena foi citada a formação proposta pelo município. Bruna destacou a abordagem da formação, da cultura e da aproximação com o mundo da infância como uma oportunidade diferenciada do município de Modena; já a educadora Anna apontou a forte tradição da cidade no que diz respeito à formação permanente de educadoras e professoras; também nas narrativas de Linda observa-se a contribuição desse modelo de formação.

Então eu tenho que dizer que sim, a abordagem da formação, da cultura, do mundo da infância especificamente, tenho que dizer antes, quando eu trabalhava nesse serviço, era mais uma formação que eu fazia pessoalmente, eu ia muito nos seminários de psicomotricidade com o Bernardo Couturier, que ainda é bastante popular, mas eles eram mais relacionados à minha vontade de fazer, então nem todas as administrações municipais ofereciam essas possibilidades, como o município de Modena (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

[...] eu nos meus primeiros anos nos quais trabalhava para o município de Modena, e aqui também tem uma tradição muito forte na formação permanente das educadoras, então os primeiros anos em Modena foram fundamentais [...] (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022)

Fundamental, fundamental, porque a primeira oportunidade foi participar, mas neste momento reconstruindo fases e marcos (risos), foi participar da conferência com Sergio Neri⁸⁰, fundador e promotor da escola para o Município de Modena. Para ele, o conceito fundamental era que escola era integração, escola é inclusão em vários níveis [...] (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Linda ressaltou o valor desta formação oferecida pela administração municipal, indicando ter sido acolhida pelas colegas de atuação nessas formações no início de sua carreira, oportunidade na qual pôde aprender a partir da experiência coletiva. Bruna também citou a formação permanente oferecida pelo município como um grande destaque desse contexto.

[...] uma coisa que eu sempre considerei ao entrar na administração da cidade de Modena, portanto um valor agregado, apesar de você estar nos primeiros momentos, nas primeiras experiências de ensino, um grande acolhimento, um investimento sobre as pessoas, ou seja, logo de início acolhida, mandado nos primeiros momentos de formação, sobre aquelas que poderiam ser as formações clássicas de base, que de qualquer modo diziam respeito aos campos de experiência, então artes, ciências, língua, com palestrantes, enfim, também importantes que deram significado também à redação das orientações de 91. E não tinha diferença, mas ao contrário, entre aqueles que já tinham anos de experiência, mas na verdade esses anos foram colocados à disposição de nós, novos professores, então sempre considerei isso e ainda considero um valor a mais (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Pesquisadora: Essa formação ainda é realizada atualmente?

Bruna: Sim, ainda é, por exemplo, hoje mesmo tem uma formação de filosofia com Luca Mori na Fondazione Cassa di Risparmio. Tenho que dizer que um dos méritos do município de Modena, é realmente a menina dos olhos, quer dizer, é uma sorte para nós professoras ter sempre essa formação, uma formação disciplinar, como te disse antes, relacionada aos campos de experiência, mas não só, uma formação relacionada, sei lá, por exemplo, como ajudar as crianças com a agressividade e depois todo um tema que durou três anos sobre a natureza, sobre a ética, ou seja, enfim, mesmo temas importantes que a administração deu tanto para os educadores de creche como para nós da pré-escola a oportunidade de frequentar fora do horário de trabalho, obviamente (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Sobre a formação permanente, os resultados apontam para o valor das formações oferecidas pelo município, que consideram a realidade local e promovem um espaço formativo potente e de diálogo entre as profissionais. Em especial as entrevistadas de Modena destacaram o forte investimento que a cidade apresenta no sentido da formação permanente das educadoras/professoras, o que elas consideram algo positivo e enriquecedor de sua formação e prática profissional.

Entende-se que a formação permanente permite um movimento de

⁸⁰ Professor na escola básica, diretor escolar, coordenador das pré-escolas municipais de Modena de 1971 a 1987, Sergio Neri foi um educador um com uma trajetória dedicada à escola italiana. Viajou por toda a Itália, encontrando professores e famílias, com um percurso marcado pelo compromisso com a escola pública inclusiva e de qualidade. Por sua influência no contexto educativo da Emilia Romagna e de Modena, em específico, Sergio Neri foi citado por várias das participantes (Modena, 2023, n.p.).

aprimoramento, reflexão, atualização e ampliação dos saberes e competências profissionais, levando a uma constante reflexão sobre a prática educativa e a constituição da práxis. Como aponta Bondioli (2017), para que a formação inicial seja realmente eficaz e o trabalho das profissionais permaneça em constante aprimoramento, essa precisa ser seguida de uma formação regular e contínua.

Em particular, uma formação em serviço, aberta e contínua, pode facilitar a promoção de uma cultura de cuidado, educação e ensino para crianças do nascimento aos seis anos de idade, se for apoiada por formas de participação ativa e acompanhada por procedimentos metodológicos e experimentação didático-pedagógica (La Rocca; Smeriglio; Tassone, 2020, p. 165, tradução nossa).

Isso porque essa formação desempenha um “lugar para a promoção de ideias, pensamentos, cultura e práticas profissionais” que são profundamente “contextualizadas e conectadas com a realidade” das escolas (Infantino, 2018, p. 23).

A fala de Linda introduz outro resultado que emergiu dos dados e que aponta para o valor central que detém a formação em contexto de trabalho, a relação com as colegas de profissão e com as próprias crianças no espaço da escola. O aprender com o outro, observando e ouvindo profissionais mais experientes emergiu como uma fonte importante dos saberes das participantes.

A exemplo, Francesca apontou que aprendeu a ser professora a partir do contato com as colegas mais experientes, somado à experiência profissional cotidiana. Nesse mesmo sentido, Chiara indicou que acompanhar o modo como as profissionais mais velhas trabalhavam e dialogar com elas contribuiu muito para a sua formação e atuação como educadora. Elementos semelhantes são encontrados na fala de Stella.

Pesquisadora: Na sua opinião, como você aprendeu a ser professora? Quais aspectos e eventos contribuíram para a sua formação?

Francesca: Bom, certamente das colegas que tinha mais experiência e depois da própria experiência, enfim, com as tentativas, as coisas, aí a gente se dá conta... e também, obviamente, certamente da relação com as crianças, no sentido de que trabalhando se percebe que existem coisas que funcionam, que as crianças gostam, que criam um clima sereno [...] quando as crianças estão serenas você fez o seu trabalho, enfim, se estão felizes, se não precisam de você, como dizia Montessori (risos) quer dizer que está indo bem (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

As recordações mais importantes, digamos, as nuances que aprendia quando via as educadoras mais velhas trabalharem, que tinham mais experiência, que às vezes me explicavam que diferença tinha em talvez fazer um gesto em vez de outro, na intervenção com uma criança e então todas essas nuances... me faziam ficar um pouco de boca aberta em dizer “Olha que diferença tem se eu, não sei, coloco o jogo nesse modo em vez de um outro, a criança se transforma” [...] E eu fazia isso no começo, as memórias mais... que mais ficaram comigo são essas, aquelas de observar as educadoras mais velhas e aprender com elas esses aspectos (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

[...] aquele ano foi um pouco difícil porque eu, não tenho experiência, não sabia bem como gerir as coisas, mas felizmente no segundo ano aconteceu de vir para essa escola e eu tive professoras que me passaram muito de sua experiência e então entendi depois como fazer (risos) (Stella, entrevista em 27 de setembro de 2022).

Além da experiência, que emerge como dimensão formativa determinante, pode-se recuperar a ideia da escola e do grupo de atuação como uma comunidade de aprendizagem, que aponta a centralidade do contexto escolar na formação das professoras, principalmente no início de suas trajetórias profissionais (Nono, 2005). Esses resultados vão ao encontro da ideia de que a

A colaboração em uma comunidade profissional sobre a cultura e as boas práticas em creches e pré-escolas pode ajudar a promover a reflexão colegiada e a desenvolver o conhecimento profissional. Os grupos educacionais e de docentes constituem comunidades de prática (La Rocca; Smeriglio; Tassone, 2018, p. 156, tradução nossa).

A perspectiva coletiva e de formação em contexto de atuação também é assumida pelas normativas atuais como um ponto de força dos serviços educativos, como oportunidade potente de formação e reflexão contínuas.

O grupo de trabalho, quer aquele que envolva a equipe educacional de um agrupamento, quer se refira a subgrupos engajados em um projeto, quer inclua todos os profissionais do serviço, é a expressão de uma socialidade adulta e viva, composta de vozes individuais que buscam se compor em decisões compartilhadas e consistentes com os objetivos. O grupo de trabalho é o principal local para os profissionais compararem, refletirem e decidirem, a fim de favorecer a integração e a produtividade do trabalho educacional. É a condição para criar a identidade do serviço percebida pelos pais e é um importante modelo de ser e trabalhar juntos pelas crianças (Itália, 2022b, p. 35, tradução nossa).

Como pode-se observar, a possibilidade de aprender a prática profissional no contato e no diálogo com profissionais mais experientes se destacou como fonte importante para as participantes, principalmente no início de suas trajetórias como educadoras e professoras. Narrativas de Anna, Bruna, Stella e Azzurra materializam esse resultado.

Aprendi e ainda estou aprendendo. A oportunidade me foi dada das colegas que encontrei, de grande generosidade, confiança, estima, em que provavelmente sentiram vontade de se lançar e me acompanharam, me envolvendo, me dando sugestões, mas se colocando à disposição a sua experiência. Portanto, não era um tesouro privado, mas um bem comum (risos). Este foi o trampolim para mim (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Olha, tenho que dizer que a ideia que eu tinha era aquela que depois eu reencontrei no ambiente, era a de estar com as crianças, de fazer coisas com as crianças e de encontrar também pessoas mais velhas profissionalmente que eu e que me ensinassem, porque eu acredito que aprendi realmente muito com as pessoas que tinham mais experiência, que estavam há mais tempo na escola (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Bom, certamente eu observei muito, então a observação é importante, seja observar as crianças, mas também observar as suas colegas. E depois, obviamente, algumas colegas me deram realmente conselhos sobre como me aproximar, sobre como gerir a classe e sobre como devem ser feitas algumas coisas, e enfim, eu realmente absorvi um pouco como uma esponja (Stella, entrevista em 27 de setembro de 2022).

Portanto, certamente trabalhando com crianças, trabalhando com colegas, no trabalho em grupo, com a formação contínua, são aspectos que contribuíram para a pessoa, para a educadora que eu sou hoje (Azzurra, entrevista em 20 de outubro de 2022).

As narrativas revelam que a experiência do outro, os saberes e a relação com as colegas como fonte determinante de formação das profissionais, que colhem dessas vivências elementos importantes para a construção de sua própria identidade e profissionalidade.

Entende-se que o formato de trabalho coletivo no qual as profissionais atuam (tanto as educadoras de creche como as professoras de pré-escola), no qual podem contar com uma ou mais colegas parceiras no planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico dentro de uma mesma turma/grupo, como um elemento distintivo muito potente da realidade italiana. Os resultados confirmam que aprender a partir da observação, interação e trabalho em equipe com pares mais experientes se constitui, assim, como um elemento determinante da formação docente e do desenvolvimento profissional das educadoras e professoras.

Como é possível observar, as participantes indicaram a importância de aprender com as colegas, mas também reconheceram as próprias crianças como fontes de seus saberes, apontando a aprendizagem que se dá na relação direta e cotidiana com elas em contexto de prática profissional. Outros excertos que corroboram com esse resultado são apresentados abaixo.

Eu me lembro de ter sido muito apoiada por quem sabia mais que eu na prática, depois no viver com as crianças, eu me recordo de um percurso bastante natural, de entrar em relação com eles, do ponto de vista das relações. [...] A descoberta do mundo da criança foi gradual [...] (Anna, entrevista em 27 de outubro de 2022).

Digamos assim, são essas coisas que você aprende depois no campo, quando você começa a trabalhar e diz sim para a criança, na universidade talvez te ensinam que esse tipo de brincadeira deveria ser oferecida para a criança de um ano, ok, mas como você faz com que ele jogue esse jogo? [...] São coisas que você aprende quando você trabalha, quando você começa a trabalhar e eu, isso é uma coisa pessoal, é uma atitude minha, eu gosto de primeiro observar, ver, entender bem a situação e depois intervir (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Bom, olha, eu aprendi a ser professora, então... você não aprende nos livros, você aprende estando com as crianças. Eu aprendi muito com colegas, com

colegas mais velhas que eu em idade e mais velhos em termos de profissão [...] (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Eu acho que é realmente um processo no qual você adquire esse hábito mental, que você se forma aos poucos na experiência com as crianças. No... no curso das formações (Anna, entrevista em 27 de outubro de 2022).

Como defendem Tardif e Lessard (2014, p. 35), a “docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”, isso posto, se desenha com determinações específicas e que “condicionam a própria natureza do trabalho docente”.

Esses resultados permitem a retomada da prática educativa como uma profissão de interações humanas (Tardif, 2014, Tardif, Lessard, 2014), que encontra nessas relações não apenas o “objeto” e o “meio” de trabalho, mas também uma fonte de constante reflexão e transformação do próprio trabalho. Além disso,

Atualmente, os educadores recebem treinamento universitário básico, e há um amplo consenso de que as iniciativas de formação em serviço não têm a função de transmitir conteúdo disciplinar ou estratégias de ensino específicas, mas devem oferecer uma oportunidade para que os profissionais reflitam sobre sua ação educacional a partir da observação e análise do comportamento e das atividades das crianças (Itália, 2022b, p. 7, tradução nossa).

Nesse sentido, a relação e observação das crianças também é reconhecida pelas profissionais como fonte de sua formação e qualificação profissional, ao passo que colhem delas elementos para aprender e refletir sobre a própria prática: “[...] *you se forma aos poucos na experiência com as crianças*”.

A experiência cotidiana de crianças e adultos interagindo em serviços educacionais gera pequenas comunidades que sempre têm características específicas e são compostas de trocas, exploração e aprendizado. A experiência social entre as crianças está no centro dos serviços de educação infantil e hoje é reconhecida como fundamental para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo. É possível analisar sua múltipla articulação em jogos, vínculos, conversas, amizades. O adulto é um membro e, em parte, um diretor dos grupos, no sentido de que os estuda, observa e tenta orientá-los para que expressem suas intenções de forma cada vez mais articulada (Itália, 2022b, p. 34, tradução nossa).

Os resultados apresentados nesta categoria apontaram a diversidade de percursos de formação inicial das educadoras de creche e professoras de pré-escola participantes da pesquisa, sendo possível observar diferentes modelos de formativos, no qual nem todos os cursos ofereceram discussões sobre a atuação com crianças de 0 a 6 anos ou especificamente sobre a atuação com crianças de 0 a 3 anos. Foi possível depreender ainda as recentes mudanças na legislação e nos formatos dos cursos de formação inicial

para a atuação na creche e na pré-escola, o que levanta novos elementos para o debate atual sobre a formação inicial das educadoras e professoras italianas.

Os resultados apontaram que as participantes assumiram a formação inicial como muito contributiva para a sua prática profissional, estabelecendo forte relação entre a teoria estudada e a realidade do trabalho na escola, aspecto que pôde ser observado mesmo no caso das profissionais que não realizaram cursos específicos para a atuação em contexto escolar. Também apontaram valorizar as experiências do estágio, indicando a oportunidade de viver a realidade cotidiana da escola como uma fonte relevante para a sua formação.

A formação permanente e em contexto de atuação também emergiu como tema muito importante, tendo sido citada pelas profissionais como elemento significativo de sua formação e prática profissional, ao passo que destacaram positivamente as formações oferecidas pela administração municipal, especialmente as profissionais da cidade de Modena.

Paralelamente a essa formação, a possibilidade de aprender a partir da observação e do diálogo com colegas mais experientes se revelou como elemento fundamental, bem como foi destacada a aprendizagem que se dá diretamente com as crianças, na relação cotidiana com elas no contexto da escola.

9.2.2 *Concepções das profissionais acerca do trabalho educativo no nido*

A segunda categoria apresenta os resultados em diferentes temas que giram em torno das concepções das educadoras e professoras italianas sobre o trabalho educativo na creche. Essa categoria se organiza em sete eixos, de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 13. Categoria 2 – Concepções das profissionais acerca do trabalho educativo no *nido*

CATEGORIA	EIXOS INTERNOS
Concepções das profissionais acerca do trabalho educativo no <i>nido</i>	1. Bebês e crianças bem pequenas e seus modos de aprendizagem e desenvolvimento
	2. Papel da educadora e a especificidade de seus fazeres
	3. Cuidar e educar
	4. Características, competências e conhecimentos teóricos na prática

	5. Trabalho coletivo
	6. Condições de trabalho
	7. Elementos atrativos e dificultadores da atuação no <i>nido</i> ⁸¹

Fonte: Elaborado pela autora

O Eixo 1 apresenta os resultados que emergiram no que tange às concepções das profissionais sobre a criança de 0 a 3 anos – bebês e crianças bem pequenas – e seus modos de aprendizagem e desenvolvimento. Neste tema, emergiu a concepção de criança competente, ao passo que as entrevistadas apontaram entendê-la como dotada de competências que devem ser consideradas pelos adultos.

A fala de Francesca vai nesse sentido ao apontar que a criança é competente e que ao receber do adulto a “confiança”, “os instrumentos” e a “relação”, demonstra grandes competências. Laura também apontou que, apesar de muitos anos de experiência como educadora, ainda se surpreende com as competências das crianças desde muito pequenas, destacando sua competência em se modificar, em se adaptar e se relacionar.

Com certeza de uma criança competente. De verdade, eu não sei, você percebe que se você dá a confiança, dá os instrumentos e se relaciona com eles de um certo modo... de verdade, enfim, as crianças, mesmo se pequenas, conseguem ter grandes competências, ou seja, emotivas... enfim, é inútil pensar nos pequenos, que onde tem os pequenos, que eles não entendem, e como entendem. Então, com certeza competentes (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

[...] toda vez, é de verdade que eu digo, não é pra enfatizar, mas toda vez eu fico realmente surpresa com as capacidades que as crianças têm, de verdade. Eles têm um recurso interior, não sei como definir, bem, sabem colocar em prática né? [...] mas com certeza toda vez descubro uma verdadeira capacidade de mudança, de adaptação, de relação, de tudo, enfim, uma mesmo uma criança de um ano, realmente colocam em prática os seus recursos, é sempre surpreendente (Laura, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Essas narrativas vão ao encontro dos pressupostos das autoras escolhidas como referencial da tese, que defendem as crianças como seres únicos e competentes desde o nascimento. Cada uma com sua perspectiva singular, Montessori, Pikler e Goldschmied levaram adiante essa ideia e contribuíram fortemente para a reconstrução do conceito de bebê e criança pequena, bem como de seus direitos e capacidades. Acima de tudo, “Maria Montessori, Emmi Pikler e Elinor Goldschmied, de diferentes maneiras, receberam e

⁸¹ É importante esclarecer que os dados referentes a esse tema no contexto brasileiro foram apresentados em uma categoria à parte, devido à diversidade e quantidade dos mesmos, de modo a permitir melhor análise e discussão, o que justifica o número diferente de categorias, ou seja, foram quatro categorias de resultados no Brasil e três categorias de resultados da Itália, porém, apresentando os mesmos temas de análise.

deram confiança. Em comum, elas têm a convicção de que o protagonista do crescimento é aquele que cresce” (Canevaro, 2020, p. 8, tradução nossa).

As narrativas de Anna e Azzurra vão ao encontro dessa mesma concepção. Anna apontou que a criança é competente desde o nascimento, sendo capaz de construir o seu percurso de crescimento se o adulto criar as condições para tal, colocando que a criança precisa ter a possibilidade de viver e explorar, contando com o apoio de “adultos competentes”. Azzurra também colocou a concepção de criança competente, corroborando com a ideia de que se o adulto confiar na criança, ela é capaz de demonstrar grandes competências, ela ressaltou ainda a criança como exploradora, curiosa e “predisposta às relações”.

[...] a minha ideia de criança é uma ideia de criança competente desde o nascimento, com necessidades muito fortes desde o nascimento, que pouco a pouco mudam, porque não se tornam menores, somente mudam. Uma criança que é capaz de construir o seu percurso de crescimento se nós a permitirmos, uma criança que encontra a sua autonomia se nós a permitimos. A minha ideia de criança é a criança que deve ter a possibilidade de viver e de explorar, com as suas próprias potencialidades, diversos âmbitos e nós devemos dar a elas a possibilidade de fazer isso na escola, mas também fora da escola, então a minha ideia de criança é de uma criança em meio aos outros com potencialidades, que experimenta e que deve viver acompanhada de adultos competentes que possam apoiá-lo no próprio crescimento, bom, isso (Anna, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Ok, então, a minha ideia de criança é de uma criança tanto emotiva como cognitiva, ok? Emotiva porque as crianças têm direito de expressar as próprias emoções, cognitivo porque, para mim, a criança, se você tem confiança na criança ela é uma criança capaz, competente, que está sempre na busca por novas aprendizagens, então exploradora, social, ou seja, a criança está dentro, se você a sustenta, está dentro também na relação, então uma criança que é predisposta às relações, é uma criança curiosa, uma criança que ela, se você a sustenta nas suas ações, ela é capaz de fazer grandes coisas (Azzurra, entrevista em 26 de outubro de 2022).

Pode-se analisar que a concepção compartilhada pelas profissionais se aproxima do disposto nos documentos orientadores vigentes, que defendem que as crianças como “atores competentes em seu próprio crescimento, co-construtores de significados junto com adultos e outras crianças” (Itália, 2021b, p. 18, tradução nossa).

Cada criança é um sujeito único e irrepitível, com sua própria relação com o mundo e uma história pessoal que toma forma no contexto familiar e, a partir daí, no ambiente social. As crianças têm direitos universais e direitos específicos, em especial o direito a uma educação de qualidade desde o nascimento.

Os serviços de educação infantil, juntamente com o papel primordial da família, representam um recurso fundamental para os direitos das crianças (Itália, 2022b, p. 14, tradução nossa).

Como é possível observar nos excertos, emergem também algumas características como curiosa e exploradora. Elementos semelhantes podem ser observados nas falas de

Linda, que colocou a criança em movimento, curiosa, ativa e com “direito à infância”.

De uma criança em movimento, de uma criança curiosa, ativa, uma criança que em todo o caso tem o direito de esperar e de ter tempos de espera, que nem sempre têm de ser os de um adulto, mas o contrário. De criança respeitosa e criança com direito à infância (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Olha, a minha ideia de criança é a ideia de criança... como dizer, muito curiosa, muito observadora e muito ativa, mas tem que ter um adulto, seja da família ou da escola, quem sabe apreender isso para poder relançar e, em suma, oferecer situações para que tudo isso se consolide e se expanda (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Esses elementos se aproximam do entendimento de que os bebês e crianças conhecem e se apropriam do mundo por meio das relações com os outros e com o meio, das percepções e de suas ações, sendo o corpo e os sentidos veículos de comunicação e de conhecimento primordiais. Desde muito pequenas, são também interessadas e curiosas pelos aspectos naturais, físicos e sociais, pensam, fazem perguntas, levantam hipóteses e buscam respostas de forma ativa, ou seja, “desde o nascimento são dotadas da capacidade de iniciativa e expressão de seu ponto de vista na interação com o ambiente” (Itália, 2021b, p. 18 tradução nossa).

Ainda sobre a concepção de bebês e crianças bem pequenas, emergem como pontos de diferenciação em relação às crianças maiores três elementos principais: a autonomia, a linguagem e a capacidade de cooperação. Francesca, por exemplo, destacou que essa faixa etária apresenta menos capacidade cooperativa, Raffaella e Agnese citaram o elemento comunicativo, Stella também citou a capacidade de comunicação e a maior autonomia das crianças mais velhas.

[...] com certeza essa faixa etária tem menos capacidade cooperativa, mesmo que no último ano um pouco mais, porém, aqui, primeiro nos outros agrupamentos, digamos, não a dos grandes, muitas vezes são crianças que são boas, são competentes, mas fazem jogos paralelos, jogos que são, talvez até os mesmos, mas têm dificuldade, digamos, de contemplar o outro em seu próprio jogo (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Mas com certeza eh, em comparação com a criança mais velha que, digamos, já tem uma competência diferente apenas na fala e no nível comunicativo da mais nova... certamente com a criança mais velha, podemos tentar trabalhar, por exemplo, em a produção de uma linguagem refinada, uma linguagem mais congruente inerente ao contexto, aprendendo novas palavras que consequentemente levam à comunicação com o outro, de forma diferente (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Mas talvez simplesmente a linguagem... sim, talvez a expressão de necessidades e desejos que os mais velhos possam expressar; enfim, usando um pouco mais a linguagem (Agnese, entrevista em 22 de setembro de 2022).

[...] a diferença é que os 3-6 são mais autônomos, também te fazem perceber o que querem e o que não querem, o que não acontece, pelo menos no início, na creche (Stella, entrevista em 27 de setembro de 2022).

Em relação aos modos de aprendizagem e desenvolvimento nessa faixa etária, destaca-se a aprendizagem que se dá por meio da experiência. Francesca apontou que “tudo deve passar pela experiência”, indicando que nessa faixa etária os “discursos” são pouco efetivos, destacou ainda a centralidade do elemento sensorial, da sensorialidade. Raffaella e Linda também destacaram a aprendizagem que se dá por meio da experiência, do “aprender fazendo” e da exploração, recolocando-se a importância do “canal sensorial”.

Com certeza por meio da experiência, e eu penso que também quando são maiores, enfim né, mas certamente nessa faixa etária, não é que você pode fazer um discurso pra criança sobre os conceitos fundamentais da vida, enfim (risos). E então tudo passa através da experiência, né? [...] Então tudo através da sensorialidade (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

[...] porque para as crianças, por exemplo, as crianças aprendem fazendo, aprendem também com o outro, ou seja, tem o aprender olhando o saber fazer de outra pessoa, sim (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Com certeza uma criança que é livre para experimentar, livre para fazer experiência, deixado, digamos, capaz de esgotar... claramente na faixa 0-3 prevalentemente através do canal sensorial (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Aprendem e desenvolvem-se como dissemos antes, pelo canal sensorial, porque a exploração através da boca, pelo tato, pela audição, enfim, pela visão... espaço com os outros, são principalmente esses canais e a socialização e em todo caso já está aprendendo a dividir o espaço com os outros (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Pode-se analisar essas narrativas retomando o conceito de experiência defendido por Dewey (1979a, 1979b), que aponta para a necessidade do papel ativo no processo de crescimento da criança e construção de seu conhecimento. Pode-se depreender das narrativas ainda que essa experiência, na infância, envolve diretamente o corpo e os sentidos, a possibilidade de explorar e conhecer o ambiente à sua volta e se relacionar com o meio e com o outro.

Sobre o conceito de experiência presente em Dewey, é necessário refletir que tudo depende da qualidade dessa experiência, em seu aspecto mediato e imediato, o que exige intencionalidade e competência por parte do educador. Ao indicarem a aprendizagem que se dá pela experiência, as entrevistadas parecem reconhecer a profunda articulação entre o processo educativo e a experiência de cada criança (Dewey, 1979b).

Ao defenderem o canal sensorial, as participantes também se aproximam das ideias de Montessori, que ao longo de seu trabalho evidenciou a importância dos sentidos para o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem da criança: “Os órgãos do sistema nervoso são chamados “órgãos de relação”, porque nos permitem colocarmo-nos em

relação com o ambiente (Montessori, 1987, p. 51). Por isso, defendeu que “toda a educação da primeira infância deve estar penetrada no princípio de auxiliar o desenvolvimento natural da criança” (Montessori, 1965, p. 102). Para a autora,

[...] Os sentidos são órgãos de “apreensão” das imagens do mundo exterior, necessárias ao entendimento, como a mão é o órgão de apreensão das coisas materiais necessárias ao corpo. Mas, sentidos e mãos podem afinar-se além das exigências normais de suas funções, tornando-se, cada vez mais, dignos servidores do grande princípio Interior de ação que os mantém a seu serviço. A educação destinada a elevar a inteligência, deverá elevar, sempre mais, esses dois meios de atividade, capazes de se aperfeiçoar indefinidamente (Montessori, 1965, p. 102).

As falas de Anna e Azzurra também podem ser aproximadas. Anna citou o movimento e a aprendizagem que se dá por meio do corpo e dos sentidos. Azzurra destacou a exploração, a pesquisa e a experimentação como modos de aprendizagem nessa faixa etária.

Através do movimento, dos padrões de ação, eles aprendem a mover-se no espaço, a mover-se no espaço, mas também a saber o que é o espaço, portanto, fundamentalmente eles sabem como, através do corpo, os sentidos, portanto de todos os sentidos, inicialmente em modo realmente motor e sensorial, enfim, depois se desenvolvem as competências mais linguísticas e também de pensamento (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Bem, certamente pela exploração, pela pesquisa, pela experimentação com os materiais que têm à sua disposição, com os espaços que têm à sua disposição. (Azzurra, entrevista em 26 de outubro de 2022).

A fala de Linda, apresentada anteriormente, abordou a aprendizagem que se dá por meio da observação e da imitação. Como é possível evidenciar nos excertos abaixo, também foi destacado pelas profissionais o aprender observando o outro, bem como imitar suas ações.

Eles aprendem e se desenvolvem com suas próprias individualidades, eu acho. Há crianças que aprendem, bem, com certeza a observação e a imitação é a chave, o exemplo de quem vemos é a chave porque através da imitação, eles pegam [...] (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

As crianças de 0 a 3 anos aprendem olhando. Então devem estar ali, ou seja, é uma fase de desenvolvimento que é cognitiva, que permite que ele aprenda aquilo, mas aquilo que elas aprendem a fazer observando e tentando. Então eles observam, quem está próximo ou o educador mostra como usar um jogo, eles observam a criança que já é capaz de usar aquele jogo e eles tentam, tentam e na tentativa e erro, eles aprendem (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Eu acho que é sempre com a experiência direta, o ambiente, com certeza um ambiente rico e muito estimulante. Aqui também eu acho que a figura do adulto educador é fundamental, assim como os pares, ou seja, eu acredito que o ambiente, o educador e desculpe, você falou três anos?

Pesquisadora: 0 a 3, a faixa etária 0-3.

Precisamente, 0-3, creio que aqui, em suma, em todo o caso o ambiente é, portanto, um ambiente rico, estimulante, o educador que sabe captar as necessidades e que oferece, mas também os pares que são, em todo o caso,

digamos, aquele caminho a percorrer; que aprendem vendo o outro, enfim (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

As narrativas corroboram com a diversidade de modos de aprendizagem dos bebês e crianças, passando por conceitos como experiência, exploração, sentidos, relação, observação e imitação. De modo geral, essas diferentes vias de aprendizagem reconhecem as crianças como seres ativos e capazes, que vivem em relação ativa com o meio e com o outro.

Chiara retomou alguns desses elementos e apontou uma aprendizagem que se dá de diferentes formas, ao passo que a criança é como uma “esponja”, explora e aprende em tudo o que acessa, sendo necessário oferecer os “estímulos possíveis”.

[...] eles fazem, eles são esponjas, com certeza é necessário dar os estímulos possíveis de modo que eles tenham as bases para depois poderem fazer tudo aquilo que queiram e é muito importante conseguir dar isso a eles. Então eles precisam de estímulos cognitivos, emocionais, sociais, 360 graus de tudo, o que você dá eles precisam e eles, você vê, eles acolhem sempre, com entusiasmo, eles estão sempre interessados... o que você me oferecer, obviamente feito da maneira certa (Chiara, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Essa narrativa apresenta muitas aproximações com as ideias de Montessori, que discutiu o conceito de mente absorvente da criança. Para a autora, a criança cria a própria “carne mental”, usando as coisas que se encontram no seu ambiente. Denominamos o seu tipo de mente de *Mente Absorvente*. Para nós é difícil conceber a faculdade da mente infantil, porém, sem dúvida, a sua é uma forma de mente privilegiada” (Montessori, 1987, p. 36, grifo da autora).

De modo geral, pode-se inferir que os resultados vão ao encontro da diversidade e riqueza com a qual os bebês e crianças se aproximam e se apropriam do mundo à sua volta. Assim,

O percurso de aprendizagem começa com o interesse pelo mundo ao seu redor e, ao mesmo tempo em que se baseia em experiências de continuidade, desenvolve-se a partir do desejo das crianças por conhecimento que leva a uma exploração ativa de objetos, situações e contextos por meio de todos os órgãos dos sentidos.

As crianças são observadoras atentas, interessadas nos mínimos detalhes. Sua atenção se concentra nos detalhes que as atraem e as estimulam com um olhar ainda não influenciado por estereótipos de significado. As coisas não são dadas, mas descobertas, e a curiosidade é a fonte da atividade corajosa e incansável das crianças. Por meio da manipulação, elas estudam como as coisas funcionam e buscam conexões de causa e efeito. O próprio corpo também é objeto de atenção e curiosidade e é posto à prova em diversas e múltiplas situações.

Desde os primeiros meses, as crianças parecem envolvidas em atividades para explorar objetos: elas os agarram, pesam-nos, levam-nos à boca, compreendem suas propriedades, diferenças e semelhanças. Esvaziar, encher, colocar e tirar, carregar e descarregar, construir são atividades que as crianças realizam espontaneamente e com alegria, pois demonstram continuamente seu poder

sobre as coisas e permitem que elas descubram a ordem das coisas (Itália, 2022b, p. 19, tradução nossa).

Ainda nos diálogos sobre os modos de aprendizagem e desenvolvimento nos três primeiros anos de vida, emergiu dos dados a compreensão de que o brincar ocupa papel fundamental nesse processo. A exemplo, Chiara apontou que o jogo/brincadeira⁸² é o “primeiro estímulo para a aprendizagem da criança”, indicando que tudo passa pelo jogo, inclusive atividades de atenção pessoal, que encontram na vertente lúdica uma forma de tornar esse momento mais agradável para a criança. Para ela, o brincar é a “chama que acende a curiosidade” e é o que permite que as crianças aprendam.

A brincadeira é o primeiro estímulo da criança para a aprendizagem, tudo se faz através da brincadeira, até a troca no início, quando acontece que a criança fica mais relutante em ser trocada e eles a submetem ao modo de jogo, então ela dá importância também ao fato, para tomar consciência do momento da mudança, do que... mas sempre tudo feito de forma lúdica. O brincar é, digamos, é a chama, enfim, que acende a curiosidade e que então lhe permite aprender tudo o que lhe é oferecido, tudo o que a criança está predisposta a aprender (Chiara, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Os resultados apontam para a centralidade do jogo/brincar no processo de desenvolvimento e aprendizagem nos primeiros anos de vida, reconhecendo-o como um “modo fundamental de expressão, descoberta, conhecimento e elaboração das experiências, da aprendizagem” (Itália, 2021b, p. 18).

Azzurra destacou que o papel da brincadeira é a aprendizagem, apontando que por meio dela a criança aprende a viver, a se inserir no mundo e a se relacionar com o ambiente. A educadora apontou ainda a importância do brincar livre, acompanhado por um adulto atento que observa as ações das crianças e o seu processo. Raffaella também citou o brincar livre, bem como o brincar heurístico e o jogo simbólico como descobertas que promovem a evolução da criança.

Bom, o papel da brincadeira é a aprendizagem, através da brincadeira a criança aprende a viver, a entrar no mundo, a se relacionar com o ambiente, a entender como o mundo funciona, então é muito importante na faixa de 0-3, mas também na 0-6, a brincadeira, acima de tudo brincadeira livre, brincadeira livre compreendida, mas não livre, deixada, sempre uma brincadeira livre onde o adulto está atento ao que observa o que a criança está fazendo, portanto ao processo, à ação da criança (Azzurra, entrevista em 26 de outubro de 2022).

[...] e então também claramente no brincar, brincar livre, jogo simbólico, brincar heurístico, essas descobertas que gradualmente se expandem e determinam toda uma espécie realmente de evolução da criança (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Já Stella apontou a brincadeira como “importantíssima”, inferindo que tudo passa

⁸² Como já indicado anteriormente, os termos jogo e brincadeira são utilizados de maneira indiferenciada.

por ela, além de se apontar que a criança se expressa pela brincadeira, sendo assim algo “revelador”.

A brincadeira então, a brincadeira é muito importantíssima, a criança se expressa na brincadeira, então é fundamental e obviamente eu imagino que na creche, bom, as brincadeiras são próprias para crianças dessa faixa etária, mas na minha opinião envolve tudo... ou seja, tudo gira em torno do brincar, então é basilar. Na brincadeira a gente consegue entender muito da criança, também aqui, na forma de brincar; a gente entende se uma criança talvez seja um pouco mais agressiva, uma criança mais calma... A brincadeira é reveladora, revela muito. Então, absolutamente, as crianças têm que brincar (Stella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Os resultados sobre a centralidade e a importância do brincar encontram validação nos documentos vigentes e nas autoras da tese. Em especial Pikler e Elinor, que dedicaram boa parte do seu trabalho em observar, qualificar e oferecer as melhores condições para o brincar dos bebês e crianças bem pequenas, tendo em vista seu enriquecimento. Também Montessori reconheceu o seu valor ao apontar que essas “experiências não são simples brincadeiras, nem ações devidas ao acaso, mas um trabalho do crescimento. A mão, guiada pela inteligência, realiza o primeiro trabalho do homem” (Montessori, 1987, p. 186-187).

Como é possível recuperar os excertos, emergem os diferentes tipos de brincar: brincar livre (amplamente discutido por Pikler), brincar simbólico, brincar heurístico (proposto por Elinor Goldschmied). O jogo/brincar emerge, assim, em sua importância como “voz autêntica da criança” e “expressão mais significativa de seu potencial relacional e potencial de aprendizado” (Bondioli, 2017, p. 67, tradução nossa).

Como pode-se observar nos excertos abaixo, a fala de Agnese vai no mesmo sentido ao colocar a brincadeira como modo principal de aprendizagem e desenvolvimento nos primeiros anos de vida. Raffaella também destacou a oportunidade que as crianças têm de aprender por meio do brincar, evidenciando que, ao ser estruturada de uma determinada maneira, oferece inspiração para o desenvolvimento de competências.

Pesquisadora: E na sua opinião, como as crianças de 0 a 3 anos aprendem e se desenvolvem?

Agnese: Com o brincar. A brincadeira é o ambiente de aprendizagem fundamental, para nós também né, eles gostam de experimentar brincando, então na minha opinião a experiência é muita, então a brincadeira experiencial é fundamental e na creche ainda mais (Agnese, entrevista em 22 de setembro de 2022).

[...] na realidade 0-3 é ainda mais a fonte da educação primária, é a primeira aproximação que eles têm, não só em termos de atividades lúdicas, prazerosas e alegres, mas também a primeira possibilidade concreta que têm de ganhar experiência e aprender então através do brincar; que se concebido e estruturado de uma certa maneira, claramente também oferece o ponto de

partida para inspirar; enfim, competências (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

[...] com a brincadeira a criança aprende, pelo jogo passa tudo, desde as coisas mais culturais até as coisas mais práticas, [...] Sim, tudo passa pela brincadeira, desde a música às experiências motoras, a brincadeira é mesmo uma moldura dentro da qual se aprende (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Uma forma de explorar, descobrir, conhecer e certamente poder permitir, através de uma forma lúdica, conhecer a parte mais completa do pensamento da criança (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Nesse sentido, defende-se que

Valorizar o brincar significa, antes de tudo, conhecê-lo e reconhecê-lo em suas características típicas da infância, saber usar estratégias de intervenção específicas que permitam às crianças desenvolver, enriquecer e articular o brincar sem forçá-lo a finalizações estranhas, apoiando-o por seu valor intrínseco: liberdade, divergência, des-finalização. Significa também pensar nela como um ponto de partida para um currículo específico de 0 a 6 anos que vê a brincadeira como uma situação que promove a expressão, a comunicação, a exploração e a elaboração de significados (Bondioli, 2017, p. 69, tradução nossa).

Analisa-se que as narrativas convergem ao entendimento do jogo/brincar como essencial no contexto da creche, o que vai ao encontro dos documentos orientados e do referencial que sustenta a tese. O jogo como “voz das crianças” convoca a pensá-lo como fonte de intencionalidade e observação por parte da educadora/professora, ao passo em que também se caracteriza como forma privilegiada de expressão, de pensamento e de compreensão do mundo.

A brincadeira é caracterizada por ser espontânea, livre, voltada para si mesma e para o prazer de colocá-la em ação (brinca-se para brincar). Para as crianças, desde o nascimento, brincar é uma experiência vital em vários sentidos: porque por meio dela se expressa uma maneira de se relacionar com o mundo que é essencial para a infância (se é criança, brinca), mas também porque promove o bem-estar e dá a chance de se sentir "vivo", ou seja, de sentir que o próprio corpo, as ações, os pensamentos e as fantasias podem se expressar de uma maneira livre de restrições que não seja o desejo vital de fazê-lo (Itália, 2022b, p. 21, tradução nossa).

Já Eixo 2 apresenta o elemento central da tese e busca descrever os resultados obtidos sobre as concepções das profissionais do papel da educadora na creche, bem como as especificidades dos seus fazeres nesse contexto, esses fazeres também são aprofundados no eixo seguinte (Eixo 3 – cuidar e educar). Como será possível observar, diversos pontos apresentados no Eixo 1 reaparecem neste eixo, agora na perspectiva do papel das profissionais.

Para introduzir como as entrevistadas conceberam o trabalho educativo e as especificidades dos fazeres na creche, como primeiro elemento de destaque tem-se a

frequência com que as professoras se referiram à relação que estabelecem com os bebês e crianças, inferindo essa relação como uma necessidade da faixa etária.

Como é possível observar nos excertos abaixo, as educadoras colocaram a relação como uma das principais necessidades das crianças na creche. Laura indicou que a principal exigência é a relação, apontando a importância da criança estabelecer uma relação de confiança com a educadora. Azzurra reiterou a relação como principal necessidade, principalmente com os bebês menores.

A principal exigência é a relação, a criança precisa confiar, né? Quero dizer, deixar o pai, a mãe, quase sempre foram somente os pais, é óbvio que a coisa principal é que precisam confiar, confiar na pessoa, então, a relação (Laura, entrevista em 21 de setembro de 2022).

A relação, a relação e a satisfação das necessidades, e acima de tudo, se falamos dos menores, médios. Bom, já os maiores se abrem mais ao mundo, de qualquer como já estão habituados a estar, a vir, a viver no mundo. Então, antes já tiveram um percurso de um ano com a gente, então ali já se conhecem, mesmo se ali também a relação é importante, mas se abrem para fazer as experiências, experiências diversas (Azzurra, entrevista 20 de outubro de 2022).

A análise das narrativas permite inferir que as profissionais entendem que a relação estabelecida com os bebês e crianças é um elemento essencial do trabalho da educadora de creche. Essa concepção vai ao encontro do referencial discutido na tese e encontra subsídios na ideia de um trabalho educativo e currículo centrado nas relações entre adultos e crianças (González-Mena; Eyer, 2014).

Se aproximando do conceito de Pedagogia das relações, proposto por Bondioli e Mantovani (1998, p. 30), as educadoras apontaram que se relacionar é a principal exigência dos bebês e crianças, o que leva a inferir seu valor fundamental para as profissionais, no qual as “relações que progressivamente se entrelaçam e se aperfeiçoam” entre as crianças e os adultos e também entre as crianças entre si.

Assim, cada creche se caracteriza como um “ecossistema de relações”, no qual para se criar “um sistema relacional positivo e rico em potencialidades, os vários profissionais, e os educadores em particular, devem adquirir, por meio de formação e experiência, uma consciência de seu próprio papel e da importância dos relacionamentos para as crianças e os pais” (Itália, 2022b, p. 30, tradução nossa).

Pontos semelhantes podem ser encontrados nas narrativas de Chiara e Anna. Chiara destacou a necessidade de que o adulto “leia” as exigências das crianças, mesmo se ainda não falam. Anna apontou que além de um contexto agradável, elas precisam poder construir a autoestima, compreendendo que são importantes para as educadoras e

que possuem potencialidades.

Primeiramente, eles precisam ser compreendidos, são crianças que não falam e por isso precisam que você leia exatamente quais são as suas exigências, mesmo se não falam. Depois, digamos, na minha opinião essa é a primeira necessidade, essa é a primeira exigência deles. Depois, obviamente precisam de... os maiores precisam se relacionar, precisam descobrir, e poder receber os estímulos certos para dar o melhor (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

As exigências, acima de tudo, são aquelas de ter um contexto que seja, que eles entendam como agradável. E depois as exigências são aquelas de poder, de poder ter a liberdade de experimentar e de se envolver, de criar um contexto no qual possam fazer, possam realmente dar valor a sua autoestima, aumentarem a própria autoestima e se sentirem capazes de fazer as coisas com autonomia, porque gratificar esse aspecto pessoal é o ponto de partida para fazê-los entender que são importantes, que têm potencialidades (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Com a necessidade de compreender e interpretar os modos de comunicação dos bebês, as profissionais parecem reconhecer seus diferentes modos de comunicação e expressão dos, que se dão prevalentemente de forma não verbal. Entende-se que ao indicarem a necessidade de ler e interpretar necessidades e interesses para estabelecer um vínculo de confiança com os bebês e crianças, as profissionais vão ao encontro da ideia de criação de um

[...] acervo de significados compartilhados, “léxico familiar” feito não somente de palavras, mas de gestos, ações, situações recorrentes, modalidades de uso, constitui uma dupla garantia de crescimento. Por um lado, funciona como contentor afetivo-cognitivo que torna o ambiente extradoméstico compreensível para a criança, usufruível, rico; por outro, o mesmo processo de apropriação e construção de tais significados, pelos esforços cognitivos e afetivos que comporta, e as acomodações que requer age como um catalisador de um outro processo que conduz à descentralização intelectual e social: um caminho em direção à autonomia e à conquista da identidade pessoal (Bondioli; Mantovani, 1998, p. 30).

Pode-se analisar as narrativas das profissionais sobre esse tema também sob a perspectiva da abordagem Pikler, que em seus estudos apontou que o vínculo profundo, estável e contínuo com as educadoras da creche é condição fundamental

da saúde mental e do sucesso da socialização primária na primeira infância. Quando tudo o que acontece com a criança se baseia no marco de um relacionamento, de uma troca real, que lhe permite tomar consciência da pessoa que se ocupa dela e de si mesma ao mesmo tempo, só então a criança pode ser consciente de sua integridade individual e da sua identidade pessoal. [...] Esse sistema de relacionamento é indispensável para a sua segurança afetiva, com a finalidade de que ela possa suportar todas as frustrações inevitáveis e necessárias para a maturação de sua personalidade. A criança tem necessidade de relações estáveis para poder, por meio da imitação, da assimilação e da identificação, se apropriar do sistema de valores da sociedade, das normas de julgamento das regras de comportamento e também das interdições (Falk, 2016, p. 23).

As realidades italianas investigadas parecem assumir que “uma das garantias

fundamentais da segurança afetiva das crianças educadas em instituições é, portanto, a continuidade e a qualidade dos relacionamentos entre a criança e o adulto (Falk, 2016, p. 34-35) também no nível organizacional, isso porque, em ambos os contextos, as profissionais relataram que se organizam por ciclos, acompanhando as crianças durante todo o seu período na creche (grupo dos pequenos, médios e grandes), o que permite uma construção mais profunda e a longo prazo tanto com os bebês e crianças como com suas famílias.

Também foi observado que o mesmo acontece na pré-escola, ou seja, as professoras acompanham um mesmo grupo da entrada na pré-escola até a sua saída para o ensino fundamental, o que também tem a duração de três anos.

Ainda como elementos convergentes, as profissionais destacaram também a necessidade que os bebês e crianças têm de explorar, de descobrir e viver experiências. Francesca apontou a relação como “necessidade absoluta”, além da importância de possibilidades de experimentar e brincar. Além disso, destacou o cuidado, como a alimentação, sono e higiene como principais exigências das crianças de 0 a 3 anos.

Bom, com certeza, digamos, as coisas primárias que podem ser certamente de cuidado, então de alimentação, de sono, enfim, acredito que tenham, que tudo seja organizado de modo que... tanto o almoço, o sono, como a troca de fraldas seja feito de uma certa... depois também se organizar... E então as outras necessidades, com certeza de área aberta, de experimentar atividades diversas, enfim, de jogo simbólico, enfim, acredito que seja bastante variado como... e aí também as relações, porque eles também têm necessidade absoluta disso, enfim (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Questionadas sobre como descreveriam essa relação com os bebês e crianças bem pequenas, ideias como proximidade, estímulo, acompanhamento e confiança se destacam. Azzurra reiterou a relação como o aspecto mais importante, indicando que relação, observação e atenção permitem que a educadora esteja à disposição das crianças caso precisem de ajuda, mas sem intervir desnecessariamente.

Bem, com certeza a relação é a coisa mais importante. A relação, a observação, a atenção que você dá para a criança naquele determinado momento e também o fato de se colocar em escuta, você precisa estar ali e estar à disposição, sem intervir, mas estar à disposição da criança para poder ajudá-la no momento em que precise de ajuda (Azzurra, entrevista em 22 de outubro de 2022).

Com concepção semelhante, Francesca, apontou que essa relação é de proximidade e estímulo, de modo a conduzi-las à autonomia, destacou a importância do afeto, sempre “em modo comedido” em relação ao seu papel como educadora, mas que transmita às crianças que elas são importantes, que aquilo que fazem é importante, bem como suas famílias são valorizadas.

Chiara destacou essa relação como de “confiança” e “base segura”, indicando também que as crianças sabem que podem contar com ela, mas que são livres para explorar, sendo encorajados a agir com autonomia.

[...] de estupor, de proximidade, mas também de estímulo e, enfim, de incentivo em relação à autonomia, enfim, que é uma coisa que eu conquistei com o tempo, mas que agora eu valorizo muito. Então de estar próximo às crianças, mas ao tempo de acompanhá-los em direção à autonomia, mas também, enfim, é afeto eu acredito também né, sempre em modo comedido em relação aquele que é o meu papel... mas, bem, acompanhá-los, fazê-los sentir que eu os valorizo e que, enfim, aquilo que fazem é importante, que a família deles é importante, enfim, é realmente importante a relação com as famílias né, porque daí flui todo o bem-estar da criança também, portanto, isso... (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Uma relação de confiança e de base segura, como deve ser. Consigo dar a atenção a quem merece, mas ao mesmo tempo sabem que podem ter liberdade para explorar, para experimentar e, no entanto, se precisarem, sabem onde vir, vêm pedir-me ajuda. Ao mesmo tempo, eles se sentem encorajados a fazerem sozinhos (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Como apontam Bondioli e Mantovani (1998, p. 31), nesse “contentor relacional/afetivo da creche, as crianças, as crianças elaboram e constroem significados, compartilhando e utilizando, com coetâneos e adultos, espaços e percursos, onde se movimentam, e objetos com os quais brincam”.

A profissionalidade das educadoras é enriquecida por essa competência relacional, que recebe um valor e importância renovados, “à luz da consciência de que os relacionamentos devem ser considerados como um elemento central da experiência educacional. Também é evidente que a personalidade geral do educador é essencial para o desenvolvimento de relações significativas” no contexto da creche (Catarsi, 2008, p. 22, tradução nossa). Os resultados coadunam também com o entendimento de que

A criança descobre quem ela é e se abre com confiança para o encontro com a realidade somente em um relacionamento de reconhecimento certo, sólido e aberto. Desde os primeiros dias de vida, bebês e crianças implementam estratégias interativas: a preferência pelo rosto humano, as primeiras formas de imitação e conversação são exemplos claros disso.

É precisamente na relação estável, significativa e carinhosa que as crianças descobrem uma confiabilidade de vínculos que constitui a matriz essencial e indispensável para prosseguir na descoberta de si e do mundo, a base segura da qual podem partir o ímpeto e a abertura natural em relação aos outros (Itália, 2022b, p. 14-15, tradução nossa).

Ao destacarem a importância da autonomia, as narrativas das profissionais revelam uma concepção bastante próxima aos princípios de Montessori. Como já discutido, para a autora, ao privilegiar um ambiente promotor de aprendizagem e no qual a criança possa se desenvolver em liberdade, o papel da professora é aquele de interpretar e compreender a crianças, criando as condições para a sua aprendizagem e

desenvolvimento, além de manter-se disponível e interessada por aquilo que fazem (Montessori, 2017).

Coerentes ao entendimento de que a relação estabelecida com as crianças é a base de sua atuação, quando questionadas sobre fatores que interferem na qualidade dessa relação, em sua grande maioria (quatro das cinco educadoras entrevistadas), apontaram que seu “estado de espírito” e tranquilidade como fatores determinantes. Consequentemente, elas relacionaram essa tranquilidade não somente a questões pessoais, mas também ao ambiente e às condições de trabalho, como o fato de poder contar com as colegas de trabalho.

Então, são tantos fatores, no sentido que, tem com certeza o meu estado de espírito também, que com certeza (risos) é inútil dizer isso, o estado de espírito das crianças e a organização do dia, se posso ter por perto uma colega e não outra, enfim [...] (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Certamente a tranquilidade... no momento que venho para o trabalho, deixo de fora todo o resto e existem somente eles e a nossa relação. Então eu preciso estar tranquila, esse é o fator principal, tranquila tanto do ponto de vista pessoal, do ponto de vista profissional, no sentido que sendo um trabalho de equipe, tenho que poder contar com as colegas, isso também me dá tranquilidade (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

A tranquilidade, bem, em relação, por exemplo, à equipe, porque conseguir trabalhar com tranquilidade é fundamental na qualidade né, na qualidade da relação, porque se você precisa “Ah, me ajuda! me ajuda!”, a relação se perde, né? Se, ao contrário, se trabalha com tranquilidade, se consegue também se dedicar a pequenos grupos e a falar, então a criança desenvolve mais coisas, a linguagem e quantas outras né? (Laura, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Bom, certamente o ambiente, certamente o ambiente no qual se vive. Se você vive em um ambiente sereno, tranquilo, acolhedor; ali se desencadeia toda uma série de coisas que te levam a construir uma relação significativa com a criança, portanto conforme o planejado... também a atmosfera que existe entre as educadoras, isso também interfere muito, porque se você não está tranquila, se talvez vai trabalhar, mas não entra em acordo com as colegas. Enfim, como você faz para dar à criança se você, em primeiro lugar, não está tranquila? (Azzurra, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Em continuidade aos resultados desse eixo, tem-se o que emergiu dos dados acerca do papel da educadora junto aos bebês e crianças bem pequenas. Para além da relação, destacada anteriormente, retomam-se elementos já citados, ao passo que os profissionais destacaram seu papel como o de apoiar, acompanhar e propor, oferecendo estímulos.

Nas narrativas de Laura, por exemplo, observa-se que ela apontou o acompanhamento e, citando Montessori, destacou seu papel em “fazer emergir”, acompanhando o desenvolvimento da capacidade da criança. As falas de Anna vão no mesmo sentido ao apontarem seu papel como de “estímulo”, não no sentido de ensiná-las

a fazer algo, mas de apoiá-las na aquisição de competências, mostrando as “possibilidades que a vida oferece”. Já Chiara destacou seu papel como de quem propõe, organizando o ambiente e oferecendo suporte emotivo de modo que possam desenvolver suas competências.

O meu papel é de acompanhamento, obviamente, acolhimento acima de tudo, especialmente nesse etapa, e acompanhamento, como dizer, me vem em mente uma coisa Montessori, bem, fazer emergir, fazer sair e acompanhar a capacidade da criança, isso (Laura, entrevista em 21 de setembro de 2022).

O meu papel é aquele de estímulo, de estímulo e de fazê-los fazer ele dar aquele passo a mais, entre não saber fazer e saber fazer, então de apoiá-los nisso, enfim, não tanto em ensiná-los a fazer uma coisa, mas sustentá-los na aquisição da competência. E aí penso no exemplo, enfim, o mostrar as possibilidades que a vida oferece (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Então, proposta, organização do ambiente e suporte emocional... e tranquilidade no momento em que erram, tudo isso, esses são os elementos que nós oferecemos a elas para poderem desenvolver todas as áreas de competência, áreas de desenvolvimento (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

A análise das narrativas permite aproximá-las das autoras utilizadas na tese, ao passo que apontam o papel polimórfico da educadora: segurança/suporte emocional, organização do espaço, estímulo, observação e acompanhamento atento de suas ações e conquistas.

Como evidencia a fala de Chiara, para as educadoras, elemento importante desse papel reside na organização do ambiente, frequentemente citado pelas profissionais. Francesca reafirmou seu papel em acompanhar, apoiar e propor, indicando ser necessário propor coisas às crianças no ambiente e dar tempo e espaço para que as crianças possam experimentar sozinhas. Azzurra também destacou a organização dos espaços e o apoio às crianças em suas experiências por meio da observação e relançamento de outras possibilidades.

Com certeza o de apoio, de acompanhamento e proposta, no sentido que, acima de tudo, é necessário propor alguma coisa para as crianças no ambiente, e ali onde é necessário mostrar as coisas né... como as coisas podem ser feitas, mas aí, bem, com certeza deixá-los experimentar sozinhos, é importante dar a elas o tempo, o espaço e a escuta, se necessário. Mas com certeza de estímulo e de apoio (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

O nosso planejamento educativo é esse, nós estamos ali, à disposição da criança, apoiamos as suas experiências, que são guiadas pela curiosidade delas, depois observamos para poder relançar com outras experiências. De qualquer modo, o planejamento educativo, o nosso projeto educativo é esse. Enfim, apoio às crianças, preparação dos espaços educativos, apoio às experiências das crianças, observação e relançamento de experiências.

[...]

O meu papel é apoiar, de observadora, observadora e perseguir as curiosidades das crianças. O papel é estar ali para eles, então aquela função

de escuta, atenção com a criança e presença (Azzurra, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Ao destacarem seu papel na organização do ambiente, as profissionais vão ao encontro do disposto na legislação atual que aponta que a qualidade do trabalho desenvolvido da creche tem íntima relação com o

[...] planejamento de um ambiente equipado para acolher o fluxo de mudanças no crescimento de cada criança, nas relações entre as crianças e entre as crianças e os adultos. Um contexto educacional genuinamente acolhedor e inclusivo é o resultado de uma combinação de aspectos objetivos e subjetivos: relacionamentos, espaços, tempo, móveis e materiais compõem a trama e a estrutura de uma organização que acolhe a variabilidade, o inesperado, as descobertas, as possibilidades e as mudanças de cada dia. Cada elemento é decisivo na construção de um ambiente de alta intensidade pedagógica e educativa (Itália, 2022b, p. 40, tradução nossa).

Como evidenciam os excertos apresentados abaixo, em unanimidade, as educadoras destacaram o espaço/ambiente como elemento fundamental de seu trabalho. Francesca destacou a importância de um espaço no qual as crianças possam fluir livremente, indicando a necessidade de que seja estimulante, acessível e legível às crianças, de modo a favorecer sua autonomia. Chiara destacou a importância de um ambiente bem estruturado e organizado, apontando que 60% do trabalho está relacionado à organização do ambiente. Ambas também comentaram a necessidade desse espaço ser constantemente repensado e reorganizado.

Bem, o espaço é fundamental, sim. Porque criando espaços que as crianças possam fruir livremente é com certeza, enfim, um trunfo para fazer as coisas caminharem, para o modo como devem caminhar, enfim, então deve ser estimulante, acessível e legível, o espaço, de modo que as crianças possam utilizá-lo... depois tem sempre o nosso olhar, todos os anos nós, antes de tudo, organizamos as salas, aí obviamente aquilo que as crianças nos retornam, nós trocamos né, se percebemos que uma coisa não é funcional, mudamos, porém, bem. Sim, legibilidade, usabilidade, com certeza é importante, enfim, que favoreça a autonomia delas (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

É fundamental. O ambiente e o professor, dizia Maria Montessori, sem um ambiente estruturado, bem organizado, poderíamos fazer pouco em relação ao que fazemos hoje. O ambiente, a professora e o ambiente, é a direção do nosso trabalho... por isso, enfim, todo ano se organiza os espaços, os cantos, também durante o ano, quando vemos que os espaços, os cantos, não são mais funcionais, mudamos... quando os materiais se tornam obsoletos ou não interessam mais, não capturam mais a atenção das crianças, são mudados e sem isso não seria possível trabalhar tão bem assim como nós fazemos, porque nós somos... ou seja, 60% do nosso trabalho é o ambiente e a organização do ambiente (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Como é possível analisar, as profissionais destacam seu papel em organizar o espaço e observar e acompanhar as crianças em suas experiências, de modo a dar continuidade ao que é proposto. Essas narrativas, como dito, se aproximam do referencial

da tese, ao passo que as três autoras (Montessori, Pikler e Elinor), cada uma com suas especificidades, defenderam a importância de um espaço organizado e com materiais adequados, somado a uma prática educativa que permitam que as crianças explorem com autonomia e liberdade, mas sendo acompanhadas e observadas de perto por adultos competentes, responsáveis e disponíveis. Assim, a educadora/professora é

[...] uma figura fundamental na vida da criança, pois ela precisa da presença, do interesse, do afeto, da segurança e, especialmente, de alguém que crie condições adequadas para se desenvolver. Contudo, a criança também precisa que lhe seja ofertado tempo para realizar as suas conquistas para aprender e descobrir sobre o mundo, sendo isso possível com um nível de intervenção adequada. Em geral, quando se tem bons materiais para as crianças brincarem, quando se está com boas relações com o adulto que lhe acompanha, o bebê tem iniciativas e quer fazer (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2018, p. 187).

Especificamente em Montessori, muito citada pelas entrevistadas, tem-se a importância do ambiente da escola como espaço no qual a criança realiza suas experiências, a tarefa da professora “não é falar, mas preparar e dispor uma série de motivos de atividade cultural num ambiente preparado exatamente com este objetivo” (Montessori, 1987, p.16).

Pode-se analisar também que, no geral, as narrativas das educadoras vão ao encontro das normativas vigentes ao apontarem a importância do desenvolvimento da autonomia dos bebês e crianças na creche, sendo papel da educadora um papel complexo e que se dá diferentes formas no cotidiano na creche: compreender e trabalhar pela centralidade e qualidade das relações, criar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, favorecer a participação ativa das crianças, sustentá-las em suas experiências, se comunicar e estabelecer um trabalho em parceria com as famílias etc. (Itália, 2022b).

Outros excertos que corroboram com a concepção do ambiente como elemento fundamental do trabalho das educadoras são apresentados abaixo. Anna destacou que o espaço deve ser organizado de modo a gerar “vontade de jogar”, sendo considerado por ela como um “terceiro educador”, devendo ser bonito, acolhedor e estimulante. Azzurra indicou o espaço como importantíssimo, apontou ainda que a organização dos espaços é considerada como um dos indicadores da qualidade dos serviços.

A minha primeira coordenadora, aquele que me ensinou a trabalhar, quando eu perguntava como deveria organizar os jogos, ela me dizia “Tem que fazer você ter vontade de jogar”, então, enfim, para nós o espaço é como se fosse um terceiro, um outro educador, porque o espaço é muito utilizado de modo a se tornar realmente um estímulo para que as crianças façam, nós o chamamos justamente de terceiro educador e então tem que ser acolhedor, bonito, acolhedor e estimulante, isso é fundamental (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Muito importante. O espaço é muito importante porque se a criança não se

encontra e não tiver diante dela um espaço acolhedor, um espaço que estimule a sua curiosidade, um espaço que solicite aprendizagens, obviamente é pobre, eu o chamo de pobre. Então, sim, sabia que nas creches de Modena, o espaço, a organização dos espaços, dos tempos são realmente indicadores da qualidade dos serviços, então pensamos muito nisso, sempre em nível de grupo, como equipe de trabalho, sobre a organização do espaço, é muito importante. Então sim, eu acho que é... e torna-se ainda mais, como eu dizia, o espaço como lugar educativo torna-se ainda mais porque se a criança retorna a esse espaço significa que encontrou significados, ou seja, é significativo para ela (Azzurra, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Para além das aproximações com as autoras que embasam a tese, que também discutem a centralidade do ambiente e de sua organização na qualidade da educação da creche, as narrativas podem ser aproximadas também do conceito de ambiente como terceiro educador, proposto por Loris Malaguzzi e já discutido anteriormente.

As estruturas, os materiais escolhidos e a sua organização atraente, conforme disposta pelos professores, tornam-se um convite aberto à exploração. Tudo é cuidadosamente escolhido e disponibilizado com a intenção de criar comunicação, assim como trocas e interações entre pessoas e coisas em uma rede de possíveis conexões e construções. Esse processo envolve todos os em diálogo e oferece ferramentas, materiais e estratégias conectadas com a organização do espaço para estender ou relançar essas ideias, combiná-las ou transformá-las (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 316).

A análise das narrativas com base nas autoras específicas sobre o trabalho na creche permitem identificar uma série de saberes específicos deste trabalho e vão ao encontro de valorização na prática das educadoras. Relação, brincar, a importância do espaço e dos materiais, o desenvolvimento da autonomia são alguns dos temas bastante discutidos na tese e que, no geral, podem ser analisados como coerentes com a concepção de criança competente que emergiu dos resultados na categoria anterior.

Adentrando aos resultados acerca do que as profissionais atuantes no segmento pré-escola entendem ser o papel da educadora na atuação com os bebês e crianças bem pequenas, com concepções próximas às das educadoras, novamente tem-se a centralidade do ambiente nesses fazeres.

Stella, por exemplo, apontou entender o papel da educadora como o de um “maestro de orquestra”, apontando seus fazeres em organizar o espaço de como que cada criança possa agir com autonomia. Bruna também destacou que o papel da educadora no desenvolvimento e aprendizagem das crianças tem relação com o ambiente, que deve ser rico e estimulante, criando condições para que as crianças experimentem, brinquem e façam.

É um papel importante o da educadora, eu diria que é como de uma maestra, ok? Então deve fazer os instrumentos tocarem e ao mesmo tempo, do mesmo modo, porque cada criança é diferente, mas deve ser alguém que realmente conduza, conduza bem todas, enfim, as crianças. Então deve organizar acima

de tudo, e isso pra mim é fundamental, eu aprendi isso nessa escola, a organização dos espaços, porque se é bem feita, a criança depois se torna autônoma, ou seja, se movimenta com autonomia na sala (Stella, entrevista em 27 de setembro de 2022).

Nessa aprendizagem e desenvolvimento, reitero de novo esse fato do ambiente, o ambiente que deve ser um ambiente rico, mas não sobrecarregado de coisas, deve ser um ambiente estimulante, que coloca a criança em uma condição, por meio do jogo, do fazer, do experimentar, da curiosidade e... mas ali também sendo um educador atento, presente, discreto para poder captar, enfim, aqueles que são as necessidades, os desejos, também variar esse ambiente, os materiais, com materiais, um ambiente... (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Como é possível observar na fala de Bruna, tem-se como outros elementos da perspectiva das profissionais da pré-escola que elas entendem que esse papel envolve a necessidade de ser atento e capaz de “captar” ou “colher” as necessidades dos bebês e crianças.

A fala de Linda vai nesse mesmo sentido ao apontar que o papel da educadora é o de uma pessoa culta e sensível, que observa e está atenta para responder às exigências das crianças, relacionadas à autonomia e à relação. Raffaella destacou que a presença física da educadora é mais exigida devido à faixa etária das crianças, e também apontou que a educadora, aos poucos, deve “colher” as habilidades apresentadas pelas crianças, podendo assim contribuir com a sua ampliação.

Bem, aqui também, mas também na faixa etária 0-3, também a educadora, pouco a pouco, com certeza também a sua presença física talvez, às vezes é mais necessária porque são menores, então mesmo apenas contato físico... falo dos pequeninhos mesmo, por exemplo, é já uma comunicação, com certeza isso não pode ser ignorado [...] Então, ou colher aquelas que são as habilidades, se ela as intercepta e garante que sejam fortalecidas, que podem ser tanto as voltadas para a autonomia quanto os de socialização, ou os de habilidades motoras. No entanto, a educadora também está ali como sentinela para, digamos, acompanhar esse desenvolvimento que procura ser o mais holístico e equilibrado possível (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

De observador atento, de pessoa formada, culta, sensível, atenta para responder às suas necessidades, não só as de autonomia, mas as de tipo relacional. Certamente (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

No geral, entende-se que as concepções das educadoras e professoras sobre o trabalho na creche encontram vários elementos convergentes. Essa concepção de que as educadoras de creche precisam ser capazes de “colher”, “captar”, “intuir” e “interpretar” aparece com frequência nas falas das professoras de pré-escola. De modo geral, elas não apontaram entender que o trabalho educativo com as crianças de 0 a 3 anos é mais ou menos difícil em relação ao trabalho com as crianças de 3-6 anos, mas destacaram que os dois contextos possuem diferenças.

Nesse tema, elas indicaram que são trabalhos um pouco diferentes, à medida que na creche tem-se uma grande responsabilidade, pois as crianças são pequenas e ainda não falam. Reiteraram que no trabalho com essa faixa etária é necessário ter empatia para poder interpretar as necessidades e exigências das crianças, enquanto com as crianças maiores é possível uma comunicação diferente, pois as crianças já se comunicam verbalmente.

Então, são dois trabalhos um pouco diferentes, para as crianças pequenas tem uma grande, uma responsabilidade muito grande porque são pequenos, não falam, então nisso também tem a necessidade de muita empatia para interpretar aquilo que podem ser as necessidades, as urgências ou pedidos que a criança está fazendo. Na pré-escola, com certeza a criança já comunica, é um pouco diferente, mas de qualquer modo os números são mais altos, então de qualquer forma sono ambos os aspectos, repito, com dificuldades que depois são contextualizadas à realidade, mas que existem nas duas frentes, enfim (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Esses resultados demonstram que as concepções das profissionais da creche e pré-escola não são divergentes, mas que emergem das narrativas das professoras de pré-escola alguns elementos que diferenciam a atuação nos dois contextos. Fica claro que a capacidade de comunicação verbal das crianças é um ponto relevante para as profissionais, que entendem que, ao passo que os bebês e crianças pequenas não se comunicam verbalmente, exige-se das educadoras mais responsabilidade e uma capacidade maior de perceber e interpretar formas de comunicação não verbais.

Bondioli (2017) defende uma série de competências necessárias aos profissionais da infância (0 a 6 anos), indicando que a criança pequena se apresenta aos adultos como um sujeito, muitas vezes, de difícil compreensão. A análise dos resultados permitem inferir que os bebês e crianças bem pequenas se colocam ainda mais nesse lugar de sujeito relativamente “desconhecido”, ampliado pela fragilidade da pouca idade e falta de autonomia para determinadas situações (o que aumenta a carga de responsabilidade do adulto) e, principalmente, pela ausência de comunicação verbal, o que exige outras formas de se relacionar e a capacidade de reconhecer modos diversos de expressão e comunicação.

Com base em argumentos semelhantes, somente a professora Stella apontou precisamente que o trabalho na creche é mais difícil, indicando que a educadora é totalmente responsável pelas crianças, o que exige muita atenção. Ela reiterou que a questão da comunicação como algo que diferencia os dois contextos, sendo que o fato das crianças ainda não se comunicarem verbalmente um elemento dificultador, que exige que a educadora seja muito “intuitiva” para ser capaz de compreender as crianças e suas

necessidades. Sua percepção pode ser observada nos excertos abaixo.

Bom, 0-3 anos realmente... são muito pequenos, então no sentido, a professora é realmente e totalmente responsável pela criança, em todos os sentidos. Então é necessária muita atenção, acima de tudo é necessária atenção para entender as crianças, porque as crianças não falam, enfim, pelo menos no início, ou seja, estamos falando de crianças com poucos meses. Então a professora deve ser muito intuitiva, entender e enfim... depois crescendo, bem, a coisa fica mais fácil.

É mais difícil pelos motivos que expliquei antes, porque de qualquer forma eles não se expressam, então são muito delicados, ou seja, imagino quando eles começarem a andar, tem que ter cuidado para eu não cair, enfim, se caem, porque é inevitável, eles têm que fazer suas próprias experiências (risos). Mas imagino que tenha um pouco mais de ponderação por trás disso, enfim, né? De preocupação... (Stella, entrevista em 27 de setembro de 2022).

De todo modo, apesar da concepção de criança competente, os resultados permitem problematizar os desafios para o reconhecimento do bebê e da criança menor como sujeito plenamente competente em sua fase específica de desenvolvimento, uma vez que a questão da autonomia e da incapacidade de comunicação verbal emergem como pontos delicados, com relação à criança maior que já os detém.

Nesse sentido, a formação inicial e contínua que permita o pleno reconhecimento das formas de comunicação e expressão das crianças de 0 a 3 anos, bem como suas formas de agir, participar e conhecer o mundo a sua volta são pontos determinantes para a consolidação de uma visão mais integrada de criança e de infância, visão essa que deve contribuir com qualificação de profissionais formadas para a atuação com essa faixa etária e com o Sistema 0-6 em suas diversas experiências e iniciativas.

É necessário, então, reconhecer as crianças de 0 a 3 anos em sua especificidade e em seus direitos de

[...] se expressar, de serem ouvidas, de serem protagonistas na determinação de seus próprios caminhos de aprendizagem. Um direito que exige atenção à voz das crianças, nas formas sutis em que ela se manifesta por meio do corpo, dos gestos, do olhar, do silêncio e da comunicação não verbal, das brincadeiras, e que exige que essa voz seja levada em conta no diálogo por meio do qual os contextos e as experiências de aprendizagem são definidos (Itália, 2022b, p. 14, tradução nossa).

Também entre as profissionais atuantes na pré-escola que possuem experiências na creche, emerge dos dados o entendimento de que esses dois contextos apresentam algumas diferenças. Para elas, os tempos (organização da jornada, estrutura da rotina), a autonomia das crianças e sua capacidade de comunicação são os principais pontos que diferenciam o trabalho na creche e na pré-escola.

[...] então com certeza são, as diferenças estão na base da autonomia deles, sobre os relançamentos que você pode ter em uma idade na qual de qualquer forma já existe um saber se comunicar um a um, na qual, é típico dos três

anos, então conforme eles vão crescendo eles também, pouco a pouco, as relações vão se abrindo um pouco mais, então eles sabem ficar em grupo e isso te dá mais alguns elementos para definir interesses, para definir formas de estar em grupo (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Com certeza, digamos, que os tempos dedicados também às atividades, repito, com base na diferença de idade das crianças, nos leva com certeza a distinguir alguns tipos de abordagem, ainda acredito que sempre, por assim dizer; a subdivisão das crianças pode ser um ponto de partida interessante, talvez justamente na creche seja mais atenção ao jogo com suas várias nuances, que no entanto é sempre um jogo educativo e talvez no que diz respeito às atividades que podem ser propostas na pré-escola, mesmo com horários diferentes, pois os próprios horários e a atenção... são crianças diferentes. Então certamente na creche há o momento de sono e descanso que é mais marcado do que na realidade da pré-escola, onde quem precisa tem a garantia de descansar um pouco. Mas também pelo simples facto de na creche haver um quarto dedicado ao sono, com certeza (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Os resultados revelam como a questão das formas de comunicação e expressão dos bebês e crianças menores e a ausência de comunicação verbal é um aspecto determinante para as profissionais, que entendem que isso exige competências diferenciadas das educadoras, ampliando também a sua responsabilidade por sujeitos que ainda exigem maiores cuidados por parte do adulto. Entretanto, como um resultado complementar e elemento diferencial do contexto italiano, cabe ressaltar que de modo geral as profissionais não indicaram grandes preferências ou objeções por determinada faixa etária dentro do 0-3 e dentro do 3-6.

Sobre esse ponto, é válido retomar a organização italiana privilegia uma modalidade de ciclos que duram três anos, ou seja, as profissionais acompanham um mesmo grupo de crianças ao longo de sua permanência na creche e, posteriormente, na pré-escola. Nesse sentido, com frequência elas apontam positivamente o fato de poder acompanhar as crianças nesse processo de desenvolvimento, elencando especificidades de cada fase.

[...] ou seja, eu gosto mesmo do percurso, acompanhar a criança de quanto chega até quando vai embora. Eu gostaria de prosseguir o percurso, ou seja, quando chegar aos três anos, que passam para a pré-escola, eu gostaria de ir também, acompanhá-los além... e, na minha opinião, em um sistema integrado 0-6 deveria ser assim (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Em todas as três, não, me identifico em todas as três. Eu gosto da turma dos pequenos porque eu gosto do contato corporal que se instaura com o pequeno. Sim, bem, talvez aquela dos médios, mas não porque não me identifico, porque aquela é a faixa etária mais difícil porque eles têm dificuldade sabe, eles passam um pouco pelo... mesmo em nível psicológico. Eles querem ser autônomos, mas dependem exclusivamente do adulto, então esse ir e vir, “Eu vou, mas eu quero você, deve vir comigo”, enfim, esse conflito interior que eles têm o tempo todo. E os grandes, ah não, eu me identifico com todos os três, de fato, hoje de manhã mesmo eu dizia a uma colega minha, eu quero uma turma dos pequenos, mas nessa creche temos só médios e grandes

(Azzurra, entrevista em 26 de outubro de 2022).

É possível analisar que a organização em ciclos mais longos permite que as educadoras/professoras desenvolvam uma consciência e conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil ao estarem juntas a um mesmo grupo de crianças durante esse período, o que implica não apenas uma maior consolidação do vínculo afetivo, mas também a possibilidade de acompanhar as crianças em seu desenvolvimento e aprendizagem individual e coletivamente. Não se evidencia, assim, a preferência de uma ou outra faixa etária, mas o conhecimento e as diferentes formas de satisfação profissional que se fazem presentes em cada fase.

Como indicado, na pré-escola tem-se o mesmo modelo de organização – a professora acompanha o grupo de crianças por um ciclo de três anos –, contexto no qual comumente as profissionais citaram não possuir grandes preferências de faixa etária de atuação, apontando ainda o conhecimento das características específicas das crianças em casa fase dos três aos seis anos de idade, o que pode ser observado no exemplo abaixo.

Não, eu acredito que, enfim, toda faixa etária é importante e em toda turma você planta para colher. Aos três anos existe certamente este grande aspecto de trabalhar com as famílias, porque em todo o caso o grupo de famílias que encontra deixa com você o seu filho, por isso deve ser acionado este clima de forte confiança. Aos três anos de idade existe esta atitude de... digamos de criar situações de segurança para a criança, para que eles se sintam acolhidos para poder deixar seus pais. Nos quatro você trabalha muito no relacionamento, nascem as primeiras amizades, portanto favorece um pouco todas aquelas... aquelas brincadeiras, aquelas atividades, aqui. Com as de quatro você trabalha muito o relacionamento, nascem as primeiras amizades, então você favorece todas aquelas... aquelas brincadeiras, aquelas atividades, sabe. Devo dizer que com cinco existe realmente, como dizer, a explosão do três e do quatro, ou seja, de todas as experiências, digamos, que um pouco das metas que você traçou, aos cinco anos, digamos, emergem. Aos cinco você realmente tem um grupo que é coeso, tem as relações (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Nesse tema, é válido considerar que, diferentemente da realidade brasileira pesquisada na qual as profissionais podem atuar em qualquer um dos agrupamentos da educação infantil (0 a 5 anos), cada grupo profissional das profissionais italianas (educadoras e professoras) possui um campo de atuação específico, creche e pré-escola, respectivamente.

Entende-se que essa organização em ciclos e o visível conhecimento das profissionais sobre como se dá o desenvolvimento ao longo da creche e da pré-escola pode contribuir muito com a consolidação do Sistema 0-6 no sentido de uma visão mais holística e integrada da criança, considerando sua passagem pelas duas instituições, uma vez que um dos principais desafios postos ao sistema – às creches e pré-escolas – é

propriamente uma questão pedagógica e cultural (Silva, 2019).

Como apontam Infantino e Zuccoli (2018, p. 21), existem ainda “ideias e representações de crianças em seus primeiros seis anos de vida fortemente segmentadas em zero-três e três-seis, operando uma divisão afiada e radical numa fase de vida que vive apenas dentro dos limites das realidades e das instituições”, o que não corresponde às experiências reais de vida da criança ao longo de sua infância.

Nesse sentido, o zero-seis será um desafio e uma perspectiva pedagógica e cultural a ser construída ao longo do tempo, estabelecendo-se como uma evolução dos atuais equilíbrios e arranjos pedagógico-organizativos, exigindo, no tempo, a capacidade de imaginar outras formas e outros arranjos pedagógico-organizacionais para serviços educacionais voltados para crianças nos primeiros seis anos de vida (Infantino; Zuccoli, 2018, p. 21).

Voltando-se ao papel das educadoras e seus diversos fazeres, nos diálogos que tratam do que os bebês e crianças aprendem – ou deveriam aprender – no contexto da creche, emerge em unanimidade a questão da autonomia, sem grandes distinções entre as educadoras e professoras. Nesse tema, tanto as educadoras atuantes com a faixa etária como as professoras da pré-escola destacaram a autonomia como aprendizagem principal. Os diferentes excertos abaixo exemplificam essa concepção.

Tudo aquilo que fazem aqui... aprendem a autonomia, aprendem a socializar, aprendem a se autocontrolar, a gerir as primeiras emoções de raiva, de frustração, aprendem... aprendem a se mover, a se mover em pequenos espaços, nos grandes espaços, a coordenação olho-mão, os primeiros conceitos topológicos, aprendem tudo aquilo que a creche oferece, propõe a eles. Aprendem o cuidado de si, o cuidado do outro, aprendem o respeito aos tempos, o respeito aos outros, aprendem a falar, a se dirigir do modo correto. Aprendem depois, quando são maiores, aprendem também a criar (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

A serem autônomos e com autonomia eu quero dizer realmente tudo. E a conhecer o mundo e, como disse antes, no começo, a solidariedade, o entender a necessidade do outro, enfim, pra mim isso é fundamental, se eu tivesse um filho lhe ensinaria isso. Exatamente, como dizer, torná-los realmente cidadãos do futuro né, pessoas capazes de estar no mundo, com educação, com respeito ao ambiente (Agnese, entrevista em 22 de setembro de 2022).

A autonomia. A autonomia porque quando você é autônomo, ou seja, nós fazemos projetos justamente sobre a autonomia e quando você alcança a autonomia, que pode ser acima de tudo emotiva, eu vou sempre nisso, né? (risos), talvez eu sou mais Freud (risos), mas são todos os dois, ou seja, eu coloquei as duas teorias juntas, tanto as cognitivas como as emotivas, mas se eles desenvolvem a autonomia emotiva, aí dali parte também a autonomia em outras coisas. Então, sim, quando eu penso em que coisa, o trabalho com as nossas crianças é acima de tudo a autonomia, porque se você é autônomo, depois alcança todos os outros conhecimentos (Azzurra, entrevista em 26 de outubro de 2022).

Ao privilegiarem a questão da autonomia, as profissionais novamente se aproximam das ideias de Montessori, que tinha na autonomia um princípio básico de seu

método: “me ajude a fazer sozinho”. Também em Pikler e Elinor tem-se na autonomia um conceito central da educação na creche. Em sua totalidade, os resultados mostram que esse elemento é muito valorizado pelas profissionais, um dos grandes objetivos de seu trabalho junto aos bebês e crianças: “[...] Então, sim, quando eu penso em que coisa, o trabalho com as nossas crianças é acima de tudo a autonomia, porque se você é autônomo, depois alcança todos os outros conhecimentos”. Assim, a creche emerge como um espaço no qual as crianças encontram novas oportunidades de desenvolver seu próprio potencial de aprendizagem e de conquistar sua autonomia (Itália, 2022b).

A organização do cotidiano é uma ferramenta para facilitar a identificação, por parte de cada criança, dos significados da experiência e para apoiar a conquista progressiva da autonomia, entendida como a aquisição da consciência de si mesma e de seu lugar no ambiente, como a capacidade e a possibilidade de controlá-lo, de dominar os acontecimentos, de provocar mudanças e de ser reconhecida como parceira na relação (Itália, 2022b, p. 46, tradução nossa).

Como evidenciam os excertos, também são destacadas pelas participantes o desenvolvimento cognitivo, o conhecimento de si, a relação entre pares, o respeito com o outro e as regras sociais. Emergem pontualmente outras questões como o desenvolvimento da linguagem, o respeito às regras, a aproximação com os livros, jogos lógicos, etc.

[...] bem, que tenha autonomia para comer, para ir ao banheiro, isso geralmente nós esperamos, depois de qualquer modo quando a criança chega aqui já se expressa muito bem, então e comunica, isso é importante, talvez possam existir pequenas incertezas na linguagem, mas quando chegam, geralmente entendemos aquilo que querem, então eles também podem nos pedir, né? E então, bem, o desenvolvimento verbal, com certeza, e aí eu já vejo, de qualquer maneira, porque as colegas da creche são ótimas, já existe um respeito pelas regras, por exemplo arrumar, eles já sabem do que se trata [...] (Stella, entrevista em 27 de setembro de 2022).

Mas agora, embora eu seja, enfim, mesmo se não entenda muito, acho que na creche certamente há esse discurso de desprendimento da família e de começar a ter aquelas pequenas aproximações com a autonomia, portanto das rotinas, comer sozinha, talvez até no final dos três anos, ou seja, eliminando a fralda e, portanto, também tendo uma autonomia um pouco mais, enfim, mais clara dos esfínteres. Sim, começando também pelas primeiras curiosidades, fazendo aqueles primeiros joguinhos de lógica, abordando os livros, ou seja, claro tudo na proporção dessa faixa etária, bem (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Os resultados sobre esse tema podem ser analisados como coerentes ao referencial da tese e às normativas recentes sobre o sistema 0-6. Como será analisado adiante, praticamente todas as entrevistadas citaram como referência de seu trabalho os princípios de Maria Montessori, a retomada das narrativas permite inferir o impacto dessa autora na prática das profissionais e na cultura pedagógica da educação infantil italiana.

Ainda sobre as especificidades dos fazeres das educadoras, buscou-se compreender como se dá o planejamento de seu trabalho, bem como o processo de avaliação do desenvolvimento das crianças. Nesse tema, como ponto comum dentre as participantes, emerge que o planejamento é realizado “partindo das crianças”, com base naquilo que é observado em suas ações e experiências.

Vejam, bem, antes de tudo, se você não sabe o que tem diante, o material humano que você tem diante de si e também os recursos que você tem, são esses dois elementos, eu diria (Laura, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Eu realmente gosto muito de partir das crianças. Então com certeza existe uma fase de observação que deve ser totalmente respeitada, do meu ponto de vista, e aí, bom, não escolher um ponto, um tema [...] (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Bom, o planejamento eu faço sempre observando as crianças, então o grupo classe, a turma que temos, em colaboração porque não se pode, esse trabalho não pode ser individual, em colaboração com as colegas de turma, se faz uma avaliação com base na observação, daquelas que são as competências das crianças e os pontos para avançar (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Como mostram os excertos, as educadoras apontaram partindo das próprias crianças, sendo a observação um fator importante desse processo.

Então isso pra mim é o... mais a observação, muita observação e como eu disse antes estar na situação, o que não significa se intrometer nas relações com as crianças, é estar com o olhar atento, estar com o olho que olha de uma maneira peculiar o que está acontecendo (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Portanto, observar; com certeza, a minha pessoa, ou seja, observo continuamente todos os dias, em todas as ações da criança, portanto, a cada momento, também a documentação escrita, se realmente me interessa muito por um assunto, também usamos o papel. Usamos fotografias, documentação, enfim, tentamos usar qualquer tipo de ferramenta para lembrar aquele momento que nos marcou (Azzurra, entrevista em 22 de outubro de 2022).

Apesar de não ter sido um tema muito aprofundado nas entrevistas, os diálogos sobre o tema revelam que as profissionais planejam com base na observação atenta das crianças e de suas ações, o que vai ao encontro das normativas vigentes e das autoras discutidas no texto.

Defende-se que a observação é um conceito determinante para se pensar o planejamento. Nesse tema, Montessori definiu como “realmente necessário ingressarmos pelo caminho da observação e das descobertas a fim de penetrarmos na mente da criança, como o psicólogo penetra no subconsciente do adulto” (Montessori, 1987, p. 151). Assim, “a precisão desta observação deriva do acompanhamento atento do desenvolvimento da criança” (Montessori, 1987, p. 161).

Também a abordagem Pikler defendeu a observação como forma determinante de

aproximação empática da educadora em relação aos bebês e crianças, o que amplia e fortalece os vínculos afetivos entre ambos, o conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças e suas ações, sendo o fundamento da autonomia da criança (Mozes, 2016).

Entende-se que planejar cotidianamente a prática educativa é premissa para a qualidade do trabalho realizado junto aos bebês e crianças, o que pode ser muito potencializado quando esse planejamento ocorre coletivamente e no diálogo entre as profissionais.

Como demonstram os resultados, as educadoras apontaram realizar o planejamento de seu trabalho partindo daquilo que observam das crianças, sendo esse planejamento um trabalho coletivo e compartilhado, principalmente com as colegas de turma. Além desse planejamento compartilhado entre as educadoras, no contexto de Roma foi citado que participam do planejamento também a responsável (coordenação), além de envolverem as famílias.

Pesquisadora: E quem participa desse planejamento?

Francesca: Então, cada turma, digamos que geralmente somos duas ou três educadoras e juntas fazemos o planejamento... e depois entregamos também para nossa coordenadora e para os pais (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Sem dúvida, com as colegas e depois envolvemos os pais, assim como a administração (Laura, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Bom, então o planejamento educacional é um aspecto que, na creche, eu acho que a gente tem que dedicar muito tempo em equipe, com os colegas, porque além das atividades que a gente faz e que a gente planeja fazer, ainda temos que ir a montante, porque o planejamento começa desde a ideia de criança que temos e que temos de compartilhar nas relações cotidianas. E a partir disso, ou seja, compartilhando isso, você lança as bases para fazer qualquer coisa, sejam atividades, um planejamento sobre Outdoor education, um planejamento manipulativo, mas, enfim, o diálogo, seja em alguns momentos específicos dedicados, ou mesmo diário, troca diária, o diálogo é o primeiro ponto importante para mim para o planejamento educacional, diálogo com colegas e equipe de trabalho (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Foi possível evidenciar também que as educadoras possuem instrumentos como tabelas de observação e acompanhamento, mas que não são de uso obrigatório.

Não são tabelas obrigatórios, no sentido de que não é que... o planejamento sim, somos obrigadas a fazê-lo, enfim, esses aspectos aqui são ferramentas que temos justamente, há quem use mais, quem usa mais, quem usa menos (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Como instrumentos de registro e documentação, apontaram utilizar principalmente registros escritos, fotos e vídeos.

E depois, além das entrevistas com as famílias, também usamos gravações de vídeo, fotografias e como documentação para cada pai, muitas vezes também usamos vídeos que fazemos com base em determinadas atividades, determinados períodos que queremos enfatizar, com explicações também a

respeito da atividade (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Então, a gente anotava as observações que depois eram feitas, então em um caderno que ficava sempre na sala com... Eu vejo uma coisa interessante, eu anoto, senão a gente perde a memória, assim como os diálogos entre crianças, com crianças mais velhas e alguns diálogos interessantes que você escuta e anota o que eles estão falando (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Bom, os instrumentos que a gente usa, como dissemos, são os de papel, o uso de fotografias, vídeos... depois tem o aspecto, digamos, da documentação que exige sempre muito tempo, até para olhar e rever, mas normalmente é isso (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Considerando que planejar é pensar e antecipar “os efeitos que se deseja produzir, levando em conta as peculiaridades das crianças, a organização dos contextos e os relacionamentos que surgem neles”, o planejamento do cotidiano da creche é um elemento crucial da qualidade do trabalho das educadoras e da clareza quanto a sua intencionalidade educativa com cada criança e com o grupo (Itália, 2022b, p. 33, tradução nossa). Assim,

O planejamento, que pode dizer respeito ao currículo como um todo ou a aspectos mais limitados do contexto educacional e de experiências específicas, favorece a consciência das crianças sobre sua história pessoal e grupal, pois, ao preparar o ambiente, permite dar continuidade às experiências que elas iniciam e propõem; isso significa explicitar os objetivos e as perguntas que o adulto tem em mente. A partir das observações que surgem, é estruturado um diálogo entre adultos e crianças que pode se tornar cada vez mais orientado para o aprofundamento e o avanço das experiências, pesquisas e descobertas ao longo do tempo. Com o tempo, essas experiências se tornam mais precisas e voltadas para um objetivo compartilhado, construindo um caminho no qual as crianças também podem se tornar proativas e conscientes. O adulto que planeja, de fato, deixa rastros no ambiente (as primeiras elaborações das crianças, imagens, uma certa disposição do material) e introduz variações que podem fazer avançar a história que está sendo construída, despertando novas curiosidades e abrindo novas possibilidades (Itália, 2022b, p. 33, tradução nossa).

Finalmente, como último ponto dos fazeres específicos da educadora de creche tem-se a importância de uma relação muito próxima com as famílias dos bebês e crianças bem pequenas. Nesse tema, todas as profissionais indicaram possuir uma ótima relação com as famílias, destacando a necessidade de que essa relação seja baseada na confiança e na colaboração.

Sempre ótimo. Nos colocamos sempre no início, de imediato, numa posição de escuta e esta é uma estratégia que a meu ver é fundamental para depois podermos ganhar confiança e ter sempre uma relação serena. Nunca aconteceu comigo, pessoalmente nunca aconteceu de ter relacionamentos que se quebram, relacionamentos não bons com os pais (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Mas eu tenho que dizer a verdade, a minha relação com as famílias sempre foi muito boa, no sentido em que sempre consegui ter colaborações muito boas com os pais e acho que é pelo fato de que quando você se concentra no bem estar das crianças e os pais veem o que você está fazendo, que trabalha para elas e para fazer com que fiquem bem, automaticamente a confiança deles vem

e acima de tudo que você está ali com a sua mente, não em outro lugar, mas quando eles veem você brincando com as crianças, pedindo informações sobre o estado de saúde delas, sobre algo "Ah, eu não achei ele muito bem hoje, mas aconteceu alguma coisa?", que você está interessada por elas, automaticamente eles entendem que você é uma pessoa responsável pelos filhos deles, que o crescimento e o bem-estar da criança é importante para você também. Então, a relação com as famílias sempre foi muito boa (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Os resultados evidenciam uma relação positiva e de parceria com as famílias, o que permite a construção de um trabalho colaborativo entre a creche e os pais. De fato, chama a atenção o papel protagonista das famílias, inclusive sendo um tema amplamente debatido nas normativas sobre a creche e o Sistema 0-6 e em diversos dos referenciais teóricos sobre a educação infantil na Itália.

O documento *Orientamenti Nazionali per i Servizi Educativi per l'infanzia* (Itália, 2022b) traz várias discussões sobre o papel e a participação das famílias no espaço da creche, sendo este um ponto importante da profissionalidade e da atuação da educadora. Ao definir as creches como serviços educativos para as crianças e suas famílias, a normativa afirma a centralidade de uma aliança educativa entre a creche e os pais e aponta que

[...] só é possível educar a partir da construção de uma relação de escuta, diálogo e aliança com a família. A família é, de fato, o lugar de identidade e pertencimento da criança e desempenha uma tarefa educacional primária em relação à tarefa do serviço educacional, que é complementar e integradora. Os valores, objetivos e critérios orientadores relacionados à construção da aliança educacional com as famílias são transversais aos diferentes tipos de serviços educacionais para crianças, mesmo que as estratégias sejam necessariamente diferentes em relação ao contexto específico, à história e à experiência, ao tipo de cada serviço (Italia, 2022b, p. 23, tradução nossa).

Assim, como nas falas de Anna, nas narrativas de Azzurra e Chiara é possível observar ainda outros elementos dessa relação estabelecida entre educadoras e famílias. Chiara destacou que os pais a veem como uma figura de referência para as crianças e para eles próprios, pedindo conselhos para a gestão das crianças em contexto familiar, em uma relação de confiança e estima.

Azzurra apontou a importância de ouvir e acolher os pais, sem preconceitos e julgamentos, indicando a dificuldade, nos tempos atuais, de exercer as funções parentais e conciliar com a vida profissional. Para ela, as famílias precisam ser compreendidas, sendo necessário estabelecer com elas uma relação de confiança e uma aliança educativa em prol das crianças.

Me veem como uma figura de referência para os seus filhos e também para eles. Muitas vezes nos pedem também conselhos sobre a gestão das crianças em casa, dos filhos em casa. Confiam. E nos chegam feedbacks verbais sobre... por exemplo, o último grupo que tivemos, os pais, enfim, não paravam

de nos agradecer, não só a mim, também as minhas colegas de turma, nos dizendo “Vocês são profissionais, são pessoas maravilhosas”. Esses são os feedbacks que temos, então sim, uma relação de confiança e de estima (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

[...] pensa que eles nem mesmo nos conhecem, devem confiar a nós seus filhos, portanto, além de construir relacionamentos significativos com as crianças, mas antes de tudo devemos construí-los com os pais das crianças, porque eles devem construir essa confiança em nós, e como isso é construído com confiança? Acolhendo-os, sem julgar, já isso, sem julgamento, acolhendo-os e escutando-os, porque eles querem ser ouvidos, ainda mais hoje... como é tão difícil ser pai e principalmente conciliar a vida familiar e profissional, e às vezes sim, mesmo sobreviver, e eu entendo eles, ou seja, acontecia comigo no passado, algumas, ou seja, quando se faziam certas reflexões do tipo “Ah, mas por que?”... não, é necessário compreendê-los, os pais precisam de compreensão e depois, uma vez que esse trabalho é construído, essa relação de confiança, você pode começar a pensar em construir uma aliança educativa e então compartilhar estilos educativos, valores, palavras, tudo aquilo que possa existir per a educação dos meninos e meninas (Azzurra, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Analisa-se que os resultados vão ao encontro do entendimento de que uma boa relação e uma parceria efetiva com os pais

[...] é essencial no contexto das atividades da creche. Nesse contexto, estamos realmente convencidos de que ela pode se tornar um contexto útil de educação familiar, onde pode contribuir para a tranquilidade dos pais e a qualificação de seu envolvimento com os filhos, cada vez mais vivenciados no isolamento de seu próprio núcleo familiar. Fica claro, portanto, como a creche e os serviços de cuidados infantis em geral são úteis não apenas para as crianças e o desenvolvimento de suas personalidades, mas também para os pais e o aprimoramento de suas habilidades parentais (Catarsi, 2008, p. 13).

Entende-se que essa postura diferenciada de participação e parceria com os pais tem suas raízes no próprio processo histórico de construção da creche e das experiências de gestão social das instituições italianas, nas qual as famílias e a comunidade participaram ampla e ativamente, levando adiante muitas iniciativas de educação e cuidados com os bebês e crianças menores.

Essa cultura de forte participação familiar parece ter se consolidado ao longo do tempo, sendo as famílias reconhecidas pela legislação e pelas profissionais como sujeitos-chave da qualidade do trabalho desenvolvido na creche. Assim, a creche italiana se caracteriza, desde de suas primeiras iniciativas pelo forte enraizamento ao território e comunidade da qual faz parte, processo “facilitado pelo fato de a creche – diferentemente de outras instituições educacionais – ser administrada pelos municípios e, portanto, estar mais próxima da comunidade local em que vive (Catarsi, 2008, p. 11, tradução nossa).

Outro elemento importante foi a regulamentação da relação das creches com as famílias e o território, estabelecendo a gestão social dos serviços, segundo a qual as famílias e os representantes das formações sociais do território poderiam participar de sua gestão.

Desde a criação das creches, portanto, foram lançadas as bases para uma experiência cultural inovadora na educação da primeira infância, que combinava uma resposta às necessidades das famílias com um serviço destinado a educar as crianças e inserido na vida social e cultural do território (Itália, 2022b, p. 8, tradução nossa).

Malaguzzi foi um forte promotor dessa ideia e do protagonismo dos pais, juntamente com professores e crianças, no espaço da escola da infância. Para o autor, a escola da infância possui um compromisso com as crianças, pais e a comunidade, devendo reconhecer o papel protagonista de todos aqueles que fazem parte da educação da criança.

As ideias e habilidades que as famílias trazem para a escola e, ainda mais importante, a troca de ideias entre os pais e os professores favorecem uma nova maneira de educar e de ajudar os professores a enxergarem a participação das famílias não como uma ameaça, mas como um elemento intrínseco de coleguismo e de integração de sabedorias distintas (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 132).

Complementar aos resultados apresentados no Eixo 2, o Eixo 3 reúne e apresenta o que emergiu dos dados sobre a relação entre cuidado e educação no contexto da creche, elementos basilares da prática educativa com essa faixa etária. Nesse tema, quando questionadas sobre esses conceitos, um primeiro ponto que se destaca é a concepção de que estão juntos, sendo próximos e complementares.

Linda e Bruna, professoras de pré-escola, apontaram que cuidado e educação andam juntos. Linda destacou que o cuidado envolve cuidar de si e também do outro. Bruna apontou que estão juntos e que não é possível saber “onde começa um e termina o outro”.

São dois... andam juntos, porque cuidar é cuidar de si, mas cuidar do outro. Educação, bom, o... educar, na minha opinião, é praticar a cultura, enfim, e a cultura não pode ser praticada se não levarmos em conta as necessidades e as ideias das crianças que são nossas, que se tornam nosso conhecimento [...] (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

São dois, digamos, dois valores, cuidado e educação que realmente muito... a gente não sabe onde acaba um começa o outro e vice-versa. Enfim, acho que são muito complementares (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Na relação entre cuidado e educação emerge também a concepção de que “fazem parte um do outro” ou ainda de que “um está no outro”. A exemplo, a educadora Francesca apontou que o cuidado faz parte da educação e que por meio do cuidar as educadoras passam às crianças uma série de conhecimentos importantes, como o respeito ao próprio corpo, conhecimento de si e o estabelecimento da relação com o adulto. Raffaella também apontou que o cuidado está na educação, ao passo que “uma coisa contém a outra”.

Cuidado e educação... então, na minha opinião o cuidado também faz parte da educação, no sentido que por meio do cuidado, na creche, se passa toda uma série de coisas importantes né... que é o respeito ao corpo, também a percepção de si e a relação, portanto, o cuidado certamente é fundamental também no estabelecimento de uma relação com as crianças (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

O cuidado está na educação, no sentido de que ambos também são um... um contém o outro, educar também ao cuidado. Portanto, são conceitos fundamentais que não podem ser esquecidos. A educadora, assim como a professora da pré-escola, não deve diminuir esses conceitos (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Nesse mesmo sentido, as narrativas de Anna apontaram para o entendimento de que o cuidado é parte da educação, pois cuidar é ajudar no crescimento da criança. Ela apontou ainda que ao cuidar a educadora educa ao respeito pela pessoa, e que por isso cuidar das crianças representa educá-las ao cuidado pelas pessoas e pelas coisas.

Bom, o cuidado faz parte da educação, no sentido de que se eu cuido de você, eu educo você a respeitar as pessoas, então cuidar das coisas é educar as crianças a ter respeito pelas coisas, pelas pessoas. Então para mim o aspecto do cuidado é muito importante, porque se eu cuido de você de uma certa forma, eu ajudo você a crescer, assim como uma planta. Resumindo, com outdoor também trabalhamos muito com plantas, porque se você cuida de uma planta, você a ajuda a crescer. É assim, bem, com crianças (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Como é possível analisar, as narrativas apresentam uma concepção de cuidado e educação como dois elementos indissociáveis, indissolúveis, sendo frequentemente relacionado pelas profissionais ao respeito, ao cuidado de si e do outro. Nesse sentido, vão ao encontro da legislação vigente – “A oferta educacional é melhor concebida quando se baseia no pressuposto fundamental de que a educação e o cuidado são inseparáveis” (Itália, 2021b, p. 7, tradução nossa)” – e também daquilo que defende Bondioli (2017, p. 97, tradução nossa) ao apontar que

Também é digno de nota o reconhecimento do entrelaçamento da educação e do cuidado, o que significa que, nessa faixa etária, os aspectos relacionados ao bem-estar da criança, a atenção aos problemas de vínculo afetivo e distanciamento progressivo e a consideração da experiência corporal da criança, geralmente acumulados sob o rótulo de "cuidado", também são aspectos fundamentais do que chamamos de educação. O cuidado e a educação nessa faixa etária não podem ser divididos e considerados como elementos separados.

Nos diálogos sobre o cuidar e educar, as profissionais também foram questionadas se algum desses elementos prevalece no cotidiano na creche e de que forma. Praticamente em unanimidade – nove das 10 participantes – apontaram que não entendem essa sobreposição e reiteraram suas concepções de cuidado e educação como intimamente relacionadas ou de cuidado como parte importante do processo educativo.

Pesquisadora: E um dos dois, cuidado ou educação, prevalece no seu

cotidiano de trabalho, de que forma, por quê?

Mas eu acho que as duas coisas estão fortemente entrelaçadas na creche, enfim, se alguém deprecia um pouco o nosso trabalho dizendo que a gente troca a fralda dos bebês, a gente limpa o bumbum deles, é isso (risos), na verdade não sabem que nisso existe, na realidade, uma grande intenção educativa, pedagógica e relacional, por isso as duas coisas andam absolutamente juntas (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Pesquisadora: E no que diz respeito ao cuidado e à educação, como você entende esses dois conceitos?

Chiara: Que uma coisa não prescinde da outra, andam juntos.

Pesquisadora: E um dos dois, cuidado ou educação, prevalece no seu cotidiano de trabalho, de que forma?

Chiara: Não, são iguais, do mesmo modo. Sem cuidado, a educação é cuidado (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Ao não colocarem cuidado e educação em sobreposição, as profissionais se aproximam da ideia de cuidado como currículo (González-Mena; Eyer, 2014) e reconhecem o valor do cuidado enquanto postura e forma de se relacionar com os bebês e crianças pequenas, assumindo ainda as atividades de atenção pessoal como momentos importantes do cotidiano na creche: “[...] *se alguém deprecia um pouco o nosso trabalho dizendo que a gente troca a fralda dos bebês, a gente limpa o bumbum deles, é isso (risos), na verdade não sabem que nisso existe, na realidade, uma grande intenção educativa, pedagógica e relacional, por isso as duas coisas andam absolutamente juntas*”. Cabe considerar, assim, que

É precisamente na relação estável, significativa e atenciosa que as crianças descobrem uma confiabilidade de vínculos que constitui a matriz essencial e indispensável para prosseguir na descoberta de si mesmo e do mundo, a base segura a partir da qual o impulso e a abertura natural para os outros podem começar (Itália, 2022b, p. 15, tradução nossa).

Certamente, na creche, tem importância fundamental o cuidar da criança no sentido de atender necessidades básicas de cuidado, higiene, nutrição, descanso, proteção e segurança, fatores que precisam ser observados e garantidos pelas educadoras e instituições. É importante avançar, porém, que “ter em mente as necessidades da criança é notável e profundamente pedagógico” (Barbieri, 2015, p. 63, tradução nossa).

Como é possível observar nos diálogos sobre o tema, as profissionais não fazem muitas referências a atividades específicas como banho, troca de fraldas ou momentos de alimentação, mas assumem uma postura que coloca o cuidado como um conceito amplo e difuso no âmbito de seu trabalho com as crianças, como um elemento constitutivo e de valor da própria relação humana que se estabelece com elas na creche. Com um conceito ampliado de cuidado, nessa relação entre educadora e bebê/criança tem valor primordial nas trocas, diálogos e diferentes formas de se comunicar e de se relacionar (Bondioli; Mantovani, 1998).

Como já discutido anteriormente, Pikler e Elinor foram grandes defensoras desse posicionamento e da plena valorização do cuidado da creche, levando à reflexão sobre o seu impacto na vida e na aprendizagem dos bebês e crianças e contribuindo para a revisão de uma concepção que o assume como algo de pouco valor ou de vertente unicamente voltada à higiene e/ou nutrição. Entretanto, ao assumir o bebê e criança pequena como um sujeito da relação desde o seu nascimento, o cuidado ganha novas nuances e um valor primordial na possibilidade de estar com o outro (Soares, 2017).

Ao reafirmarem seu entendimento de que cuidado e educação estão intimamente relacionados e não se separam no cuidado na creche, as participantes parecem superar rupturas muitas vezes comuns em âmbito educativo, que colocam corpo e mente, cognição e afeto, cuidar e educar, como pólos opostos do processo de desenvolvimento da criança.

Não. Eu acredito fundamentalmente nisso, também com base na minha experiência, que devem ser perfeitamente balanceados, ou seja, nós não estamos na universidade, não estamos passando um saber tão ascético, aqui, fundamentalmente estamos ajudando a construir a identidade, que sejam depois as mais, digamos, atentas aos aspectos, justamente, de cuidado que não podemos desconsiderar (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Não vejo muita distinção, no sentido de que é realmente um cuidado educativo. Ou seja, educar é cuidar das pessoas, então eu não vejo muita coisa... faz parte, tudo incorporado... (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Não. Eu acho, como eu disse antes, que eles estão muito dentro... eles andam de mãos dadas, não há educação se não houver cuidado e não houver cuidado, não tem educação, enfim, portanto, um cuidado ligado a um pouco de tudo, ligada ao meio ambiente, às próprias crianças e aos amigos, às famílias e à educação justamente para tirar para fora das crianças para, enfim, fortalecer, expandir, é isso (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Como exceção a essa concepção pode-se considerar pontualmente as falas da professora Stella que indicou que na creche, no início, é “tudo cuidado”. Ela destacou que entende que o cuidado prevalece nesse contexto, uma vez que é um “cuidado total”, que envolve trocas de fraldas, alimentação, cuidado emotivo etc., que depois permite um contínuo para se chegar aos aspectos educativos, o que parece evidenciar uma concepção de qualquer forma cindida desses dois conceitos, uma vez que a educação seria um processo posterior, que ocorre mais tarde no desenvolvimento da criança: “[...] na minha opinião, quando a criança cresce começa mesmo a educação”.

Então vou voltar ao que te falei antes, também tem o cuidado aqui, mas obviamente é um pouco menos do que tem lá na creche, porque no começo na creche é todo cuidado, mas até aqui é importante porque de qualquer modo sempre falamos de crianças de três anos. [...]

Certamente o cuidado prevalece, pelo menos inicialmente, porque de qualquer

forma há um cuidado total, certo, em 360°. Portanto o cuidado na troca das crianças, na alimentação, o cuidado emocional também... e aí, porém, na minha opinião, quando a criança cresce começa mesmo a educação, então como eu já te falei, mesmo sendo pequenininhos, existe um pouco de respeito pelas regras, isso é passado para eles desde a creche, o respeito entre amigos né, não se levanta as mãos, não se bate. Então tem também, na minha opinião, o começo é só cuidado, porque eles são tão pequenos e depois tem a parte mais educativa, enfim, dar o básico, enfim, de educação... é um continuum, digamos (Stella, entrevista em 27 de setembro de 2022).

De modo geral, os dados revelam uma concepção de cuidado – e de cuidar – que se estende para além de determinados momentos ou atividades. Como mostram os excertos já apresentados, o cuidado é assumido pela maioria das profissionais como um elemento que atravessa as relações e o trabalho educativo com as crianças, sendo frequentemente citado o cuidado de si e do outro, o cuidado em relação à todas as dimensões das crianças (não somente a física), o cuidado nas relações entre as pessoas e o cuidado com o ambiente.

O gesto educativo - palavras, tom de voz, olhares, escuta, formas de tocar, pegar, oferecer e receber - é um gesto terno e delicado, um fio condutor ao longo do dia que garante a conexão entre todas as experiências da criança, desde as dedicadas às necessidades funcionais do corpo até as de movimento livre, desde as atividades lúdicas até as de exploração, manipulação e descoberta.

É um gesto de cuidado que vai ao encontro da criança para tomá-la nos braços, abaixar-se e olhá-la nos olhos ao trocar de roupa, oferecer-lhe comida, oferecer-lhe um objeto, acompanhando a ação com palavras em um jogo de reciprocidade, aproximar-se dela e olhá-la enquanto ela está envolvida em uma experiência, reconhecendo o valor do compromisso, esperar por sua iniciativa, sorrir para ela quando consegue reprimir um gesto impulsivo, reunir um grupo ao seu redor com tranquilidade para uma leitura. É a capacidade de escuta e relacionamento sensível e solidário do educador que se traduz em gestos que expressam um acolhimento incondicional e comunicam à criança uma aceitação plena e valorizadora que a apoia em sua autoconfiança e ação autônoma (Itália, 2022b, p. 35, tradução nossa).

Francesca citou esse cuidado para além do cuidado físico ao apontar a necessidade de compreender o humor das crianças, como elas estão, tendo cuidado para com as suas emoções. Azzurra também fez referência ao cuidado das emoções, citando ainda o cuidado na relação com as crianças e na organização dos espaços e materiais.

[...] também pelo próprio bem-estar né? Porque depois, pouco a pouco, esse cuidado se torna, digamos, entregue a eles, no ensiná-los como se lavam as mãozinhas... porém, sim, aí tem também o cuidado, não só físico, obviamente, mas também, por exemplo, quando você está com uma criança, de entender quais são os humores e as coisas que acontecem, e então de ter cuidado também pelas emoções deles. Mas ao mesmo tempo, deixando sempre aquele espaço vital que permite às crianças depois de se virarem sozinhas... estar ali dando apoio, mas nunca ocupando o lugar delas, obviamente (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

E o conceito de cuidado é ligado, porque creche é cuidado, cuidado com as relações, cuidado com as crianças, cuidado com o espaço, cuidado na montagem dos espaços, na escolha dos materiais, cuidado também com os

colegas, com tudo. Então, resumindo, enfim, na minha opinião, eles estão nos relacionamentos, porque se você cuidar bem dos relacionamentos então a partir daí você pode começar a criar, ou seja, pensar na educação da criança (Azzurra, entrevista em 26 de outubro de 2022).

As narrativas apresentam uma concepção de cuidado que o coloca como elemento determinante da relação entre as educadoras/professoras e as crianças. Como se pode observar nos diferentes excertos, o conceito de cuidado emerge relacionado a diferentes momentos e situações do cotidiano na creche, como um valor e como fonte de respeito e de uma postura qualificada por parte das profissionais: “[...] porque creche é cuidado, cuidado com as relações, cuidado com as crianças, cuidado com o espaço, cuidado na montagem dos espaços, na escolha dos materiais, cuidado também com os colegas, com tudo”.

Assim, a relação educativa deve ser sempre acompanhada de uma “atitude de cuidado” que leva à consciência de que

- nessa faixa etária, a educação, o cuidado, a socialidade, as emoções e o aprendizado são dimensões estreitamente interligadas, que implicam atenção simultânea;
- o cuidado deve ser entendido como uma atitude relacional que transmite confiança e valor ao outro ("você é importante para mim") e nisso reside seu valor formativo;
- os aspectos relacionados ao bem-estar da criança, a atenção à afetividade e à experiência corporal da criança, que geralmente são rotulados como "cuidado", são aspectos fundamentais do que chamamos de educação;
- o cuidado com o corpo da criança deve receber um valor educacional especial devido às suas implicações para o desenvolvimento psicofísico e para a promoção da autonomia; o entrelaçamento do cuidado e da educação permite, portanto, reconhecer igual dignidade educacional a todos os momentos da vida cotidiana vivenciados nos serviços educacionais e escolares
- a atitude de cuidado lembra a necessidade de dar voz à criança, permitindo que ela se expresse e participe ativamente de seus caminhos de crescimento (Itália, 2021b, p. 19, tradução nossa).

Raffaella apontou momentos como de alimentação e lavagem das mãos como muito educativos para as crianças, indicando situações como a troca de fraldas, por exemplo, como uma oportunidade de estabelecer um vínculo forte com a educadora e de transmitir às crianças segurança, uma vez que esse cuidado permite estabelecer uma relação de confiança com a educadora, contribuindo para a construção de identidade dos bebês e crianças bem pequenas.

Com certeza na abordagem do cuidado, até mesmo da criança, até o momento tanto da refeição quanto da higiene pessoal são na verdade momentos muito educativos para ela, pois ela aprende aos poucos, até a simples lavagem das mãos e o cuidado com o próprio corpo. Até a troca de fralda na verdade cria um vínculo muito forte com a educadora que não só passa segurança, atenção e carinho para a criança como também passa um sentimento de confiança e por isso... como também o momento da alimentação né, pouco a pouco, do desmame para depois atingir a autonomia, depois começar pouco a pouco a comer sozinha. Então, na verdade, são aspectos muito importantes que podem

realmente construir a identidade da criança, portanto, são cruciais como momentos, definitivamente (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

A percepção das educadoras vai ao encontro dos pressupostos de abordagem Pikler, que eleva as atividades de atenção pessoal como momentos de grande impacto no desenvolvimento infantil, oportunidades privilegiadas de construção de vínculo, de cooperação, de construção do sentimento de segurança, da identidade e da autonomia. Isso porque,

Se considerarmos o bebê como um ser competente e com potencial para se relacionar desde o nascimento, e não um ser passivo, apto apenas para receber o que o adulto oferece, é essencial estabelecermos com ele, desde o início de sua vida, uma relação de confiança e colaboração. Na abordagem Pikler, o *tempo dedicado* aos cuidados representa o melhor momento para um encontro privilegiado, quando o vínculo afetivo pode ser construído e aprofundado [...]. Para que o sentimento de segurança do bebê seja favorecido deve haver regularidade de tempo e espaço e as tarefas do cuidar precisam ser realizadas com atenção e dedicação, nunca de forma mecânica ou apressada (Soares, 2017, p. 22, grifo da autora).

Também em outras narrativas é possível evidenciar esse conceito de cuidado como uma postura, um valor e um elemento que envolve diversos elementos do contexto educativo, não emergindo diferenciações significativas sobre o tema entre as concepções das educadoras de creche e professoras de pré-escola: “[...] *o cuidado está das coisas mais materiais, mais simples até as coisas mais sofisticadas, isso. E então eu realmente acredito que seja um valor que... eu pessoalmente valorizo muito, isso, enfim, passar para as crianças nesse modo*”.

Ou seja, um cuidado que te faça estar bem e, enfim, no trabalho cotidiano, tem algo que eu sempre solicito às crianças, na educação não é apenas, como dizer, aprender, mas é também e justamente educar as crianças a algo, então me vem essas palavras como respeito, de cuidar também dos outros, não sei, uma criança, isso, o cuidado é também sobre uma criança ter cuidado por um colega que chora e então sobre o que pode ser feito. Isto é, o cuidado está das coisas mais materiais, mais simples até as coisas mais sofisticadas, isso. E então eu realmente acredito que seja um valor que... eu pessoalmente valorizo muito, isso, enfim, passar para as crianças nesse modo. E eu acho que tanto o cuidado quanto a educação também podem se unir com outra palavra que é confiança, que na minha opinião é a atitude que um educador deve ter, confiança nas crianças, confiança nas famílias e, portanto, em suma, é um valor que eu sempre gosto de transmitir (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

[...] *E aí com certeza deve existir também uma educação às emoções, ao amor, amor assumido justamente como o respeito de um pelo outro, porque são passos que também se transmitem com a organização de um ambiente, estruturado de determinada forma e com uma atenção e cuidado que ajuda a criança a se orientar e a poder fazer com autonomia as suas experiências, e é uma forma de cuidado da educadora e da professora na relação com a criança, porque assim ela é colocada em condições de tentar, experimentar, aprender* (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Em continuidade às diversas temáticas que compõem as concepções das profissionais sobre o trabalho educativo na creche, o Eixo 4 apresenta os resultados acerca das características, competências e conhecimentos teóricos para a atuação nesse contexto. Como primeiro elemento destacado pelas profissionais nesse tema tem-se a importância da empatia.

Raffaella, por exemplo, apontou que “além de uma ótima formação”, a abordagem empática é uma característica que qualquer pessoa deveria ter para atuar na creche, destacou ainda a capacidade de escuta e de interpretação do “estado de espírito” das crianças, sendo um “pré-requisito” do educador ou professor. Agnese se aproxima dessa concepção ao indicar a que a capacidade de se colocar “à altura das crianças em todos os sentidos” como algo que favorece o trabalho com essa faixa etária.

Eu acredito que o ponto crucial seja realmente, além de uma ótima formação porque isso também é importante, é principalmente uma abordagem empática com a criança, que certamente é uma característica que qualquer um deveria ter para lidar com essa realidade. A capacidade de escuta, a capacidade de interpretar aquele que é o estado de espírito dos outros, bem, o que nós também tentamos ensinar pra eles, mas que com certeza deve ser um pré-requisito do educador ou do professor (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

[...] digamos que favorece o fato de se colocar à altura deles, realmente em todos os sentidos, ou seja, entender, não se colocar em um pedestal, entendeu? [...] eles precisam confiar em você, então você deve conseguir transmitir isso a eles. Então na minha opinião é esse o segredo, dar a eles a certeza de que você está ali para eles, então vem até você, se eles entenderem, funciona (Agnese, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Empatia representa a habilidade de imaginar-se no lugar de outra pessoa, está relacionada à compreensão dos sentimentos, desejos, ideias e ações de outrem, além da capacidade de interpretar padrões não verbais de comunicação, sendo um sentimento provocado em uma pessoa devido a elementos externos (Michaelis, 2023). Esse conceito emerge como de grande importância para as profissionais italianas, que o destacam como uma “abordagem”, uma forma de se aproximar e se relacionar com as crianças, ou seja, de tentar se colocar em seu lugar, de escutá-las e interpretar suas necessidades, interesses e desejos.

A empatia também é destacada pela legislação para a educação infantil italiana. No trecho que trata especificamente da profissionalidade de educadores e professores, o documento orientador para o Sistema Integrado 0-6 anos aponta para a empatia como um dos elementos desse perfil profissional. De acordo com o documento, essa profissionalidade,

Caracteriza-se por habilidades transversais que se manifestam em alguns aspectos comuns importantes: um estilo, um traço, uma forma de intervir com a criança e o grupo com base na observação, exploração, pesquisa, escuta ativa e empática, personalização e planejamento cuidadoso. As diferentes "posturas" foram resumidas, sem qualquer pretensão de exaustão, em algumas imagens evocativas (Itália, 2021b, p. 31, tradução nossa).

Ao narrar suas experiências com os bebês, a educadora Anna também evidenciou a empatia, destacando que pela empatia passava entender e se comunicar com os bebês, sendo este um elemento de grande satisfação profissional. Ela apontou a necessidade de “entrar em empatia” com eles, de modo a compreender seus ritmos.

Anna: [...] mas eu penso na satisfação que experimentei em me dar conta que entendia aquela criança é muito forte, quando chega a dizer “Bem, agora eu te entendi”, “Agora nos entendemos”, um pouco porque a um certo ponto eles dizem “Hmm, sim”, “não!” (risos).

Pesquisadora: (risos)

Anna: Começamos a indicar “Ok, agora nós nos entendemos”, aí isso sim, isso não. Mas de qualquer modo, você percebe que entra em empatia com eles, em uma empatia tão forte que começa a entender, a entender os seus ritmos e isso é realmente fascinante (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Chiara também citou a importância de ser uma pessoa empática, indicando a necessidade de empatizar, observar e ter o olhar correto nas situações, destacou também as capacidades organizativas como um ponto desse trabalho, além de elencar a importância de conhecer as teorias da pedagogia e da psicologia da primeira infância. Com pontos semelhantes, essa capacidade organizativa também foi citada pela educadora Azzurra, que indicou que é necessário saber organizar e saber estar nas situações, além de destacar as competências relacionais.

Com certeza serem pessoas empáticas, sem empatia você não pode fazer esse trabalho, capacidade organizativa e obviamente toda a bagagem teórica da psicologia da primeira infância, da pedagogia da primeira infância... e talvez nem todos tenham essas faculdades, essas capacidades, de empatizar ou de observar e de ter o olhar correto em entender a situação, em conseguir gerir todas as crianças, todas as relações que estão vivendo naquele momento e aí então intervir da maneira correta (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Sim, certamente competências relacionais, essa é a primeira coisa, voltamos sempre aos mesmos pontos (risos). Eu quando penso nos educadores, nas competências relacionais, relações com as famílias, relações com as colegas, relações com as crianças. Competências organizativas, ou seja, o educador deve saber organizar e as competências de estar nas situações, competências de observação, de planejamento... são todas essas as nossas competências (Azzurra, entrevista em 26 de outubro de 2022).

Como é possível analisar partindo dos excertos, as entrevistadas reconhecem reconhecer que o trabalho educativo exige a capacidade de se relacionar de modo singular com cada criança, processo no qual a observação, a escuta e a empatia ocupam

papel determinante na qualidade das relações estabelecidas, o que vai ao encontro do disposto dos documentos orientadores italianos.

Em seu exercício diário, a atenção ao indivíduo e ao grupo se torna uma prática, uma postura, um hábito do educador, que, a partir da experiência, observa com uma atitude de escuta e empatia as ações e o comportamento de cada criança e as maneiras pelas quais as crianças interagem, tentando compreender seu significado (Itália, 2022b, p. 32, tradução nossa).

Neste tema, Bondioli (2017) defende a necessidade de que a formação das educadoras e professoras contemple o desenvolvimento de competências relacionais, o que parece ser reconhecido pelas profissionais que destacam esse elemento como de grande valor para o trabalho na creche.

A autora aponta que essa competência permite aos educadores a capacidade de “alinhar” as formas de observar, ouvir e interpretar a criança pequena e seu mundo e com base nisso oferecer respostas adequadas, que apoiem a criança a se desenvolver em um ambiente de confiança e respeito: “[...] Essa competência é a capacidade de cuidar da criança e de educá-la no sentido de apoiá-la em seu crescimento. Nessa competência surge também a capacidade de se comunicar por meio de um canal não verbal em harmonia com o da criança” (Bondioli, 2017, p. 69, tradução nossa).

Como é possível recuperar nos excertos apresentados, as participantes destacaram também a importância da formação para a atuação com os bebês e crianças bem pequenas. A fala de Stella vai nesse sentido ao apontar que além da formação universitária, é importante ter uma “propensão à empatia”, ressaltando ainda a paciência e a calma como características necessárias. Bruna destacou a importância de ser culto e “profissionalmente preparado”, destacando tanto a formação de base como outras formações, a leitura e participação em eventos, por exemplo.

Além da formação escolar, universitária, no entanto são necessárias características mesmo, eu não diria psicológicas, mas é necessária uma certa propensão à empatia, é essencial ser empático... precisam ser pessoas calmas porque na minha opinião, não muito ansiosas, calmas (Stella, entrevista em 27 de setembro de 2022).

Sim, além disso é claro que é importante também que o professor seja culto, no sentido que seja profissionalmente preparado, ou seja, enfim, além das bases que você pode ter tido no seu estudo, enfim, aquilo que é manter-se atualizado, fazer formações, ler também, pra mim, por exemplo, nesses anos também foi, não sei, ir em mostras, frequentar seminários, enfim [...] (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Pode-se analisar que as participantes assumem a necessidade de formação constante e da busca por conhecimentos para a qualificação de seu trabalho. Assim, reconhecem uma diversidade de saberes e competências para a atuação na creche, sendo

a capacidade de ser empático e a qualidade da formação (inicial e permanente) os dois pontos mais destacados por elas. Essa percepção de que o trabalho com a infância exige formação constante encontra subsídios no entendimento de que uma formação específica e especializada é necessária para este trabalho (Bondioli, 2017).

Uma organização educacional de qualidade é capaz de captar necessidades e demandas, ler e acompanhar mudanças, aprender com a experiência e modificar-se continuamente, demonstrando flexibilidade e planejamento. Essa capacidade de inovação mediada requer necessariamente um alto nível de profissionalismo por parte de todos os operadores (educadores/professores, gerentes, coordenadores, pessoal auxiliar) e pressupõe uma sólida formação inicial garantida pelas qualificações específicas de acesso estabelecidas pelos regulamentos para os diversos perfis, que para educadores e professores é em nível universitário. A formação deve ser baseada em uma visão geral do caminho educacional do zero e incluir habilidades organizacionais, de planejamento, gerenciamento, comunicação, relacionais e reflexivas, além de conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento infantil em suas várias dimensões, sobre o reconhecimento e a valorização das diferenças individuais de cada criança e sobre os contextos educacionais e sua organização a partir de uma perspectiva inclusiva e intercultural (Itália, 2021b, p. 38, tradução nossa).

Como evidenciado pelas próprias profissionais, a importância de uma formação permanente em serviço é reconhecida tendo em vista sua potencialidade em sustentar e alimentar a profissionalidade das educadoras e professoras, devendo se caracterizar como momentos de diálogo, estudo e reflexão.

Essa formação, entendida como uma ferramenta de aprendizagem organizacional e cultural, só pode ser sistemática e colegiada, solicitando o confronto entre todos os operadores da estrutura educacional, de modo que as escolhas profissionais sejam comuns e compartilhadas e que cada operador possa dar sua própria contribuição. Dessa forma, as habilidades dos indivíduos se traduzem na evolução e no crescimento de cada serviço ou escola, também por meio da consolidação de uma linguagem e de uma identidade educacionais comuns (Itália, 2021b, p. 38, tradução nossa).

Como conhecimento específico para a atuação na creche, as profissionais destacaram a necessidade de conhecer as fases do desenvolvimento infantil. Francesca ressaltou a importância de conhecer todas as etapas evolutivas das crianças, o que permite que as educadoras compreendam o que é esperado ao longo desse desenvolvimento e possam intervir de modo adequado, sem “antecipar” e respeitando as características de cada fase. Assim como Chiara, Azzurra destacou a importância das várias teorias pedagógicas e psicológicas, além de conhecer o desenvolvimento infantil. Anna também elencou como importante conhecer as necessidades primárias das crianças em cada fase do desenvolvimento.

Com certeza sim, no sentido que, justamente, estar com as crianças parece uma coisa simples, mas na verdade é preciso conhecer todas as etapas evolutivas das crianças para não dramatizar alguma coisa que talvez seja normalíssima (risos) ou então fazer intervenções, justamente, erradas nas quais não dá espaço para a autonomia. É importante saber, cada criança na

faixa etária na qual, aquilo que pode ou não pode fazer né? Também na proposta, no sentido de que você pode propor uma coisa errada para uma criança, que, enfim, que vai além né, ou seja, é muito errado pensar em antecipar, fazer coisas parecidas com a pré-escola... é bom que cada faixa etária seja respeitada, né? E aí, também nos instrumentos, na relação consigo mesmo também porque você pode fazer uma coisa com muito entusiasmo, mas aí você pode errar; não conseguir se modular também, então eu acho que sim (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

[...] com certeza são necessários os conhecimentos e as várias teorias pedagógicas... também como funciona o desenvolvimento da criança, que se são tantos, mas ainda assim, como disse, bem, a formação... diálogos pedagógicos, ou seja, de qualquer maneira você tem que pensar, você tem que seguir... o conceito da ideia de criança, enfim, a partir da ideia de criança que você tem, você se remete às teorias, portanto, certamente conhecimentos pedagógicos, psicológicos (Azzurra, entrevista em 26 de outubro de 2022).

Sim, também as necessidades, os conhecimentos, enfim, aquelas que são as necessidades das crianças, primárias, em uma específica faixa etária, isso com certeza, aí cada um leva a sua própria experiência, mas é necessário um conhecimento de base (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

De modo geral, as profissionais destacaram aspectos importantes para a atuação profissional na creche, reconhecendo a centralidade de conhecer o desenvolvimento infantil, não havendo distinções significativas entre as narrativas das profissionais da creche e pré-escola. Nesse tema, entende-se que para uma visão adequada da criança e seu desenvolvimento, considerando-se ainda a maior integralidade 0-6 anos almejada pelo contexto atual, a formação das educadoras e professoras

[...] deve se basear em uma visão geral do caminho educacional do zero e incluir habilidades organizacionais, de planejamento, de gestão, de comunicação, relacionais e reflexivas, além de conhecimento profundo do desenvolvimento infantil em suas várias dimensões, do reconhecimento e da valorização das diferenças individuais de cada criança e dos contextos educacionais e sua organização a partir de uma perspectiva inclusiva e intercultural (Itália, 2021b, p. 38, tradução nossa).

Stella também destacou como necessário conhecer o desenvolvimento infantil, reconhecendo que dos 0 aos 3 anos os bebês e crianças se desenvolvem muito. Bruna destacou a necessidade de conhecer as teorias de base e as relacionadas ao desenvolvimento infantil.

Certamente o conhecimento específico que uma educadora deve ter é o conhecimento das etapas evolutivas. Então 0-3 crianças adquirem muito, tem fases de desenvolvimento muito importantes em que... deve ter algumas passagens em que, até para estruturar um pouco, não estou falando exatamente de didática, né? Conversamos sobre cuidado e educação, toda criança tem janelas de tempo em que é mais fácil para ela absorver certos conceitos, então espero que a educadora saiba que isso acontece de zero a um ano, de dois a três acontece isso... porque, não sei, eu retomo meus estudos de psicologia e lembro justamente que o cérebro é plástico, então essa plasticidade deve ser incrementada exatamente nos primeiros anos de vida, porque existem janelas temporais em que temos que aproveitar porque eles vão criar as sinapses, então essas sinapses são enriquecidas com experiências (Stella, entrevista em 27 de setembro de 2022).

[...] um mínimo de preparação, de formação de base, como o que podem ser as grandes teorias, aqui, ligadas ao desenvolvimento da infância, como as promovidas por Bruner, Gardner, aqui, porém, onde a aprendizagem da criança não se dá apenas por uma transmissão de conhecimento, mas toda criança tem a oportunidade de crescer e aprender porque tem sua própria inteligência, tem sua própria maneira de explorar e conhecer (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Como é possível recuperar nos excertos apresentados, quatro profissionais destacam, em linhas gerais, a importância de conhecer as teorias pedagógicas e psicológicas que dizem respeito à infância. Como mostra o excerto abaixo, Francesca destacou a importância da “bagagem teórica” da psicologia e da pedagogia da infância e Agnese reiterou como “fundamentais” as teorias da psicologia e da pedagogia.

[...] obviamente toda a bagagem teórica que diz respeito à psicologia da primeira infância, à pedagogia da primeira infância... sem esses elementos esse trabalho pode ser feito porque, como dissemos antes, é uma faixa tão importante, tão delicada, que toda ação deve ter um pensamento por trás, porque você corre o risco de causar danos enormes ao se mover na direção errada (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

As teorias da psicologia e da pedagogia são fundamentais. Quer dizer, pode sim, você pode improvisar talvez né, não sei, por exemplo, para ser babá... não é que precise... sabe? Melhor, se você tem, você tem a teoria, mas por brincar com uma criança, eu quero dizer, qualquer um pode fazer, digamos assim. Claro, se você não consegue suportá-los, realmente se coloca mal, mas digamos que para brincar com eles, todos são bons. Mas sim, já na abordagem com a criança, na minha opinião, as teorias são mesmo importantes. Na verdade, como te falei no começo, a universidade com certeza dá a base... tem que dar a base teórica fundamental, mas tem que praticar também, né? Ou ensina coisas práticas, então as teorias são fundamentais. Sim, sim (Agnese, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Bondioli (2017) discute o impacto negativo de uma formação de baixa qualidade para os profissionais da educação infantil e defende a necessidade de que a formação das educadoras e professoras contemple a integralidade 0-6 e, para além das competências relacionais já mencionadas, defende ainda uma formação que contemple a gestão dos grupos de crianças e de organizar de forma adequada a vida cotidiana dentro da instituição educacional. Segundo a autora, não é uma habilidade simples e é muito diferente daquelas tradicionalmente atribuídas às funções consideradas “maternais”.

Além da capacidade de valorizar e enriquecer o jogo das crianças, bem como de criar uma parceria efetiva com as famílias, Bondioli (2017) destaca ainda a necessidade de conhecimento específicos do âmbito da psicopedagogia da infância (com foco em um quadro teórico consistente sobre o desenvolvimento infantil), pedagogia do jogo, pedagogia da comunicação verbal e não verbal, dentre outros conhecimentos.

As narrativas de Francesca e Agnese introduzem outro resultado presente nesse eixo, que é a articulação entre a teoria e a prática no trabalho educativo na creche.

Questionadas se entendiam que a prática e a teoria como importantes para esse trabalho, emerge a compreensão, por parte das profissionais, de que a teoria é necessária para a atuação profissional na creche.

De modo geral, as educadoras e professoras indicaram que as teorias consistem em base importante para o trabalho educativo junto às crianças, consideraram também que essas teorias devem ser relacionadas à realidade vivida no cotidiano da escola. Como exemplo dessa concepção, Francesca apontou que prática e teoria são muito importantes juntas, indicando que uma sem a outra é, de qualquer forma, “limitante”.

Muito, sim. Prática e teoria, com certeza. Me chamou muito a atenção que quando eu fiz o concurso eu vinha de uma teoria, enfim, com pouquíssima prática e muitos colegas que já trabalhavam há anos, talvez não passassem porque talvez traziam a experiência deles né, mas na minha opinião as duas coisas são muito importantes juntas, no sentido de que provavelmente, enfim, uma teoria sem prática, uma prática sem teoria, independente de uma ou de outra. Enfim, de qualquer forma é limitante (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Nos diálogos sobre esse tema, Anna apontou que na prática se usa a teoria, colocando a necessidade de unir esses dois elementos, uma vez que a teoria oferece a “direção”. Linda aproximou teoria e prática ao indicar que na prática se tem “um resultado imediato” daquilo que foi teorizado, apontando que existem situações que sem a teoria são de difícil interpretação. Já Bruna apontou que sem a teoria a prática pode recair no demasiado simples, o que exige uma “sinergia” entre ambas.

Ah, sim, sim, definitivamente sim. Ou seja, digamos que na prática nós usamos a teoria, tem muitas teorias, são diferentes, muitas são lindas. Na prática, na minha opinião, nós educadores temos que pegar o que está dentro, aquilo que é mais nosso das teorias e na nossa prática cotidiana, então sim, a gente precisa juntar um pouco, ou seja, porém a teoria é importante, importante porque realmente nos dá as direções, também sobre as quais focar o olhar (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Claro que sim, porque são dois aspectos que... a prática certamente te permite ter um resultado imediato sobre o que você pode ter teorizado ou sobre o que, em todo caso, também é dado pelo bom senso, na compreensão das situações, necessidades, que porém sem teoria é difícil de interpretar, bem (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Com certeza, ou seja, a teoria é certamente indispensável, então é verdade que sem a prática, vice-versa, porque se for muito prático, enfim, corre o risco de cair no simples demais. Portanto, precisamos de uma sinergia correta entre as duas coisas (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

A narrativa de Raffaella corrobora com essa concepção ao passo que apontou que teoria e prática devem se “cruzar”, se tornando uma coisa só. Ela destacou ainda a importância da “flexibilidade” e de conseguir aproximar as teorias estudadas à realidade vivida na escola.

É importante que elas se cruzem, ou seja, elas devem se amalgamar, que se tornem uma coisa só, então nem é suficiente que haja apenas uma doutrinação, um nocionismo, como dizer né, das coisas aprendidas assim, de uma formação estéril que fica ali assim... se depois não tem uma prática no campo, com certeza. E depois tem de haver sempre uma abordagem flexível, ou seja, saber contextualizar o momento que estamos vivendo, que situação estamos temos diante de nós, como poder utilizar aquela abordagem formativa que talvez tenhamos estudado ou visto num estágio, que estudamos na universidade, ou que foi falado em um curso de atualização, como então poder trazê-lo para a realidade educacional (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Como já evidenciado na Categoria 1, as participantes estabelecem forte relação entre teoria e prática para o trabalho educativo, reconhecendo e valorizando o valor do conhecimento teórico para a reflexão crítica sobre a prática, o que se aproxima do conceito de práxis (Freire, 2012, 2015, 2020).

Como fonte de “luz” para aquilo que se vive e se faz, a teoria emerge como dimensão importante do trabalho junto aos bebês e crianças e possibilidade de reflexão, interpretação e melhoria permanente das práticas das profissionais: “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2015, p. 39). Nesse movimento, o conhecimento teórico ocupa papel fundamental, o que parece ser reconhecido pelas profissionais.

Como narrativas que colocam a prática em sobreposição à teoria destacam-se pontualmente as falas de Stella e Azzurra. Stella apontou entender que a prática é mais importante do que a teoria no trabalho na creche, reafirmando, porém, que essa prática precisa ser “sustentada” pelo conhecimento teórico, não podendo haver prática sem teoria. Azzurra também não desconsiderou a teoria, indicando que devem andar juntas, mas apontou que entre o “dizer” e o “fazer” existe “o mar”, afirmando que o que torna a educadora uma profissional competente é a prática.

Mas talvez a prática seja ainda mais... então, a prática é importante, mas a prática tem que ser sustentada pela teoria, porque se não houver teoria, perde-se a prática. Então não é que a gente faz as coisas ao acaso, ou seja, tudo tem que ter uma teoria por trás, então se tem uma e tem que ter a outra, não pode haver prática sem teoria (Stella, entrevista em 27 de setembro de 2022).

Azzurra: Têm que andar de mãos dadas, mesmo que às vezes não haja nem um pouco de resposta porque, como dizem, há um mar entre o dizer e o fazer (risos). Você sabia disso?

Pesquisadora: Nunca tinha ouvido.

Azzurra: Porque as teorias, sim, devo dizer que se tiver que colocá-las no mesmo nível, o que faz de você um educador profissional, competente é a prática. As teorias, no entanto, devem sempre estar lá como um ponto de referência (Azzurra, entrevista em 26 de dezembro de 2022).

Como já discutido anteriormente, esses resultados retomam e confirmam a teoria

de Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2014) que colocam o papel predominante e determinante da experiência e da prática profissional na constituição dos saberes docentes. Ainda neste tema, como problematizam Ongari e Molina (2003, p. 91), possui importância particular “a experiência concreta realizada no trabalho, que se configura como ponto o principal elemento de definição da profissão”.

Já em relação às teorias que sustentam o orientam o trabalho das profissionais e que são consideradas importantes para a atuação na faixa etária de 0 a 3 anos, foram citados diversos autores. Como principais destaca-se Montessori, que foi citada por sete das 10 participantes; quatro citaram Piaget; duas citaram Bruner; assim como Bowlby também foi destacado por duas participantes.

Como exemplo, Francesca destacou Piaget em relação às fases do desenvolvimento infantil, destacou também Montessori indicando que acredita que não exista nenhuma creche que não tenha uma marca montessoriana, que se traduz na organização do espaço, na autonomia e no “deixar que façam”, para ela, Montessori “está no ar que se respira”. Também elencou a teoria sobre o apego que, embora não tenha recordado o nome, provavelmente fazia referência a John Bowlby.

Sim, sim, absolutamente, bom, Piaget em relação a todas, digamos, faixas de desenvolvimento, depois certamente Montessori, enfim... top (risos). Acho que não existe uma creche que não tenha uma marca montessoriana, ainda que não se diga né, no sentido da organização do espaço, da autonomia, no deixar fazer, agora está cada vez mais difundido por todo o lado, enfim, mesmo aquela que não se proclama como creche Montessoriana, mas a Montessori está realmente no ar que se respira, eu acho... em tudo e por tudo, sim. E depois também as teorias do apego, que não me lembro o nome agora, mas sempre as levei muito em consideração porque depois nas fases de aclimatação, aquela da base segura (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Azzurra, Chiara e Laura também destacaram Montessori como base teórica para sua atuação como educadoras na creche. Do mesmo modo, a professora Raffaella apontou que a abordagem montessoriana ainda hoje tem sido assumida como válida, pois possui uma sabedoria “iluminante”.

Então, definitivamente eu, já que agora estou tomando Montessori como ponto de referência. Então sim, porque ano passado eu tive uma experiência com o tema Montessori, ou seja, não era uma escola Montessori, mas havia educadoras que já haviam passado por escolas Montessori e por isso Montessori está me deixando muito curiosa (Azzurra, entrevista em 26 de outubro de 2022).

Maria Montessori, a primeira. Também porque justamente a minha tese também foi sobre o ambiente educacional Montessori, então minha prática educacional também é baseada nisso. Depois também os estudos em geral, todos os autores que... todos os pedagogos ou psicólogos que estudei... todos, enfim, catapultados para a realidade de hoje, deram algumas ideias para

entender como administrar... (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Sim. Para mim foi... porém, repito, então há alguns elementos que provavelmente já se tem para si, a forma de trabalhar já era essa, portanto, quando encontrei a confirmação em Montessori, está bem. E quem mais? Sei lá, não sei, eu lembro quando eu estudava, me marcou muito Jackson Spitz, enfim, bom, por todo esse desenvolvimento psicológico, aliás, psíquico digamos assim, mas, de outros eu diria, estou tentando pensar... não me baseio só em um autor; o da linguagem, quem foi? Chomsky? Sobre o desenvolvimento da linguagem, enfim (Laura, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Pois sim, com certeza uma abordagem Montessori tem uma validade para nós que ainda hoje, se tem todos esses reconhecimentos, na verdade é porque tinha em si uma sabedoria que era de fato iluminante, e ainda hoje é, em todo caso (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Agnese destacou as teorias de Bowlby e de Piaget, enquanto Stella apontou como importante a teoria de Winnicott, além de citar Piaget, Anna Freud e Maria Montessori.

Bowlby, na minha opinião. Piaget, muito. Esses são os que eu retomo sempre (Agnese, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Oh, como não? Winnicott, Winnicott que era pediatra, mas também psicanalista. Então sim, Winnicott falava justamente do conceito de continência, continência emocional da criança também e falava de... eu lembro que a mãe está ali, a criança está espelhada nos olhos da mãe, então como é importante que a mãe, justamente no discurso da segurança né? Que a criança venha de uma mãe tranquila porque aí a criança conseqüentemente, enfim, também se regula, porque no começo os estados emocionais a criança se regula com a mãe, enfim, agora não vou me alongar. Então, Winnicott, eu me lembro de Piaget, Anna Freud, Anna Freud escreveu muito sobre as crianças... esses são os três pilares. Depois, claro, na Itália temos Maria Montessori, absolutamente não podemos deixá-la de lado (Stella, entrevista em 27 de setembro de 2022).

A análise dessas narrativas permite evidenciar o grande impacto de Maria Montessori e de seu método para a educação infantil de seu país, tendo sido citada pelas profissionais de ambos os contextos pesquisados: “[...] Acho que não existe uma creche que não tenha uma marca montessoriana, ainda que não se diga né, no sentido da organização do espaço, da autonomia, no deixar fazer; agora está cada vez mais difundido por todo o lado, enfim, mesmo aquela que não se proclama como creche Montessoriana, mas a Montessori está realmente no ar que se respira”.

As entrevistadas também destacaram fortemente os autores da área psicologia, o coincide com as narrativas iniciais sobre a importância de conhecer o desenvolvimento infantil para o trabalho educativo na creche. Como é possível observar nos excertos, pontualmente emergem outros autores, que são destacados pelas profissionais como contributivos para o trabalho com os bebês e crianças bem pequenas na creche.

As narrativas de Linda, Anna e Bruna, apresentadas a seguir, indicaram que no contexto de Modena também emergiu como base teórica importante o educador Sérgio

Neri, citado por três das quatro profissionais entrevistadas, além de reaparecer o destaque a Maria Montessori. Como outros autores pontualmente citados tem-se Malaguzzi, Vygotsky, Gardner, Bronfenbrenner (ecologia do desenvolvimento), dentre outros.

Bem, Sérgio Neri no que diz respeito, de qualquer maneira... são as nossas escolas, na realidade de Modena, certamente promotoras de uma criança ativa, de uma criança curiosa, de uma criança incluída no sistema escolar. E todos, enfim, todos aqueles formadores que pude conhecer na minha experiência, mas também os grandes teóricos, enfim, que deram as bases (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Bem, você sabe, aqui estamos na Itália, além de Sérgio Neri, que em todo caso, também sobre metodologia, sobre o papel, também para a pré-escola teve uma influência muito forte. Temos vizinhos de casa, tem Malaguzzi também, todo o papel social que teve na importância de dar à criança também um contexto social. Depois tem Maria Montessori, que de qualquer forma... eu a amo muito porque ela tinha muito respeito pelas crianças e sua autonomia e é isso que eu acho que as crianças mais precisam nesse momento colocar; que seja valorizado e por quê? Não vivemos mais em uma sociedade onde as crianças carecem de recursos primários, porque felizmente estamos em Modena em 2022, porém, às vezes as crianças não têm liberdade para viver. Então dar oportunidade para as crianças descobrirem as coisas, de fazerem de forma independente, isso é muito importante, então é verdade que Montessori se referia a uma época em que as necessidades eram diferentes, mas a base era essa. [...] (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Então, resumindo, se eu tiver que pensar em alguém, eu penso neles. Então, enfim, todos nós assumimos muitas teorias bonitas, enfim, a ecologia do desenvolvimento humano, há muitas, muitas coisas bonitas e interessantes para tomar como referência, talvez eu tenha que pensar naquelas que são mais relevantes para a minha visão, são essas (Anna, entrevista em 20 de dezembro de 2022).

Então, nos estudos que eu fiz tanto na escola, até depois, com certeza os estudos e também as referências, com certeza foram Piaget, Vygotsky, Bruner, com certeza. Depois há, nos últimos, ou seja, estes são talvez até um pouco do passado, ou seja, o Gardner e um pouco também todos aqueles, digamos, aqueles especialistas entre aspas que nos deram cursos de formação no Município de Modena, então penso por exemplo em Giacomo Stella, penso em Frashed, Mortati, Pascucci Formisano, Maria Arca, então agora não me lembro porque minha memória está falhando. Mas devo dizer que nos anos em que fiz formação, realmente as pessoas com quem, ou seja, enfim, esses especialistas foram muito, bem, mesmo nos últimos tempos, agora não me lembro dos nomes porque a memória falha (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Pode-se analisar a diversidade presente nos referenciais indicados pelas educadoras e professoras, dos quais se destacam Maria Montessori e autores da psicologia. Chama atenção que nenhuma das entrevistadas citou a abordagem de Emmi Pikler, indicando que talvez a sua inserção ao contexto da educação infantil italiana seja ainda incipiente. Entende-se que o maior conhecimento desta autora e seu estudo por parte das profissionais poderia contribuir ainda mais em um contexto onde as narrativas parecem se aproximar de muitos de alguns dos princípios de sua abordagem.

Apesar de não ter sido citada neste momento, Elinor Goldschmied aparece em

algumas falas de profissionais, principalmente ao se referirem às propostas pensadas pela autora: brincadeira heurística e cesto dos tesouros.

Em continuidade aos elementos acerca da docência na creche, o Eixo 5 apresenta os resultados sobre ponto importante desse contexto: o trabalho coletivo, tema já citado diversas vezes em eixos e categorias anteriores. Como primeiro elemento a ser destacado, cabe esclarecer como se organiza o trabalho coletivo nas realidades investigadas.

De acordo com informações das profissionais entrevistadas, a organização dos agrupamentos considera uma relação quantitativa de cerca de sei bebês por adulto na faixa etária de zero a um ano (*piccoli*), de sete bebês por adulto na faixa de um a dois anos (*medie*) e de oito por adulto na faixa etária de dois a três anos (*grandi*).

Especificamente em Modena, evidencia-se uma realidade que segue parâmetros diferenciados em relação à normativa nacional (uma criança a menos em relação ao descrito acima). A fala da educadora Anna esclarece essa organização.

Sim, a relação numérica, então para o município de Modena, ainda bem, são esses, que são um pouco mais restritos que as linhas regionais, digo isso porque em particulares tem um pouco mais... há mais crianças para cada educador. Então é uma proporção de um para cinco no agrupamento dos pequenos, um para seis no agrupamento dos médios e um para sete no agrupamento dos grandes. Na realidade são 22 com três educadoras, portanto um pouco mais, um pouco mais de um para sete. Isso é para tempo integral, as proporções numéricas mudam se as crianças ficam só meio período, porque não mudam, ou à tarde, por exemplo, à tarde ficam apenas duas no agrupamento dos pequenos (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Apesar de diferenças pontuais entre os contextos de Roma e Modena, fica evidente que o trabalho coletivo envolve a parceria entre educadoras, ou seja, entre profissionais com mesmo nível e funções. Em relação a como as profissionais entendem e lidam com esse trabalho coletivo, emerge o posicionamento de que têm uma boa relação com as colegas de trabalho.

Pesquisadora: Em relação ao trabalho coletivo, no seu grupo também tem outras educadoras, quantas?

Francesca: Na minha turma?

Pesquisadora: Sim

Francesca: Na minha turma somos em duas.

Pesquisadora: E como você descreveria sua relação com elas?

Francesca: Sim, então, começamos a trabalhar juntas porque ela é uma professora substituta anual, eu a conhecia, mas assim... mas devo dizer que estou me dando muito bem, porque temos mais ou menos a mesma abordagem, digamos, com crianças e, portanto, enfim... satisfatório, absolutamente este ano, sim, sim (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Chiara: No meu grupo somos três educadoras, com 18 crianças médias e grandes.

Pesquisadora: E como você descreveria sua relação com elas?

Chiara: De colaboração eficaz (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Assim como Chiara (excerto acima), Francesca avalia positivamente sua relação e atuação em coletivo com as colegas de trabalho, indicando fazer parte de um grupo produtivo e que sabe lidar com criticidades.

Mas devo dizer que no geral não tenho problemas em me confrontar as minhas colegas, se houver uma questão crítica, enfim, obviamente, existe o caráter de cada um, existem os mais submissos, os mais agressivos, deixe-os passar; enfim, porém, de modo geral somos capazes de administrar questões críticas de forma razoável e produtiva, justamente porque somos um bom grupo (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Os resultados apontam a relação com as colegas de trabalho como fonte importante dos saberes profissionais (aspecto já evidenciado na Categoria 1). Outras narrativas das educadoras reafirmam como o trabalho coletivo é visto por elas como uma fonte de diálogo, compartilhamento e trocas sobre a atuação com os bebês e crianças.

Entende-se esse formato de trabalho como de grande potencial, tanto no aspecto a atuação e formação docente – de aprender e trabalhar em parceria com uma colega (com formação, salários, carga horária e responsabilidades similares) – como na própria qualidade do trabalho realizado junto aos bebês e crianças, que se relacionam com uma equipe de adultos formada e igualmente responsável pelo planejamento, desenvolvimento, documentação e avaliação do trabalho realizado.

O coensino e, de maneira geral, o trabalho colegiado representam, para nós, uma quebra deliberada da solidão e do isolamento profissional e cultural tradicional dos professores. Esse isolamento foi radicalizado em nome da liberdade acadêmica, mal compreendido. Seus resultados, certamente, empobrecem e tornam árido o potencial e os recursos dos professores, dificultando ou impossibilitando que alcancem a qualidade. [...] O trabalho em duplas, e entre duplas, produziu vantagens tremendas, tanto educativas quanto psicologicamente, para adultos e para crianças (Malaguzzi, 2016, p. 64).

Azzurra, por exemplo, indicou que sua relação com as colegas de trabalho é marcada pelo diálogo e reflexão sobre a ação educativa. Francesca também destacou fazer parte de um grupo coeso, no qual todos “amam este trabalho”.

Sempre diálogo, partilha, reflexão sobre a nossa ação educativa. Ou seja, sempre fica a dúvida, se alguma coisa... a gente sempre questiona, verificando constantemente o nosso trabalho, então tem muito diálogo (Azzurra, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Que somos todas pessoas que amam este trabalho, que não procuram atalhos, enfim, que vêm trabalhar felizes por vir (risos), portanto, também somos um grupo bastante coeso, enfrentamos os problemas, e aí tem as questões críticas como todos os trabalhos né, pode acontecer; porém, aqui está, nunca acaba no pessoal, ou né, com um (incompreensível), enfim né, num ambiente muito feminino isso acontece... entretanto eu tenho que dizer que bem ou mal, enfim, somos um grupo que funciona bem (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

A ideia de um trabalho compartilhado também aparece na narrativa de Anna, que

apontou o grupo de trabalho como fundamental, indicando que as profissionais devem partir das mesmas bases, da mesma concepção de criança e desenvolver um trabalho no qual estejam coletivamente de acordo, de modo a criar um contexto agradável.

Sim, Sim, Sim. Então, como eu disse antes, para mim o trabalho em equipe é fundamental, no sentido de que se não partirmos das mesmas bases, ou seja, não podemos criar uma boa equipe de trabalho, até porque as crianças devem viver em um contexto educacional que seja agradável, então você tem que ser; você tem que se dar bem com as pessoas que você trabalha, então você pode sair da creche, ela pode não ser sua melhor amiga, mas quando você trabalha junto, então você tem, para se dar bem e você tem que ter as mesmas concepções de criança. Porque se eu trabalhar enfim, eu acho que uma criança não deveria ser obrigada a fazer quase nada a não ser exatamente as coisas que, enfim, realmente devem ser feitas e se, por outro lado, talvez eu tenha uma colega que me obrigue a fazer algumas coisas, eu não me dou bem com ela ou mesmo na forma como intervimos com as crianças quando acontece algo que não deveria ser feito, há maneiras muito diferentes de repreender (risos), muito diferentes (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Certamente essa organização possui muitos aspectos positivos, a exemplo a não ruptura entre cuidado e educação e a delegação de atividades de atenção pessoal a pessoas não formadas, elemento de forte impacto, como é possível recuperar no eixo 3 desta categoria. Como aponta Bondioli (2017, p. 67, tradução nossa), “o cuidado com o corpo da criança é um aspecto singular da educação que não pode e não deve ser delegado a figuras não educacionais”.

Ainda sobre o trabalho coletivo, foi destacado por parte das educadoras a importância de organizá-lo também de acordo com as habilidades pessoais de cada educadora. Francesca apontou que essas habilidades são aproveitadas, ao passo que cada educadora pode contribuir de modo mais significativo naquilo que apresenta maior facilidade. Nesse mesmo sentido, Anna colocou a importância de uma divisão dentro do grupo de trabalho, na qual cada educadora possa contribuir com aquilo que faz melhor.

Então, de qualquer modo nós temos momentos em que nos reunimos e discutimos as questões críticas da creche e com certeza há habilidades pessoais que são exploradas, portanto, ou seja, uma colega que tem um olhar mais, digamos, organizacional, sobre os aspectos, enfim, organizacional, há quem seja melhor, sei lá, pedagogicamente, na escrita, há quem seja melhor a nível prático... enfim, digamos que, no geral, depois buscamos um pouco de... tem muito respeito a isso e tentamos colocar todos os nossos recursos em campo (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Eu acho que dentro de uma equipe de trabalho sempre tem que haver uma subdivisão, também em relação a quem consegue fazer uma coisa, quem é melhor em outra. Eu com minhas colegas, enfim, se uma era melhor em determinado tipo de coisa, esse aspecto era dedicado a ela, o que talvez fosse mais difícil para mim (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Ao analisar as narrativas, pode-se observar como esse formato é benéfico para as profissionais, que não se sentem isoladas na tomada de decisões e em seus fazeres junto

às crianças, ao mesmo tempo que podem contribuir particularmente com o trabalho de acordo com suas competências, interesses e habilidades particulares. Com o modelo de copresença, ampliam-se os momentos e possibilidades de uma atenção mais próxima e personalizada às necessidades afetivas, sociais e cognitivas de cada criança e do grupo.

Do mesmo modo, esse planejamento e organização precisa considerar os horários de trabalho dos adultos, as propostas que serão oferecidas às crianças, os momentos de observação, planejamento, documentação e avaliação, bem como encontros individuais e/ou coletivos com as famílias (Itália, 2021b).

Cabe ressaltar que a realidade do contexto italiano apresentou uma organização na qual as professoras de pré-escola também atuam em copresença. Ou seja, em boa parte da jornada educativa, elas contam com a presença de uma ou mais professoras (a depender da quantidade de crianças e se no grupo estão presentes crianças com deficiências, situação na qual é prevista a entrada de outras profissionais de apoio).

Nesse sentido, na pré-escola também se apresenta o trabalho coletivo, no qual as professoras compartilham o trabalho junto às crianças pequenas e por isso emergiram resultados que reiteram esse formato como uma rica oportunidade de compartilhamento de experiências entre as profissionais. A exemplo, Bruna destacou as pessoas com quem trabalhou como uma fonte de respeito e de ajuda ao longo de sua experiência profissional.

[...] devo dizer que a escola onde estou e onde atualmente trabalho, enfim, foi e ainda é uma força considerável para mim. Mais do que as escolas, porque mudei poucas, devo dizer, as pessoas com quem trabalhei. Bom, sim, tenho pessoas com quem me relacionei muito, sempre houve, enfim, uma grande forma de respeito e ajuda (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Linda, por sua vez, destacou o trabalho coletivo como um “recurso indispensável”, apontando que suas experiências não foram individuais, mas sim conduzidas coletivamente, o que permite uma restituição por parte do grupo de trabalho, gerando assim “grande circularidade”. Em suas narrativas, destacou ainda o período de copresença como o momento no qual é possível realizar muitas propostas e estar mais presente com as crianças em suas experiências.

Sim, sim, sempre. Sempre, porque as experiências feitas, entretanto, sempre foram experiências que não foram únicas nem sequer individuais, mas sempre realizadas coletivamente, onde houve uma restituição entre o grupo de trabalho, com o colega de agrupamento, com momentos de inter-coletividade, portanto de realidades de outras escolas, portanto uma grande circularidade e isso também permitiu que fosse um tema de reflexão, um assunto entre nós professores [...]

Um recurso indispensável. Na verdade, estruturada dessa forma, ao contrário

do que é uma realidade estatal, onde em todo o caso... nós estamos em copresença das 9h00 às 13h15 para a colega que faz a entrada às 07h30, a abertura do serviço, então nós estamos... as colegas estão em copresença da manhã às 09h00 até às 13h15, depois quem chegou no serviço às 09h conclui a jornada até as 16h15. Então é a faixa central na qual você pode realmente se permitir de pôr em prática tantas propostas, tantas colaborações e de dar também uma presença ao grupo com o qual você está fazendo experiência (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Como corroborado pelos resultados, o “planejamento e a organização educacional das creches e pré-escolas são baseados na atividade colegiada da equipe. A colaboração dentro do grupo é, portanto, uma das características do profissionalismo dos educadores/professores” (Itália, 2021b, p. 28, tradução nossa). Certamente, esse modelo também carrega seus desafios no sentido de construir um grupo de colaboração e dialogado, sendo necessário “harmonizar o próprio trabalho com o de outras colegas, diferentes por formação curricular, idade, experiência e personalidade” (Ongari; Molina, 2003, p. 52).

De todo modo, compartilhar esse momentos em grupo de trabalho leva ao desenvolvimento de uma “força e a coerência profissional”, pois cada educador em seu trabalho sabe que também representa colegas e deve ser capaz de ouvir e fornecer respostas, pontos de vista estabelecidos em um diálogo coletivo (Itália, 2022b, p. 39, tradução nossa).

Em posicionamento similar ao de Linda, Raffaella destacou o período de copresença como oportunidade de trabalho em pequenos grupos de crianças, no qual se pode investir em diferentes atividades de modo mais “eficaz e menos dispersivo”.

Assim talvez, não sei, uma colega, a gente também trabalha muito com laboratórios, então tem um espaço próximo. Sim, espaços com centros de interesse à frente da sala, que permitem, por exemplo, não estar todos os 20 na mesma sala, mas se dividir quando estamos em copresença, talvez uma professora fica com um grupo de crianças e uma outra faz outras atividades laboratório que podem ser um jogo estruturado, ou um jogo livre ou uma atividade de pintura, de desenho, ou de ouvir uma história... mas de fazê-lo certamente com uma modalidade mais eficaz e menos dispersiva (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Em sua totalidade, os resultados sobre o trabalho coletivo na realidade italiana apontam para uma grande valorização por parte das profissionais, que desenvolvem seu trabalho de forma compartilhada e colaborativa, com colegas com as quais compartilham cotidianamente demandas, responsabilidades e reflexões sobre sua atuação. Como as próprias participantes destacam, esse modelo potencializa sua reflexão e formação contínua, além de permitir a realização de um trabalho mais organizado, qualificado e personalizado junto aos bebês e crianças.

Isso é realmente verdade, pois as educadoras têm a oportunidade de conviver com as crianças diariamente, mas, o que é mais importante, elas têm a oportunidade de "pensar" sobre elas durante as reuniões do grupo de trabalho, durante as quais elas geralmente comparam e discutem suas observações sobre o comportamento e as manifestações das crianças com seus colegas (Catarsi, 2008, p. 22, tradução nossa).

Elementos apresentados neste eixo dialogam com resultados organizados no Eixo 6, que apresenta o que emergiu dos dados sobre as condições de trabalho no contexto na creche, essas condições envolvem aspectos materiais (recursos e infraestrutura) e recursos humanos, principalmente no que diz respeito ao trabalho em equipe e importância de poder contar com as colegas em uma relação quantitativa adequada entre educadoras e crianças.

Em relação à infraestrutura, de modo geral, as entrevistadas avaliaram positivamente a estrutura de seus locais de trabalho. Em Roma, as educadoras destacaram que os espaços da creche foram coletivamente organizados e repensados a partir de um projeto de organização em agrupamentos com número reduzido de crianças (*micro sezioni*). As falas de Chiara e Laura esclarecem essa questão.

Assim, a nível estrutural, em termos de organização do espaço, para mim esta creche é muito boa, precisamente porque com as micro-seções, cada seção tem o seu próprio banheiro, a sua própria sala de dormir, o seu próprio acesso ao jardim, então para a gestão e organização é muito bom (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Bem, sim. Esta estrutura especificamente, pensamos nela precisamente como um grupo educativo, fizemos um projecto pedagógico e reestruturamos, pedimos, como estava em curso uma reestruturação na creche, pedimos que houvesse algumas mudanças, por isso conseguimos e ela é funcional de acordo com as nossas necessidades, é isso (Laura, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Como é possível analisar, as educadoras avaliaram muito positivamente tanto a organização da creche em agrupamentos menores como a reestruturação do espaço, sendo destacado o trabalho coletivo que levou a essas mudanças. Entretanto, apontaram como problemática a falta de manutenção da estrutura da creche.

Francesca indicou que possuem uma “bela estrutura”, porém o problema está na manutenção, indicando que enfrentam problemas com umidade, destacou também que diante dos problemas que encontram, o coletivo da escola, juntamente com os pais, busca resolver. Chiara também destacou a falta de manutenção, indicando que deveria ser feito mais nesse sentido e que há anos enfrentam problemas com umidade na escola.

Portanto, a nossa estrutura é uma boa estrutura, o problema é precisamente a manutenção. Infelizmente, temos ambientes onde deveriam ser feitas reformas, mas infelizmente elas não estão sendo feitas, enfim, ou mesmo a manutenção das calhas também [...] quando há um problema para resolver, com a ajuda dos pais, porque em resumo, o município intervém onde pode, mas, enfim,

seria bom ter uma estrutura sem umidade (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

No que diz respeito à manutenção, um pouco mais deveria ser feito, embora digamos que este é uma creche muito bem cuidada, mas porque nós cuidamos dela, a equipe (risos). Mas depois há obras estruturais, obras extraordinárias de manutenção que não estão sendo feitas... há anos temos carregado problemas de umidade que, enfim (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Essas narrativas revelam a carência de investimento público na manutenção dos espaços da creche, o que leva as educadoras, juntamente com as famílias, a tentarem resolver os problemas por iniciativa própria. Ao se assumir a creche como um espaço educativo importante para a sociedade atual, com impacto direto no território em que se encontra, é necessária a sua defesa como um serviço de qualidade, que precisa contar com o olhar e o investimento do poder público.

Cabe considerar que a creche, na Itália, não é um serviço público totalmente gratuito, ou seja, as famílias, de acordo com a renda familiar, devem pagar uma taxa para acessar o serviço. De qualquer modo, é papel do poder público (estado, regiões e municípios), investir em sua manutenção e ampliação, inclusive com o objetivo de reduzir ao máximo possível a contribuição paga pelas famílias. Como pode-se inferir a partir das narrativas, essa contribuição pode ir além da taxa anual, ao arcarem, juntamente com a equipe da escola, com despesas e consertos por falta de manutenção dos espaços.

Com relação aos serviços destinados à infância, em particular, aumentar a oferta, nivelar as diferenças em sua distribuição territorial e facilitar a frequência são objetivos estratégicos para a implementação do sistema integrado. Também está previsto superar a condição de atendimento por demanda individual, que ainda caracteriza a oferta educacional para crianças com menos de três anos de idade, a fim de reconhecer plenamente o direito à educação desde o nascimento. Para atingir esses objetivos e promover a qualidade dos serviços, o Estado prepara periodicamente um Plano de Ação Nacional plurianual com base no qual fornece aos municípios financiamento dedicado, a ser usado para construir ou reestruturar novos serviços, para apoiar seus custos de gestão, também com o objetivo de reduzir a contribuição a ser paga pelas famílias, e para promover sua qualidade por meio de treinamento em serviço e coordenação pedagógica territorial. O Estado também é responsável pela criação, em cooperação com as administrações regionais e municipais, de um sistema nacional de informações sobre a presença, as características organizacionais e a capacidade de todos os serviços de cuidados infantis (Itália, 2022b, p. 12, tradução nossa).

Como apontam as metas e documentos italianos e europeus, a creche deve ser assumida como uma prioridade e o investimento para abertura e manutenção dos espaços certamente é parte importante desse objetivo. Assim, o compromisso com a infância deve ser materializado, dentre outras questões, no financiamento estrutural adequado para

consolidar as creches existentes, bem como ampliá-las e qualificá-las (Itália, 2021b), de modo a superar o quadro anterior marcado pela falta de financiamento e a desigualdade de investimento por parte de regiões e municípios, o que gerou desigualdade no acesso e na qualidade das creches (Itália, 2022b).

No contexto de Modena a estrutura das escolas também foi bem avaliada, de modo geral. Anna indicou atuar em uma creche muito bonita, localizada em um edifício histórico da cidade, se caracterizando como uma creche urbana. A professora Linda, atuante em um *Polo per l'infanzia* que atende crianças dos 0 aos 6 anos de idade, avaliou a estrutura de sua escola como adequada, destacando uma bela arquitetura e que permite a circularidade entre os espaços como um aspecto positivo, avaliou ainda ser “uma das melhores estruturas para uma criança crescer e aprender”.

Sim, como te disse, tínhamos pouco espaço ao longo, usamos na vertical. É uma creche belíssima, no centro da cidade, então não posso dizer... (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Com certeza, como espaços diria que mais que isso seria uma cidade (risos), porque é quase um quarteirão. Com certeza uma das escolas pelas quais, eu venho de uma escola de bairro menor, digamos, uma das primeiras de Modena, feita há 40, 50 anos atrás, então plano térreo, com um único pátio, com individuais... aqui, ao contrário, a possibilidade de intervir em uma área tão extensa, permitindo a circularidade, só os vidros, então cada um é uma continuação da sala, e da outra sala tenho vista para o jardim. Eu diria que é uma das melhores estruturas para uma criança crescer e aprender (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Azzurra, por sua vez, avaliou a estrutura da creche onde atua como “positiva”, indicando também a necessidade de manutenção e reformas, uma vez que se trata de um prédio um pouco antigo.

Bom, positiva (risos). Então, enfim, mas eu sinto em dizer essas, mas... em comparação, digamos que a nossa creche é um pouco velha, é um pouco antiga, então precisa de modificações a nível estrutural. Mas como espaços, temos espaços belíssimos (Azzurra, entrevista em 20 de outubro de 2022).

O documento mais recente sobre a creche aponta a importância dos aspectos estruturais, que precisam ser aconchegantes e seguros, mas ao mesmo tempo permitirem a autonomia das crianças, zelando ainda pelas questões de acessibilidade.

Apesar de existirem diferentes normas regionais que definem regras gerais para a infraestrutura das creches e a relação entre medidas espaciais e quantidade de crianças, o que se tem atualmente são diferentes iniciativas, com soluções arquitetônicas abertas e fluidas, nas quais os diferentes ambientes organizados por função são conectados uns aos outros, criando uma grade inter-relacionada de oportunidades educacionais para os bebês e crianças (Itália, 2022b, p. 41). Esses diferentes modelos e arquiteturas são corroborados

pelos resultados.

Paralelamente às condições de infraestrutura, tem-se a avaliação das profissionais em relação ao acesso a recursos e materiais para o seu trabalho. Nesse tema, as educadoras indicaram possuir recursos e materiais.

Pesquisadora: Ok. No contexto em que você trabalha atualmente, existe material didático-pedagógico disponível?

Francesca: Sim, o suficiente né, devo dizer, em comparação com o passado, somos mais, digamos, o suficiente, temos material suficiente, sim (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Chiara: Sim, tem (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Laura: Sim, diria que sim (Laura, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Anna: Sim, sim, sim (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Linda: Sim, sim, com certeza sim (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Como mostram os excertos, de modo geral, as profissionais avaliaram possuir materiais e recursos, porém indicaram que gostariam de ter mais ou materiais de outros tipos (materiais naturais ou desestruturados, por exemplo). Emerge como resultado também que muitas vezes elas usam recursos próprios para a aquisição de materiais e recursos úteis ao seu trabalho.

A exemplo, Chiara apontou que “sempre faltam coisas”, destacando que muitas vezes brinquedos e materiais se quebram e não são repostos, bem como a necessidade de recursos para as áreas externas. Francesca também reiterou a questão da falta de recursos, destacando que as educadoras buscam superá-lo utilizando a criatividade e a ajuda dos pais.

Sim. Sempre faltam coisas, digamos que desenvolvemos sempre, aí com o problema do Covid desenvolvemos o Outdoor Education e para espaços externos outdoor não temos muito e isso nos falta. Para os espaços internos temos tudo diria, enfim, claro que se substituíssem os jogos com mais frequência, os jogos que porventura se desgastam, seria melhor, no entanto, tem... bem ou mal, nós temos material. Para o externo não, no externo nós que fizemos, nós compramos, nós mesmos arranjamos coisas... mas tudo precisa ser feito, os jardins precisam ser todos feitos (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Então, enfim, sim, tem sempre o problema dos recursos, que então a gente busca um pouco com a nossa criatividade, um pouco com a ajuda dos pais, enfim, conseguimos... seria bom ter um pequena verba para poder fazer projetos um pouco mais sérios, com coisas mais duráveis. Infelizmente, aí quando a gente se vira e o problema pode ser que as coisas não sejam bem feitas ou não durem muito, enfim (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Laura também destacou que muitas vezes as educadoras compram materiais com recursos próprios. Nesse mesmo sentido, Francesca apontou que juntamente com os pais

realizam arrecadação de verbas para a compra de materiais, principalmente materiais para atividades de manipulação, que não são enviados pelo município.

Pesquisadora: Existem materiais ou recursos que você gostaria de ter à disposição, mas não tem?

Laura: É, sim, no fim das contas todo ano tiramos do próprio bolso para algumas coisas que talvez a gente não tenha ou que não estão boas. (risos)

[...] Também porque, talvez, a parte que ultimamente, tudo bem, a administração municipal, mas eu não quero falar disso, não é que nos mandam muitos recursos econômicos para essas coisas, porém, no começo você não consegue pensar em tudo que pode precisar, então ao longo do ano nos vemos sempre comprando do próprio bolso, porém. E eu não sou a única, obviamente, digamos que todos (Laura, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Eh, muitas vezes a gente se encontra aqui juntando dinheiro com os pais para as coisas que, digamos, de uso e que se gastam fácil, né? Sei lá, principalmente para manipulações, portanto fubá, todas essas coisas aqui, não é que o município passa pra gente né... então a gente tem que pedir caixa, muitas vezes a gente tira do próprio bolso, alguns mais outros menos. Exatamente, há os que são mais rígidos quanto a isso e os que são menos, mas resumindo, no fim sempre colocamos do nosso bolso (risos) (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Novamente, os dados levam a problematização sobre os investimentos por parte do poder público, o que pela análise dos resultados também não acontecem da forma e no tempo que deveriam. Como preconizado pelos próprios documentos atuais (Itália 2021b, 2022b), os materiais ocupam papel determinante para a qualidade e riqueza das experiências educativas das crianças na escola.

Nos serviços educacionais, a organização do ambiente, que difere do espaço doméstico, a presença de móveis e utensílios especialmente preparados (por exemplo, cubos, almofadas, tapetes, pequenos escorregadores, espelhos), a disponibilidade de materiais e objetos de diferentes consistências, tamanhos e propriedades perceptivas multiplicam as experiências táteis e motoras, favorecendo a aquisição dessa consciência (Itália, 2022b, p. 18-19, tradução nossa).

Anna destacou que, atuando em uma creche urbana, gostaria de ter acesso a mais materiais naturais, indicando que muitas vezes levava esses materiais para o espaço da escola. Azzurra também indicou que a creche na qual trabalha possui materiais e recursos, mas que gostaria de ter maior acesso a materiais naturais, não estruturados, reutilizáveis, de descarte industrial, etc.

Sim, material... mais do que tudo, enfim, onde eu trabalhava é uma creche urbana, enfim, então eu gostaria muito de ter material natural, mais do que eu tinha, na verdade nós trouxemos o que faltava, enfim (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Ai meu Deus, então, tem material e tem bastante, mas aí a gente fala de estilos educacionais, formas diferentes de trabalhar, mas não são os materiais que atendem às minhas necessidades, ou seja, no sentido que eu realmente gosto de trabalhar com material não estruturado [...] eu estou nessa creche só há dois meses, por isso não a conheço muito bem, talvez não saiba, há um espaço onde há muitos materiais que ainda não descobri, mas agora sim, o que me

falta, por exemplo [...] um cantinho de construção onde a criança tem à sua disposição materiais de descarte, de recuperados, de descarte industrial, material natural onde pode combinar, transformar (Azzurra, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Ao indicarem que muitas vezes esses materiais faltam, se quebram e/ou não são repostos, os resultados indicam a necessidade de maior investimento na creche, inclusive considerando o uso de materiais específicos, que precisam ser reconhecidos em seu potencial pedagógico tanto quanto outros materiais e recursos utilizados em outras etapas da educação básica.

A falta de investimento do poder público, leva as educadoras a arcarem com as despesas para a realização de propostas junto aos bebês e crianças, contando ainda com a ajuda por parte das famílias. Assim, os resultados problematizam esse cenário ao passo que

No dia a dia dos serviços educacionais, as crianças realizam as mais variadas atividades, individualmente, em duplas ou em pequenos grupos, fazendo uso dos materiais, objetos e ferramentas que lhes são disponibilizados ou que encontram de forma autônoma em espaços internos ou externos. São experiências movidas pela necessidade de movimento e ação, pelo desejo de explorar e aprender e pela necessidade de se expressar em diferentes linguagens, atividades em que as dimensões corporais, cognitivas, afetivas e sociais estão fortemente entrelaçadas (Itália, 2022b, p. 35, tradução nossa).

Especialmente no contexto da cidade de Roma, também emergiu a preocupação das profissionais em relação às condições de trabalho coletivo. Para além das questões estruturais e de manutenção já citadas, elas apontaram a falta de substitutas e o número inadequado de adultos como uma problemática.

Claro, então, infelizmente existem limites, muitas vezes por deficiências estruturais que não dependem de nós e por isso... quando faltam substitutas, quando não nos mandam, quando não vêm reparar a estrutura, bem, infelizmente, essas são coisas que podemos interferir, mas até certo ponto e, portanto, esse é um pouco o limite dessa situação (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Como é possível observar nos excertos abaixo, a preocupação com a falta de profissionais e os impactos na realização do trabalho com os bebês e crianças apareceu na fala das três educadoras entrevistadas em Roma. Considerando a organização muito próxima à apresentada anteriormente, na qual as profissionais trabalham em turnos e se organizam em boa parte do dia em sistema de copresença, Chiara apontou que os períodos de copresença diminuíram em relação ao período pandêmico, o que ela entende que não deveria ter acontecido.

Digamos que o Covid nos salvou desse ponto de vista porque com os problemas de saúde aumentaram o quadro de funcionários, não tivemos esse problema e de fato trabalhamos muito bem. Agora que o Covid está aí, mas não está, está sim, voltamos um pouco... e temos que nos acostumar com esses

ritmos um pouco mais intensos, então digamos que os momentos de copresença são menores e não deveria ser assim, na minha opinião (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Já Francesca apontou como criticidade o fato de muitas vezes estar sozinha com o grupo de crianças, ela reiterou ainda que a organização específica em *micro-sezione* da creche onde atua não é devidamente reconhecida pela administração municipal, o que fez com que as crianças sejam organizadas em mais agrupamentos (cinco ao invés de três), porém o número de educadoras permaneceu o mesmo. Seu posicionamento pode ser evidenciado no excerto abaixo.

Então, digamos que existem algumas questões críticas, no sentido de que existem, então muitas vezes nos encontramos tendo momentos em que estamos um pouco sozinhas... isso também porque a nossa creche é um tanto especial, no sentido de que temos cinco turmas, não sei se isso está claro, no sentido de que geralmente há três seções, são pequenos, médios e grandes e são turmas muito grandes, com muitas crianças. Em vez disso, anos atrás fizemos, antes mesmo de eu chegar, obviamente, alguns colegas, junto com o coordenador na época, fizeram esse projeto para que fossem cinco turmas. Isso é para as chamadas micro seções, isso é para permitir uma abordagem mais íntima com as crianças, digamos, em que a comunicação e o cuidado com as crianças também sejam mais acuradas, portanto, para essa nossa organização, muitas vezes nos encontramos, infelizmente, a ter esses... porque globalmente talvez sejamos o número certo né, de educadoras, no entanto, sendo uma distribuição atípica, então da administração eles não entendem e, portanto, não podemos nos mover porque estamos divididos... isso é um contratempo que temos de pagar, digamos, por esta organização, aliás gostaríamos que isso fosse reconhecido, também ao nível de pessoal (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Como apontam Becchi, Bondioli, Ferrari e Gariboldi (2012), para a realização de um trabalho de qualidade, as profissionais precisam de apoio e de garantias, de modo que tenham condições de realizarem suas funções da melhor forma possível. Sobre as dificuldades narradas pelas entrevistadas

Quanto à relação numérica adulto-criança e à gestão do pessoal suplente, por exemplo, os dois aspectos estão ligados entre si. A falta de substituição dos profissionais, mesmo no caso de breves ausências, e a falta de reorganização dos profissionais em atividade invalidam a qualidade, elevando drasticamente a relação numérica educador/criança. A relação numérica estabelecida pela legislação deveria ser garantida independentemente das ausências dos profissionais (Becchi; Bondioli; Ferrari; Gariboldi, 2012, p. 60).

Essa preocupação emergiu também nas narrativas das outras educadoras atuantes nesse contexto. Laura apontou que esperava enfrentar algumas problemáticas, uma vez que o município havia alterado regras para a substituição de educadoras, o que interfere na tranquilidade para a realização de seu trabalho. Nesse mesmo sentido, Chiara colocou que às vezes são muitas crianças para poucas educadoras, o que não deveria acontecer, pois interfere na possibilidade de uma relação mais individualizada e impossibilita que as coisas aconteçam conforme o planejado.

Pesquisadora: Na sua opinião, a jornada educativa cotidiana atende às expectativas e necessidades do seu grupo de crianças?

Laura: Sim, em linhas gerais sim. Esse ano eu estava falando com as minhas colegas de novo, que teremos alguns problemas porque eles mudaram algumas regras com relação a substituição e isso pode sim, que aí... pesa e não só, se você sabe que vem a substituição, a colega que é ausente é ausente com mais tranquilidade, e a colega que fica, fica também mais calma, senão se torna também até um pouco, não digo atrito, mas fica pesado (Laura, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Às vezes é isso que eu falei no começo, às vezes tem muitas crianças e nós não somos tantas quando deveria, então depois, tentar garantir a relação individualizada, assim como, como nós... enfim, não me vem a palavra, como a gente gostaria, enfim, como planejamos fazer, não é possível, porque se não substituírem uma educadora que faltou, você pode ficar talvez com tantas crianças e não consegue fazer esse trabalho de maneira tão atenta como gostaria e esse é o único aspecto que... a única nota negativa. Se tudo funciona como deveria, esse problema não existe, porque estamos organizados com essas cinco micro-seções, o número de crianças nas turmas é inferior em relação àqueles de outras creches nas quais uma turma clássica tem pelo menos 25 crianças. Mas se de qualquer modo eu fico sozinha com os meus 18 (risos) é a mesma coisa (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Pontualmente, essa mesma questão também apareceu na fala de Azzurra, que apontou que os bebês têm necessidade de uma relação individualizada com as educadoras, entretanto, o problema é que são muitas crianças e poucas educadoras, não sendo possível satisfazer as necessidades de todos, o que para ela é motivo de “frustração”.

Eu acredito que os pequenos têm realmente necessidade de relação individualizada, ou seja, se eu penso nas minhas crianças hoje, eles precisam de nós, precisam receber carinho, precisam ser tranquilizados e a nossa frustração, qual é? Que nós somos poucas educadoras e não conseguimos satisfazer todas as necessidades (Azzurra, entrevista em 20 de outubro de 2022).

A análise dos resultados leva à problematização das condições humanas e de trabalho das educadoras de creche, principalmente no contexto de Roma, sendo a proporção educadora-criança uma constante preocupação para as profissionais, reconhecida por elas como um dificultador de seu trabalho, uma vez que se elevada, prejudica a qualidade das relações com as crianças, aumentando a demanda de trabalho e gerando também frustrações. Assim, é sabido que

Algumas das garantias fundamentais da qualidade educativa estão ligadas à relação numérica adulto-criança, indicada, por exemplo, pela legislação regional e de contrato de trabalho, mesmo se um mínimo âmbito de decisão é deixado para as entidades às quais a creche está submetida. Os aspectos relativos à regulamentação da suplência e das substituições em caso de doença estão ligados a escolhas realizadas pela administração. Tudo aquilo que está realizado à estrutura do prédio no seu todo (manutenção, segurança, higiene e limpeza dos locais internos e dos espaços externos), bem como aspectos administrativos particulares (administração das refeições, por exemplo), está ligado a esferas de decisão e atuação meso e exossistêmico, isto é, não dependem das escolhas dos educadores e, todavia, têm pesadas

consequências na vida de cada turma (Becchi; Bondioli; Ferrari; Gariboldi, 2012, p. 59).

Finalmente, no Eixo 7 se apresenta aquilo que foi possível capturar dos dados como elementos motivadores ou não do contexto da docência na creche. Assim, nesse eixo, são retomados diversos pontos já apresentados em eixos e categorias anteriores.

Em relação aos elementos que podem ser identificados como dificultadores ou não atrativos em relação ao trabalho educativo com os bebês e crianças bem pequenas, como primeiro ponto destaca-se que as profissionais entendem que esse trabalho é mais desgastante fisicamente.

Como evidenciam os excertos abaixo, o alto nível de desgaste físico na atuação com essa faixa etária foi destacado tanto pelas educadoras de creche como pelas professoras de pré-escola. A exemplo, Chiara apontou que o trabalho na creche era como ela imaginava, porém não considerava que seria tão cansativo fisicamente. Em outro momento da entrevista, ela apontou que gostaria de atuar como educadora na creche por toda a vida, entretanto, destacou a condição física como um limite para essa atuação.

Pesquisadora: E antes de trabalhar na creche, como você imaginava que seria essa profissão? Que ideias você tinha?

Chiara: Assim como eu vivi, mas um pouco menos cansativo, no sentido de que muitas vezes não conseguimos fazer tanto quanto precisamos, então a carga física é um pouco mais pesada.

[...] Eu faria isso a vida toda, a única dúvida que eu tenho é que sendo um trabalho fisicamente muito pesado, talvez mais tarde com a idade eu não consiga fazer, fisicamente mesmo, porque são tantos os momentos que a gente senta no chão, sentada de joelhos e sempre curvada na direção das crianças, então meu medo é só de não poder mais fazer fisicamente, fazer bem. E isso seria um limite, mas se pudesse, faria enquanto puder trabalhar (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Azzurra destacou seu trabalho como algo muito cansativo a nível físico e mental. Do mesmo modo, Stella apontou que o trabalho na creche é “muito duro”, destacando também o desgaste físico, que ela relaciona às demandas de cuidado, indicando que é uma realidade diferente da pré-escola, pois as crianças possuem mais autonomia. Em outro momento da entrevista, ela relatou ainda que tem conhecimento de uma colega de trabalho que deixou a profissão exatamente por dificuldades físicas que a impediam de atuar como educadora na creche.

[...] é um trabalho que exige muito esforço físico e mental, porque de qualquer forma você dá muito, quando termino o trabalho fico exausta porque dou muito, dou muito de mim, justamente para que a criança esteja bem, mas também eles te dão tanto (Azzurra, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Então eu acho que de qualquer modo o trabalho que as educadoras fazem é muito duro, seja do ponto de vista também físico, porque seja como for elas trocam as crianças também, então imagino quando tem mais crianças para

trocar, e depois o momento da comida, quando são pequenos, sei que as turmas são menores, tem menos crianças em relação às nossas, mas de qualquer forma é um trabalho duro porque você deve cuidar a 360°, não porque a gente não faça, mas eles chegam mais autônomos aqui, então eles andam, já vão ao banheiro, têm controle dos esfíncteres, então é um pouco mais simples, a gente trabalha em outra coisa, mas é um trabalho muito, muito delicado, porque você está realmente lidando com seres frágeis (Stella, entrevista em 27 de setembro de 2022).

Então, te explico, às vezes tem professoras que foram educadoras. Te falo porque foi realmente um fato recente, de uma colega minha que veio aqui na escola fazer uma substituição, no passado ela trabalhou muito para a creche e eu perguntei pra ela “mas você ainda trabalha para a creche?” e ela me disse que não, mas sabe qual é o motivo? Por um fator físico, porque de qualquer modo o trabalho da creche é fisicamente um pouco mais pesado, pegar as crianças no colo, levá-los e então a longo prazo pode te dar problemas. De fato, essa minha colega tem problemas de coluna e então nesse caso foi um impedimento, um problema físico, enfim, que não pode mais trabalhar na creche, apesar de ter a propensão para trabalhar. Então, bom, esse é o meu testemunho (Stella, entrevista em 27 de setembro de 2022).

Os resultados vão ao encontro da pesquisa italiana de Ongari e Molina (2002), que aponta para o cansaço como um aspecto negativo que as profissionais relacionam ao seu trabalho como educadoras de creche.

O cansaço físico é percebido como importante: este é um resultado muito óbvio, se considerarmos que o trabalho com as crianças pequenas implica um modo de relação centrado na corporeidade, que pode se tornar pesado do ponto de vista físico: além de raramente poder ficar parada, a educadora também carrega as crianças no colo, levanta-as (principalmente para a troca), etc. E ainda permanece sentada ao lado das crianças, frequentemente no chão ou em um sofá baixinho, o que exige muita energia sempre que for necessário se levantar (Ongari; Molina, 2002, p. 84).

A análise dos mesmos recoloca a questão do desgaste físico, pouco debatido tanto a nível acadêmico como nas políticas públicas do setor e na formação das profissionais. O cansaço físico emerge como um elemento determinante de uma profissão que exige muito do corpo das profissionais, nas posturas (estar à altura das crianças, se sentar no chão, organizar o espaço) e nas ações das profissionais (pegar os bebês e crianças do colo, levá-los, trocá-lo etc.): “[...] são tantos os momentos que a gente senta no chão, sentada de joelhos e sempre curvada na direção das crianças, então meu medo é só de não poder mais fazer fisicamente, fazer bem”.

Entende-se que um olhar mais amplo sobre o tema, inclusive com aporte de outras áreas de conhecimento que tem o cuidado com o corpo e a saúde como foco (medicina, fisioterapia e educação física, por exemplo) pode e deve contribuir muito com o conhecimento das profissionais acerca das melhores formas de agir e se posicionar durante o trabalho diário com as crianças, de modo a mitigar as consequências de um trabalho muito pesado fisicamente. Certamente, esse é um debate a ser levantado e

alimentado pelas instituições formativas e pelo poder público.

Do mesmo modo, como já discutido anteriormente, políticas públicas e investimento que ofereçam melhores condições de trabalho (principalmente em relação aos recursos e mobiliários adequados e à relação quantitativa adulto-criança) certamente possuem um impacto determinante nessa questão.

Como outros elementos desmotivadores ou não atrativos da atuação profissional nesse contexto, emergem pontualmente mais algumas questões. A exemplo, Francesca reafirmou o desgaste físico como um fator de desinteresse das profissionais do âmbito 0-6 para a atuação na creche, além de indicar que algumas podem entender essa atuação como menos gratificante profissionalmente.

Sim. Na minha opinião, porque em todo o caso é visto como um trabalho mais cansativo a nível físico, alguns talvez até considerem menos gratificante também, digamos... alguns, não é? Mas do meu ponto de vista não, mas eu sei que tem, tem colegas que talvez prefiram trabalhar na pré-escola. Enfim, uma percepção um pouco subjetiva (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Com elementos semelhantes, Chiara apontou que colegas do sistema 0-6 que preferem a atuação na pré-escola porque entendem que a atuação na creche ofereça menos satisfação profissional, relacionado ao entendimento que com os bebês e crianças pequenas essa atuação envolve o cuidado e as necessidades básicas das crianças.

Na verdade, sim. Mas geralmente dizem isso, existem colegas talvez do 0-6 que preferem o 3-6 porque dizem, acham este trabalho privado de satisfação, no sentido da relação com a criança e acham que é mais uma supervisão, de troca de fraldas, satisfação de necessidades básicas. Porém, na minha opinião, quem fala isso fala porque na verdade não trabalhou na creche, então não entende a importância e nem está preparado profissionalmente, porque se ele fala uma coisa assim... mas infelizmente eu já ouvi isso (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Nesses resultados emerge uma percepção, por parte das entrevistadas, de que parte das profissionais de educação infantil entende a atuação na creche como menos gratificante profissionalmente. Pode-se analisar que esses resultados têm relação com as raízes históricas ainda não plenamente superadas sobre a creche e a atuação profissional nesse contexto e o processo de consolidação da creche como espaço de fato educativo, superando suas marcas assistencialistas.

A identidade profissional das educadoras da primeira infância é hoje reconhecida e é o resultado de um longo processo de aprofundamento cultural que, desde a primeira instituição das creches, levou muitas mulheres a rejeitar uma imagem do trabalho educacional nesses serviços como um substituto parcial do cuidado materno, a descobrir as habilidades cognitivas e relacionais até mesmo das crianças mais novas, a reconhecer o serviço educacional como um lugar de socialidade, no qual o comportamento, as atividades e as emoções de crianças e adultos se entrelaçam. Foi assim que velhos preconceitos sobre a

predisposição natural feminina para cuidar de crianças pequenas, aos quais correspondiam aqueles sobre a incapacidade masculina de assumir essa tarefa, foram transformados na orgulhosa afirmação de um profissionalismo, feminino, mas não feminizado, a ser respeitado e valorizado como baseado na qualidade profissional, independentemente do gênero de quem o exerce (Itália 2022b, p. 30, tradução nossa).

A recente mudança que apresenta a creche dentro de um novo quadro e convoca a um trabalho mais harmonioso e articulado junto à escola da infância, mas as dificuldades de sua ampliação, a pouca difusão da creche em muitos territórios do país e a organização bastante daquela da pré-escola (estatal, bastante difundida e consolidada nas diferentes regiões) pode ser um dificultador para a consolidação não apenas da creche como um direito de bebês, crianças e suas famílias, mas como um espaço amplamente reconhecido como educativo pelas profissionais e pela sociedade em geral.

Já Laura indicou existir certa hierarquia no valor atribuído à creche e a pré-escola, assim como da pré-escola em relação ao fundamental, apontou ainda que as formações realizadas coletivamente entre educadoras e professoras nas experiências 0-6 têm permitido que as profissionais da pré-escola conheçam o trabalho realizado na creche. Em outro momento da entrevista, questionada se entendia se as profissionais da creche e da pré-escola são igualmente valorizadas, ela reafirmou que esse cenário está melhorando e que atualmente tem se desenvolvido a “cultura da creche” e a importância do papel da educadora.

Laura: Ah sim. Muitos, na pré-escola ainda existe essa ideia, mas não todos, repito, porque há anos que fazemos formações juntos, nos encontramos. Então, eles tinham um modo de ver quanto trabalho tem na creche também. Mas é verdade que no fundo, no fundo tem a ideia, ou seja, eles em comparação a nós e também o fundamental em comparação com a pré-escola, existe essa ideia, não é? [...]

Pesquisadora: No contexto do sistema 0-6, na sua opinião, as educadoras de creche são mais ou menos valorizadas em relação às professoras da pré-escola?

Laura: Ah, você diz se estamos... mas agora, aos poucos, na minha opinião sim, está se desenvolvendo também uma cultura da creche e por isso também da importância da educadora, sim (Laura, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Cornacchia e Madriz (2017, n.p.) reiteram que a creche é historicamente penalizada pelo entendimento equivocado de que “basta o improvisado, a vocação e uma certa sensibilidade”, e que a atuação profissional neste contexto carrega marcas sociais e culturais que se construíram em com base em um lugar de valor e de condição bastante frágeis.

Bondioli (2017) defende que as diferenças históricas entre creche e pré-escola são muito mais de ordem organizativa do que de cunho pedagógico. Porém, essa cisão deixou

marcas que exigem amplo debate e reflexão no sentido de conferir à creche seu pleno valor educativo e aproximar as duas realidades (0 a 3 e 3 a 6 anos).

A creche, então, tem evoluído de sua matriz assistencial inicial para consolidar-se como um espaço educativo. Como as professoras apontaram, as experiências educacionais e o diálogo com a pré-escola tem sido um fator importante nessa mudança. Com o Sistema 0-6,

[...] ao longo do tempo, através do investimento em planejamento, coordenação e formação conjuntos, os quais, por sua vez, podem ser alcançados através da criação de grupos de trabalho permanentes formados por profissionais da educação infantil e da educação pré-escolar. Ainda mais profundamente implícita está a ideia – que também representa um desafio – de que esses dois grupos de profissionais da educação trabalhem cada vez mais próximos, de maneira contínua e sistemática, tanto na preparação quanto em paralelo ao seu trabalho educacional com as crianças (Infantino, 2019, p. 39-40).

Principalmente dentre as professoras de pré-escola, as participantes argumentaram ainda que o interesse pela atuação na creche envolve questões pessoais, de experiência profissional e identificação ou não com as especificidades desse trabalho. Como é possível observar nos excertos abaixo, Agnese apontou que esse interesse está relacionado ao fato da profissional estar habituada ou não com o trabalho, indicando que não acredita existir preconceitos em relação a atuação na creche. Linda elencou basicamente os mesmos aspectos.

Mas talvez uma pessoa que está acostumada a fazer isso, ou seja, uma professora que talvez não vá a creche há muitos anos, sei lá, talvez simplesmente por hábito da faixa etária que ela trabalha por muito tempo, né? Não por outras coisas, bem, não acho que haja preconceitos ou julgamentos em relação à creche (Agnese, entrevista em 22 de setembro de 2022).

[...] pessoalmente nunca vi ou me encontrei em situações em que o pessoal investido de alguma forma, talvez não era um querer se poupar, mas o fato de não ter construído talvez uma experiência rica com uma faixa etária diferente, talvez querer estar um pouco como observadora e não profissional em campo, então talvez o limite possa ter vindo de uma experiência diferente, para depois encontrar pontos comuns de acordo e de colaboração, isso sim (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

A questão do interesse em atuar com as crianças maiores, o que de qualquer modo implica no desinteresse pela atuação com os bebês e crianças pequenas, aparece com frequência nas narrativas das profissionais atuantes na pré-escola.

Raffaella comentou que começou sua atuação profissional na creche e que depois optou por prestar o concurso como professora de pré-escola, tendo em vista seu desejo de atuar com crianças um pouco maiores e com competências um pouco mais desenvolvidas. A narrativa de Agnese vai nesse mesmo sentido ao apontar que quando atuava com crianças menores, sentia falta da pré-escola, contexto no qual é possível uma

relação diferente com as crianças, de diálogo e de troca.

Então, eu... então eu tinha começado com a creche, então 0-3, são claramente aspectos diferentes enfim, extremamente importantes e que eu gostava muito, então com certeza quando eu escolhi fazer o concurso para a pré-escola eu queria tentar medir com crianças um pouco mais velhas, que também pudessem trabalhar com base em outro tipo de discurso, com competências um pouco mais desenvolvidas e por isso depois me especializei nesta faixa etária (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

É uma turma de crianças... é chamada de turma da primavera ou turma ponte e é um agrupamento intermediário entre a creche e a pré-escola. Então tem algumas crianças, acho que nascidas antes de 31 de agosto, que podem ser colocadas nessa classe se não forem para a creche antes... não me lembro agora, exatamente. No entanto, fiz um ano e antes disso tinha trabalhado na pré-escola, fiz este ano na turma ponte e depois voltei para a pré-escola. Naquele ano eu sentia falta da pré-escola, porque de qualquer modo você consegue se relacionar; eu gosto muito de conversar com as crianças, né? Então eu estava sentindo falta disso, do diálogo, da troca... então no final deu tudo certo, né? Em outras palavras, eu teria gostado de qualquer maneira porque teria gostado e me interessado em trabalhar com crianças de qualquer maneira, mas correu bem, estou feliz (Agnese, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Como aponta Bondioli (2017), o trabalho educativo na creche exige formação de qualidade e a capacidade de se relacionar com crianças que se expressam por meio de variadas linguagens.

Essas narrativas podem ser analisadas no sentido de que as formas não verbais de comunicação se apresentam como um elemento decisivo para as profissionais, principalmente as da pré-escola, que encontra na impossibilidade do diálogo verbal um fator dificultador do trabalho na creche: “[...] Naquele ano eu sentia falta da pré-escola, porque de qualquer modo você consegue se relacionar; eu gosto muito de conversar com as crianças, né?”.

Os resultados reiteram a necessidade de uma formação que permita as profissionais construírem outras e novas formas de relação com as crianças, de modo que sejam capazes de reconhecer e valorizar as diferentes formas de comunicação e expressão dos bebês e crianças bem pequenas, assumindo que no cotidiano na creche

[...] ocorre uma grande variedade de trocas e práticas de linguagem: inicialmente, são as palavras do educador que descrevem e dão voz às emoções e aos estados de espírito das crianças, que acompanham as práticas de cuidado e as atividades para solicitar a participação, e que depois se tornam trocas de palavras, perguntas e respostas, leituras e narrativas, diálogos, conversas em grupos pequenos e grandes, discussões (Itália, 2022b, p. 37, tradução nossa).

Recuperando resultados já apresentados nos Eixos 1 e 2, essa diferença na atuação com as crianças menores e maiores, principalmente relacionada à autonomia e às possibilidades de comunicação verbal entre elas e os adultos, reaparece nas falas de outras profissionais.

Linda, comparando o contexto da creche com o da pré-escola, apontou que com as crianças menores é necessário um modo de relação empática que, apesar de muito falada e explicada, envolve o olhar e a capacidade de intuir as exigências das crianças. Já Stella destaca a questão da autonomia das crianças como um fator que “facilita o trabalho”.

[...] porque em todo o caso você coloca em jogo uma série de contatos, modos de agir, até abordagens físicas e onde a relação empática é em todo o caso fundamental, muito falada, muito explicada, no entanto onde em há mais de uma compreensão de olhares e também para intuir necessidades. Então é uma leitura mesmo, enfim, da personalidade das crianças e aqui certamente entra em jogo o sistema de observação sistemática, modalidades e ferramentas que se usa sempre, em qualquer faixa etária, mas ao poder dialogar com elas, você certamente tem algum elemento a mais para poder descrever ou interpretar também estado de espírito delas ou seu perfil emocional (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Então sim, tem aspectos que facilitam o nosso trabalho, porque de qualquer modo, as crianças chegam andando, vão sozinhas no banheiro, mas aí você tem que trabalhar, talvez nas regras para fazer entender certos conceitos, ou seja, a gente se preocupa com isso, pelo menos nós da minha turma, tem poucas regras, mas essas poucas regras devem ser respeitadas (Stella, entrevista em 27 de setembro de 2022).

Bondioli (2017, p. 69, tradução nossa) defende a necessidade da competência relacional, de escuta e de interpretação do mundo da criança. Para a autora, é necessário acreditar na capacidade de crescimento das crianças, o que exige das educadoras a capacidade de se comunicar por meio de canais não verbais. Assim, vale reconhecer que a criança pequena

[...] tem sua própria maneira peculiar de se relacionar com o mundo e de aprender. Ela aprende principalmente por meio da ação e da percepção; representa mentalmente objetos e eventos de forma concreta; sua maneira de se comunicar é predominantemente não verbal; sua perspectiva é frequentemente egocêntrica. As emoções e os afetos marcam fortemente sua experiência. Sua principal atividade é brincar, por meio da qual seus desejos e fantasias são expressos de forma dramática e por meio da qual ela começa a aprender sobre o mundo. Por esses motivos, a criança parece ser um sujeito difícil de entender para o adulto. No entanto, a promoção do crescimento, pela qual o adulto é responsável, pode contar com os recursos e as habilidades da criança, mesmo em uma idade muito jovem: ela é uma exploradora curiosa do mundo ao seu redor, aberta à interação social e capaz de se comunicar por meio de várias linguagens (Bondioli, 2017, p. 69, tradução nossa).

Sendo muitas vezes um sujeito de “difícil compreensão”, a criança exige do adulto uma série de saberes de modo que possam oferecer as melhores condições para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Como dito, considerando a pouca idade e a comunicação não verbal, os bebês e crianças menores podem se tornar sujeitos de ainda mais difícil compreensão e comunicação. Os resultados da tese vão nesse sentido, principalmente ao se considerar, especificamente, as narrativas das professoras

da pré-escola.

Como outros elementos de cunho “pessoal” indicados pelas participantes, emerge pontualmente que algumas especificidades desse contexto são interpretadas pelas profissionais como algo difícil. A exemplo, Bruna apontou entender que de modo geral as profissionais não possuem objeções em relação ao trabalho na creche, a não ser questões pessoais ou o entendimento de estar mais preparada para atuação profissional com outra faixa etária.

Como objeção pessoal, ela apontou não saber lidar bem com o choro das crianças, indicando que nunca se interessou pelo trabalho na creche exatamente por esse motivo. Aqui, reaparece a questão da comunicação entre a criança e o adulto.

Não, na minha opinião não há se não for talvez uma motivação como a minha (risos) pessoal. Não, creio eu... ou, talvez, que uma pessoa se sinta mais preparada profissionalmente para aquela faixa etária, mas não creio, enfim, que haja qualquer outro tipo de resistência.

Então, as crianças da creche, enfim, então o meu problema é que para mim a criança chorar, eu não consigo ouvir, mas não é porque me incomodam, enfim, mesmo quando acontece aos três anos, tento sempre agir sobre a emoção e sobre o porquê... naquilo que se pode fazer e então você tem um tipo de troca, de argumentação com a criança da pré-escola. Na creche você pode só pegá-las no colo, enfim, às vezes como você as consola? Então eu, pessoalmente, ou seja, eu realmente nunca optei mesmo pela... realmente porque, enfim, eu nunca fiz nem mesmo o meu filho chorar (risos). Então, realmente... aí talvez, enfim, também tenha errado, mas pra mim o choro da criança deve ser consolado e de qualquer modo também, como dizer, racionalizado... e na creche, claramente, se torna mais um aspecto de consolo, se torna... e então pra mim, enfim, eu pessoalmente tenho dificuldade com esse aspecto (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Conforme mostra o excerto abaixo, a questão do choro e da dificuldade em lidar com essa realidade também aparece na fala de Stella, que aponta como “mais difícil”, questionando o que pode ser feito quando vários bebês choram ao mesmo tempo.

Sim, é uma grande responsabilidade, de qualquer modo eles lhe confiam a coisa mais preciosa que tem no mundo, também pra nós é a mesma coisa, mas eu acho que é um pouco mais difícil. Com certeza, sim. Ou seja, se você está com os bebês lactantes, e eles choram todos juntos, você precisa né, precisa encontrar um meio, como se diz, a solução. Enfim, acredito que depois também você pega o ritmo, com o ritmo deles, depois entram em sintonia, mas é difícil (Stella, entrevista em 27 de setembro de 2022).

Esses resultados corroboram com a necessidade de formação específica que ofereça bases sólidas para essa profissão, reconhecendo as especificidades dos bebês e crianças bem pequenas e do trabalho com essa faixa etária. Como pode-se observar, a comunicação não verbal, a pouca autonomia e o choro são fatores que emergem como dificultadores do trabalho na creche, geralmente em comparação às crianças maiores, que já se comunicam e fazem muitas coisas autonomamente.

De modo geral, os dados apontam que a valorização profissional das educadoras de creche também pode caracterizar como um elemento que atravessa esse contexto. Como é possível recuperar em excertos já apresentados anteriormente, algumas participantes apontaram que dentre profissionais do sistema 0-6, ainda se faz presente certa desvalorização da creche e dessa atuação.

Questionadas objetivamente se as educadoras de creche são mais ou menos valorizadas em relação às professoras de pré-escola, as opiniões das participantes se dividem. Algumas apontam que ainda existe uma desvalorização (como a fala de Laura e Chiara, já apresentadas). Raffaella também apontou que, no âmbito do sistema 0-6, as educadoras de creche são “erroneamente menos valorizadas”.

Elas são erroneamente menos valorizadas. E digo erroneamente, porque esse é justamente um erro, que infelizmente ainda pode ser encontrado em algumas situações (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Anna, por exemplo, apontou entender que as profissionais de creche são mais valorizadas ao se considerar as famílias que são atendidas no sistema 0-6, mas reconheceu que essa valorização não se apresenta à nível da sociedade e que, de modo geral, a atuação na pré-escola é entendida como de maior prestígio.

Talvez são mais valorizadas, não sei, são mais valorizadas no sentido que, é como se a sociedade nos desse menos valor porque trabalha com crianças pequenas, você não é uma professora, trabalha com crianças pequenas, vai ali pra brincar. Na verdade, se falamos do contexto educativo 0-6, eu me refiro às famílias, as famílias que vivem a creche valorizam mais a educadora, quem vive a creche. Se queremos falar do resto do mundo, são valorizadas, na minha opinião, o trabalho das educadoras e das professoras da pré-escola é valorizado como de mais prestígio, é isso (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Os resultados revelam um cenário ainda marcado por algumas fragilidades em relação a plena valorização da creche e das educadoras, que colocam a atuação na pré-escola como algo de maior prestígio social e profissional: “*Elas são erroneamente menos valorizadas*”; “[...] *Se queremos falar do resto do mundo, são valorizadas, na minha opinião, o trabalho das educadoras e das professoras da pré-escola é valorizado como de mais prestígio*”.

Catarsi (2008) aponta que a profissionalidade das educadoras de creche foi historicamente pouco estudada na Itália, o que em partes tem relação com o pouco valor social atribuído a esse papel.

Entre elas, até mesmo a educadora de creche sofreu com essa falta de atenção, embora hoje sua figura comece a ser reconhecida como central no processo de renovação das instituições de educação infantil em nosso país, inclusive à luz de algumas pesquisas específicas (Ongari, Molina, 1995; Terlizzi, 2005). [...] De qualquer forma, a profissionalidade da educadora de creche tem um caráter

próprio e complexo e uma identidade que ainda não foi totalmente definida e aceita socialmente, já que, tradicionalmente, ele se aproximou, se não foi, de alguma forma, assimilado, à figura materna (Catarsi, 2008, p. 17-18, tradução nossa).

Os resultados apontam que a questão do status profissional das educadoras carrega contradições e ambiguidades, uma vez que se constroem na relação com os colegas (educadoras, professoras, gestoras) e no valor atribuído pela sociedade à essa profissão (Tardif, 2014).

A identidade profissional se relaciona com o seu status no âmbito da escola e da sociedade, além de comportar ambiguidades, elementos informais, não determinados e imprevisíveis. Em um processo complexo, que se dá ao longo do tempo (de vida e da trajetória profissional), o eu pessoal e o eu profissional se atravessam, se compõem e se transformam (Tardif, 2014, Tardif, Lessard, 2014).

Assim, como aponta Bondioli (2017), a questão que se coloca não é apenas de tornar mais homogênea a formação e as competências das profissionais da creche e da pré-escola, mas se trata sobretudo de torná-las equivalentes no que diz respeito ao seu significado e ao seu valor. Assim, a realidade investigada aponta que

Pelo menos em alguns casos, de fato, o profissionalismo da educadora de creche tem dificuldade de ser definido e reconhecido por seus próprios intérpretes que – como a maioria da população italiana – se inclinam para uma imagem de professora desenhada com os traços do sistema educacional. É por isso que a figura do professor é concebida como a de um transmissor de conhecimento, com pouca consideração pelos relacionamentos, que, ao contrário, são a base da vida na creche, mas também - gostaria de enfatizar - de qualquer contexto de aprendizagem. Dessa forma, o que é a força da identidade da creche, para a qual todas as instituições educacionais, do jardim de infância à universidade, deveriam olhar, é rebaixado a um subproduto educacional que é meramente assistencialista. Pelo contrário, é necessário enfatizar o significado prioritário do cuidado no processo educacional, que se baseia em conhecimentos, mas também em emoções, que são inseparavelmente integradas (Catarsi, 2008, p. 21, tradução nossa).

Como evidenciam os excertos apresentados abaixo, também coabitam percepções de que essa valorização profissional vem melhorando ao longo do tempo, assim como outras que a apontam já como uma realidade. Nessas falas, comumente são citadas as experiências de continuidade e integração entre os segmentos 0-3 e 3-6, fazendo referência ao recente sistema 0-6 e as experiências de maior aproximação e continuidade entre creche e pré-escola.

Mas agora, na minha opinião, é como eu te disse antes, a visão de creche está evoluindo, então eu acho que elas também estão tendo o seu reconhecimento (Agnese, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Pelo menos nas experiências que eu tive, eu não, não teve essa diferença. Na minha opinião, me falaram mais as colegas históricas, as que se aposentaram,

que há um tempo atrás tinha mais diferença entre a educadora de creche e da pré-escola. Mas sabe que agora, com o fato que existe realmente um projeto de continuidade, escola 0-3, agora com o sistema 0-6, tem mais colaboração, mais compartilhamento de experiências e então, enfim, tem mais, como se diz, não me vem o termo, ou seja, respeito pela profissionalidade, enfim [...] (Azzurra, entrevista em 26 de outubro de 2022).

Com certeza não. Ao contrário, não não, pra mim é um papel fundamental, eu te digo da experiência dos pais, das professoras, as educadoras da creche foram fundamentais, depois somos nós, porém... não, não, absolutamente, não tem diferença (Stella, entrevista em 27 de setembro de 2022).

Não, eu acredito que o valor que... tanto para as educadoras da creche como para as professoras de pré-escola, também porque nós abraçamos o 0-6, é realmente uma fase muito, muito delicada, mas também muito frutífera. Então eu acredito que o trabalho que fazem no 0-3, realmente a gente dá continuidade, mas sem o trabalho do 0-3, nos faltaria um pedaço, então eu não acredito que seja valorizado talvez em medida diferente, mas acredito realmente que sejam considerados em igual medida (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Por se tratarem de duas realidades que, de modos distintos, materializam objetivos do Sistema 0-6, é possível observar que boa parte as narrativas das profissionais retrata um cenário bastante potente e favorável, no qual muitas vezes fazem referência às experiências de diálogo e integração entre creche e pré-escola: “Então eu acredito que o trabalho que fazem no 0-3, realmente a gente dá continuidade, mas sem o trabalho do 0-3, nos faltaria um pedaço”; “[...] agora com o sistema 0-6, tem mais colaboração, mais compartilhamento de experiências e então, enfim, tem mais, como se diz, não me vem o termo, ou seja, respeito pela profissionalidade”.

Os resultados apontam para o potencial dessas experiências no sentido de construir coletivamente formas de troca, diálogo e reflexão, no qual educadoras e professoras possam compartilhar um percurso de trabalho que tenha a criança, no curso de seu desenvolvimento, como foco.

Apesar disso, como último ponto dos elementos desmotivadores para a atuação na creche, evidencia-se que de qualquer modo a atuação na pré-escola é vista por parte das participantes como uma forma de crescimento profissional.

Raffaella, por exemplo, apontou que ao passar da creche para a pré-escola tinha como objetivo ampliar sua profissionalidade. Nos diálogos com ela, evidencia-se também que a remuneração salarial é maior nesse contexto, sendo esse um dos pontos que “condicionou a sua escolha”.

Raffaella: Então, foi um conjunto de coisas. Com certeza querer ampliar um pouco também a profissionalidade com aspectos diferentes, com crianças um pouco maiores, em parte, e em parte foi também uma escolha obrigada porque eu trabalhava, quando fazia sempre substituições para o município de Roma, na creche eram sempre foram precárias, então eu esperei que saísse esse

concurso, fiz esse concurso e aí, claramente, diante da possibilidade também de, digamos, poder... também a nível profissional ser um pouco mais gratificada.

Pesquisadora: Se ganha mais?

Raffaella: Se ganha um pouco mais. Não muitíssimo, mas com certeza ter uma garantia também desse ponto de vista, a nível humano não posso negar que tenha condicionado um pouco a escolha, em relação a ter ainda que esperar que talvez abrisse um outro concurso para a escola, para a creche, enfim, sim (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Com pontos semelhantes, Linda apontou que a atuação na pré-escola foi uma oportunidade profissional, uma vez que na época tinha mais demanda por professoras da pré-escola. Como é possível observar em sua fala, ela apontou ter encontrado oportunidades de crescimento e que por isso não “voltou atrás”, ou seja, para a atuação na creche.

Mais que uma decisão, nem uma escolha, mas uma oportunidade. Na época tinha mais demanda por professores de pré-escola, então tinham mais oportunidades de trabalho, e de uma coisa depois nasce outra, então uma vez que entrei no sistema não... eu fiquei bem, então nunca dei o passo atrás, bem (risos). Como dizer, atrás no sentido... enfim (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Anna também destacou que dificilmente as professoras “voltam atrás”, indicando que existe um movimento de passagem da atuação da creche para a pré-escola, mas que o inverso não acontece. Também reiterou que, no contexto de Modena, as profissionais atuantes na pré-escola têm uma remuneração salarial maior do que as educadoras atuantes na creche.

Anna: Bom, sim. As professoras da pré-escola dificilmente voltam atrás. Geralmente tem a passagem da creche para a pré-escola, eu nunca conheci ninguém da pré-escola que voltou pra creche, nunca, nunca. Então com a carga de trabalho físico agora.

Pesquisadora: E o salário é diferente?

Anna: Eh, tem uma diferença sim (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Com base nos resultados, pode-se problematizar que a consolidação do sistema 0-6 também envolverá ir na direção superar hierarquias (de valor social, de investimento, de status profissional, de remuneração), pois, se ambas são igualmente importantes, a realidade concreta e as políticas públicas do setor precisam corroborar com esse posicionamento. A maior difusão da creche nas diferentes, ampliando-se também as possibilidades profissionais das pessoas formadas para trabalhar no setor educativo pode ser um dos caminhos desta consolidação.

Como já discutido na Categoria 1, cabe retomar também que o quadro atual sobre a formação inicial permite às profissionais da pré-escola a atuação no primeiro ciclo do ensino fundamental e também na creche, se complementada um uma

especialização. Entretanto, o inverso não pode ocorrer, ou seja, as profissionais formadas para a atuação na creche não podem dar continuidade a sua formação para atuarem na pré-escola, o que de qualquer modo, se caracteriza como uma limitação de suas possibilidades de atuação profissional.

[...] a formação do professor dura cinco anos, com a oportunidade (cumprindo-se 60 créditos a mais) de se obter também a licença para trabalhar em instituições de educação e cuidados infantis; em contraste, a formação do educador dura três anos (atualmente, não se prevê o acesso direto a cursos que lhe permitam qualificar-se como professor). Segue-se que os professores de pré-escola, ao realizar estudos adicionais, também podem optar por trabalhar no segmento educacional de 0 a 3 anos, mas o contrário não é possível (Infantino, 2019, p. 45).

Nesse tema, que parece um tanto controverso para a consolidação do sistema 0-6, Bondioli (2017, p. 72) discute como possibilidade que

[...] a formação inicial para crianças de 0 a 6 anos, para ser efetivamente eficaz e atender às finalidades dos serviços de assistência à infância definidos nos novos regulamentos, deve incluir, no que diz respeito aos educadores de 0 a 3 anos, não apenas um currículo universitário específico dentro do curso de três anos para educadores profissionais, mas também a possibilidade de continuar os estudos universitários acessando o curso de ciências da educação primária para a preparação para o ensino na pré-escola e no ensino fundamental.

Finalmente, como elementos motivadores da atuação na creche destaca-se como fator determinante de satisfação profissional a própria relação com as crianças, de poder acompanhá-las em seu desenvolvimento e conquistas. Anna destacou sua satisfação em acompanhar as transformações, as descobertas e o desenvolvimento dos bebês ao longo do seu primeiro ano de vida.

Sim, aqui chegam a partir dos três meses até.. a partir dos três meses podem frequentar a creche, a partir dos três meses, porque além de todo o fascínio que tem mesmo, penso que dos zero a um ano seja o desenvolvimento maior que há, portanto, vendo as transformações, as descobertas, o desenvolvimento que eles têm neste arco, é o período mais fascinante para mim (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Comentando sobre sua satisfação na atuação como educadora, além de citar a dimensão afetiva, Francesca destacou todas as “respostas” dadas pelas crianças, apontando que essa satisfação envolve vê-las tranquilas, contentes e envolvidas no espaço da escola. Chiara relacionou sua satisfação profissional à possibilidade de ver as crianças felizes e animadas ao aprenderem algo novo. Azzurra destacou pontos semelhantes ao indicar que se sente satisfeita em observar as crianças, que realizam suas atividades com autonomia e que sabem que ela está ali à sua disposição.

Satisfação? Eh, bem... as respostas que as crianças te dão, quando você as vê contentes, as vê serenas, que vêm... que estão no ambiente e se movem, e têm aquilo que precisam, enfim, aquilo é a coisa... aí, claro, também o aspecto afetivo é uma coisa bela, mas aquilo que realmente me dá satisfação é quando

as vê envolvidos, que você organizou coisas para elas e elas não iriam jamais embora dali... Ah! (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

No momento em que estamos no tapete, ou seja, no tapete ou em um espaço, agora aqui eu me lembro porque esta manhã eu realmente apreciei este momento, onde as crianças te olham nos olhos, elas sabem que é você, você está lá à disposição delas, mas elas fazem as coisas delas, então são momentos e então te dão tempo para observar e apreciar suas ações. São momentos que me gratificam... porque são demonstração de que até aquele momento, se as crianças estão tranquilas, fizemos um bom trabalho (Azzurra, entrevista em 26 de outubro de 2022).

Como destaca Tardif (2014), apesar de sua complexidade e desafios, o trabalho do professor é visto como um “ofício feliz”, sendo essa satisfação advinda principalmente da relação com as crianças e da possibilidade de acompanhá-las e apoiá-las em seu desenvolvimento.

Esses resultados corroboram com outras pesquisas que colocam o fator relacional como fonte importante de satisfação profissional das educadoras (Ongari; Molina, 2002). Uma vez que o trabalho educativo na creche envolve a constante relação com cada criança e com o grupo, esse aspecto vem destacado pelas entrevistadas como fonte de satisfação em relação a essa profissão, que possui carrega consigo grande fator afetivo.

Também emerge com muita força a satisfação em observar as crianças em suas conquistas: “[...] vendo as transformações, as descobertas, o desenvolvimento que eles têm neste arco, é o período mais fascinante para mim”; “as respostas que as crianças te dão, quando você as vê contentes, as vê serenas, que vêm... que estão no ambiente e se movem, e têm aquilo que precisam”.

No momento em que vejo uma criança aprender algo novo ou que superou uma dificuldade que estávamos trabalhando e ela superou, ela consegue e fica feliz e animada por ter feito isso sozinha ou com a nossa ajuda (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Esses dados vão ao encontro do papel da educadora em estabelecer relações de qualidade, que transitam entre momentos de maior expressão de afeto e contato, ou ainda situações em que podem acompanhar as conquistas autônomas das crianças, validando suas aprendizagens.

Também as professoras de pré-escola que possuíam experiências na creche destacaram a relação com as crianças como algo motivador e fonte de satisfação profissional. Agnese se recordou de seus período como educadora substituta e destacou situações nas quais as crianças se lembravam dela e de coisas que haviam feito juntas. Linda destacou a experiência na creche como uma boa experiência, indicando os sorrisos, abraços e o ser acolhida pelos bebês e crianças como fonte de grande satisfação em seu

trabalho na época.

Então, na creche quando depois eu voltava, talvez alguns dias depois, talvez nos outros dias eu ia em outros lugares, quando voltava em uma creche onde já tinha ido e se elas recordavam de mim, me reconheciam me pediam talvez uma canção que eu havia cantado da outra vez, é belo quando te reconhecem. Digamos que o trabalho da substituta é um pouco... como dizer, você permanece sempre um pouco afastada em relação à turma né, porque vai lá, está lá aquelas poucas horas e depois vai embora e você não se sente mais parte do grupo, né? Porém, ver que depois as crianças se recordam, e depois aquele pouco tempo é sempre belo, enfim, de ver eles que sorriem pra você, quando chegam surpresos, é belo (Agnese, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Pesquisadora: E como foi essa experiência?

Linda: Muito boa, diferente porque para mim foi a primeira vez que entrei num contexto de creche, com crianças muito pequenas, onde a primeira autonomia, a mudança, os momentos verdadeiramente fundamentais, enfim, das necessidades das crianças e das suas primeiras maneiras de explorar e de estar em grupo. Então para mim essa foi definitivamente uma bela oportunidade [...]

Pesquisadora: E quais momentos/situações lhe deram maior satisfação com crianças menores?

Linda: Os sorrisos, os abraços e o acolhimento, com certeza (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Essa categoria apresentou os diversos resultados que permitem a maior compreensão das concepções das educadoras e professoras sobre o trabalho educativo na creche. Destaca-se a concepção de criança competente, que precisa receber do adulto a confiança em suas potencialidades, bem como os recursos necessários para o seu crescimento. Como formas de desenvolvimento e aprendizagem, as profissionais destacaram diversas possibilidades, sendo as principais a experiência, a exploração, o jogo e a observação.

A relação emergiu como necessidade básica das crianças de 0 a 3 anos, bem como elemento importante da atuação profissional com essa faixa etária. Sobre o papel da educadora no contexto da creche, ganha destaque a concepção das profissionais de que seu papel é o de apoiar, acompanhar e propor, relacionando fortemente a sua atuação à organização dos ambientes e ao incentivo da construção da autonomia por parte dos bebês e crianças bem pequenas.

Na perspectiva das profissionais atuantes na pré-escola tem-se concepções semelhantes, embora ganhe destaque a percepção de que a atuação na creche exige maior empatia e a capacidade de captar, colher e interpretar as necessidades e interesses das crianças, principalmente porque ainda não se comunicam verbalmente.

Sobre as características, competências e conhecimentos teóricos, foi destacado pelas profissionais essa capacidade de ser empática, de modo a compreender as crianças e

apoiá-las em seu desenvolvimento, bem como destacaram a importância da base teórica para a atuação profissional, emergindo, nesse sentido, diversos autores e bases teóricas.

Ainda nos fazeres da educadora, emergiu dos resultados uma concepção que une cuidado e educação, sendo que muitas vezes esse cuidado é relacionado não somente às atividades de atenção pessoal, mas ao cuidado de si, do outro, das relações e do ambiente. Do mesmo modo, a relação de confiança e a colaboração com as famílias também apareceu como ponto importante da atuação profissional na creche.

Sobre o trabalho coletivo emergiu a compreensão de que esse trabalho é base fundamental para a atuação com a infância. Nesse sentido, educadoras e professoras destacaram a necessidade de planejar e desenvolver seu trabalho coletivamente, em um movimento de diálogo e reflexão compartilhada com as colegas.

Na temática das condições de trabalho tem-se uma avaliação geral positiva em relação à infraestrutura e ao acesso a materiais, embora tenha sido destacado pelas profissionais a falta de manutenção, de reposição de materiais e objetos e a prática comum de investirem recursos próprios para a aquisição dos mesmos, principalmente no contexto de Roma. Ainda nesse tema, destaca-se a preocupação com o número adequado de educadoras, principalmente no que diz respeito às políticas de substituição.

Finalmente, como elementos desmotivadores/dificuldades da atuação profissional com os bebês e crianças bem pequenas destaca-se o desgaste físico presente nessa profissão, bem como a questão da autonomia das crianças e suas possibilidades de comunicação verbal. Nesse contexto, também foi possível observar que parte das profissionais assumem a entrada na pré-escola como um crescimento profissional, tendo sido observado que a remuneração salarial é maior nesse contexto.

Como elemento motivador e fonte de satisfação profissional, emergiu de forma determinante a própria relação estabelecida com os bebês e crianças bem pequenas, bem como a possibilidade de apoiá-los e acompanhá-los em seu desenvolvimento sereno e autônomo.

9.2.3 Visão de nido e de scuola dell'infanzia na sociedade atual italiana

A terceira categoria aborda os resultados que dizem respeito a função social da creche e da pré-escola na atual sociedade italiana, abarcando, do ponto de vista das profissionais, o que seriam as concepções das famílias, bem como as suas próprias concepções sobre essa função. São reunidos ainda os resultados que apontam para os

desafios do contexto atual, da perspectiva das educadoras e professoras, tendo em vista a consolidação de um Sistema Integrado 0-6 anos na Itália. Essa categoria reflete três eixos internos, apresentados no quadro a seguir.

Quadro 14. Categoria 3 – Visão de *nido* e *scuola dell’infanzia* na sociedade atual italiana

CATEGORIA	EIXOS INTERNOS
Visão de <i>nido</i> e <i>scuola dell’infanzia</i> na sociedade atual italiana	1. O que as educadoras e professoras entendem ser a visão das famílias sobre o <i>nido</i>
	2. Função social do <i>nido</i> e da <i>scuola dell’infanzia</i> na perspectiva das profissionais
	3. Desafios postos à consolidação do <i>Sistema 0-6</i>

Fonte: Elaborado pela autora

No Eixo 1 são reunidos e apresentados os resultados referentes ao que as educadoras e professoras entendem ser a função social da creche da visão das famílias. Neste tema, o primeiro ponto que emerge dos dados é que a visão da creche por parte das famílias não é única, ou seja, as educadoras e professoras indicaram que existem visões diferentes a depender de cada contexto e de cada família.

A exemplo, Chiara que apontou que a creche é valorizada por alguns e por outros não, indicou ainda que percebe que essa visão “está mudando” e que as famílias têm passado a compreender melhor o papel da creche e entendê-la como um contexto educativo tão importante quanto a pré-escola.

Chiara destacou também que alguns pais ainda assumem a creche apenas como “um momento antes da pré-escola” e que muitas vezes chegam à pré-escola com a expectativa que seus filhos sejam alfabetizados. Do mesmo modo, ela apontou que parte das famílias se interessam somente por informações sobre a alimentação e higiene das crianças – o que indica o valor por elas atribuído à creche – enquanto outras demonstram se interessar pelo o que as crianças fazem e por suas conquistas.

[...] algumas sim, algumas não... em relação ao passado está mudando a visão, eles começam a entender também qual é a importância, a creche também como importante, exatamente como a pré-escola. Porém alguns pais talvez não, a consideram somente como um momento antes da pré-escola, quando vão pra pré-escola, enfim, elas nos contam, as colegas com quem fazemos a continuidade, que eles têm outras expectativas, veem as crianças maiores e pensam que ali já devem aprender a escrever, a ler e obviamente não nos perguntam isso, mas acima de tudo depois, mesmo nos feedbacks que temos com eles, talvez alguns perguntam como foi o dia, o que as crianças fizeram, enquanto outros te perguntam “Comeu?”, porque pra eles é... ou “Ele foi ao banheiro ou não?”. Ou seja, disso você entende o valor que eles

dão ao tipo de experiência da criança na creche. Para alguns é comer e dormir, enquanto para outros é aquilo que fazem e as conquistas que as crianças têm na creche (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

As narrativas de Agnese e Azzurra corroboram com essa percepção ao colocarem que a valorização e a função social variam de acordo com a família. Agnese reafirmou que para alguns pais prevalece a necessidade de ter um lugar onde deixar os filhos, enquanto outros valorizam a creche, assumindo o valor da escola desde essa faixa etária. Azzurra também apontou que depende da família e de sua cultura, e que enquanto alguns entendem o valor social e educativo da creche, outros veem apenas como um lugar onde deixar a criança.

[...] na minha opinião isso está mudando, talvez sim, algumas famílias têm a necessidade de levá-los porque não tem com quem deixar, mas também tem famílias que os levam justamente para inseri-los na escola porque sabem o valor da escola já dessa idade, porque de qualquer modo a creche faz um grande trabalho na minha opinião, viu? (Agnese, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Depende da família, ou seja, tem famílias que entenderam o valor social e educativo da creche, enquanto outras a consideram mais como um lugar onde deixar o próprio filho. Eu não sei se também com você já aconteceu isso... enfim, depende da família, mas depende também da cultura da família (Azzurra, entrevista em 26 de outubro de 2022).

Os resultados nesse tema revelam um cenário atual no qual, na visão da sociedade, a creche ainda carrega marcas de sua história e de seu nascimento como uma instituição não necessariamente educativa. As narrativas das profissionais apontaram para uma realidade na qual coabitam diferentes visões das famílias em relação a essa instituição e sua função social (de cuidado, educação, custódia, atendimento às necessidades dos pais, etc), bem como certa tensão ou desequilíbrio em relação ao que seria a função social da pré-escola: *“[...] as colegas com quem fazemos a continuidade, que eles têm outras expectativas, veem as crianças maiores e pensam que ali já devem aprender a escrever, a ler.*

Entende-se que nessa função polimórfica e sem desconsiderar os avanços ainda necessários na superação de marcas históricas de desvalorização,

Justamente por causa da necessidade de dar a si mesma uma identidade pedagógica, a creche deve atender a metas e objetivos específicos: a intenção de atender às necessidades de cuidado, socialização e educação de crianças de 0 a 3 anos de idade e, ao mesmo tempo, oferecer-se aos pais como um local privilegiado para o crescimento de seus filhos deve ser considerada de importância primordial (Barbieri, 2015, p. 62, tradução nossa).

Nesse sentido, a creche italiana e os serviços destinados aos bebês e crianças bem pequenas vivem uma fase de profunda transição e redefinição a nível legislativo, normativo, cultural e pedagógico. Essa transição reconhece exatamente a mudança de um

serviço puramente assistencial para o reconhecimento de sua função educacional, que agora também é incluída dentro de um sistema integrado junto à pré-escola.

Essa mudança gradual em relação à creche emerge dos dados que tratam da visão das famílias sobre essa função. Para além desse entendimento de que a valorização da creche é diversa a depender dos diferentes tipos de família, como já pontuado nos excertos acima de Chiara, Agnese e Azzura, as profissionais indicaram que essa valorização tem apresentado progressiva ampliação ao longo dos anos, sendo possível observar avanços em relação ao passado.

Francesca apontou que percebe mudanças em relação ao passado e que, graças à postura das profissionais, a creche tem sido assumida pelas famílias não somente como um lugar onde deixar as crianças para poderem trabalhar, mas também como uma oportunidade de crescimento e aprendizagem para as crianças de 0 a 3 anos.

Na minha opinião, em relação ao passado e talvez graças a forma como se colocam, a creche tem sido vista não somente como um lugar para deixar a criança e ir trabalhar, né? Mas sim como uma ocasião de grande crescimento para a criança e para o próprio pai, enfim, justamente de acompanhamento. Então, eu vejo sempre os pais muito gratos, muito. Depois, por caridade, sempre tem um distraído que te entrega a criança e vai embora, enfim... mas em linha de máxima, porque tudo depende de como você se coloca, né? Se você fala sempre e só se fez cocô, se trocou as fraldas, sem nunca descer um mínimo né, é nesse momento que se vê a diferença né, e os faz entender realmente como... eu acho que comparando com o passado, as creches são vistas de uma forma diferente, de uma forma mais educativa e qualificante, não como um serviço digamos às famílias a nível prático... acho que não (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Raffaella colocou entendimento semelhante indicando que atualmente a creche é muito mais valorizada do que era antes, apontou a importância e a responsabilidade das educadoras em compartilhar com as famílias o valor educativo presente nesse contexto. Agnese destacou que percebe mudanças nesse cenário com evoluções ao longo dos anos e que, apesar de ainda existirem exceções de famílias que entendem tanto a creche como a pré-escola como “um parquinho”, as famílias dão valor à creche exatamente pela oportunidade de viver essa experiência.

Sim, sim, ao longo dos anos isso também está mudando. Com certeza valorizam muito mais hoje do que como era antes, ainda tem muito a se fazer porque às vezes a creche ainda é vista um pouco como um parquinho, um pouco como... mas nisso com certeza devem ser as professoras, as educadoras a comunicar e ensinar também aos pais o quanto na verdade existe de educativo, o quanto desde a primeiríssima infância já existe uma abordagem educativa que é imprescindível (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Não, na minha opinião... sim, eu acho que isso está melhorando. Sim, tem gente que, digamos, entre aspas, as exceções, que também a pré-escola para eles é um parquinho, viu? Eu te falo, mas por sorte é um percentual pequeno e

é normal que exista também, mas nem todos reconhecem. [...] Então não, na minha opinião, repito, a perspectiva 0-6 também está nisso, ou seja, na concepção dos pais que também valorizam a creche, até porque depois eles veem realmente, né? (Agnese, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Esses resultados podem ser analisados em acordo com as proposições normativas e pedagógicas atuais em relação à creche, que colocam não apenas sua função de cuidado e educação como primordial para o crescimento das crianças de até três anos, mais a necessidade primordial de uma aliança entre a creche e as famílias, de modo que haja uma relação de confiança e colaboração tendo em vista um objetivo comum.

Nesse processo, emerge das narrativas a responsabilidade das próprias educadoras e professoras em compartilhar e contribuir com a mudança de visão e a valorização das famílias em relação ao trabalho da creche e às experiências vividas pelas crianças nesse espaço: *“Na minha opinião, em relação ao passado e talvez graças a forma como se colocam, a creche tem sido vista não somente como um lugar para deixar a criança e ir trabalhar, né? Mas sim como uma ocasião de grande crescimento para a criança e para o próprio pai [...]”*; *“mas nisso com certeza devem ser as professoras, as educadoras a comunicar e ensinar também aos pais o quanto na verdade existe de educativo, o quanto desde a primeiríssima infância já existe uma abordagem educativa que é imprescindível”*; *“a perspectiva 0-6 também está nisso, ou seja, na concepção dos pais que também valorizam a creche, até porque depois eles veem realmente, né?”*.

A Lei 107/2015 e o Decreto Legislativo 65/2017 confirmaram o novo significado que agora deve ser atribuído aos serviços que acolhem crianças com menos de três anos de idade. Com base na experiência adquirida nos serviços e também nas solicitações expressas por muitas famílias, a nova legislação reafirmou o caráter educativo desses serviços, ou seja, que qualquer serviço que acolha crianças nos primeiros anos de vida deve garantir a elas a possibilidade de desenvolver seu potencial de relacionamento, autonomia, criatividade e aprendizagem (Itália, 2022b, p. 9, tradução nossa).

Entende-se que tem se tornado cada vez mais relevante assumir a creche como um espaço determinante de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês e crianças bem pequenas, mas também como uma oportunidade para suas famílias, pois *“também é possível que a família e os pais vivenciem a creche como uma instituição social e educacional importante e valiosa”* (Barbieri, 2015, p. 70, tradução nossa). Nesse sentido, *“o que se faz necessário é um ambiente que ‘apoie o desenvolvimento’ e que, em aliança com as famílias, assuma como função não a custódia, mas o cuidado e a educação”* (Bondioli, 2013, p. 22).

Em uma perspectiva que não dicotomiza a necessidade familiar com os objetivos da creche e que, ao mesmo tempo, promova a integração entre creche e pré-escola como

instituições de igual valor e de função social de extrema relevância,

O conjunto de serviços educativos e pré-escolas, com sua cultura de reconhecimento e valorização da diferença, oferece oportunidades de diálogo, encontros e conhecimento para pais e crianças. As relações de ajuda, solidariedade, amizades muitas vezes duradouras, também fomentam o sentimento de pertencimento a uma cidadania comum, promovendo dinâmicas de coesão social. Uma creche, um centro para crianças e famílias ou uma pré-escola são pontos de referência para se sentir menos sozinho.

Os serviços educacionais e as pré-escolas também apoiam o equilíbrio entre a vida profissional e pessoal dos pais, representam locais de aprendizado social e cultural, tranquilizam os adultos e realizam um investimento das comunidades para o futuro da sociedade (Itália, 2021b, p. 12-13, tradução nossa).

Também emerge das narrativas o entendimento de que a já creche é valorizada pelas famílias, que a assumem como um espaço importante de aprendizagem para as crianças. Algumas educadoras apontaram ainda que as famílias assumem a creche como um ambiente de acolhimento muito íntimo, valorizando esse espaço como uma oportunidade de crescimento e de cuidado.

Mas com certeza, na minha opinião, eu vejo que realmente quando vão embora eles ficam de coração partido, no sentido que de qualquer modo eu acho que a creche é vista de um modo, um ambiente muito mais íntimo e, digamos, de cuidado mesmo no geral né? E então essa passagem para a pré-escola eles veem como alguma coisa que muda tudo, mas no sentido positivo né, no sentido que... é um lugar de qualquer modo carinhoso né... de crescimento, mas também muito íntimo, mas eu não vejo isso como algo que nos tira, digamos, importância, é simplesmente um pouco diferente da pré-escola. Pelo menos é isso que sempre vi em minha experiência ao longo desses anos (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Essa percepção de que a creche é vista pelas famílias como um espaço mais íntimo e que a passagem para a pré-escola se configura como uma mudança significativa pode ser observada também nas narrativas de Anna, que apontou que as famílias valorizam mais a creche do que a pré-escola, inferindo que o vínculo muito próximo que se estabelece nesse contexto.

Pesquisadora: E na sua opinião, as famílias entendem e valorizam a creche, 0-3, da mesma forma que entendem e valorizam a pré-escola ou existem diferenças?

Anna: Eles valorizam mais, mais. A creche, eu digo, eu sempre disse que a creche, creche se chama creche porque é ninho⁸³. Bom, eu encontrei muitos pais com dificuldade na transição, teve um pai que me disse “Se toda transição é como da creche para a infância eu me mato” (risos). Na realidade é pior, eu nunca disse isso, porque da pré-escola para o... é pior, muito pior (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

A educadora Laura também apontou que a creche é reconhecida e valorizada pelas famílias. Ela destacou ainda que os pais, principalmente no caso do primeiro filho, valorizam muito os conhecimentos das educadoras, pois muitas vezes estão “perdidos”

⁸³ Uma das traduções da palavra nido é *ninho*.

em relação às atividades parentais.

Nesse ambiente social, tenho que dizer, me parece que valorizam muito. Realmente, se é o primeiro filho, os pais geralmente levam ao pé da letra o que dizemos (incompreensível) a mesma experiência, porque agora os pais talvez são até formados né, mas quando chega um filho ficam perdidos (Laura, entrevista em 21 de setembro de 2022)

Os resultados revelam que boa parte das profissionais entendem que a creche é vista pelos pais como um espaço precioso de compartilhamento e de apoio, um ambiente mais íntimo e afetivo, também se comparado à pré-escola. Essa intimidade e proximidade entre educadoras e pais emerge como um valor importante da creche e um elemento na construção da valorização de sua função social.

Esses resultados vão ao encontro da anunciada aliança entre escola e família, reconhecida pela legislação atual como necessária para o atendimento de qualidade aos bebês e crianças bem pequenas, mas também apontam para a consolidação das especificidades da creche, da criança ainda pequena e de seus pais.

A parceria e corresponsabilidade aparece “nutrida por gestos concretos”, que envolvem especial atenção às possibilidades de encontro e de diálogo, tanto em situações formais como em momentos cotidianos de acolhimento (Itália, 2021b, p. 32).

Uma boa comunicação com os pais – acolhedora, equilibrada, consistente e profissional – é decisiva para estabelecer e manter o pacto educacional. Os pais têm o direito de se sentirem ouvidos, desafiados, reconhecidos como protagonistas na educação de seus filhos; eles têm ideias, valores que devem ser levados em conta e trazem uma variedade de vozes e posições que devem ser trazidas de volta à unidade, para que todas as crianças sintam a harmonia entre a família e a escola/serviço educacional, mesmo com a necessária distinção de responsabilidades (Itália, 2021b, p. 32, tradução nossa).

Também as professoras Linda e Bruna indicaram que as famílias valorizam a creche e reconhecem seu valor educativo. Linda apontou que as famílias que optam pela creche o fazem tendo em vista o reconhecimento de sua importância para o crescimento das crianças e não apenas como uma necessidade devido às exigências relacionadas ao trabalho, apontou ainda que não vê diferenças no valor atribuído pelos pais à creche e à pré-escola. Bruna colocou que as famílias contam experiências muito agradáveis vividas na creche e que encontram nesse espaço e nas educadoras uma oportunidade de apoio para si mesmos e de crescimento para as crianças.

Não, eu acho que quem faz a escolha, de alguma forma... faz a escolha para educar e crescer os filhos, não só por um discurso organizacional ou por necessidades de trabalho [...]. Sim, o grande trabalho em que também são investidos os recursos da escola é justamente o de fazer crescer esses pontos e quando isso acontece significa que enfim, sorte, energias, esforços tiveram a mesma direção. Acredito que seja indistinto tanto na creche como na pré-escola (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Então, com certeza muitas crianças que fizeram a experiência da creche, tenho que dizer, que todos os pais, digamos, contam como uma experiência agradável, seja do ponto de vista da autonomia, das relações, também do crescimento e de apoio às próprias famílias, ou seja, veem a educadora e todos os educadores como um valor, isso, de diálogo (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Mas eu acredito que as famílias, sim, tenham por ambas, digamos, níveis educativos, que tenham um grande, como dizer, grande respeito e dêem grande valor (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Em sua totalidade, a análise dos resultados sobre essa tema levam a inferir que as profissionais entendem que a creche tem sido cada vez mais valorizada pelas famílias, embora ainda existam algumas exceções nas quais os pais não reconhecem esse valor ou nas quais a veem em lugar secundário em relação à pré-escola ou como um lugar onde as crianças fiquem de modo que possam trabalhar.

Em uma perspectiva 0 a 6 anos, nessas exceções, cabe ainda recuperar a narrativa de Agnese que apontou que para alguns mesmo a pré-escola é vista como um “parquinho”. Como é possível recuperar nos excertos acima, parte das profissionais apontam também que ambas – creche e pré-escola – são igualmente valorizadas pelas famílias como espaços importantes para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Entretanto, sejam resultados que apontam para uma efetiva valorização das famílias, seja aqueles que indicam uma mudança considerável ao longo dos anos, pode-se considerar que, na creche, só é possível educar a partir da construção de uma relação de escuta, diálogo e aliança com a família (Itália, 2022b).

Os resultados apontam ainda para o valor da creche como uma instituição que acompanha não apenas a criança, mas também os pais, se constituindo como um suporte importante à parentalidade: “[...] também do crescimento e de apoio às próprias famílias, ou seja, veem a educadora e todos os educadores como um valor, isso, de diálogo”; “os pais geralmente levam ao pé da letra o que dizemos (incompreensível) a mesma experiência, porque agora os pais talvez são até formados né, mas quando chega um filho ficam perdidos”.

Alguns elementos presentes nas narrativas das profissionais em relação à visão das famílias se articulam ao Eixo 2, que diz respeito ao que as próprias educadoras e professoras entendem ser a função social da creche e da pré-escola.

Neste tema, um primeiro ponto a ser destacado é a concepção de creche como espaço de aprendizagem e de crescimento para as crianças de 0 a 3 anos, pontualmente explicitado em excertos do eixo anterior. Raffaella defendeu tanto a creche como a pré-escola como duas realidades muito ligadas, ela apontou ainda que se antes a creche

era considerada menos relevante, atualmente os dois contextos são vistos como importantes para o desenvolvimento da criança.

[...] porque na realidade, repito, está em continuidade com a pré-escola, ou seja, as duas realidades estão muito ligadas, ainda que a creche fosse considerada mais distante ou talvez menos importante do que a pré-escola, na realidade estes dois contextos educativos são extremamente importante para o crescimento e desenvolvimento da criança (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Nas narrativas das profissionais destaca-se também a importância da creche como espaço de socialização para além do contexto familiar, de inserção em um contexto social mais amplo, o que oferece possibilidades para que as crianças “se abram ao mundo”.

Então, a função social da creche, também aqui eu colocaria sempre o inserir a criança de uma relação pequena que é contexto familiar; se abre para o mundo, ou seja, a creche é justamente o primeiro passo em direção ao mundo [...] Aqui, acima de tudo é realmente o fato de ter uma vida, enfim, uma cotidianidade diferente e então mais social, mais dentro de um grupo, de uma comunidade na creche (Azzurra, entrevista em 26 de outubro de 2022).

Com certeza, tanto é que, justamente porque eles têm a oportunidade, iniciando da creche, de fazer mesmo essas experiências fora da família, em um ambiente social, com os pares, por meio de um ambiente pensado, com pessoas preparadas, também é assim na pré-escola (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

A creche emerge como espaço importante de ampliação dos vínculos sociais das crianças, que passam a fazer parte de um coletivo que implica outras crianças, adultos e também suas famílias. Como um ambiente social especial, a creche permite o “contato vital com um ambiente mais amplo” (Dewey, 1979a, p. 22), como um direito da infância emerge como uma experiência realmente educativa e que contribui para a construção de uma cultura da infância. Assim, as creches

[...] visam garantir às crianças uma experiência de vida cotidiana caracterizada pelo bem-estar físico e psicológico, repleta de oportunidades de socialização e aprendizagem, ajustadas em relação às diferentes idades e em continuidade com o percurso escolar subsequente. Eles oferecem aos pais um apoio importante e também a oportunidade de conversar entre si e com os profissionais da educação. As seções primavera oferecem uma resposta educacional relevante às crianças em seu terceiro ano de vida e visam combater o fenômeno inadequado da entrada precoce na pré-escola (Itália, 2021b, p. 8-9, tradução nossa).

Relacionado ao valor da creche como espaço de socialização, como é possível observar nos excertos abaixo, a função social da creche como um elemento importante de formação humana comprometida com os valores da cidadania também aparece como ponto valorizado pelas profissionais.

Habituar a criança a ser depois um cidadão da sociedade e desde a creche, porque de qualquer modo ali são ensinadas coisas que eles se tornarão para sempre, né? Então é isso o belo e fundamental dessa escola, que não ensinamos história, geografia, mas ensinamos tantas coisas que depois eles

se recordarão para sempre, então isso é importantíssimo nessa etapa (Agnese, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Certamente é um espaço de qualidade, é um valor agregado à cidadania, porque pertence como realidade, por meio de uma gestão social na qual a participação não é dada somente por recursos do território, dos recursos de uma coordenação, dos funcionários, mas daquilo que de qualquer modo é um senso cívico, um valor da própria cidade [...] então poder crescer em uma comunidade aqueles que serão os cidadãos do futuro (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Esses resultados se aproximam à função social da creche (e da pré-escola) como contextos educativos, de promoção e consolidação da cidadania e democracia. Como parte importante de um projeto social, creche e pré-escola são caracterizados como contextos abertos às famílias em sua diversidade.

As profissionais reconhecem, assim, que essa construção tem início desde a creche, com a possibilidade de oferecer experiências de participação e diálogo que envolvem crianças, educadoras e famílias.

Neste tema, é possível retomar as discussões propostas por Dewey (1979a) e Freire (2012, 2015, 2020) ao apontarem a centralidade da escola e do processo educativo para a construção de uma sociedade democrática, sendo a creche uma oportunidade de se viver a experiência democrática entendida como uma “forma de vida”: “Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (Dewey, 1979a, p. 63).

Também pode-se retomar os princípios de Malaguzzi, que defendeu a educação da infância como um espaço democrático e de qualidade desde a mais tenra idade.

Um nido participativo é uma escola onde se aprende a escutar, onde as competências de cada pessoa (criança e adulto) podem se expressar e encontrar aceitação [...], onde o conceito de democracia não se baseia em quem detém a maioria, mas na construção do consenso, do significado acordado, do mútuo consentimento (Rinaldi, 2020, p. 62).

Por isso mesmo, as creches e pré-escolas se caracterizam como “um fator importante na inclusão e coesão social e na promoção da cidadania democrática” (Itália, 2021b, p. 17, tradução nossa).

O 0-6 é formado por contextos abertos às famílias que hoje habitam nossas comunidades com suas diferentes histórias e origens; ele acolhe a diferença de trajetórias de vida, identidades, tempos de crescimento, métodos relacionais e concepções de educação, como condições para construir uma base comum de convivência para o grupo de crianças e adultos. Essas trajetórias têm um alto valor para a construção da cidadania, pois pedem que as pessoas aprendam a respeitar e a conviver com as diferenças, a negociar seus desejos, expectativas, opiniões, pontos de vista, a combater estereótipos para ter uma visão mais ampla (Itália, 2021b, p. 15-16, tradução nossa).

Outro ponto fortemente destacado pelas profissionais em relação à função social

da creche diz respeito ao seu papel como serviço voltado às famílias e ao suporte à parentalidade. A exemplo, Francesca relatou que entende a creche como serviço voltado às famílias, também a pré-escola, mas apontou que na creche esse elemento é mais forte devido a precocidade da experiência parental. Destacou ainda que as famílias têm necessidade de apoio e que encontram na creche suporte e acompanhamento.

Bom, eu vejo a creche justamente como um serviço à família, muito... a pré-escola também, mas a creche mais, no sentido que você está em uma fase muito precoce da experiência parental, na qual frequentemente os pais realmente precisam de suporte. Isto é, talvez eles vêm de uma situação na qual estão com as crianças 24 horas, depois pouco a pouco devem se separar, então existem aspectos que eu acho... é mesmo o primeiro impacto que você tem com a sociedade e com deixar o seu filho, então na minha opinião tem esse aspecto mesmo, além do cuidado, realmente de acompanhamento, e por isso eu acho que os pais se vinculam tantíssimo a nós, né? (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Concepções semelhantes da creche espaço mais íntimo, como suporte às famílias e às ações parentais são encontradas nas falas das educadoras Francesca, Raffaella e Anna, apresentadas nos excertos abaixo.

[...] então eu acho que se vivem coisas tão íntimas com as educadoras da creche que tem mais esse valor realmente de suporte à parentalidade. Sim, existem também na pré-escola, por caridade, mas talvez é mais imersivo na creche, eu acho (Francesca, entrevista em 20 de setembro de 2022).

Então, certamente o discurso... o suporte à parentalidade e a relação com as famílias é um relacionamento que precisa também ser cuidado em uma ótica também de colaboração efetiva, que depois deve ser reforçada sempre, não se pode dispersar porque essa ponte entre a parentalidade, a família e a escola é uma ponte que não pode ser interrompida, deve sempre existir uma importante comunicação, que nós chamamos justamente de continuidade educativa. (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Mas a creche, na minha opinião, é realmente um serviço que acolhe a criança e os pais juntos, e eles chegam com suas individualidades e se sentem acolhidos na creche, e a peculiaridade de estar em um grupo menor, de conviver mais ou menos com as mesmas dificuldades de crescimento, principalmente para os que estão no primeiro filho, de se confrontarem, de terem um espaço em que nós os envolvemos, para eles é de grande valia, eles saem sempre da creche muito tristes, realmente, eles... a frase principal do ano passado é “Podemos fazer mais um ano?” (risos) (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Essa perspectiva da creche como suporte à parentalidade vem reconhecida pela legislação atual que trata das orientações para a creche e para os serviços educativos destinados à primeira infância italiana (0 a 3 anos), que aponta que

Participar de um serviço educativo como pai/mãe solo ou como casal leva ao desenvolvimento de relacionamentos cada vez mais significativos com outros pais e a fazer parte de um grupo coeso, uma comunidade educativa na qual a preocupação gradualmente deixa de ser direcionada apenas para a satisfação das necessidades de bem-estar e crescimento de cada um e passa a se concentrar no bem-estar de todas as crianças, pelas quais se sente responsável.

Para os pais, é um investimento que pode abrir espaço para uma sociabilidade mais ampla e para a criação de uma rede de relacionamentos que também se apoiam mutuamente. O encontro com outros pais dá a oportunidade de criar amizades e redes de apoio, de trocar experiências e habilidades, de compartilhar interesses, atividades e momentos de encontro dentro e fora do serviço (Itália, 2022b, p. 27-28, tradução nossa).

Tanto na perspectiva das profissionais como na legislação sobre o tema, a creche como apoio à parentalidade se revela como um elemento distintivo e de valor, que a torna uma instituição ainda mais importante e de impacto para a sociedade atual.

Ainda na temática da creche e da pré-escola como um serviço às famílias, emerge dos dados também a função social da creche diante do atual cenário social no qual a maioria dos pais (mães e pais) trabalham. Essa concepção da creche como uma instituição importante diante dessa realidade social pode ser observada mais pontualmente na fala da professora Stella.

São importantíssima e como... ou seja, a nível social, pelo que eu entendo, de qualquer maneira quando pensamos em uma sociedade em que mãe e pai trabalham, bem, por exemplo, quando eu era pequena, eu não frequentei a creche, mas porque na época minha mãe estava em casa e tinha só o meu pai que trabalhava e assim era suficiente. Mas agora a sociedade mudou, então com a mudança na sociedade é fundamental que existam esses serviços porque senão como é que a gente lida com as crianças? Eu penso também na natalidade na Itália mesmo, de qualquer modo não é que seja altíssima, mas se não fosse a creche e a pré-escola, ou seja, a taxa de natalidade seria zero, eu acho (Stella, entrevista em 27 de setembro de 2022).

Com isso, ao defenderem a creche como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês e crianças bem pequenas, mas também de importante apoio para os pais, inclusive fonte de formação/informação que os ajudam em suas funções parentais, as entrevistadas parecem agregar maior valorização em relação ao seu papel e a própria função social da creche, uma vez que as demandas de crianças e pais são vistas em complementaridade e não em oposição, o que vai na direção daquilo que promovem os documentos norteadores da educação infantil italiana.

Portanto, uma boa relação com as famílias é essencial no contexto das atividades de creche. Nesse contexto, estamos realmente convencidos de que ela pode se tornar um contexto útil de educação familiar, onde pode contribuir para a tranquilidade dos pais e a qualificação de seu envolvimento com os filhos, cada vez mais vivenciados no isolamento de seu próprio núcleo familiar. Fica claro, portanto, como a creche e os serviços de cuidados infantis em geral são úteis não apenas para as crianças e o desenvolvimento de suas personalidades, mas também para os pais e o aprimoramento de suas habilidades parentais (Catarsi, 2008, p. 13, tradução nossa).

Nas narrativas das professoras e educadoras sobre a função social da creche, apresentam-se elementos que apontam para uma visão de creche e pré-escola como próximas e relacionadas. Assim como apontou Stella (acima), ao indicar tanto a creche

como a pré-escola como instituições necessárias diante da realidade social atual, Laura indicou entender que a função da creche e da pré-escola se aproximam, pois ambas permitem que os pais possam trabalhar, ao mesmo tempo, essa função social também envolve o compromisso em “formar pessoas”.

Bom, sob certos aspectos a função social é a mesma, que é a de permitir que os pais possam trabalhar. Mas, ao mesmo tempo, é a de formar as pessoas, justamente, a experiência da creche forma a pessoa e se vê uma criança que nunca foi pra creche, a diferença das outras crianças (Laura, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Ainda sobre a função social da creche, emerge dos dados certa instabilidade da creche em ser ou não assumida como escola, de fato. Como exemplo, Chiara apontou (como já evidenciado em outros excertos) que a creche ainda é vista como um serviço às famílias, enquanto a pré-escola é “reconhecida realmente como escola”, indicando que apesar das mudanças recentes este aspecto ainda não foi totalmente compreendido pela sociedade.

Então, a creche tem uma função... ainda é considerada um pouco como um serviço para a família, enquanto a pré-escola é considerada realmente como escola para o ensino e essa vertente ainda, como já mencionamos, ainda antes, isso ainda não foi muito entendido, mesmo que esteja mudando nos últimos anos, também porque está chegando, ou seja, está sendo feita muito mais formação, muito mais educação também para as famílias do que é a creche em relação à pré-escola (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Nesse mesmo sentido, Laura pontuou a diferença existente entre a creche e a pré-escola, inferindo que em sua realidade já realizam experiências 0-6 anos, o que permitiu mudanças significativas e maior aproximação entre os dois contextos. Entretanto, ela colocou que na pré-escola ocorre uma mudança pois ali é “mais escola” em relação à realidade da creche.

[...] depois quando vão para a pré-escola se encontram... porque ali já começa a ser mais escola né, em relação à creche, mesmo que na nossa realidade já sejamos 0-6, nos últimos anos nós, como dizer, nos amalgamamos, enfim, então a pré-escola se parece um pouco mais com a creche, bem. E então não tem muita diferença quando passam daqui para a pré-escola, mas tem essa mudança, o conceito é já escola, né? É isso (Laura, entrevista em 21 de setembro de 2022).

As narrativas das educadoras colocam os desafios ainda postos para a plena valorização da creche como espaço educativo e a elevação de seu status como “escola”. Certamente essa percepção das profissionais envolve aspectos históricos de constituição da creche e da pré-escola, seus percursos e organização até então afastados por inúmeros fatores de ordem política, organizativa e de financiamento das instituições. Entende-se que a criação do sistema zero a seis pode, de modo, contribuir no sentido de promover a

[...] continuidade da educação e da escolaridade, com referência especial ao

primeiro ciclo de educação, apoiando o desenvolvimento de o desenvolvimento de meninas e meninos em um processo unitário, no qual as em que as várias partes do sistema integrado de educação e instrução do sistema educacional cooperam por meio de atividades de planejamento, coordenação e formação conjuntos (Itália, 2017, n.p., tradução nossa).

De todo modo, enfrentar os desafios postos para o pleno reconhecimento da creche como escola envolve reconhecer as controvérsias ainda presentes no cenário educativo atual e investir nas mudanças tanto em aspectos de organização dos serviços de creche e pré-escola e nas políticas públicas do setor educacional, como na formação dos profissionais e no planejamento curricular da educação da infância (Infantino, 2019).

Ao instituir um sistema integrado no qual a creche se torna parte da oferta educacional supervisionada pelo Ministério da Educação, Universidade e Pesquisa – a nova mudança radical –, a nova lei deve, na prática, estimular o desenvolvimento de uma cultura educacional compartilhada, cujo campo específico de intervenção são os primeiros seis anos de vida da criança, dentro de uma estrutura orgânica e coerente que não é a soma, mas uma sinergia original e inovadora entre as respectivas experiências e os conhecimentos em educação de crianças pequenas detidos pelos setores de educação de crianças de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos de idade (Infantino, 2019, p. 38).

Rafaella citou que até pouco tempo a creche não era considerada para todos os efeitos uma realidade educativa, destacou ainda que essa mudança está “nos primórdios” e que uma transformação efetiva deve ser acompanhada de investimentos na área.

Mas é uma função fundamental, porque de qualquer modo, repito, até poucos anos atrás a creche não era considerada uma realidade educativa em todos os efeitos. Isso foi um erro, no entanto, que depois é pago em termos precisos das gerações futuras, de como o serviço é investido, até mesmo o que é devolvido aos cidadãos. Isso, no entanto, tem essa atenção que estamos tentando ter, mesmo que ainda estejamos um pouco nos primórdios nesse ponto de vista, nos faz presumir que se possa esperar uma abordagem completamente diferente e que isso possa ser reforçado também em termos de recursos, incentivado (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Os resultados da pesquisa apontam para alguns desses desafios e a forma como as profissionais os reconhecem – “[...] ainda é considerada um pouco como um serviço para a família, enquanto a pré-escola é considerada realmente como escola para o ensino e essa vertente ainda, como já mencionamos, ainda antes, isso ainda não foi muito entendido, mesmo que esteja mudando nos últimos anos”; “E então não tem muita diferença quando passam daqui para a pré-escola, mas tem essa mudança, o conceito é já escola, né? É isso”; “[...] até poucos anos atrás a creche não era considerada uma realidade educativa em todos os efeitos. Isso foi um erro”.

As entrevistadas reconhecem mudanças e uma maior aproximação entre creche e pré-escola, tanto a nível de valorização por parte das famílias como de sua função social como espaço educativo, mas um certo desequilíbrio no qual a pré-escola é reconhecida

como “mais escola” ainda se faz presente.

[...] E a gente encontra muito com as crianças que entram na pré-escola e talvez não tenham frequentado a creche, ou comparadas com as que já frequentaram, há uma diferença substancial e isso é inegável. Isto significa, portanto, que a experiência educativa na creche é uma experiência que desde agora deve entrar para todos os efeitos como realidade educativa, escolar e não pode ser vista de outra forma (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Entende-se que a criação do sistema e suas consequências efetivas nos diferentes territórios comportam grande potencial, mas também complexidades organizativas e culturais a serem superadas coletivamente pelas profissionais e, obviamente, pelo poder público.

Ou seja, a nova legislação prevê uma “estrutura de 0 a 6 anos” para uma série de inovações prescritas, as quais, para se tornarem efetivas, exigirão a implementação de mudanças pelos profissionais no exercício da docência, diretores, coordenadores e todos os envolvidos na educação infantil e pré-escolar, em função de seus diferentes papéis, conhecimentos e responsabilidades. Enfrentar esse desafio implicará iniciar uma mudança fundamental – principalmente cultural – em termos de redefinição e construção dos sentidos pedagógicos atribuídos à educação e à escolarização da criança nos primeiros seis anos de vida, um processo que atualmente se encontra apenas parcialmente em andamento em contextos selecionados, e que sem dúvida exigirá tempo e um investimento considerável de energia e recursos, inclusive em nível material. A nova lei, em outras palavras, não reflete a situação atual, como tem sido frequente ao longo da história do setor educacional, mas impulsiona a implementação de um novo projeto de educação e escolarização que somente se realizará plenamente no futuro (Infantino, 2019, p. 40).

O questionamento posto pelas profissionais se alinha fortemente aos resultados apresentados no Eixo 3, que reúne o que emergiu dos dados como desafios postos à educação da infância em contexto italiano, ou seja, ao Sistema 0-6, e em específico no que diz respeito à creche e à pré-escola. Em continuidade aos dados do eixo anterior, um dos desafios identificados é exatamente a maior clareza sobre o papel social da creche e o seu reconhecimento como espaço educativo tão importante quanto os demais níveis educacionais.

Linda destacou as mudanças recentes como fruto de uma demanda e exigência social, não somente na Itália, mas também a nível internacional, no qual se convocou a uma maior atenção à infância e aos seus direitos, e ao reconhecimento efetivo da educação desde os 0-3 anos. Ela apontou ainda que esse reconhecimento levou à criação do sistema integrado, que ainda deve ser de fato consolidado.

[...] devo dizer que se nos últimos anos o serviço... se a educação era considerada da escola primária ou fundamental em diante, justamente diante dessa grande sensibilização que aconteceu, que a própria sociedade exigiu, em tantas realidades, ou seja, não só na Itália, mas eu diria a nível internacional, com um olhar atento à infância, aos direitos da infância, com

certeza sensibilizou uma opinião pública maior a reconhecer a educação desde os 0-3 anos, motivo pelo qual se chegou ao sistema integrado ou se gostaria de consolidar o sistema integrado 0-6 (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Nesse sentido, os dados confirmam a realidade atual como um momento de grande transformação da educação da infância italiana, cenário no qual creche e pré-escola devem se consolidar como direito dos bebês e crianças e suas famílias.

O respeito aos direitos das crianças, conforme consagrado na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989, é o princípio básico que deve nortear qualquer escolha no campo da educação. Todos sabem quão críticas e alarmantes são as condições de vida das crianças, mesmo em algumas realidades de nosso país, e é evidente que o respeito aos direitos da criança não pode ser resolvido em uma mera declaração formal: é necessário que os direitos sejam traduzidos em escolhas legislativas e administrativas, em práticas organizacionais, educacionais e assistenciais consistentes que ofereçam uma garantia concreta de sua busca. Essa tarefa cabe à República em suas várias articulações, desde o Estado até as Regiões e as Autoridades Locais, em estreita e contínua cooperação entre si (Itália, 2021b, p. 6).

A efetivação do sistema integrado citado por Linda apareceu com frequência nas entrevistas, uma vez que nos dois contextos – Roma e Modena – as escolas realizavam experiências nesse sentido. Em Roma, as profissionais relataram que a creche e a pré-escola formam um *Polo 0-6*, que se efetiva por diversas formas de troca e de comunicação, com encontros entre as educadoras e professoras, trocas de informações sobre as crianças ingressantes na pré-escola, visitas entre nos espaços, além da passagem automática das crianças da creche para a pré-escola (localizadas no mesmo quarteirão).

Também em Modena se evidenciou uma experiência 0-6 ao passo que a escola na qual as entrevistas foram realizadas contava com agrupamentos tanto de crianças de 0-3 anos como de 3-6 anos. Nesse contexto, educadoras e professoras coabitavam a mesma estrutura e ambiente de trabalho, o que indica experiências de materialização do recém criado sistema 0-6.

Apesar das narrativas das profissionais indicarem experiências frutíferas de maior aproximação e articulação entre a creche e a pré-escola, os resultados indicam que problemáticas ainda se fazem presentes. Raffaella apontou que o maior desafio do contexto atual é exatamente a compreensão do sistema integrado, indicando que este ainda não foi totalmente entendido e que sua materialização envolve reconhecer creche e pré-escola “como um bloco único”, sendo necessário lutar por “esse modo de fazer escola”.

O maior desafio é justamente deixar claro que um que é um sistema integrado educativo 0-6, quer dizer, esse discurso não é bem entendido, por quê? Porque a faixa 0-3, que ainda é considerada quase como propedêutica ao

desenvolvimento, então, enquanto esse legado ainda existir e que só nós podemos tentar quebrar e seguir em frente, justamente com investimentos, buscando recursos e tentando incentivar esse modo de fazer escola, ver como o 0-6 é realmente um bloco único, ou seja, como se fossem realmente um percurso único, que não seja fragmentado, porque ali onde a realidade for fracionada, depois se dispersam, não se valorizam. Enfim, o 0-6 deveria ser uma realidade, que deveria ser incentivada e sobretudo ampliada na realidade da sociedade (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

A análise das narrativas pelo viés dos documentos que tratam do sistema 0-6 anos leva a problematização de que torná-lo realidade envolve uma série de fatores que garantam a qualidade e coerência de políticas públicas e das práticas educativas, como:

[...] o acesso, graças a uma capilaridade difundida em todo o país; o pleno profissionalismo dos profissionais, apoiados em suas escolhas pedagógicas e didáticas, em projetos de pesquisa, em intercâmbios com diferentes realidades, em reflexões colegiadas sobre suas próprias ações educativas; o currículo de bem-estar, baseado no reconhecimento das diferenças pessoais e facilitando as transições entre as diversas instituições educativas; monitoramento e avaliação com base na auto e heteroavaliação; regulamentações nacionais, regionais e locais para garantir a qualidade da oferta, os direitos das crianças, dos funcionários e dos pais; financiamento estrutural adequado para consolidar o existente, aumentar e qualificar a oferta (Itália, 2021b, p. 7, tradução nossa).

Para tal, elevar a creche como espaço educativo, como escola, em todos os efeitos e realidades parece uma premissa básica no alcance dos objetivos postos. É necessário, porém, reconhecer que muito já foi feito nesse sentido e que cada vez mais a creche tem se construído e provado seu valor social e educativo, transformando progressivamente sua natureza assistencial original e estabelecendo-se cada vez mais como um contexto de aprendizagem e desenvolvimento que envolve crianças, educadoras e famílias (La Rocca; Smeriglio; Tassone, 2020).

Pode-se dizer, portanto, que a experiência das creches, o progresso da pesquisa científica e o debate cultural, desenvolvidos ao longo dos anos, não só mudaram a visão da creche, mas, acima de tudo, mudaram as crenças sociais sobre a infância e reavaliaram as habilidades sociocognitivas das crianças, reconhecendo seu direito à educação e legitimando-as como destinatárias do serviço (La Rocca; Smeriglio; Tassone, 2020, p. 147, tradução nossa).

Ainda nesse tema, Chiara apontou a necessidade de que a creche seja plenamente reconhecida assim como os outros níveis educacionais, ou seja, que seja elevada ao nível de “escola”, tão importante quanto as etapas subsequentes.

Que seja considerada igual aos outros níveis escolares. Ou seja, ainda hoje não é assim. A criança, a formação da criança começa desde quando ela nasce e deve ter o mesmo valor, o mesmo peso das outras faixas etárias, dos outros níveis de ensino (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Nesse mesmo sentido, em falas que apontam para o reconhecimento de alguns avanços ao longo do tempo, Laura, Raffaella e Agnese reiteraram a necessidade de maior valorização da creche.

Eu penso que o maior desafio seja o social, aquele do qual falamos agora há pouco, quer dizer, de entender a importância desse papel. E repito, penso que estamos trabalhando, com o tempo (Laura, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Sim, mas deveria ser mais valorizada. Deveria continuar nesse caminho, nesse caminho, certamente existem abordagens, mas ainda não basta (Raffaella, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Não ser considerada um parquinho, ou seja, transmitir o conceito de que a escola já é escola desde a creche, não é que brincam e pronto, não é um parquinho, não é um lugar onde ir pra brincar e só, porque não é assim. Então, digamos, sair da concepção que a escola só é escola a partir do fundamental, né? Não é assim, eu acho que já não é assim, talvez, não sei, eu seja muito... talvez eu sou otimista, mas eu estou há bastante tempo, também trabalhei na creche, então já tem isso na minha opinião, mas pode sempre melhorar, com certeza (Agnese, entrevista em 22 de setembro de 2022).

Pela análise das narrativas é possível observar que o novo cenário legal e normativo sobre a creche e pré-escola tem trazido mudanças substanciais à realidade da educação infantil italiana. Os resultados apontam para experiências efetivas de maior aproximação e diálogo entre creche e pré-escola, reconhecidas positivamente pelas profissionais que as vivenciam. Entretanto, ao alargarem a visão para a sociedade italiana, as entrevistadas apontam para os desafios ainda postos.

Paralelamente à maior valorização, emerge dos dados também a necessidade de ampliação da creche em território italiano. Em diferentes entrevistas surgiram elementos que apontam o cenário ainda difícil no que diz respeito ao atendimento em creches, muitas vezes inexistentes em alguns territórios, principalmente no Sul do país. Nesse tema, Chiara comentou que em sua cidade natal ainda hoje não existem creches públicas.

Chiara: A pré-escola sim, a creche não, porque em Puglia, no sul, as estruturas de 0 a 3 anos são muito limitadas, agora em 2000, enfim, desde 2015, 16 começaram avançar um pouco, antes não... e são todos privados, não estatais, de público não tem nada.

Pesquisadora: Nem hoje?

Chiara: Não, pelo menos falo sobre a minha cidade e seus arredores... é muito difícil encontrar algo que seja administrado em nível público (Chiara, entrevista em 21 de setembro de 2022).

Em outro ponto da entrevista, ela reiterou que acredita que a creche ainda não se constitui como um espaço de qualidade em toda a Itália, uma vez que é ausente em muitos territórios, diferentemente das pré-escolas que são públicas, estruturadas e disponíveis nas diversas regiões.

Na Itália eu acho que não. Porque, repito, no sul as coisas não são assim como aqui em Roma, e também penso que sejam sobretudo no 0-3, porque as pré-escola 3-6 existem em todo lugar, são públicas e bem estruturadas, no entanto o 0-3 não é assim, sobretudo na realidade de cidades, enfim, nas cidades pequenas, realmente não existem às vezes, eu te falo do Sul, não sei como é a situação no norte, na Itália a excelência é na Emilia Romagna, mas de qualquer modo aqui em Roma temos uma bela realidade (Chiara, entrevista

em 21 de setembro de 2022).

Também Anna defendeu a necessidade de uniformizar e ampliar o atendimento em creche, destacando as diferenças entre as regiões, de modo que todas as crianças tenham a possibilidade de frequentá-la e de viver experiências de qualidade. Ela apontou a legislação nacional 0-6 como um passo nesse sentido, indicando a utopia de que todas as crianças tenham a oportunidade de estar nesses espaços.

Pesquisadora: E qual é o maior desafio da educação de 0 a 6 anos na nossa sociedade hoje?

O maior desafio é padronizar o atendimento educacional, enfim, que toda criança tenha a oportunidade de frequentar e participar de uma vida social de qualidade porque as diferenças são muitas, já temos legislação nacional de 0 a 6 anos, mas sabemos que existem muitas diferenças entre as nossas regiões. Então o maior desafio é que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades, o que não sei se algum dia será possível, mas é uma utopia, mas temos que trabalhar nesse sentido, o fato de haver um 0-6 legislação, agora nacional, sugere que devemos ir nessa direção, que são os rumos da Europa, que são os rumos da Constituição dos direitos da criança, enfim, universais e, portanto, o desafio é, enfim, dar a todos as mesmas oportunidades de crescimento (Anna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

Essas narrativas corroboram com a realidade ainda bastante desafiadora no que trata da ampliação da creche como um direito de todos os bebês e crianças bem pequenas, principalmente ao se considerar sua difusão nos diferentes territórios e regiões do país.

Como já citado anteriormente, de acordo com dados do Osservatorio sui Conti Pubblici Italiani, a Itália ainda encontra uma série de obstáculos para efetivar as metas em relação ao atendimento educacional às crianças de até três anos de idade, uma vez que se encontra abaixo dos 25% de crianças atendidas e ainda distante da meta de 33%, o que implica em um alto investimento financeiro da parte dos municípios e do Estado para a sua ampliação (OCPI, 2020).

Os resultados apontam para a necessidade de maiores investimentos de modo a tornar a creche não apenas mais acessível, considerando que esta não se caracteriza como um serviço público gratuito, mas também investir na sua ampliação nas diferentes regiões italianas, em ações articuladas com os municípios. Nesse sentido, com o sistema 0-6,

Agora é confiada ao Estado, e em particular ao Ministério da Educação, a tarefa de dirigir, coordenar e promover a extensão progressiva e equitativa do sistema integrado de educação e ensino em todo o território nacional. Com relação aos serviços de educação infantil, o Decreto Legislativo 65/2017 especifica que aumentar a oferta, nivelar as diferenças em sua distribuição territorial e facilitar o atendimento são objetivos estratégicos para alcançar o sistema integrado. Prevê-se também a superação da condição de atendimento por demanda individual, que ainda hoje conota a oferta educacional para crianças menores de três anos de idade, de modo a reconhecer plenamente o direito à educação desde o nascimento (Itália, 2022a, p. 11).

Torna-se necessário problematizar, então, que a Itália permanece distante das metas estabelecidas, demonstrando grande heterogeneidade nas diferentes regiões (com números mais baixos no Sul do país) e estando atrás no número de vagas em relação a outros países europeus como França, Espanha e Portugal (OCPI, 2020).

A análise elaborada pelo Observatório da Pobreza Educacional da Con i Bambini apresenta de forma clara e precisa os graves desequilíbrios que existem hoje na rede de serviços na Itália. É justamente nos territórios onde há maior pobreza educacional e evasão escolar que há falta de creches, o que também dificulta a entrada dos jovens no mundo do trabalho. É fundamental refletir sobre esses dados às vésperas da apresentação do Plano Nacional de Recuperação e Resiliência na Europa, de modo que os objetivos do plano visam a dar um passo decisivo na disponibilidade de serviços de educação infantil em todo o país e, ao mesmo tempo, reequilibrar essas dramáticas lacunas territoriais (OPE, 2021, p. 3).

Como é possível observar nas narrativas, esse elemento é reconhecido e discutido pelas educadoras e professoras participantes da pesquisa.

Pesquisadora: E qual é o maior desafio da educação de 0 a 6 anos na nossa sociedade hoje?

Linda: Garantir que todas as crianças possam desfrutar desta oportunidade, sem distinção (Linda, entrevista em 20 de outubro de 2022).

A creche como um direito de todas as crianças emerge então como o maior desafio para a sociedade atual italiana. Esses resultados demonstram o reconhecimento, por parte das profissionais, de que essa ainda não é uma realidade para todas as crianças e famílias. Na superação deste desafio, a Itália é convocada a superar um histórico no qual

[...] a falta de refinanciamento por parte do Estado, o diferente dinamismo das administrações regionais e municipais, juntamente com a diferente participação das mulheres no mercado de trabalho e a diferente cultura de creches nos diversos territórios, criaram uma presença desigual de serviços de creche em nosso país. Essa desigualdade nas oportunidades de acesso a um serviço educacional está hoje no centro do debate sobre o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade desde o nascimento (Itália, 2022b, p. 8, tradução nossa).

Como último ponto destacado pelas entrevistadas como desafios postos à educação da infância na sociedade atual, emerge dos dados o entendimento de que esse desafio está vinculado ao compromisso/função social de formar pessoas para o futuro, pessoas que tenham como valores o respeito e a responsabilidade. Essa compreensão foi observada nas narrativas de algumas profissionais e são apresentadas nos excertos abaixo.

Talvez o maior desafio seja justamente o de fazer as pessoas entenderem que temos pessoas para formar e que é importante formar desde cedo, certo? Para formar, deixa eu explicar melhor, ou seja, um pouco daquele conceito que falei lá no começo, não de fazer os quadradinhos, né? Mas, justamente, educar, talvez seja mais esse o termo, do que formar (Laura, entrevista em 21 de setembro de 2022).

O maior desafio é dar a possibilidade a essas crianças que serão adolescentes, homens e mulheres, eu acredito verdadeiramente naqueles valores de que falávamos antes, um valor que está ligado ao respeito e em todo caso a ter aqueles atitudes, para ajudá-los a ter essas atitudes, aqueles comportamentos que sejam úteis para si mesmos e para aqueles que encontram na sociedade. E eu acredito que um dos valores mais importantes é o respeito, que numa sociedade como hoje, realmente, o respeito, sei lá, em alguns momentos não é assim... tão presente, enfim. Então, isso definitivamente, bem, eu acho (Bruna, entrevista em 20 de outubro de 2022).

O maior desafio... é criar e formar um cidadão do futuro, completo, responsável, que se preocupe acima de tudo, que tenha respeito pelos outros, pelo menos eu digo isso, ou seja, se penso nas minhas crianças, gostaria que fossem crianças formadas em suas personalidades, independente dos objetivos que alcancem, mas a primeira coisa que sejam, que tenham respeito, respeitar e cuidar de tudo ao seu redor, que pode ser o meio ambiente, que podem ser as pessoas, que também podem ser as diferenças. Ou seja, portanto, isso... a educação deve, para o futuro devemos, nós temos uma grande responsabilidade, nós educadores, é transmitir, difundir, ser exemplo desses valores que são os valores da convivência, do respeito e de aceitar as diferenças (Azzurra, entrevista em 26 de outubro de 2022).

Retomando elementos sobre o que entendem ser a função social da creche e da pré-escola, esses dados vão ao encontro da concepção dessas instituições como de grande valor e impacto na formação da sociedade e no desenvolvimento da democracia e do respeito ao outro, encontrando subsídios nas discussões anteriormente tecidas na tese, principalmente em relação aos postulados de Dewey, Freire e Malaguzzi. Assim,

O Zero a Seis é formado por contextos abertos às famílias que hoje habitam nossas comunidades com suas diferentes histórias e origens; ele acolhe as diferenças de trajetórias de vida, identidades, tempos de crescimento, métodos relacionais e concepções de educação como condições para construir uma base comum de convivência para o grupo de crianças e adultos. Essas trajetórias têm um alto valor para a construção da cidadania, pois pedem que as pessoas aprendam a respeitar e a conviver com as diferenças, a negociar seus desejos, expectativas, opiniões, pontos de vista, a combater estereótipos para ter uma visão mais ampla (Itália, 2021b, p. 7, tradução nossa).

A terceira categoria reuniu elementos que dizem respeito à função social da creche, evidenciando-se que na perspectiva das profissionais a creche tem sido valorizada pelas famílias como espaço de aprendizagem e crescimento para os bebês e crianças, bem como uma fonte de suporte e apoio às funções parentais. Os dados revelaram que as profissionais apontaram que essa é uma realidade que apresenta progressos em relação à visão que se tinha no passado sobre a creche.

Sobre a função social da creche na perspectiva das educadoras e professoras, foi possível depreender que elas assumem essa função como multifacetada, ao passo que coabitam concepções de creche como serviço às famílias, apoio à parentalidade e como espaço importante de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos. Assim, a demanda social das famílias que necessitam de apoio e de um lugar para deixar

os filhos para poderem trabalhar não parece se contrapor ao papel educativo da creche em relação aos bebês e crianças bem pequenas.

Nesses diálogos, resulta também certo impasse sobre papel social da creche como escola, uma vez que diferentes posicionamentos transitam sobre o tema. De modo geral, as educadoras e professoras apontaram para a necessidade de maior reconhecimento do valor educativo da creche, bem como de seu status enquanto etapa educativa tão importante quanto os demais níveis educacionais. Nesses diálogos, frequentemente são citadas as recentes mudanças legislativas e a consolidação do Sistema 0-6.

Apesar dos resultados apresentarem experiências de realidades 0-6 avaliadas como positivas pelas participantes, foi possível identificar uma série de desafios postos à esse contexto, que convergem a necessidade de maior valorização e investimentos para a efetivação do sistema integrado, com ampliação de estruturas e do número vagas nas diferentes regiões, de modo a garantir que um maior número de crianças possam viver a experiência da creche, assumida pelas profissionais como fundamental e contributiva ao seu desenvolvimento.

Finalmente, emergiu como resultado também os desafios relacionados à formar pessoas para o futuro, para o exercício da cidadania e que tenham como valores básicos o respeito ao outro.

9.3 As realidades brasileira e italiana: algumas questões em diálogo

Após a realização deste estudo, com a coleta de dados e análise dos resultados, pode-se refletir sobre como a investigação ampliou as ideias iniciais das quais se partiu, trazendo contributo preciosos, principalmente ao se considerar o diálogo entre duas realidades tão diferentes, as quais buscou-se ao máximo possível contextualizar e discutir, não em sentido comparativo, mas sim de troca e contribuição mútua.

Brasil e Itália, seus educadores(as) e professores(as) têm um percurso histórico e progressivo de conquistas em prol da infância, conquistas essas que nunca foram facilmente alcançadas. Pelo contrário, são frutos (infelizmente, muitas vezes, provisórios) de muitas lutas em busca daquilo que se acredita e se sonha em oportunizar aos bebês e crianças no espaço da educação infantil

Considerando possíveis pontos de distanciamento e aproximação entre as duas realidades investigadas, têm-se algumas questões. Na Categoria 1, que tratou da formação inicial das educadoras e professoras, os resultados brasileiros mostraram que as profissionais avaliaram seus cursos de formação inicial como pouco contributivos para o trabalho na creche, a invisibilidade dos bebês e crianças bem pequenas nessa formação ou o acesso a conteúdos reduzidos/estereotipados sobre a docência nesse contexto foram alguns dos debates tecidos sobre o tema.

Os resultados mostraram também que o conhecimento teórico pouco valorizado pelas entrevistadas, o que dificulta o reconhecimento do valor da práxis no trabalho educativo. Destacou-se que as narrativas que vão na contramão desses resultados gerais emergem da única participante da pesquisa formada em uma universidade pública, o que permite problematizar a qualidade dos cursos de formação inicial de professores no Brasil, cada vez mais aligeirados e superficiais.

Da perspectiva italiana, tem-se uma diversidade de percursos formativos das participantes, nos quais algumas tiveram acesso a conteúdos específicos e outras não. Apesar disso, as entrevistadas consideraram seus cursos de formação como muito contributivos para o trabalho que realizam, indicando ser a base de sua atuação e estabelecendo forte relação entre a teoria e a prática.

Em ambos os contextos, os resultados apontaram para a valorização dos estágios como possibilidade de conhecer a realidade concreta da escola, tema no qual se discutiu a importância do diálogo e reflexão sobre essas experiências de modo a se constituir como um espaço de integração entre teoria e prática para as futuras professoras/educadoras.

Também como ponto de aproximação, constatou-se o grande impacto da escola e do grupo de colegas como contexto formativo, com a possibilidade de aprender com os pares mais experientes, sendo essa uma experiência muito significativa, principalmente no início da carreira. A realidade italiana demonstrou elementos que se destacaram ao se considerar o formato de trabalho coletivo no qual as educadoras e professoras atuam em grupo de duas ou mais profissionais em uma mesma turma, o que potencializa a possibilidade de troca e reflexão entre pares.

Nas entrevistas com as profissionais italianas também se destacou o conhecimento que se constrói junto às crianças, identificando-as como fonte de seus saberes profissionais. As formações oferecidas pelas secretarias emergiram como importantes para as profissionais, embora, ao se considerar a realidade brasileira, os destaques levam a problematizar certa priorização de saberes mais instrumentais (aprender o que fazer como fazer, ideias, repertório de propostas) em detrimento de uma formação mais teórica e reflexiva.

Na Categoria 2 tratou-se das concepções das profissionais sobre o trabalho educativo, passando por diferentes temáticas. Em relação à concepção de bebê e criança bem pequenas, as participantes brasileiras os assumiram como ser em construção, em desenvolvimento, destacando que já possuem saberes que precisam ser considerados. Da perspectiva italiana emergiu a concepção de criança como ser competente, que tem a relação como necessidade fundamental.

Considerando os modos de aprendizagem e desenvolvimento, em ambos os contextos pesquisados, as participantes trouxeram a aprendizagem que se dá experiência, sendo possível analisar como esse conceito tem adentrado os espaços da educação infantil, trazendo a ideia de que a criança aprende quando tem a possibilidade de explorar e agir ativamente, também se destacaram outras formas como a interação, a relação, a observação e a imitação. Em sua totalidade, os resultados identificaram a centralidade do brincar no contexto da creche, sendo o modo principal no qual as crianças conhecem o mundo e se expressam, sendo esse fator amplamente reconhecido pelas profissionais.

Em relação ao cuidado e educação na creche, os resultados brasileiros mostraram a existência de uma problemática cisão entre esses dois conceitos. As profissionais articularam o conceito de cuidado diretamente às atividades de atenção pessoal como banhos, trocas de fralda e momentos de alimentação, relatando um cuidado que “infelizmente” sobressai no cotidiano da creche devido à alta demanda, baixo número de auxiliares e grande quantidade de crianças por turma.

Esse cenário é agravado pela organização do trabalho coletivo proposta pelo município investigado, que coloca auxiliares sem formação e contratadas por regime de terceirização para a atuação na creche, o que acaba por delegar as atividades de atenção pessoal a essas funcionárias, enquanto a professora é responsável pelo planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Já os resultados italianos sobre esse tema apresentaram um conceito amplo de cuidado, relacionado não apenas ao cuidado com o corpo, mas ao cuidado com o outro em suas necessidades, ao cuidado com o ambiente, ao cuidado nas relações. Com apenas uma exceção que colocou o cuidado como algo que se sobrepõe à educação na creche, as educadoras e professoras entrevistadas compartilharam seu entendimento de que ambos andam juntos no processo educativo.

Em relação ao papel da educadora/professora na creche, emergiram como pontos de aproximação sua função em mediar, estimular e promover aprendizagens, sendo muito citada a importância da organização do ambiente.

Os resultados brasileiros levaram a problematização de alguns fatores como a relação entre o trabalho na creche e uma função maternal estabelecida pelas participantes, bem como sobre a indicação de que os bebês e crianças não precisam aprender nada no espaço da creche, o que permitiu discutir os extremos da escolarização e do espontaneísmo bastante presentes nos discursos pedagógicos da educação infantil. Nesse tema, porém, se aproximando das narrativas das profissionais italianas, as professoras da pré-escola indicaram a importância de várias aprendizagens, principalmente relacionadas ao desenvolvimento da autonomia dos bebês e crianças bem pequenas que passam pela creche.

Da perspectiva italiana, a relação estabelecida entre a educadora e a criança emergiu como ponto central para as profissionais, que destacaram seu papel em propor, estimular e organizar o ambiente de modo adequado. Em unanimidade, educadoras e professoras defenderam o papel da creche no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, destacando a importância do desenvolvimento da autonomia.

De modo geral, as concepções das profissionais da pré-escola (brasileiras e italianas) não divergiram daquelas anunciadas pelas profissionais da creche. Porém, discutiu-se que as professoras que atuam com as crianças maiores entendem que o trabalho educativo na creche como algo que exige mais responsabilidade e uma

capacidade de captar e interpretar desejos, necessidades e interesses dos bebês e crianças, uma vez que eles não se comunicam verbalmente.

Embora esses resultados sejam muito mais fortes e evidentes no contexto brasileiro, no qual as professoras da pré-escola colocaram claramente a docência na creche como algo mais difícil e mais trabalhoso, algumas nuances aproximam os dois contextos, ao passo que as italianas também destacaram a pouca autonomia, a fragilidade e a ausência de comunicação verbal como fatores que diferenciam a atuação na creche.

A importância do planejamento, que se dá com base na observação das crianças e de suas ações, bem como a necessidade de maior proximidade e relação com as famílias emergiram como pontos próximos nas duas realidades investigadas.

Sobre os saberes, conhecimentos, competências e teorias que consideram importante para esse trabalho, tem-se como ponto de aproximação que as profissionais entendem que essa é uma profissão que exige muitos conhecimentos e formação permanente, destacando-se ainda aqueles relacionados ao desenvolvimento infantil, ponto destacado em ambos os contextos de pesquisa.

As participantes brasileiras também defenderam essa ideia, mas não emergiram bases teóricas sólidas, além de serem identificadas algumas narrativas que recorrem ao amor pelas crianças como uma característica importante para esse trabalho. Chamou atenção o destaque, por parte das profissionais brasileiras da pré-escola, de documentos já bastante ultrapassados como referência para o trabalho na creche e retomou-se a já discutida cisão entre teoria e prática e sobreposição da prática novamente anunciada pelas participantes ao longo desses diálogos.

Já as profissionais italianas destacaram principalmente autores da psicologia, apontando a importância do saber teórico para essa atuação. A empatia emergiu como uma competência importante para as italianas, ao passo que permite às profissionais entrarem em relação com os bebês e crianças, captarem e interpretarem suas necessidades e interesses.

Considerando todas as entrevistas realizadas, Montessori foi a autora mais citada, sendo possível observar a influência de seu pensamento, em especial nas narrativas das profissionais italianas. As ideias de Elinor Goldschmied também apareceram em algumas entrevistas, principalmente relacionadas às propostas de brincar (cestos dos tesouros e brincar heurístico) construídas pela autora. Os resultados também permitiram discutir a inserção ainda incipiente da abordagem Pikler nos contextos investigados, tendo sido citada por apenas uma das profissionais brasileiras.

Na Categoria 3 dos resultados brasileiros e no Eixo 7 dos resultados italianos, discutiu-se os elementos motivadores e desmotivadores do trabalho educativo na creche na perspectiva das profissionais.

Considerando a realidade brasileira, identificou-se como a desvalorização social e profissional ainda se fez presente no contexto investigado. A problemática do trabalho coletivo, no qual as professoras são responsáveis pelas crianças e por profissionais sem formação, emergiu como um ponto determinante nesse contexto. Como outros fatores de impacto, identificou-se a quantidade de crianças por turma, o cuidar, o medo, o desgaste físico e a relação com as famílias, que se revelou muitas vezes um ponto difícil para as professoras de educação infantil.

Por outro lado, semelhante às narrativas das professoras italianas, o que encanta no trabalho com os bebês e crianças bem pequenas é a relação afetiva que se estabelece com eles, bem como a possibilidade de acompanhar e contribuir com sua aprendizagem e desenvolvimento, sendo essa a principal fonte de satisfação profissional.

No contexto italiano, foi possível identificar como pontos desmotivadores/dificuldades para a atuação na creche o desgaste físico presente nessa profissão, bem como a questão da autonomia das crianças e suas possibilidades de comunicação verbal (se aproximando dos resultados brasileiros). Nesse contexto, também observou-se que parte das profissionais assumem a entrada na pré-escola como uma forma de crescimento profissional, tendo sido observado que a remuneração salarial é maior nesse contexto, uma vez que educadoras de creche e professoras de pré-escola não possuem o mesmo status profissional.

Na última categoria de análise dos resultados discutiu-se a visão da creche e da educação infantil na sociedade atual, brasileira e italiana. Como primeiro ponto de aproximação, tem-se que as profissionais entendem que a creche tem sido mais valorizada ao longo dos anos pelas famílias, superando progressivamente suas raízes de um perfil assistencialista.

Na discussão dos resultados brasileiros, emergiram diferentes ideias sobre o tema, que apontam tanto para uma mudança progressiva na qual a creche tem sido mais valorizada, como aquelas que apontam para desvalorização por parte das famílias, a presença de uma visão assistencial e desinteresse por parte dos pais em relação às experiências e desenvolvimento que as crianças realizam neste espaço, também em detrimento da pré-escola.

Na realidade italiana também emergiu o entendimento de que existem diferentes visões e posturas por parte das famílias, nas quais algumas valorizam e se interessam pelo trabalho das educadoras, enquanto outras a vêem como um momento antes da pré-escola ou se interessam apenas por informações básicas como alimentação e higiene, por exemplo. Porém, as narrativas apontaram para a percepção de uma mudança nesse cenário e que a creche tem sido cada vez mais valorizada, as educadoras destacaram ainda a especificidade da creche como espaço mais íntimo, afetivo e acolhedor e a sua função de suporte à parentalidade.

Nesses diálogos, emergiu certa tensão e desequilíbrio entre a função social da creche e da pré-escola, com destaques sobre a importância da creche ser reconhecida como escola, de fato. As italianas também apontaram para a necessidade de valorização da creche e sua função social tendo em vista a construção de uma sociedade melhor e democrática, apontando para os desafios da consolidação a nível nacional de um Sistema Integrado 0-6 anos.

Em ambos os contextos investigados, as participantes indicaram a necessidade de avanços na consolidação da educação da infância, sendo determinante maior valorização, investimentos e políticas públicas no setor, bem como o pleno reconhecimento da própria infância e das suas especificidades por parte da sociedade. Em sua totalidade, os resultados apontam que a creche de qualidade como um direito de todos os bebês e crianças bem pequenas é ainda um grande desafio, tanto para o Brasil como para a Itália.

Mesmo que não possamos adivinhar o tempo que virá, temos ao menos o direito de imaginar o que queremos que seja.

Eduardo Galeano, poema “O direito ao delírio”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese foi iniciada com o texto de *Apresentação*, escrito em primeira pessoa. Ao longo da tese, optamos pelo padrão de escrita mais formal e acadêmica, com o uso da linguagem impessoal. Entretanto, nestas *Considerações Finais*, peço licença aos leitores e leitoras para retomar um estilo de escrita mais pessoal, íntimo e afetivo, isso porque, ao escrever essas linhas de considerações, retomo e reflito sobre uma série de acontecimentos, desafios e, acima de tudo, retomo as incontáveis experiências transformadoras e aprendizagens que o percurso desta investigação, desenvolvida nos últimos quatro anos, me proporcionou.

Com esta pesquisa, acredito ter sido possível me aproximar e conhecer com maior profundidade muitos dos aspectos que compõem a complexidade de cada um dos contextos de educação infantil e creche. Brasil e Itália, cada um com suas realidades, seus desafios e culturas sociais e pedagógicas particulares ainda têm muito a caminhar no sentido da plena garantia dos direitos dos bebês e crianças bem pequenas à creche e a uma educação de qualidade para a infância. Nessa luta e nessa busca, compartilhar olhares e experiências pode se construir como uma força motriz rumo à utopia que nos encanta e nos impulsiona.

Entendemos, porém, que a pesquisa é sempre menor do que a realidade sobre a qual ela se debruça. Nesse caso, considerando a amplitude dos contextos investigados, a complexidade do tema, expandida ao se considerar realidades educacionais distintas, a diversidade de assuntos tratados nas entrevistas e os inúmeros elementos presentes nas narrativas das participantes, certamente abrem-se mais perguntas do que aquelas que tínhamos inicialmente.

No início da pesquisa, partimos da hipótese de que as concepções das educadoras e professoras, paralelamente ao contexto e às condições de trabalho, influenciam no interesse pela atuação na creche, bem como influenciam na construção de suas identidades profissionais. Também consideramos que esses fatores estariam influenciados pelas concepções acerca da atuação na creche, paralelamente às reais condições de trabalho com essa faixa etária e de atuação nos contextos institucionais de educação

infantil, somados à (des)valorização social e profissional ainda presente nesta etapa educativa.

Nesse debate, assumimos como um ponto importante e diferenciado dialogar não apenas com as profissionais da creche, mas também com as da pré-escola, considerando que compõem conjuntamente o grupo profissional da educação infantil brasileira e do sistema integrado 0-6 anos italiano.

Partindo dessa hipótese, tivemos como objetivo geral descrever e analisar concepções sobre o trabalho educativo na creche, expressas por meio de narrativas de educadoras e professoras, brasileiras e italianas, que atuam com crianças de 0 a 6 anos, de modo a identificar e discutir suas especificidades, estabelecendo relação com as condições pessoais, profissionais e de trabalho.

Entendemos que a oportunidade de estudar, conhecer e dialogar com a educação e os(as) educadores(as) da infância na Itália ampliou os olhares e perspectivas de forma absolutamente rica e significativa. Por isso mesmo, a primeira conclusão a que chegamos com o desenvolvimento dessa investigação diz respeito à potência e à riqueza presente na ampliação e continuidade desse debate entre pesquisadores(as) e educadores(as) brasileiros(as) e italianos(as), não só em âmbito acadêmico/universitário, mas também no “chão” da escola, dialogando com os profissionais que ali trabalham.

Com a análise dos resultados, confirmando nossas hipóteses iniciais, na realidade brasileira (ao menos no contexto pesquisado) o status profissional de professor não foi suficiente para superar as lacunas de um cenário frágil e desvalorizado de formação e atuação, no qual o trabalho educativo na creche ainda é assumido como algo de menor valor, não sendo plenamente superadas suas raízes assistenciais.

Apesar de possuírem o mesmo nível e remuneração das professoras atuantes no ensino fundamental, as professoras de educação infantil, e em especial as atuantes no segmento creche, seguem interpretando suas realidades e identidades profissionais como algo desvalorizado tanto em nível educacional como socialmente.

Identificamos um cenário difícil de atuação com os bebês e crianças pequenas, que apresentou uma série de implicações na construção das concepções das profissionais, realidade que tende a afastar as professoras desse contexto que, muitas vezes, não enxergam no trabalho na creche uma oportunidade profissional interessante e profissionalmente satisfatória.

Os resultados revelaram ainda graves problemas como um trabalho hierárquico e desigual em relação às auxiliares, uma concepção e organização cindida entre cuidado e

educação, um conceito restrito e desvalorizado de cuidado, o temor de parte das profissionais para a atuação na creche, dentre outras problemáticas, que acabam por se materializar como fatores dificultadores ou desmotivadores do trabalho neste contexto.

Discutimos que as concepções das profissionais sobre o trabalho educativo na creche são heterogêneas e nelas coabitam ideias como o papel mediador, facilitador e promotor de aprendizagens, porém, essa profissionalidade ainda emerge muito relacionado à aspectos maternos e ao amor pelos bebês e crianças, assumidos pelas professoras como seres em construção, em desenvolvimento, o que certamente dificulta a consolidação de um perfil profissional mais crítico e reflexivo.

Da perspectiva das professoras de pré-escola, observamos outras nuances, que se aproximam daquelas da creche, mas são intensificadas pela concepção de que a atuação na creche é mais difícil, caótica e trabalhosa, o que é agravado por condições inadequadas de trabalho, com alto número de crianças por sala e baixo quantitativo de auxiliares. A grande quantidade de crianças, a alta demanda de atividades de atenção pessoal, a responsabilização pelas ações das auxiliares e uma relação frágil com as famílias foram alguns dos elementos que emergiram como dificultadores para as profissionais brasileiras entrevistadas.

Os resultados apontaram ainda para uma docência na creche marcada por muitas cisões – teoria e prática, cuidado e educação, pedagógico e não pedagógico, professoras e não professoras. Essas rupturas implicam em consequências objetivas na constituição das concepções docentes, que se mostram delimitadas em boa parte também por condições materiais e de trabalho, muitas vezes precárias.

O formato de trabalho coletivo se apresentou como um elemento de forte impacto, sendo identificado pelas profissionais como algo difícil de lidar e que afasta muitas professoras da atuação na creche, uma vez que são responsáveis não apenas pelos bebês e crianças bem pequenas, mas também por adultos sem formação (auxiliares/berçaristas).

Considerando a realidade italiana, algumas problemáticas também se fizeram presentes. A exemplo, em relação ao status profissional das educadoras e a heterogeneidade de seus percursos de formação, porém em um contexto no qual a cultura pedagógica construída no âmbito das creches e uma relação de estreita parceria com as famílias permitem uma maior valorização e consolidação profissional e identitária, reconhecidas e expressas nas próprias narrativas educadoras e professoras participantes.

Apesar de o reconhecimento da creche como escola não ser algo plenamente consolidado e embora as educadoras não tenham o mesmo status e remuneração salarial

das professoras da pré-escola, entendemos que as concepções das profissionais italianas se constroem e se consolidam em um contexto no qual se sentem valorizada pelas famílias e trabalham em condições favoráveis (recursos, relação quantitativa adulto criança, formato do trabalho coletivo) para um bom atendimento aos bebês e crianças, podendo construir uma pedagogia baseada em relações mais qualificadas. Com elementos singulares desse contexto, os resultados italianos também confirmam nossas hipóteses iniciais.

De modo geral, as profissionais italianas reconheceram o papel da educadora de creche como o de mediar e promover aprendizagem, emergindo com muita intensidade o elemento relacional deste trabalho, no qual a relação de qualidade com os bebês e crianças ocupa papel central, assumindo-os como seres competentes.

Pudemos constatar ainda uma forte relação estabelecida pelas educadoras e professoras entre teoria e prática, tanto em sua formação como em sua atuação profissional. Do mesmo modo, identificamos um conceito amplo de cuidado, assumido por elas como uma abordagem e um modo de se relacionar e cuidar de todos os aspectos do ambiente educativo, no qual a empatia e o respeito são considerados por elas como competências fundamentais.

Os resultados que discutimos mostram ainda o valor e a potência do trabalho coletivo identificado nos contextos italianos pesquisados, no qual o aprender e trabalhar com as colegas se mostra um valor importante e oportunidade de crescimento para as profissionais. Também precisamos considerar que os problemas de ordem econômica e de condições de trabalho (acesso a recursos, quantidade de bebês e crianças por agrupamento e relação adulto-criança, principalmente) foram bem menos evidentes nesse contexto.

Discutimos a formação das profissionais diante das novas normativas e a recente instituição de um Sistema Integrado 0-6 anos na Itália, problematizando os desafios de equalizar e aproximar perfis profissionais advindos de formações e status profissionais distintos. Nesse debate, certamente as normativas e políticas públicas no Brasil podem contribuir com os colegas italianos, oferecendo ideias e estratégias para o alcance de suas metas.

Se os resultados apontam para uma realidade já bastante adequada, a plena consolidação do Sistema 0-6, a ampliação da creche dos diferentes territórios, a maior articulação entre creches e pré-escola, a construção de espaços compartilhados, bem como a equiparação salarial e de status profissional das educadoras e professoras

certamente poderão promover ainda mais progressos tendo em vista os direitos da infância italiana.

No Brasil, temos orgulho da nossa avançada legislação educacional, mas convivemos cotidianamente com os inúmeros desafios que impossibilitam sua efetivação nas variadas realidades das escolas nos diferentes contextos brasileiros. Itália, por sua vez, inspira com a sua longa e robusta história no debate e na política em prol das crianças pequenas e da valorização da cultura da infância, entretanto, apenas recentemente têm avançado na legislação que trata da formação de educadores de creches, assim como no esforço, à nível nacional, por uma maior integralidade na educação e cuidado dos 0 aos 6 anos e pela difusão da creche pelo território italiano.

As realidades italianas pesquisadas parece materializar os anseios da recente legislação, entretanto, cabem novos olhares para esses cenários, que tomem proveito dos elementos culturais e pedagógicos favoráveis vivido pelas educadoras e professoras, criando outras e novas formas de articulação entre as escolas (creche e pré-escola), momentos de formação conjunta, espaços únicos de atuação (polos), bem como faça esse reconhecimento desaguar em melhores salários e condições de trabalho para as educadoras de creche, superando uma organização de qualquer forma as deixa em desequilíbrio. Como já bastante discutido nesta tese, a realidade atual italiana é potente, mas não isenta de controvérsias e desafios.

A ampliação do acesso à creche nas diferentes diferentes regiões e municípios italianos, superando a ausência de políticas públicas, historicamente mais acentuada no sul do país, também é um desafio a ser superado. Entendemos que o atendimento restrito e pouco difundido da creche em muitas regiões e cidades do país – diferentemente da pré-escola, estatal e presente nos diferentes territórios – certamente traz implicações às concepções das profissionais que atuam no setor e à própria consolidação do almejado Sistema 0-6.

Outro tema que emergiu dos resultados aponta para a questão do desgaste físico na creche, visto tanto pelas profissionais brasileiras como pelas italianas como um elemento dificultador deste trabalho. Destacamos como esse tema segue invisibilizado e carece de debate tanto em nível de políticas públicas, como na formação das profissionais, de modo que possa ser minimizado.

Entendemos que a reflexão sobre o modo como as profissionais concebem seu trabalho na creche permite a compreensão do papel das professoras que atuam com bebês

e crianças bem pequenas, o que só poderá ser ampliado se os diferentes elementos deste trabalho forem amplamente debatidos.

Por isso, a problematização dos resultados pode se constituir como referência importante para que sejam planejados processos formativos, sendo possível elucidar uma série de implicações à formação docente. Na formação inicial, evidenciamos que esta deve contribuir de forma mais eficaz na construção de um percurso formativo capaz de superar a dicotomia teoria e prática, bem como a necessidade de novos olhares para estágio, muito valorizado pelas participantes da pesquisa.

Sobre o estágio, discutimos que este deve ser um espaço de interação entre as dimensões teórica e prática, por meio da reflexão e debate sobre suas experiências vividas, dialogando sobre modelos e exemplos observados na realidade escolar, de modo a construir seus saberes de forma mais consolidada e adequada aos avanços do saber científico que temos hoje para o trabalho na educação infantil e com os bebês e crianças menores, em específico, vivenciando as primeiras experiências de práxis, a serem consolidadas e ampliadas ao longo de sua trajetória profissional.

Inspirando-se em modelos adotados em outros países, a realização de estágios em escolas parceiras e junto à profissionais que possuem um vínculo de diálogo e parceria com a universidade, de modo a garantir aos professores em formação o acesso a experiências qualificadas e adequadas, seria um grande avanço no sentido de consolidar uma formação mais consistente e específica para os profissionais da educação infantil.

A formação permanente e em contexto de trabalho – ao longo da vida profissional – deve permitir às professoras uma constante reflexão e qualificação de suas práticas, espaço esse que também deve se caracterizar como uma oportunidade de integração teoria e prática – de práxis – bem como de construção democrática, participativa e coletiva de uma cultura pedagógica própria da educação infantil, e da creche, em específico. Em ambos os contextos, evidenciamos o impacto do contexto da escola e do grupo de trabalho para a formação e atuação das profissionais.

Essa valorização precisa vir do poder público, mas precisa também nascer da própria educação infantil enquanto etapa educativa, ou seja, as profissionais e escolas precisam assumir seu lugar de profissionalidade, manter-se em formação contínua e adotar uma postura de especialistas do trabalho educativo com a infância, contribuindo primeiramente na superação de preconceitos, estereótipos e as variadas formas de desvalorização profissional, pedagógica e social da atuação com essa faixa etária.

Concluimos que as concepções docentes têm relação direta com as condições concretas de trabalho, mas também com a cultura pedagógica local (de cada unidade, do município) que alimenta a construção dos saberes e práticas profissionais, seja na direção de sua valorização e consolidação, seja na direção oposta.

Os resultados demonstraram como as concepções, a identidade, o status e a valorização profissional do trabalho na creche mantém íntima relação com as condições materiais vividas pelas educadoras/professoras, com as relações que estabelecem com outros sujeitos (colegas de trabalho, pais, comunidade) e também da visão que a sociedade em geral possui sobre essa instituição e o trabalho das profissionais.

Ao passo em que produzimos significados de acordo com os contextos culturais nos quais estamos inseridos, em ambas as realidades investigadas, comprovamos o impacto das condições de trabalho e da estrutura objetiva na qual as profissionais atuam, mas também o potencial transformador que detém os aspectos subjetivos, a relação entre pares e com outros personagens do contexto educativo.

Em sua totalidade, esses fatores estruturam e modificam de modo singular as concepções das educadoras e professoras, demarcando seus saberes e práticas, e inferindo na construção de suas identidades profissionais, por isso são tão profícuas as contribuições de pesquisas que analisam as condições de trabalho das educadoras e as concepções elas têm de seu próprio papel.

Os resultados também mostraram o valor determinante da relação entre a educadora e a criança, que se mostra o cerne da satisfação profissional e aquilo que encanta e move as educadoras e professoras a prosseguirem em sua jornada profissional. Como uma profissão de interações humanas, o trabalho educativo na creche tem sua centralidade na relação estabelecida com os bebês e crianças e na possibilidade de acompanhá-los e apoiá-los em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Os resultados mostraram que as profissionais reconhecem avanços ao longo do tempo e uma progressiva valorização da educação infantil e da creche, movimento no qual a relação e a percepção das famílias nos parece fundamental. Entendemos que, em ambos os contextos, transformações efetivas exigem mudanças em aspectos materiais, de políticas públicas e investimentos na área, além de mudanças formativas, pedagógicas e culturais.

No Brasil as mudanças almeçadas parecem vir de cima para baixo (da legislação para a realidade escolar), uma vez que atualmente temos um grande e consistente arcabouço teórico e normativo, mas que a duras penas tem se consolidado, de fato, nas

diferentes realidades da creche brasileira, evidenciando a necessidade de aproximar o prescrito do vivido. Como exemplo, a formação em nível superior, tema no qual já avançamos muito em relação às décadas passadas, a inserção de disciplinas e conteúdos específicos sobre a educação infantil e a creche nos cursos de graduação, a exigência de professores formados para a atuação nas escolas, a formação de um quadro profissional formado para a atuação com os bebês e crianças bem pequenas etc.

Na Itália, o que se tem em algumas realidades precisa chegar ao nível legal – o que se materializa na criação do Sistema 0-6 – e se difundir nas diferentes realidades do território italiano, o que exigirá novas estratégias e ações para a sua plena consolidação. Ou seja, experiências bem sucedidas nos diversos territórios impulsionam “de baixo para cima” as recentes transformações, num contexto no qual educadoras constroem coletivamente com bebês, crianças e suas famílias um trabalho articulado e compartilhado como de valor essencial a todos os envolvidos – valor educativo às crianças e também aos adultos, fazendo referência ao tão citado apoio à parentalidade exercido pelas educadoras de creche.

Sem o intuito de romantizar esse cenário, os dados também mostraram que, apesar de menos evidentes se comparada à realidade brasileira, a creche e as educadoras italianas ainda enfrentam diferentes níveis de desvalorização e de dificuldades para a realização do seu trabalho (manutenção das creches, acesso a recursos e materiais específicos, quantidade de adultos por turma, organização de professoras substitutas etc).

Como evidenciamos na pesquisa, tanto as profissionais brasileiras como as italianas defenderam a necessidade de novos olhares para as infâncias e para as crianças, de modo a torná-las, de fato, prioridade absoluta na sociedade atual. Também defenderam em unanimidade a importância de que a educação infantil, creche e pré-escola, seja mais valorizada.

Assumimos que essa prioridade deve ser materializada em políticas públicas específicas, investimentos, amplos debates pedagógicos e por parte das instituições formativas (de formação inicial e continuada), de modo que possamos avançar no sentido da garantia dos direitos de todos bebês e crianças, acolhendo plenamente também a diversidade de suas famílias. A creche de qualidade, como uma construção democrática e compartilhada por gestores, educadores e famílias, é um objetivo a se almejar e lutar constantemente.

Assim, nossos resultados apontam para a tese de que as concepções das educadoras/professoras sobre o trabalho educativo na creche mantém íntima relação com

os aspectos objetivos da docência e com as condições de trabalho das profissionais, mas também com aspectos subjetivos, como as relações entre as professoras/educadoras no contexto da escola, a relação de qualidade com os próprios bebês e crianças, a parceria com os pais e a cultura pedagógica local. Em uma dinâmica complexa, essas duas dimensões se articulam e são interpretadas de diferentes formas pelas profissionais, delimitando a construção de suas concepções e identidades profissionais.

Ao discutir a realidade brasileira, identificamos uma série de elementos que contribuem para a construção das concepções das profissionais da educação infantil, discutindo firmemente a necessidade de investimentos na área e da superação de rupturas históricas e de desvalorização da creche, bem como sobre a necessidade de uma formação inicial e continuada que permite às professoras a construção de uma práxis profissional que reconheça e valorize as especificidades da creche.

Da perspectiva italiana, discutimos concepções mais homogêneas e coerentes ao conhecimento que temos sobre a educação e cuidado com a primeira infância e o valor de uma maior articulação entre teoria e prática no trabalho das educadoras e professoras. Nesse contexto, evidenciamos a influência de uma cultura local específica para a creche, que promove sua valorização e construção identitária, mesmo diante de certa desvalorização do status da própria creche e das educadoras. Com isso, discutimos a importância de superar hierarquias e buscar novas formas de aproximação entre creche e pré-escola, de modo a consolidar o Sistema Integrado 0-6 anos.

Defendemos que, em ambos os contextos, dialogar também com as profissionais da pré-escola trouxe elementos decisivos para os debates tecidos sobre o trabalho educativo na creche, que evidenciaram olhares “externos” mais ou menos distantes sobre a realidade da creche, mas que de todo modo compõem fortemente o cenário da educação infantil brasileira e italiana.

Certamente a pesquisa possui suas limitações e a análise dos resultados levanta outros pontos para debates e investigações futuras. A exemplo, ao passo em que demonstramos o evidente impacto das condições materiais e da cultura pedagógica de cada contexto pesquisado, abrimos o questionamento sobre como seriam as concepções das profissionais que atuam em um cenário diverso, em um formato de trabalho coletivo entre pares (todas professoras) na realidade brasileira e qual o impacto disso nas concepções das profissionais.

Do mesmo modo, podemos questionar como seriam os resultados em uma pesquisa realizada em contextos italianos na qual educação e cuidado dos bebês e

crianças bem pequenas são menos presentes e consolidados, como em algumas localidades do sul do país, por exemplo.

Investigações que tomem as nuances da formação inicial, tanto brasileira como italiana, discutindo especificamente a formação para a atuação na creche (pública, privada, cursos mais antigos e mais recentes) também trariam importantes contributos para o debate sobre o tema.

Em sua totalidade, a pesquisa permite inferir a potência da investigação e discussão sobre os saberes específicos do trabalho educativo na creche, sendo esses elementos determinantes para a construção das concepções e das práticas das educadoras e professoras.

O estudo abre também questionamentos que implicam na grandiosidade do impacto da cultura pedagógica local, bem como das relações humanas e sociais, que se estabelecem com base em uma determinada realidade material. Na pesquisa, as realidades investigadas são muito diversas em suas histórias e atualmente, o que implica a fecundidade de compreender os dados com base em suas raízes humanas, históricas e sociais, mas sem desconsiderar a riqueza do debate entre elas.

Precisamos destacar ainda que o desenvolvimento da pesquisa envolvendo diretamente duas grandes universidades, programas de pós-graduação e cursos de doutorado se caracterizou como um ganho exponencial para a investigação realizada, na qual a internacionalização e a cotutela trouxeram contributos absolutamente significativos. Entendemos que o estabelecimento de parcerias com pesquisadores e universidades estrangeiras permite a troca de saberes e experiências, bem como a ampliação de olhares e de perspectivas, o que ampliou o alcance das discussões e dos conhecimentos científicos produzidos no campo de estudo, contribuindo para o avanço e para melhorias educacionais e sociais.

Com a possibilidade de realização da coletas em contextos educativos italianos consolidados e de reconhecimento internacional na qualidade da educação infantil (em especial no norte da Itália), entendemos que os contributos da internacionalização para a pesquisa foram preciosos.

Esse processo oportunizou ganhos significativos à pesquisa e à minha formação, considerando-se também que essa inserção em contextos internacionais possibilitou o intercâmbio cultural, processos diferenciados de formação humana. Como pesquisadora, reafirmo que realizar a coleta em dois países e dialogar com pesquisadores e profissionais

que atuam em contextos tão diversos fortaleceu e ampliou grandemente minha formação acadêmica, científica e profissional.

Finalmente, concordamos com Malaguzzi (2016b, p. 46) ao apontar que “[...] a história pode ser mudada e que ela é modificada ao se apossar dela, começando com o destino das crianças” e por isso defendemos a infância como um tempo fascinante e determinante da vida humana. Como educadoras e educadores, compartilhamos com as crianças esse período único, complexo e potente no qual elas estão conhecendo a si mesmas e ao mundo à sua volta.

Da utopia – distante, abstrata e aparentemente inalcançável – é necessário nos pautar na luta e no sonho, que é também a luta e o sonho de muitos, pela construção de mundos possíveis, afetivos, respeitosos e comprometidos com a educação da infância, no Brasil, na Itália, no mundo. Pela necessidade de encerramento (mesmo que provisório), evidenciamos a urgência de seguir na busca constante de contribuir com a melhoria do conhecimento sobre a educação e cuidado com os bebês e crianças bem pequenas e sobre a educação infantil (ou educação da infância) em sua necessária integralidade.

Precisamos considerar que a pesquisa, por sua amplitude e profundidade, abriu muitas linhas de debate, as quais nem todas foram esgotadas ao longo deste texto, tanto por necessidade de foco como por limitações de âmbito temporal e investigativo. Apesar disso, como pesquisadora da infância e professora de creche, meu convite e o meu desejo é nunca perder de vista o que fomos, mas também ainda podemos ser em prol das crianças, suas infâncias, suas aprendizagens, suas vidas. E nesse sentido, o diálogo entre as realidades brasileira e italiana certamente tem muito a contribuir.

REFERÊNCIAS

ADI. ASSOCIAZIONE DOTTORANDI E DOTTORI DI RICERCA IN ITALIA. **Per la riforma del Dottorato di Ricerca in Italia**: Proposte legislative di. Italia, 2018. Disponível em: <https://dottorato.it/sites/default/files/riforma-dottorato-2018.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RVf6F5s9DNwybqcZsVvdX5D/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ALVES, Luís Alberto Marques. República e Educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação. **Revista da Faculdade de Letras - HISTÓRIA**, Porto, v. 11, 2010, p. 165-180.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-06.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo um futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 277-292.

ANTONIETTI, Maja; PINTUS, Andrea. Per un'educazione 'oltre la soglia' nella prima infanzia: premesse teoriche, prospettive e auspici. **Prima Infanzia tra cura ed educazione. Rivista Formazione Lavoro Persona**. Anno IX, n. 29, dicembre, 2019, p. 39-46. Disponível em: <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/421>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ANVUR. Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca. Classificazione delle Riviste. **Site Anvur**, 2022. Disponível em: <https://www.anvur.it/attivita/classificazione-delle-riviste/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

APPELL, Geneviève; DAVID, Myriam. **Maternagem insólita**. São Paulo: Omnisciência, 1 ed., 2021.

ARAÚJO, Joaquim Machado; ARAÚJO, Alberto Felipe. Maria Montessori: infância, educação e paz. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo um futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARAÚJO, Sara Barros. A proposta pedagógica de Elinor Goldschmied para a educação e cuidados a pessoas entre o nascimento e os três anos. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. (Orgs.). **Modelos Pedagógicos para a educação em Creche**. Porto Editora: Portugal, 2018, p. 139-160.

ARIÈS, Philippe. **História social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e os Campos de Experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. **Revista Humanidades e Inovação**. v.6, n.15 – 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1486> . Acesso em: 10 nov. 2023.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes; DAL RI, Neusa Maria. O profissional da educação infantil na Itália: promotor da participação na gestão social na escola. In: **CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES; CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, Águas de Lindóia, São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011.

ATKINSON, Robert. **L'intervista narrativa**: raccontare la storia di se nella ricerca formativa. Milano: Raffaello Cortina, 2002.

BALDACCI, Massimo. Teoria, prassi e “modello” in pedagogia: Un’interpretazione della prospettiva problematicista. **Education Sciences & Society**. Disponível em: <file:///D:/Downloads/44-124-1-PB.pdf> . Acesso em: 10 nov. 2023.

BALLOI, Cristina; BASSANO, Nadia. Racconti pedagogici e riflessività. Narrazioni tra corresponsabilità e professionalità. **Metis - Mondi educativi**. Temi, indagini, suggestioni, v. 5, 2020, p. 78-90. Disponível em: <http://www.metisjournal.it/index.php/metis/issue/view/21/Infanzie%20e%20servizi%20educativi%20a%20Milano>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BARBIERI, Nicolla S. **Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia**: Lineamenti storici, fondamenti pedagogici, modalità operative. Libreria Editrice Università di Padova: Padova, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira (Org.). Ministério da Educação. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre : Evangraf, 2012. 336 p.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Simonis. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 75-92, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/4410/2553>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CANCIAN, Viviane Ache; WESHENFELDER, Noeli Valentina. Pedagogo generalista – professor de Educação Infantil: implicações e desafios da formação. **Rev. FAEEDA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, , Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARROS, Adelir Aparecida Marinho de. **Na contramão das imposições: em busca da (re)significação da função docente e do papel da escola de Educação Infantil**. 2020. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

BASTOS, Maria Helena Camara. Resenha: um olhar sobre a história da creche na europa (séculos 19 e 20). **Hist. Educ.** (Online) Porto Alegre v. 21 n. 52 Maio/ago., 2017 p. 356-358. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/heduc/v21n52/2236-3459-heduc-21-52-00356.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BASYTE, Ferrari. **Autovalutazione, valutazione esterna e miglioramento delle scuole: indagine sulle condizioni di successo nel contesto di un progetto pilota italiano**. 2016. Tese (Doutorado) - Università degli Studi Roma Tre. Roma, Itália, 2016. Disponível em: <https://arcadia.sba.uniroma3.it/handle/2307/6032>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BECCHI, Egle; BONDIOLI Anna; FERRARI, Monica; GARIBOLDI, Antonio. **Ideias Orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Trad. Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire - Coleção Educadores**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 128. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4713.pdf> . Acesso em: 10 nov. 2023.

BIANCHI, Monica. **Incentivare la motivazione professionale degli insegnanti**. Tese (Doutorado) - Università degli Studi Roma Tre. Roma, Itália, 2016. Disponível em: <https://arcadia.sba.uniroma3.it/handle/2307/6057>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BOBBIO, Andrea. “Tra adozioni e restauri”. Note epistemologiche sull’epistemologia della ricerca e sulla proposta pedagogica di Loris Malaguzzi. **RELADEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, 9 (2), 2020, p. 85-93. Disponível em: <http://www.reladei.net>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOFF, Daiane Scopel; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. Profissão docente: formação inicial e a dicotomia teoria-prática. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 810–825, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i2.65148. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65148/37128>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BONDIOLI, Anna. Come formare educatori e educatrici di infanzia 0-6. **Pedagogia Oggi**, n. 2, 2017, p. 59-73. Disponível em: [https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article /view/2385/2143](https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/2385/2143). Acesso em: 10 nov. 2023.

BONDIOLI, Anna; MACINAI, Emiliano; BALDUZZI, Lucia; GRANGE, Teresa. Pedagogia dell'infanzia tra passato e presente. **Pedagogia Oggi** - Rivista SIPED, p. 15-32, 2018. Disponível em: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/2997>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BONDIOLI, Anna. Prospettive sulla qualità: il caso degli asili nido. **RELAdEI**. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, vol.2 (2), jul. 2013, p. 19-33.

BONDIOLI, Anna. MANTOVANI, Susanna. Manual de Educação Infantil: 0 a 3 anos. 9º ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRAGA, Aline de Oliveira. **“Solta o cabelo!”**: etnografia sobre o cabelo crespo como marcador de identidade étnico-racial entre crianças negras da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.

BRAGA, Andréia Barboza. **Professoras de berçário**: uma análise sobre os saberes que embasam suas práticas. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 59**, 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Conselho de Educação Básica. **Resolução CBE nº 1**, de 7 de abril de 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: DF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/guilh/Downloads/pne_2014_2024_linha_base.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei no 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2 de 1969. Brasília: DF, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Homologado n. 20**, de 09 de abril de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://educacao.caieiras.sp.gov.br/img/download/parametros-qualidade.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2011/2020: Metas e Estratégias**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2**, de 1 de julho de 2015. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009d. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Avaliação da Educação Infantil a partir da avaliação em Contexto**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36641-seb-avaliacao-educacao-infantil-a-partir-avaliacao-contexto-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, DF, 2009e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.257**, de 8 de março de 2016, dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRONFENBRENNER, Urien. **Ecologia dello sviluppo umano**. Bologna, Il Mulino. 1986.

BROSTOLIN, Marta Regina; OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa de. Educação infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 41-56, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/520/486>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. **Actos de significado**. Edições 70: Portugal. 2008.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: Em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, Apr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/npMXfZn8NzHzZMxsDsgzkPz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia, 2012, p. 11-20. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. 189 p.

CAPPERUCCI, Davide. **Formare insegnanti competenti**. Il ruolo del tirocinio. 2018. Disponível em: https://flore.unifi.it/retrieve/handle/2158/1144050/368515/PDFsam_Il%20tirocinio%20dei%20futuri%20insegnanti%202018.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023 Capperucci 2018

CAPPA, Carlo. Il dottorato in Italia, una storia recente. **Rivista Scuola IaD**, n. 1, 2009. Disponível em: <http://rivista.scuolaiad.it/wp-content/uploads/pdf/numero1/il-dottorato-in-italia-una-storia-recente.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CAPO, Marianna. Raccontare le competenze: la narrazione come dispositivo di autovalutazione delle pratiche educative degli operatori dei nidi d'infanzia. **MeTis - Mondi educativi**. Temi indagini suggestioni, v. 6, n. 2, 2016. Disponível em: <http://www.metisjournal.it/index.php/metis/issue/view/11/PDF-VI-2>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CAPPUCCIO, Giuseppa; FIANDACA, Gaetana Katia. Narrare con il COVID19. Storie di qualità per i bambini della prima infanzia. **LifeWong, Lifewide Learning**, v. 16, n. 37, 2020. Disponível em: <http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/549>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CAPURSO, Michele. Progettare attività educative secondo la teoria dell'ecologia dello sviluppo umano. **L'integrazione scolastica e sociale**. v. 7, n. 4, settembre, p. 368-378, 2008.

CARVALHO, Fátima do Socorro da Silva. **Definindo o trabalho do “professor de bebês e crianças pequenas” em centros de educação infantil do município de São Paulo no período entre 2004 a 2016: entre conceitualizações, normatizações e relatos**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. de; RADOMSKI, Lidianne Laizi. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 22, n. 44, p. 41-59, 2017. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1015>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CATARSI, Enzo. **Percorso Temático**: Nidi e servizi per l'infanzia. Istituto degli Innocenti Firenze, n. 1, 2008. Disponível em: https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Rassegna_bibliografica_2008_1_PERCORSO_TEMATICO.pdf . Acesso em: 10 nov. 2023.

CIAMMETTI, Orietta. **La doppia differenza: bambini disabili figli di migranti**. Uno studio di caso. Tese (Doutorado). Università degli Studi Roma Tre. Roma, Itália, 2015. Disponível em: <https://arcadia.sba.uniroma3.it/handle/2307/5061>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CIPRIANI, Roberto. Per una metodologia della ricerca qualitativa. In: ALBERICI, Aureliana. **Educazione in età adulta**: percorsi biografici nella ricerca e nella formazione. Roma : Armando, 2000, p. 65-83.

CNM. CENTRO NASCITA MONTESSORI. Elinor Goldshmid: una traccia biografica. **Site Centro Nascita Montessori**, 26 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://www.centronascitamontessori.it/elinor-goldshmid-una-traccia-biografica/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/15478/10826>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CORNACCHIA, Matteo; MADRIZ, Elisabetta Madriz. La liquidità dell'educatore: note per una formazione sostenibile. **MeTis - Mondi educativi**. Temi, indagini e suggestioni, n. 1, 2017. Disponível em: <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/945-2017-06-26-13-48-11.html>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORTESE, Claudio G. Prefazione. In: ATKINSON, Robert. **L'intervista narrativa**: raccontare la storia di se nella ricerca formativa. Milano: Raffaello Cortina, 2002.

COUTINHO, Angela Scalabrin. As políticas para a educação de crianças de 0 a 3 anos no Brasil: avanços e (possíveis) retrocessos. **Laplage em Revista**, v. 3, p. 19-28, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756521004/html/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

COUTINHO, Hebert Rogério do Nascimento; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva; ALCOFORADO, Joaquim Luis Medeiros. A cultura pedagógica e suas dimensões estruturantes. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 546-565, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/377> . Acesso em: 10 nov. 2023.

CRAVEIRO, Silvia da Silva. **Desigualdades na rede de creches conveniadas da Prefeitura de São Paulo**: Um olhar a partir da teoria de implementação de políticas públicas. 2021. 180 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Da história do Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil**. O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos Primordiais. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt#>. Acesso em: 10 nov. 2023.

DAGNONI, Ana Paula R. **Quais as fontes de saberes das professoras de bebês**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, 2011.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 7ª ed., 1997.

DEMARTINI, Patricia. Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. **Revista Zeroa-seis**, Florianópolis, 2001.

DEMARTINI, Patricia. **Professoras de crianças pequenininhas**: um estudo sobre as especificidades dessa profissão. 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/86148/196039.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 nov. 2023.

DEMETRIO, Duccio. **Micropedagogia**: la ricerca qualitativa in educazione. Milano: La Nuova Italia, 1992.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo : Ed. Nacional, 1979a.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b.

DIÁRIO DA REGIÃO. Rio Preto é a 35ª cidade mais rica do País. **Diário da Região**, 25 de fev. 2023. Disponível em: <https://www.diariodaregiao.com.br/economia/riopretoeregiao/rio-preto-e-a-35-cidade-mais-rica-do-pais-1.1051719>. Acesso em: 10 nov. 2023.

DI RIENZO, Paolo. **Educazione informale in età adulta**. Roma: Anicia, 2012.

DI RIENZO, Paolo. Narrative Approach in the Portfolio Method for Adult Education. Guidance for the Recognition of Competences in the Perspective of Lifelong Learning. In Boffo V., Egetenmeyer R. (Orgs.). **Re-thinking Adult Education Research**. Beyond the Pandemic. Firenze: Firenze University Press, 2023, p. 95-100.

DOURADO, Marília. Notas sobre terminologias/Prólogo. RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 11 ed., 2020.

DRUMOND, Viviane. Estágio e formação de docentes de Educação Infantil em cursos de Pedagogia. **Olh@res**, v. 1, n. 1, p. 183-206, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/85/17>. Acesso em: 10 nov. 2023.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

EDUFROG. Elinor Goldschmied: il bambino nel gioco è indipendente. **Site Edugrof**, s./d., 2022. Disponível em: <https://www.edufrog.it/elinor-goldschmied>. Acesso em: 10 nov. 2023.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, v. 1, 2016a.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, v. 2, 2016b.

FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler**, educação infantil. Coleção primeira infância - educar de 0 a 6 anos. Trad. Guillermo Blanco Ordaz. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos**: A experiência Pickler-Lóczy. São Paulo: Associação Pikler Brasil, 4 ed., 2021.

FARIA, Ana Lúcia, Goulart de. SILVA, Adriana. Loris Malaguzzi: por uma cultura da infância. **Revista Educação**: Dossiê Cultura e Sociologia da Infância, São Paulo, 2018, p. 98-111.

FARIA, Ana Lúcia, Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo um futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 277-292.

FÁVERO, Osmar. Coerência. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERNANDES, Andreia Gasparino. **Organização e planejamento da rede pública municipal de ensino na oferta de vagas para creches**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Araraquara, Araraquara, 2017. Disponível em:

<https://www.uniara.com.br/arquivos/file/cursos/mestrado/processos-ensino-gestao-inovacao/dissertacoes/2017/andreia-gasparino-fernandes.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERNANDES, Jarina Rodrigues; DI RIENZO, Paolo. Atualidade do pensamento de Paulo Freire na educação de adultos em vulnerabilidade na pandemia. **MeTis**, n. 6, 2023.

FERNANDES, Rosa Maria Moreira. **As dimensões pedagógicas em creche e a articulação com identidades profissionais**. 2021. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Minho, Portugal, 2021. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/74265> . Acesso em: 10 nov. 2023.

FERREIRA, Silveria Nascimento. **Um desconhecido à porta: os discursos das professoras da educação infantil sobre o ser, o saber e o fazer docente**. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17346>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. A formação do Pedagogo em reflexão. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v.6, n.3, p. 171-186, set/dez, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/8600/9061> . Acesso em: 10 nov. 2023.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; ARAÚJO, Vania Carvalho de (Orgs.). **História da Educação e da Assistência à Infância no Brasil**. 1. ed. Vitória: EDUFES, v. 1, 2016, p. 243-270.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015. Disponível em: https://www.fcc.org.br/livros/CRECHE_E_FEMINISMO_Download_pedro_menor.pdf . Acesso em: 10 nov. 2023.

FIORUCCI, Massimiliano; LOPEZ, Gennaro (Orgs.) **John Dewey e la Pedagogia Democratica del'900**. Pedagogia interculturale e sociale. Dipartimento di Scienze della Formazione. Università degli Studi Roma Tre, Roma: Roma Tre-Press, 2017.

FLEURY, M. das G. Há uma criança dentro da professora? In: OLIVEIRA, Z. de M. R. et al. **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1995.

FLC GIL. FEDERAZIONE LAVORATORI DELLA CONOSCENZA. **Decreto Ministeriale 378**, 9 maggio 2018. Titoli di accesso educatore servizi infanzia (articolo 14 DLgs 65/17), Disponível em: <http://www.flcgil.it/leggi-normative/documenti/decreti-ministeriali/decreto-ministeriale-378-del-9-maggio-2018-titoli-di-accesso-educatore-servizi-infanzia-art-14-dlgs-65-17.flc>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FOCHI, Paulo; STOCK, Bianca Sordi. Contribuições de Elinor Goldschmied e Donald Winnicott para os cuidados e a educação dos bebês. In: MARIN, Isabel Kahn; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de; ARAGÃO, Regina Orth de. **Quem é o bebê hoje: a constituição do humano na contemporaneidade**. São Paulo: Blucer, 2022.

FONDAZIONE CRESCI@MO. La Fondazione. **Site Fondazione Cresci@Mo**, s.d.. Disponível em: <https://www.fondazionecreciamo.it/fondazione/> . Acesso em: 10 nov. 2023.

FONSECA; Marília. FONSECA, Dirce Mendes da. A gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 151-164, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/G9mvKqYGhR7RyDHJyQbqbYJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade Epistemológica. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Saber da experiência feito. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, Paulo. Carta a Loris Malaguzzi. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. de; SILVA, Adriana A. Por uma nova cultura da Infância. **Revista Educação: Cultura e Sociologia da Infância**. A criança em foco. São Paulo: Segmento, 2013, p. 98-111.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos Avançados**. v. 15,n. 42, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 10 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 27ª ed., São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**. Cartas a quem ousa ensinar. 23ª ed., São Paulo / Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREITAS, Anita Viudes Carrasco de. A atenção pessoal aos bebês e às crianças bem pequenas nos Centros de Educação Infantil: contribuições da Abordagem Emmi Pikler. **Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré**, 12 ed., 2015.

FREITAS, Maria Aparecida de Oliveira; CUNHA, Isabel Cristina Kowal Olm. Pós-graduação lato sensu: retrospectiva histórica e política atual. In: **IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE) E III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA**, 2009, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná. Anais do IX Congresso Nacional de Educação [...], Paraná: EDUCERE, 2009, p. 975-982. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1HHOKz36Q6m_KOAWSexiXZEi9cW746WXL/edit. Acesso em: 10 nov. 2023.

FRESCO, Grazia Honegger; COCEVER, Emanuela; ONGARI, Barbara. **Tre sguardi su bambino**: viaggio alla scoperta de Maria Montessori, Emmi Pikler ed Elinor Goldschmied. Il Leone Verde: Torino, 2020.

FMCSV. FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **Desafios do acesso à creche no Brasil**: subsídios para o debate. 2020, 69 p. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/desafio-acesso-creche-brasil/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FRESCHI, Enrica. Educare al nido Competenze didattiche e relazionali. **Pedagogia Oggi**, n. 2, 2017. Disponível em: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/2406> . Acesso em: 10 nov. 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Um mundo pronto para aprender**: dar prioridade à educação na primeira infância de qualidade. UNICEF, Nova Iorque, abril de 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/57936/file/Um-mundo-pronto-para-aprender-resumo-2019.pdf> . Acesso em: 10 nov. 2023.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. Trad. Daniel Etcheverry Burguño. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARDNER, Howard. Prefácio. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, v. 1, 2016a, p. 13-16.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBATO, Carolina. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/289>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GOMES, Marta Quintanilha. Sobre a docência e ser professora de bebês. **Revista Eventos Pedagógicos - Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva**, v. 6, n. 3 (16. ed.), edição especial temática, p. 17-29, ago./out. 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1910>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. Funções sociais da escola da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMES, Ángel Pérez. **Compreender e transformar e ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-26.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas**. 9ª ed., Porto Alegre: AMGH, 2014.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081/pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do rio de janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. 2008. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=12204@1>. Acesso em 10 nov. 2023.

HADDAD, L. Profissionalismo na educação infantil: perspectivas internacionais. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 341-359, maio/ago. 2013.

HENRIQUES, Cláudio Maierovitch Pessanha; VASCONCELOS, Wagner. Crises dentro da crise: respostas, incertezas e desencontros no combate à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Estudos Avançados**, 34, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/BWWTW6DL7CsVWyrqcMQYVkB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

HOYUELOS, Alfredo. **Loris Malaguzzi**: bibliografia pedagógica. Bergamo: Junior, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. Loris Malaguzzi. Una biografía Pedagógica. De 1920 a 1945. **RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, 9 (2), 2022. Disponível em: <http://www.reladei.net> . Acesso em 10 nov. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais - COPIS. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2020**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2020/estimativa_dou_2020.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2021**: Divulgação dos resultados. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas estatísticas – Censo Escolar da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: Acesso em: 10 nov. 2022.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 nov. 2023.

INFANTINO, Agnese. Quale educazione da zero a sei anni? Prospettive legislative e nuove sfide culturali per i servizi educativi italiani. **Revista Zero-a-Seis**. v. 19, n. 36 p. 166-176, jul-dez, 2017.

INFANTINO, Agnese. Definindo uma estrutura para 0 a 6 anos de idade. Tradução de Fernando Effori de Mello. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, out./dez. 2019, p. 36-50. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/DxRgMXCRDq6gCsZdncbZgyM/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 10 nov. 2023.

INFANTINO, Agnese; ZUCCOLI, Franca. Curriculum zero-seis: conhecimentos feitos de descobertas e reflexões. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 16-37, maio/ago. 2018.

INFANTINO, Agnese; ZUCCOLI, Franca. Quale idea di bambino? Quali azioni educative? Una riflessione incrociata tra Italia e Brasile. *Prima Infanzia tra cura ed educazione*. **Rivista Formazione Lavoro Persona**. Anno IX, n. 29, dicembre, 2019, p. 167-170. Disponível em: <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/434/404>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ITALIA. Camera dei deputati e il Senato della Repubblica. **Legge n. 107**, 13 luglio 2015, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. Itália, 2015. Disponível em: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>. Acesso em 10 nov. 2023

ITÁLIA. Camera dei Deputati. **Legge n. 2020**. Piano nazionale degli asili nido. Itália, 2001. Disponível em: http://legxiv.camera.it/_dati/leg14/lavori/stampati/pdf/14PDL0014560.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

ITÁLIA. **Decreto Legislativo n. 297**, 16 aprile 1994. Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado (s.o. G.U. n.115 del 19/5/1994) formação docente. Itália, 1994. Disponível em: https://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new/normativa/allegati/dlgs160494.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

ITÁLIA. Decreto Legislativo n. 65, 13 abril de 2017. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. Itália, 2017. Disponível em: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ITÁLIA. **Decreto Ministeriale**, 3 giugno 1991. Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali. Itália, 1983. Disponível em: <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm3691.html>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ITÁLIA. **Legge Finanziaria n. 130**, 26 aprile 1983. Disposizioni di carattere finanziario. Itália, 1983. Disponível em: https://www.rgs.mef.gov.it/_Documenti/VERSIONE-I/Attivit--i/Contabilit_e_finanza_publica/Archivio-d/Finanziari/1983/LF1983.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

ITÁLIA. **Legge n. 1.044**, 6 dicembre 1971. Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato. Itália, 1971. Disponível em: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/12/15/071U1044/sg>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ITÁLIA. **Legge n. 2270**, 10 dicembre 1925. Protezione e assistenza della maternità e dell'infanzia. Itália, 1925. Disponível em: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1925-12-10;2277~>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ITÁLIA. **Legge n. 5**, 5 marzo 1973. Norme sugli asili-nido. Italia, 1973. Disponível em: https://legale.savethechildren.it/wp-content/uploads/wpallimport/files/attachments/_DataSImport/pdf/l.r._5.3.1973_n._5_lazio.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

ITÁLIA. **Legge n. 860**, 26 agosto 1950. Tutela fisica ed economica delle lavoratrici madri. Itália, 1950. Disponível em: https://www.cliclavoro.gov.it/normative/legge_26_agosto_1950_n.860.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Annali della Pubblica Istruzione. **Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione**. Italia, 2012b. Disponível em: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262. Acesso em: 02 jul. 2022.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione. Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione. **Orientamenti Nazionali per i Servizi Educativi per l'Infanzia**. Itália, 2022a.

ITÁLIA. Ministero dell'istruzione e della Ricerca. Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e d'istruzione. **Documento base - Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato "Zerosei"**. Itália, 2021a.

ITÁLIA. Ministero dell'istruzione. **Decreto Ministeriale n. 334**, 22 novembre 2021. Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei". Linee Pedagogiche Per Il Sistema Integrato Zerosei. Itália, 2021b. Disponível em: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%202022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione. **Decreto ministeriale n. 43**, de 24 febbraio 2022, Adozione degli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia". Itália, 2022b. Disponível em: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione e Ministero dell'Università e della Ricerca. **Decreto Ministeriale n. 378**, 9 maggio 2018. Titoli di accesso educatore servizi infanzia. Itália, 2018.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione e Ministero dell'Università e della Ricerca. **Decreto n. 254**, 16 novembre 2012. Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Italia, 2012a. Disponível em: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ITÁLIA. Parlamento italiano. **Legge n. 285**, 28 agosto 1997. Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza. Itália, 1997. Disponível em: <https://www.camera.it/parlam/leggi/972851.htm>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ITÁLIA. Senado della Repubblica. Assembleia Constituinte. **Constituição da República Italiana**. Costituzione Italiana Edizione In Lingua Portoghese. Itália, 1947.

ITÁLIA. Senado della Repubblica. **Legge n. 2443**, Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogo. Itália, 2016. Disponível em: https://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/17/DDLPRES/0/980756/index.html?part=ddlpre_s_ddlpres1. Acesso em: 10 nov. 2023.

ISPSL. ISTITUTO SUPERIORE PER LA PREVENZIONE E LA SICUREZZA DEL LAVORO. Osservatorio Nazionale Epidemiologico sulle condizioni di salute e sicurezza negli ambienti di vita. **Servizi educativi da 0 a 3 anni**. Itália, 2005.

ISTAT. ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA. **Report**: Nidi e Servizi Integrativi per la Prima Infanzia - Anno Educativo 2019/2020. Roma, 2021. Disponível em: https://www.istat.it/it/files//2021/11/REPORT_ASILI-NIDO-2019-2020.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, 2002.

KOHAN, Walter Omar. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In: **ANAIS DA 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Caxambu, MG, 2004. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_walter_kohan.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QcvjH8zScrWNTZLkshWwKCj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

KÁLLÓ, Eva; BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre**. Coleção primeira infância - educar de 0 a 6 anos. São Paulo: Omnisciência, 2ª ed., 2021.

KOHAN, Walter Omar. Infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **ALEA**, Rio de Janeiro, V.17/2, p. 216-226, jul-dez 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/BSTBy7dzDtwS4QffDZVwmhK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

KUHLMANN JR. Moysés. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JR., Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000a, p. 469-496.

KUHLMANN JR., Moises; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica, 2012, p. 21-39. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, 189 p. Disponível em: <https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Sociedade.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e Educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moises; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p. 5-18, 2000b. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501402>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LA ROCCA, Concetta; SMERIGLIO, Massimiliano; TASSONE, Gabriella. Il Nido nel sistema integrato “zerosei”: le caratteristiche professionali emergenti. **Ricerche Pedagogiche**. Anno LIV, n. 214, gennaio-marzo, 2020, p. 145-170. Disponível em: https://www.edizionianicia.it/wp-content/uploads/2022/03/08-II-Nido-nel-sistema-integrato-_zerosei_-La-Rocca-Smeriglio-Tassone.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan-Abr, n. 19, 2002.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrara; LIMA, Vanda Moreira Machado. Cursos de pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC? **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 69-93, jan./jun. 2010. Dossiê formação de professores.

LIMA, Emília Freitas (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Editora, 2006.

LO PICCOLO, Alessandra. L'educazione corporeo-affettiva al nido: una proposta per la formazione della persona umana. In: LO PICCOLO, Alessandra. Prima Infanzia tra cura ed educazione. **Rivista Formazione Lavoro Persona**. Anno IX, n. 29, dicembre 2019, p. 75-84. Disponível em: <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/425>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed., Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACHADO, Fabiane Konowaluk Santos; GIONGO, Carmem Regina; MENDES, Jussara Maria Rosa. Terceirização e Precarização do Trabalho: uma questão de sofrimento social. **Psicologia Política**, 16(36), 2016, p. 227-240. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v16n36/v16n36a07.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, v. 1, 2016, p. 57-98.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS**, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. 10p.

MARTINS, Telma Aparecida Teles. **Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação**. 2015. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5619>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016.

MENDES, Sarah de Lima. Tecendo a história da educação infantil no Brasil. **Revista Saberes**, Natal – RN, v. 1, n. 11, Fev. 2015, 94-100.

MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa: nova ortografia conforme acordo ortográfico da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2008, 951 p.

MICHAELIS. **Dicionário Online**. Empatia, 20 nov. 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empatia/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MIORI, André Freitas. **A produção acadêmica sobre a função do professor de creche: um tema em debate (2000-2015)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

MIUR. Ministero dell'Istruzione e Ministero dell'Università e della Ricerca. Sistema integrato 0-6. **Site MIUR**. Disponível em: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/sezioni-primavera.html>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MIUR. Ministero dell'Istruzione e Ministero dell'Università e della Ricerca. Sistema Integrato 0-6. Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia. **Site Miur**. Disponível em: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MODENA. Comune di Modena. **Annuario Statistico 2020**. Modena, 2019.

MODENA. Dedicato a Sergio Neri, Site **Memo**, 2023. Disponível em: <https://www.comune.modena.it/memo/dedicato-a-sergio-neri> . Acesso em: 10 nov. 2023.

MOLINA, Rosane Kreuzburg. Experiência. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MONARCHA, C (Org.). **Educação da Infância Brasileira (1875 -1983)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 4-30.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 112, mar. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sdJPPzYbpq6NBY75YhdNwdr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança**: pedagogia científica. Trad. Pe. Aury Maria Azélio Brunetti. Campinas: Kírion, 2 ed., 2017.

MONTESSORI, Maria. **Ideas generales sobre mi metodo**. 2 ed. Buenos Aires: Losada, 1957.

MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente** .Trad. Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1987.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. Trad. Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MONTESSORI, Maria. **O segredo da infância**. 1ª ed., Kirion, 2019.

MOZES, Eszter. Observación en la pedagogia Pikler: Monográfico La pedagogia Pikler Löczy de educación infantil. **RELAdEI**, Septiembre, 2016.

NABINGER, Sylvia Baldino. Prefácio da edição brasileira. In: KÁLLÓ, Eva; BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre**. Coleção primeira infância - educar de 0 a 6 anos. São Paulo: Omnisciência, 2 ed., 2021.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí, n. 79, Jan./Jun. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1051>. Acesso em: 10 nov. 2023.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2005. 238 p. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2324/518.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 nov. 2023.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OCPI. OSSERVATORIO SUI CONTI PUBBLICI ITALIANI. **Asili nido**: a che punto siamo e quante risorse servirebbero per potenziarli. Italia, 2020. Disponível em: <https://osservatoriocpi.unicatt.it/cpi-Asili%20nido%20OCPI.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

OLARIETA, Beatriz Fabiana; SILVA, Conceição Firmina Seixas; GOMES, Lisandra Ogg. Infância, politizações e estesias: as vivências das crianças e os lugares que ocupam no mundo atual. **Childhood & Philosophy**, vol. 16, 1-6, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/53037/34534>. Acesso em: 10 nov. 2023.

OLIVEIRA, Eliana; ENS, Romilda Teodora.; ANDRADE, Daniela B. S. F.; MUSSIS, Carlo Ralph. Análise de Conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 4, p. 11 - 27, maio/ago 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118067002.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo um futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Raiza Fernandes Bessa de Oliveira. **Saberes e fazeres de uma professora de bebês na educação infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154927>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ONGARI, Barbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche**: construindo suas identidades. Trad. Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2003.

OPE. OSSERVATORIO POVERTÀ EDUCATIVA. **Asili nido in Italia**: I divari nell’offerta di nidi e servizi prima infanzia sul territorio nazionale, tra mezzogiorno e aree interne. Abril, 2021. Disponível em: <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/sala-stampa/2021/04/cs-15-21.-Report-ASILI-NIDO-IN-ITALIA-1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

OPNE. OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Educação Infantil, 15 de outubro de 2020. **Site OPNE**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/1-educacao-infantil/indicadores/porcentagem-de-criancas-de-0-a-3-anos-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ORTIZ, Cisele. O papel do professor de crianças pequenas. **Pátio Educação Infantil**, nº. 13, mar./jun, 2007, p. 10-13.

OSTETTO, Luciana Esmeralda Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas SP: Papyrus, 2000, pp. 175-200.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes.; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 26, n. 3, p. 39-56, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QbJB85vQGCry6s56Nz9dQdP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, n.33, p.78-95, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PELLICCIARI, Giovanni; TINTI, Giancarlo. Caratteristiche e funzioni dell'intervista. In: PELLICCIARI, Giovanni; TINTI, Giancarlo. **Tecniche di ricerca sociale**. 17ª ed., Milano: FrancoAngeli, 2008a, p. 133-176.

PELLICCIARI, Giovanni; TINTI, Giancarlo. La metodologia dell'intervista. In: PELLICCIARI, Giovanni; TINTI, Giancarlo. **Tecniche di ricerca sociale**. 17ª ed., Milano: FrancoAngeli, 2008b, p. 177-2010.

PESCARMONA, Isabella. Rispondere alle diversità nell'educazione per la prima infanzia. Sfide e scelte professionali. **Pedagogia Oggi**, n. 2, 2018. Disponível em: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/3010/2633>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PERRY, Celma Pinho. Prefácio. In: MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança: pedagogia científica**. Tradução de Pe. Aury Maria Azélio Brunetti. Campinas: Kírion, 2 ed., 2017.

PIKLER, Emmi. Last Mir Zeit. Richard Pflaum Verlag: Mönaco, 1988. In: KÁLLÓ, Eva; BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre**. Coleção primeira infância - educar de 0 a 6 anos. São Paulo: Omnisciência, 2 ed., 2021.

PIMENTA, Júlia Ines Pinheiro Bolota. **Saberes de professores da Educação Infantil sobre a BNCC: fontes, apropriações, implicações e desafios**. 2022, 350f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. A formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental: análise do currículo dos cursos de pedagogia de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO**, 17., 2014, Fortaleza. Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Fortaleza: ENDIPE, 2014. p. 1-18.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo um futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 277-292.

PINTO, Maria das Graças Gonçalves. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum**. Education Maringá, v. 32, n. 1, p. 111-117, 2010.

PISSOLO, Marivanda Cadore. **Ser professora de educação infantil nos Cmeis e pré-escolas da rede municipal de ensino de concórdia**, SC: uma contribuição para o estudo das representações sociais sobre o trabalho docente. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

POTESTIO, Andrea. Introduzione. L'in-fanzia come movimento dell'uomo verso il linguaggio. In: LO PICCOLO, Alessandra. Prima Infanzia tra cura ed educazione. **Rivista Formazione Lavoro Persona**. Anno IX, n. 29, dicembre 2019, p. 75-84. Disponível em: <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/425>. Acesso em: 10 nov. 2023.

POTT, Eveline Tonelotto Barbosa. Perspectivas sobre a infância em debate: contribuições de Piaget, Vigotski e Wallon. **Perspectivas em Psicologia**, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 75-93, jan/jun, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/50606>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PREMOLI, Silvio; ZANINELLI, Francesca Linda (Orgs.). *Infanzie e servizi educativi a Milano: Percorsi di ricerca intervento con bambine, bambini e adulti per innovare il sistema 0-6 comunale*. **MeTis - Mondi educativi. Temi indagini suggestioni**, v. 5, 2020.

REGGIO CHILDREN. *Reggio Emilia Approach*. Loris Malaguzzi: La storia dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali di Reggio Emilia è profondamente intrecciata con la vita e il pensiero di Loris Malaguzzi, **Site Reggio Children**, 2022.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 85-96, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605>. Acesso em: 10 nov. 2023.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, v. 2, 2016.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Trad. Vania Cury. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 11 ed., 2020.

ROCA, Maria Eugenia Carvalho de la. A formação do professor de educação infantil: interfaces luso-brasileiras. **35º REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. Porto de Galinhas, PE, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Crianças e infâncias: uma categoria social em debate. **Zero-a-seis**, v. 6, n. 9, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/download/10152/9388/30324>. Acesso em: 10 nov. 2023.

RODRIGUES, Silvia Adriana. **Viajando pela educação da primeiríssima infância**: sentidos e significados dos saberes e fazeres na/da creche atribuídos por seus profissionais. 2016. 252 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016.

RODRIGUES, Niedson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, nº 76, out. 2001, p. 232-257. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MpfHNQQRP5c4LBvN4pgPpwJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

RODRIGUES, Silvia Adriana. **Viajando pela educação da Primeiríssima Infância**: sentidos e significados dos saberes e fazeres na/da creche atribuídos por seus profissionais. Tese (Doutorado). 253 f. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2016.

ROMA. Comune de Roma. **I numeri di Roma Capitale**: Asili nido Anno educativo 2020-2021. Roma, 2020a. Disponível em: <https://www.comune.roma.it/web/it/i-numeri-di-roma-capitale.page>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ROMA. Comune de Roma. **I numeri di Roma Capitale**: Scuole dell’infanzia Anno scolastico 2020-2021. Roma, 2020b. Disponível em: https://www.comune.roma.it/web-resources/cms/documents/Scuole_Infanzia_2020-2021_RC_NRC_1.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

SALSAMENDI, Daniela Sanches. **A profissionalização docente na educação infantil da rede municipal de Curitiba**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 5, n. 13, p.72-85, jan./abr. 2015. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184/pdf_301. Acesso em: 10 nov. 2023.

SANTOS, Héllen Thaís dos. **Narrativas autobiográficas de professoras que atuam na modalidade de creche**: saberes necessários à profissão. 2018. 338 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto Pocti/CED, 2002. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARTORI, Jerônimo. Educação Bancária/Educação Problematicadora. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SENTÍS, Maria Dolly Paula Martín. **Meninas e meninos**: construção das identidades de gênero em crianças de dois anos. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. História oral como arte da escuta, de Alessandro Portelli. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 238-243, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6917/3388>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SEVESO, Gabriela. FINCO, Daniela. Le Associazioni delle donne e i diritti dell’Infanzia in Italia (1861-1930). **Revista Zero-a-seis**. v. 19, n. 36 p. 177-192, jul-dez 2017.

SILVA, Clara Maria. La qualità pedagogica del sistema di educazione e della cura della prima infanzia (ecec) in italia. l’esperienza della Toscana. **Unisul**, Tubarão, v.13, n. 24, p. 276-294, Jul/Dez 2019.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. **Salto para o Futuro**, v. 1, p. 28-35, 2013.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação. **Tese (Doutorado)**. Universidade Federal de Goiás – UFG. 2015, 304f.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 112, mar. 2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

SJRP. SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Decreto municipal nº 9.674**, dispõe sobre o módulo de pessoal das unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação. São José do Rio Preto, 1998. Disponível em: <https://legislacaodigital.com.br/SaoJoseDoRioPreto-SP/DecretosMunicipais/9674>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SJRP. SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei nº 11.767**, de 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME. 2015. Disponível em: Acesso em: 10 nov. 2023.

SJRP. SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório final das ações formativas e trabalho da gerência de capacitação**. São José do Rio Preto, 2019.

SJRP. SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório final das ações formativas: Educação Infantil**. São José do Rio Preto, 2021.

SJRP. SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Educativo e Plano de Trabalho**. São José do Rio Preto, 2019.

SISP. Società Italiana di Scienza Politica. Riviste Scientifiche e di fascia A. **Site Sisp**. Disponível em: <https://www.sisp.it/riviste-scientifiche-e-di-fascia-a> . Acesso em 02 jul. 2022.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, autonomia e Movimento**. Coleção primeira infância - educar de 0 a 6 anos. São Paulo: Omnisciência, 1 ed., 2017.

SOAVE, Cláudia; BARBIERI, Simone Côrte; ROSA, Geraldo Antonio da. Cuidado do ser em Freire: dimensão ontológica do ser mais na educação. **Revista do NeseF Filosofia e Ensino**. Curitiba, v. 7, n. 2, 2018, p. 49-60.

SOMMERHALDER, Aline. **A educação e o cuidado da criança**: o que advogam os documentos políticos do ministério da educação para a educação infantil. 2010. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.

SOMMERHALDER, Aline. Educar/Cuidar na Educação Infantil: construir a indissolubilidade dos fazeres docentes. In: SOMMERHALDER, Aline (Org.). **A Educação Infantil em perspectiva**: fundamentos e práticas docentes. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

SOMMERHALDER, Aline; OLIVEIRA, Raiza Fernandes Bessa de; MASSON, Giseli Alcassas. Educação infantil diante da pandemia causada pela Covid-19: no cenário o programa Rio Preto Educ Ação. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–8, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15586>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul.-dez.2020.

TADDE, Paulo Eduardo Dias; PALUDO, Conceição. **Fundamentos da educação**: ontologia e epistemologia em Marx e Freire. Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, p. 87-102, jan./abr. 2018.

TADEU, Bárbara. Da democracia e educação em Dewey à democracia e educação hoje: Questões de democracia na pequena infância em contexto nacional. **Da Investigação às Práticas**, 2018, p. 115 - 128. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/159>. Acesso em: 10 nov. 2023.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2014.

TARDIF, Maurice. **Trabalho docente e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2014.

TARDOS, Anna. A mão da educadora. **Revista INFÂNCIA**, N. 11, 1992. Disponível em: <https://www.uniepre.com.br/blog/documentos/livro-a-mao-da-educadora.pdf> . Acesso em 20 ago. 2022.

TARDOS, Anna. Atividades dirigidas. In: FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler**, educação infantil. Coleção primeira infância - educar de 0 a 6 anos. Tradução de Guillermo Blanco Ordaz. São Paulo: Omnisciência, 2016, p.74-83.

TPE. TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica**: panorama dos concluintes em cursos de formação inicial de professores, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/07/nota-tecnica-panorama-dos-concluintes-em-cursos-de-formacao-inicial-de-professores.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

TRINDADE, Raquel Lempek. **A Judicialização da Educação Infantil**: a oferta de vagas para crianças de zero a três anos de idade no município do Rio Grande. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2021.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/87179/201562.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 nov. 2023.

TRUE NUMBERS. In Italia pochi frequentano un dottorato di ricerca. 01 de fevereiro de 2022. **Site True Numbers**. Disponível em: <https://www.truenumbers.it/dottorato-italia/> . Acesso em: 10 nov. 2023.

VASCONCELOS, Maria Goreth da Silva. **Tessituras identitárias de professores em situação de creche na cidade de Manaus**. 2021. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Manaus, 2021.

VARGAS, Gardia; GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória ES, v.20, n.47, p. 46-67, jan/jul 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21328/14199>. Acesso em: 10 nov. 2023.

VARGAS, Gardia; GOBBATO, Carolina. Docência para e com os bebês e as crianças bem pequenas: percurso(s) em construção na formação inicial. In: **VII CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E III SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**, 2015, São Carlos (UFSCar). Anais do VII Congresso Paulista de Educação Infantil [...], São Carlos, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corsini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, 12(1), 2010, p. 147–166. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846/pdf_38. Acesso em: 10 nov. 2023.

VIEIRA, Hamilton Perninck; CARNEIRO, Evaneida Soares; COSTA, Francisca Adriana Justino da. A dialogicidade e a pedagogia da escuta na Educação Infantil. **Ensino Em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5984>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZONCA, Paola. Educare l'infanzia in un mondo liquido. Una professionalità che investe sulle capacità personali per affrontare l'incertezza. **MeTis - Mondi educativi. Temi indagini suggestioni**, n. 1, 2017. Disponível em: <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/955-2017-06-26-14-47-02.html>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CADERNO DE ANEXOS E APÊNDICES⁸⁴

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Brasil)

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Itália)

Anexo C – Ofício de autorização para a pesquisa (Secretaria Municipal de Educação)

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista A

Apêndice B – Roteiro de entrevista B

Apêndice C – Roteiros traduzidos

Apêndice D – Transcrição das entrevistas realizadas no Brasil

Apêndice E – Transcrição das entrevistas realizadas na Itália

⁸⁴ Devido à extensão dos arquivos, o caderno de anexos e apêndices foi apresentado em arquivo separado.

CADERNO DE ANEXOS E APÊNDICES

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Brasil)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 466/2012 do CNS)

Eu, Raiza Fernandes Bessa de Oliveira, responsável pela pesquisa intitulada “Concepções sobre a docência com bebês e crianças bem pequenas: narrativas de professoras de educação infantil” (título provisório), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Aline Sommerhalder, convido _____ para participar voluntariamente, como colaborador (a) deste estudo. Esta pesquisa visa analisar e compreender concepções sobre docência com os bebês e crianças bem pequenas, expressas por meio de narrativas de professoras de educação infantil, de modo a identificar os aspectos que as sustentam e evidenciar as especificidades deste atendimento, estabelecendo relação com as condições pessoais, profissionais e de trabalho do contexto da educação infantil pública.

Você foi selecionado(a) por ser profissional efetivo(a) do sistema municipal de ensino da cidade de São José do Rio Preto - SP. Primeiramente você será convidado a conhecer a pesquisa e a pesquisadora responsável, e em seguida, a responder entrevistas semiestruturadas, com tópicos sobre diversos aspectos de sua vida pessoal e profissional. As entrevistas serão individuais, realizadas no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir (devido ao contexto de pandemia causada pela Covid-19, as entrevistas serão realizadas via Google Meet). Serão gravadas integralmente, com auxílio de gravador de áudio/vídeo e posteriormente transcritas.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de posicionamentos pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e opiniões, e também algum tipo de constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, como professora formadora da equipe de formação da Secretaria Municipal de Educação. Diante dessas situações, todos participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem

constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa pode trazer. Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando informações relevantes para a ampliação de discussões que podem trazer benefícios importantes para a área da educação infantil pública, para a construção de novos conhecimentos e para a discussão de possibilidades para o trabalho nesse contexto, primando pela construção da identidade docente e de práticas pedagógicas singulares e qualificadas no cuidado e educação dos bebês e crianças bem pequenas.

Não há ônus financeiro pela sua participação. Sua participação é voluntária e a qualquer momento o(a) senhor(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo, bem como o acesso aos resultados, quando a pesquisa for finalizada. Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde constam as informações, telefone e e-mail da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Recebi uma cópia deste termo e sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações ou modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob o Parecer de número: 4.420.102

Dados da Pesquisadora

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira

RG: 49.738.236-2 / CPF: 419.036.108-93

Contato telefônico: (17) 99160-3780/E-mail: raiza.oliveira@estudante.ufscar.br

Cidade, data

Assinatura do(a) participante

Profa. Ms. Raiza Fernandes Bessa de
Oliveira

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Itália)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
DOTTORATO IN TEORIA E RICERCA EDUCATIVA E SOCIALE**

MODULO DI CONSENSO LIBERO E INFORMATO

Gentile educatrice/insegnante, Le comunico che io sottoscritta, Raiza Fernandes Bessa de Oliveira, dottoranda presso l'Università Federale di São Carlos e l'Università degli Studi Roma Tre, sto conducendo la ricerca intitolata “CONCEZIONI SULL’EDUCAZIONE NEL NIDO: LE NARRAZIONI DELLE EDUCATRICI DEL NIDO E DELLE INSEGNANTI DELLA SCUOLA DELL’INFANZIA NELLA PROSPETTIVA DEL SISTEMA 0-6”, sotto la guida della Prof.ssa Ph.D. Aline Sommerhalder e del Prof. Phd. Paolo Di Rienzo.

La invito a partecipare all’intervista prevista da questa ricerca, poiché Lei è una educatrice/insegnante che lavora nel nido/scuola dell’infanzia comunale. L’intervista sarà individuale e integralmente audio registrata con l’ausilio di un registratore e successivamente trascritta da me.

Le domande non saranno invasive per la sua privacy è possibile, tuttavia, che l’intervista in alcuni casi possa generare stress e disagio a causa dell’esposizione di posizioni personali nel rispondere a domande che coinvolgono le proprie azioni e opinioni. A Lei sarà garantita la libertà di non rispondere alle domande che siano valutate imbarazzanti e la libertà di interrompere l’intervista in qualsiasi momento. La sua partecipazione a questa ricerca contribuirà ad ottenere dati utilizzabili a fini scientifici, fornendo informazioni rilevanti che possono apportare importanti benefici all’area dell’educazione pubblica dell’infanzia, soprattutto sulla cura e l’educazione nel contesto del nido.

La sua partecipazione è volontaria e tutte le informazioni ottenute saranno trattate in modo confidenziale. Riceverà una copia di questo modulo, firmato da lei e da me stessa. Questo documento contiene i miei riferimenti (telefono ed e-mail), utili per porre domande, in qualsiasi momento, sulla ricerca e sulla sua partecipazione.

Io, _____ sono stata informata degli obiettivi del presente studio in modo chiaro e dettagliato e ho chiarito i miei dubbi. Ho ricevuto una copia di questo documento e so che in qualsiasi momento posso richiedere nuove informazioni o modificare la mia decisione di partecipare.

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira
Contatto telefonico: +55(17) 99160-3780
E-mail: rfernandesbessa@os.uniroma3.it

Luogo e data

Firma del partecipante

Firma della ricercatrice
Raiza F. Bessa de Oliveira

Anexo C – Ofício de autorização para a pesquisa (Secretaria Municipal de Educação)

Ofício

São José do Rio Preto, 22 de maio de 2020

Assunto - Autorização para pesquisa

Senhora Secretária Municipal de Educação
Prof^a Sueli Petronília Amâncio Costa

Venho por meio deste, solicitar a autorização de V. Senhoria para o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Concepções sobre a docência com bebês e crianças bem pequenas: narrativas de professoras de educação infantil”, a ser conduzida por mim, Raiza Fernandes Bessa de Oliveira, aluna regularmente matriculada no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, orientada pela Prof.^a Dr.^a Aline Sommerhalder.

A pesquisa tem como objetivo analisar e compreender as concepções sobre docência com os bebês e crianças bem pequenas, expressas por meio de narrativas de professoras de educação infantil, que serão convidados a participarem de forma voluntária, conforme as informações que constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento em anexo. A coleta de dados da pesquisa será realizada por meio de entrevistas individuais com 10 docentes de 5 escolas de educação infantil da rede municipal. As datas para a realização das entrevistas serão definidas juntamente com os participantes, de forma a não prejudicar o andamento de seu trabalho e das unidades escolares, após a autorização da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

São José do Rio Preto, 22 de maio de 2020.

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira
Rg. 49.738.236-2

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista A

Apresentação, informações pessoais e questões sobre a infância

- Nome (escolha um nome fictício a ser utilizado na pesquisa)
- Idade, estado civil, cidade onde reside
- Como foi a sua infância? Quais lembranças dessa época são mais marcantes para você?
- Frequentou a Educação Infantil? Com que idade foi matriculada na escola?
- Se recorda de como se sentia indo à escola?
- Quais as suas lembranças dessa época? Comente
- Como era o cotidiano da sua creche/escola de educação infantil? Tente descrever.
- Como eram as relações entre as crianças? E com as professoras? Comente.

Formação

- Tempo de magistério?
- Como você escolheu ser professora?
- Cursou o magistério? (Quando? Em qual instituição?)
- Cursou Pedagogia? (Quando? Em qual instituição?)
- O curso de Pedagogia te formou para o trabalho que realiza hoje? Por que?
- Cursou disciplinas relacionadas à educação infantil durante o curso? Se recorda sobre o que elas tratavam?
- Sobre estas disciplinas, te ajudaram na docência na educação infantil, especificamente, na creche? Por que?
- Durante a graduação, fez estágio obrigatório na creche e/ou na pré-escola? O estágio ajudou de alguma forma na docência com os bebês e crianças bem pequenas?
- Possui outras formações? Pós-graduação? Mestrado, doutorado? Outra graduação? Contribuíram para sua atuação como professora dessa faixa etária? Relate sobre.

Trajetória profissional

- Antes de ingressar como professora, como você imaginava ser essa profissão? Que representações possuía? Comente.
- Com que idade você começou a ser professora? E em qual faixa etária iniciou?
- Quais as lembranças mais marcantes do início de sua atuação como professora?
- Em quantas escolas já trabalhou? Daria destaque em alguma? Comente.
- Como aprendeu a ser professora? Quais aspectos e acontecimentos contribuíram para isso?

Atuação na educação infantil como professora de bebês e crianças bem pequenas

- Há quanto tempo atua como professora de educação infantil?
- Na educação infantil, com quais faixas etárias já trabalhou?
- Com qual faixa etária mais se identifica? Por que?
- Com qual faixa etária você não se identifica? Por que?
- Escolheu trabalhar com os bebês e crianças bem pequenas? Fale sobre os motivos.
- Há quanto tempo você atua como professora de bebês e crianças bem pequenas?
- Como tem sido sua experiência na docência com as crianças dessa faixa etária?

Planejamento e avaliação

- Como você planeja seu trabalho docente e quais os pontos mais relevantes nesse planejamento?
- Quem define a rotina das crianças? Comente.
- Essa rotina atende as suas expectativas?
- Existem experiências que gostaria de proporcionar às crianças, mas não pode ou não consegue? Fale sobre.
- Essa rotina atende as expectativas e necessidades da sua turma? Quais são as principais necessidades?
- Como descreveria a sua relação com os bebês e crianças bem pequenas?
- No seu dia a dia de trabalho, quais fatores interferem na sua relação com as crianças?
- Você avalia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de sua turma? Fale sobre.
- Quais instrumentos ou recursos você utiliza para o registrar e avaliar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da sua turma?

Recursos, espaços e materiais

- Na sua escola existe material pedagógico à disposição? Fale sobre.
- Existem materiais ou recursos que você gostaria de ter à disposição e não tem? Comente.
- Como você avalia a infraestrutura da sua escola para o atendimento aos bebês e crianças bem pequenas?
- Qual o papel do espaço/ambiente e dos materiais para a docência com os bebês e crianças bem pequenas? Comente.

Trabalho coletivo

- Conta com o apoio de auxiliares? Quem são?
- Como descreveria sua relação com elas?
- Como você entende e lida com o trabalho coletivo com outros profissionais na sua turma?
- Existem diferenças entre as funções (o seu papel e o delas)? Fale sobre.
- Como você entende o fato das berçaristas não possuírem formação específica? Isso interfere em seu trabalho?
- Considerando essa organização: 1 professora, estagiária ou berçaristas, você acha que deveria ser de outra forma? Outra organização das funções e cargos? Comente.

Relação com as famílias

- Como é a sua relação com as famílias dos bebês e crianças bem pequenas?
- Como as famílias entendem a função da escola de Educação Infantil? E o seu trabalho, especificamente?
- As famílias entendem o atendimento em creche (0 a 3 anos) da mesma forma que entendem a pré-escola? Fale sobre.

Especificidade da docência com bebês e crianças bem pequenas

- Qual seu conceito de bebê e criança bem pequena?
- O que os diferencia das crianças maiores?
- Como os bebês e crianças bem pequenas aprendem e se desenvolvem? Comente.
- Você considera que eles deveriam aprender algo? Comente.
- Qual o seu papel no desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças bem pequenas?
- Sobre o cuidar e o educar, como você entende esses dois conceitos?

- Algum dos dois prevalece no seu cotidiano? De que forma? Porque?
- Como você entende o brincar? Qual a função do brincar para essa faixa etária?
- Para a docência com bebês e crianças bem pequenas, é necessário ter alguma característica específica? Quais?
- É preciso ter algum saber específico para a docência com os bebês e crianças bem pequenas? Comente.
- Sobre as teorias, documentos, autores, se lembra de alguma que ajuda na docência com essa faixa etária? Destaca algum que estudou?
- A prática e a teoria são importantes? Fale sobre.
- Você desempenha sua função com qualidade? Comente.
- Existem aspectos que você ainda precisa melhorar/desenvolver? Quais?
- Como você se sente por ser professora de educação infantil, mais especificamente de bebês e crianças bem pequenas? Fale sobre.
- Tem encontrado dificuldades na docência com essa faixa etária? Comente.
- No cotidiano com os bebês e crianças bem pequenas, quais momentos te proporcionam maior satisfação/alegria?
- Como descreveria um dia de trabalho com as crianças? Quais as suas representações de um dia comum de trabalho?
- No contexto da educação infantil, as professoras dos bebês e crianças bem pequenas são mais ou menos valorizadas em relação às professoras das crianças maiores? Comente.
- Em geral, as professoras têm objeções a trabalhar nos agrupamentos de crianças menores (BI, BII e MI)? Comente.
- Qual o maior desafio para ser professora de bebês e crianças bem pequenas?
- Se sente realizada profissionalmente? Explique.
- Tem interesse em continuar trabalhando com essa faixa etária? Fale sobre suas expectativas nesse sentido.

Função social da escola

- A creche é um espaço de qualidade para os bebês e crianças bem pequenas?
- Qual é a função social da educação infantil, especificamente o segmento creche? E a da pré-escola?
- Na instituição em que trabalha, esta função está sendo alcançada? Comente.
- Qual o maior desafio da Educação Infantil na nossa sociedade hoje?
- Fique à vontade em discorrer sobre outras questões que julgar serem pertinentes para você.

Apêndice B – Roteiro de entrevista B

Apresentação, informações pessoais e infância

- Nome (escolha um nome fictício a ser utilizado na pesquisa)
- Idade, estado civil, cidade onde reside.
- Como foi a sua infância? Quais lembranças dessa época são mais marcantes para você?
- Frequentou a Educação Infantil? Com que idade foi matriculada na escola?
- Se recorda de como se sentia indo à escola?
- Quais as suas lembranças dessa época? Comente
- Como era o cotidiano da sua creche/escola de educação infantil? Tente descrever.
- Como eram as relações entre as crianças? E com as professoras? Comente.

Formação

- Tempo de magistério?
- Como você escolheu ser professora?
- Cursou o magistério? (Quando? Em qual instituição?)
- Cursou Pedagogia? (Quando? Em qual instituição?)
- O curso de Pedagogia te formou para o trabalho que realiza hoje? Por que?
- Cursou disciplinas relacionadas à educação infantil durante o curso? Se recorda sobre o que elas tratavam?
- Sobre estas disciplinas, te ajudaram na docência na educação infantil, especificamente, na creche? Por que?
- Durante a graduação, fez estágio obrigatório na creche e/ou na pré-escola? O estágio ajudou de alguma forma na docência com os bebês e crianças bem pequenas?
- Possui outras formações? Pós-graduação? Mestrado, doutorado? Outra graduação? Contribuíram para sua atuação como professora dessa faixa etária? Relate sobre.

Trajetória profissional

- Antes de ingressar como professora, como você imaginava ser essa profissão? Que representações possuía? Comente.
- Com que idade você começou a ser professora? E em qual faixa etária iniciou?
- Quais as lembranças mais marcantes do início de sua atuação como professora?
- Em quantas escolas já trabalhou? Daria destaque em alguma? Comente.
- Como aprendeu a ser professora? Quais aspectos e acontecimentos contribuíram para isso?

Atuação na educação infantil

- Você escolheu ser professora de educação infantil?
- Há quanto tempo você atua como professora de educação infantil?
- Na educação infantil, com quais faixas etárias já trabalhou?
- Com qual faixa etária mais se identifica? Por que?
- Com qual faixa etária você não se identifica? Por que?
- Como tem sido sua experiência na docência com as crianças dessa faixa etária?
- Gostaria de saber sua opinião sobre a docência com as crianças menores. Você já trabalhou em turmas de crianças menores? Berçários ou Maternal I? Fale sobre.

SE SIM

- Como foi a docência com as crianças menores? Comente.
- Você se identificou com a docência nessa faixa etária? Fale sobre.
- Sua rotina de trabalho era diferente da rotina que desenvolve atualmente? Comente.

- Quais momentos/situações te proporcionavam maior satisfação/alegria?
- Teve dificuldades? Em que sentido? Comente.
- E agora, com a turma na qual trabalha hoje? Quais momentos você mais gosta?
- Há diferenças na docência nesses dois contextos? Comente.
- Mudar para outras turmas foi uma decisão sua? O que te levou a tomar essa decisão?

- Já teve oportunidades de optar pela docência nas turmas de berçário e maternal I?
- Se sim, o que te levou a não optar pela atuação com essa faixa etária? Comente.
- Existem características ou aspectos que te atraem na docência com os bebês e crianças bem pequenas? Comente.
- Existem características ou aspectos desse contexto que não são atrativas para você? Comente.
- Em geral, as professoras de educação infantil têm objeções a trabalhar nas turmas de 0-3? Comente

Recursos, espaços, materiais e Trabalho coletivo

- Pensando nos bebês e crianças bem pequenas, acredita que na sua escola existe material pedagógico à disposição?
- Como avalia a infraestrutura da escola para o atendimento aos bebês e crianças bem pequenas? Comente.
- Como você entende a presença de auxiliares – berçaristas – nas turmas de berçários e maternal I?
- Existem diferenças entre as duas funções, de professor e de auxiliar? Como você entende esses dois papéis?
- Como você entende o fato das berçaristas não possuírem formação específica?
- Considerando essa organização: 1 professora, estagiária ou berçaristas, você acha que deveria ser de outra forma? Outra organização das funções e cargos? Comente.

Relação com as famílias

- Como as famílias entendem a função da escola de Educação Infantil?
- As famílias entendem o atendimento em creche (0 a 3 anos) da mesma forma que entendem a pré-escola? Fale sobre.

Especificidade da docência com bebês e crianças bem pequenas

- Qual seu conceito de bebê e criança bem pequena?
- Você acha mais fácil ou mais difícil trabalhar com as crianças menores? Por que?
- Como pensa/acredita que os bebês e crianças bem pequenas aprendem e se desenvolvem?
- É diferente de como as crianças com as quais trabalha atualmente aprendem? Por que?
- Você considera que os bebês e crianças pequenas deveriam aprender algo? Comente.
- Qual o papel da professora no desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças bem pequenas?
- Sobre o cuidar e o educar, como você entende esses dois conceitos?
- Algum prevalece no cotidiano nas turmas de berçário e maternal? Porque?
- Sobre cuidar e educar, no seu trabalho, atualmente, isso ocorre de forma diferente? Em quais aspectos?
- Como você entende o brincar? Qual a função do brincar para essa faixa etária?
- Para trabalhar com bebês e crianças bem pequenas, é necessário ter alguma característica específica? Quais?
- Quais são os saberes necessários para a docência com bebês e crianças bem pequenas?

- Na docência com as crianças menores, a prática e teoria são importantes?
- Se recorda de algum livro, autor ou documento que destaca como importante para a docência com essa faixa etária?
- Como se sente por ser professora de educação infantil? Comente.
- Dentro do contexto da educação infantil, as professoras dos bebês e crianças bem pequenas são mais ou menos valorizadas em relação às professoras das crianças maiores? Comente.
- Qual o maior desafio para ser professora de bebês e crianças pequenas?
- Na época, trabalhar com os bebês e crianças bem pequenas, foi uma escolha sua?
- Durante sua atuação com os bebês e crianças pequenas, você se sentia realizada profissionalmente?
- E agora?
- Considerando sua atuação atual, tem interesse em continuar trabalhando com essa faixa etária? Fale sobre suas expectativas

Função social da escola

- A creche é um espaço de qualidade para os bebês e crianças bem pequenas?
- Qual é a função social da educação infantil, especificamente o segmento creche? E a da pré-escola?
- Na instituição em que trabalha, esta função está sendo alcançada? Comente.
- Qual o maior desafio da Educação Infantil na nossa sociedade hoje?
- Fique à vontade em discorrer sobre outras questões que julgar serem pertinentes para você.

Apêndice C – Roteiros traduzidos

Presentazione e questioni sull'infanzia

- Nome (scegli un nome fittizio)
- Età, stato civile, città di residenza
- Com'è stata la sua infanzia? Quali ricordi di quel periodo sono più memorabili per lei?
- Ha frequentato il nido? E la scuola dell'infanzia?
- Quali sono i suoi ricordi di quel periodo? Come si sentiva in quel periodo?
- Com'era la vita quotidiana nel nido e nella scuola dell'infanzia? Provi a farne una descrizione
- Come erano i rapporti tra i bambini? Come erano i rapporti tra le educatrici/insegnanti e i bambini?

Formazione iniziale

- Perché ha scelto di diventare educatrice?
- Che tipo di formazione ha seguito per diventare educatrice? (date ed istituzione)
- Dal suo punto di vista, la formazione che ha ricevuto è stata utile per il suo lavoro?
- Nel corso di studi che ha seguito erano presenti discipline caratterizzanti il lavoro con i bambini da 0-6 anni?
- E caratterizzanti il lavoro con i bambini da 0-3 (nido)?
- Durante la formazione, ha svolto attività di tirocinio? In quali istituzioni?
- Questa esperienza l'ha aiutata nel suo lavoro come educatrice?
- Ha un'altra formazione? Studi post laurea (master, dottorato di ricerca)
- Ha un'altra laurea? Questi titoli hanno contribuito al suo lavoro? Provi a farne una descrizione

Percorso professionale

- Ha avuto una esperienza professionale nel settore educativo e dell'istruzione diversa da quella del nido?
- Prima di lavorare nell'ambito educativo, come immaginava che sarebbe stata questa professione? Che idea aveva? Provi a farne una descrizione
- A che età ha iniziato a lavorare nell'ambito educativo? Con quale fascia d'età/gruppo ha lavorato all'inizio?
- Quali sono i ricordi più importanti dell'inizio del suo lavoro nell'ambito educativo?
- In quante scuole ha lavorato? C'è qualche scuola che è stata più importante nel suo percorso? Se sì, perché?
- A suo parere, come ha imparato a fare l'educatrice? Quali aspetti ed eventi hanno contribuito alla sua formazione?

Esperienze professionali nel nido

- Lavorare nel nido è stata una sua scelta? Oppure le piacerebbe fare qualcos'altro?
- Da quanto tempo lavori come educatrice nel nido?
- Nell'educazione del nido, con quali fasce d'età ha lavorato?
- In quale fascia d'età si identifica maggiormente? Perché?
- In quale fascia d'età si identifica in misura minore? Perché?

- Può sinteticamente dirmi come valuta la sua esperienza professionale?

Progettazione e valutazione

- Come elabora la progettazione pedagogica e quali sono gli aspetti/punti più rilevanti?
- Quali strumenti utilizza?
- Chi partecipa della progettazione?
- Come è organizzata la giornata educativa quotidiana dei bambini è stabilita?
- Quali sono le attività previste nel lavoro con i bambini?
- Questa organizzazione soddisfa le sue aspettative come educatrice?
- Ci sono esperienze che vorrebbe offrire ai bambini, ma non può/riesce?
- La giornata educativa quotidiana soddisfa le aspettative e le esigenze del suo gruppo/sezione?
- Quali sono le principali esigenze?
- Come descriverebbe il suo rapporto con i bambini?
- Nel suo lavoro quotidiano, quali fattori intervengono nel suo rapporto con i bambini?
- Come valuta lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini del suo gruppo?
- Quali strumenti o risorse utilizza per registrare e valutare il processo di sviluppo e apprendimento dei bambini?

Risorse, spazi e materiali

- Nel contesto dove lavora attualmente, c'è materiale didattico/pedagogico disponibile?
- Ci sono materiali o risorse che vorrebbe avere a disposizione, ma che non ha?
- Come valuta la struttura della scuola per la cura e l'educazione dei bambini da 0 a 3 anni?
- Qual è il ruolo dello spazio/ambiente e dei materiali nello svolgimento del suo lavoro nel nido?

Lavoro collettivo

- Nel suo gruppo, ci sono anche altre educatrici? Quante?
- Come descriverebbe il suo rapporto con loro?
- Come gestisce il lavoro collegiale e i rapporti con le altre professioniste coinvolte nel contesto educativo?

Rapporto con le famiglie

- Com'è il suo rapporto con le famiglie?
- Come le famiglie interpretano il ruolo del nido? E il suo lavoro in particolare?
- Secondo lei, le famiglie comprendono/valorizzano il nido (0 a 3) nello stesso modo in cui comprendono/valorizzano la scuola dell'infanzia?

Specificità dell'educazione nel nido

- Qual è la sua idea di bambino (0 a 3 anni)?
- Cosa li distingue dai bambini più grandi (3-6)?
- In che modo i bambini da 0 a 3 anni apprendono e si sviluppano?
- Cosa pensa che i bambini dovrebbero apprendere in questa fascia d'età?

- Qual è il suo ruolo nello sviluppo e nell'apprendimento dei bambini?
- Per quanto riguarda la cura e l'educazione, come interpreta questi due concetti?
- Uno dei due prevale nel suo lavoro quotidiano? In quale modo? Perché?
- Come concepisce il gioco? Qual è il ruolo del gioco in questa fascia d'età?
- Secondo lei, per lavorare con i bambini da 0-3 nel nido, è necessario avere delle competenze specifiche? Quali?
- È necessario avere delle conoscenze specifiche? Quali?
- Nell'educazione dei bambini da 0 a 3 anni, la pratica e la teoria sono importanti?
- A proposito di teorie (documenti, autori), ce n'è qualcuna che ha dato supporto al lavoro con questa fascia d'età? Se sì, Provi a farne una descrizione
- Ci sono degli aspetti che deve ancora migliorare/sviluppare? Quali?
- Come si sente ad essere una educatrice del nido?
- Ha incontrato difficoltà per lavorare con questa fascia di età?
- Nel quotidiano con i bambini, quali momenti le danno maggiori soddisfazioni/gioia?
- Come descriverebbe una giornata di lavoro con i bambini? Provi a descriverne una giornata lavorativa normale.
- Può esprimere una valutazione complessiva del suo lavoro?
- Nel contesto del Sistema 0-6, le educatrici del nido sono più o meno apprezzate rispetto alle altre insegnanti della scuola dell'infanzia?
- In generale, secondo la sua esperienza, ci sono professioniste dell'ambito educativo (Sistema 0-6) che non vogliono svolgere il lavoro nel nido (0-3 anni)?
- Qual è la sfida più grande per essere un'educatrice del nido?
- Si sente realizzata professionalmente? Perché?
- È interessata a continuare a lavorare con questa fascia d'età? Parli delle sue aspettative professionali.

Funzione sociale del nido

- Il nido d'infanzia è uno spazio di qualità per i bambini da 0 a 3 anni?
- Considerando il Sistema integrato 0-6, qual è la funzione sociale del nido? E della scuola dell'infanzia?
- Nell'istituzione in cui lavora, questa funzione viene promossa e realizzata?
- Qual è la sfida più grande dell'educazione 0-6 nella nostra società odierna?
- C'è qualcos'altro che ritiene rilevante e che vorrebbe dire (che magari non ho chiesto nell'intervista)? Si senti libera di parlarne.

Presentazione e questioni sull'infanzia

- Nome (scegli un nome fittizio)
- Età, stato civile, città di residenza
- Com'è stata la sua infanzia? Quali ricordi di quel periodo sono più memorabili per lei?
- Ha frequentato il nido? E la scuola dell'infanzia?
- Quali sono i suoi ricordi di quel periodo? Come si sentiva in quel periodo?
- Com'era la vita quotidiana nel nido e nella scuola dell'infanzia? Provi a farne una descrizione
- Come erano i rapporti tra i bambini? Come erano i rapporti tra le educatrici/insegnanti e i bambini?

Formazione iniziale

- Perché ha scelto di diventare insegnante?
- Che tipo di formazione ha seguito per diventare insegnante della scuola dell'infanzia? (date ed istituzione)
- Dal suo punto di vista, la formazione che ha ricevuto è stata utile per il suo lavoro?
- Nel corso di studi che ha seguito erano presenti discipline caratterizzanti il lavoro con i bambini da 0-6 anni?
- E caratterizzanti il lavoro con i bambini da 0-3 (nido)?
- Durante la formazione, ha svolto attività di tirocinio? In quali istituzioni?
- Questa esperienza l'ha aiutata nel suo lavoro insegnante della scuola dell'infanzia?
- Ha un'altra formazione? Studi post laurea (master, dottorato di ricerca)? Ha un'altra laurea? Questi titoli hanno contribuito al suo lavoro? Provi a farne una descrizione

Percorso professionale

- Prima di lavorare come insegnante, come immaginava che fosse questa professione? Che idea aveva? Prova a descriverne.
- Quali sono i ricordi più importanti dell'inizio del suo lavoro nell'ambito educativo?
- A che età ha iniziato a lavorare come insegnante? Com quale fascia d'età/gruppo ha lavorato all'inizio?
- In quante scuole ha lavorato? C'è qualche scuola che è stata più importante nel suo percorso? Se sì, perché?
- A suo parere, come ha imparato a fare l'insegnante? Quali aspetti ed eventi hanno contribuito alla sua formazione?

Esperienze professionali

- Lavorare come insegnante della scuola dell'infanzia è stata una sua scelta? Oppure le piacerebbe fare qualcos'altro? Se sì, provi a farne una descrizione
- Da quanto tempo lavora come insegnante della scuola dell'infanzia?
- Com quale fascia d'età/gruppo ha già lavorato?
- In quale fascia d'età si identifica maggiormente? Perché?
- In quale fascia d'età si identifica in misura minore? Perché?
- Può sinteticamente dirmi come valuta la sua esperienza professionale?

- Vorrei sapere la sua opinione sull'educazione con i bambini da 0-3 anni (contesto del nido). Ha mai lavorato con questa fascia d'età?

SE SÌ

- Com'è stata la sua esperienza?
- Il lavoro con i bambini da 0-3 anni le è piaciuto?
- La giornata educativa quotidiana era diversa da quella che svolge attualmente?
- Quali momenti/situazioni le hanno dato maggiori soddisfazioni/gioie?
- Ha avuto difficoltà? Quali?
- E ora, con il gruppo/classe con cui lavora oggi? Quali momenti le piacciono di più?
- Ci sono differenze nel lavoro in questi due contesti?
- È stata una sua decisione passare dal nido alla scuola dell'infanzia? Cosa le ha portato a prendere questa decisione?
- Durante il suo lavoro con i bambini da 0-3 anni, si è sentita realizzata professionalmente?

- Ha avuto opportunità di lavorare al nido, con i bambini da 0-3 anni?
- Se sì, cosa le ha fatto decidere di non lavorare con questa fascia d'età?
- Ci sono caratteristiche o aspetti che l'attraggono nel prendere cura ed educare i bambini da 0-3 anni?
- Ci sono caratteristiche o aspetti di questo contesto che non sono attrattive/interessanti per lei?
- In generale, per quella che è la sua esperienza, ci sono professioniste dell'ambito educativo (Sistema 0-6) che non vogliono svolgere il lavoro nel nido (0-3 anni)?

Risorse, spazi, materiali e lavoro collettivo (se è una scuola 0 - 6)

- Pensando ai bambini da 0 a 3 anni, nel contesto dove lavora attualmente, c'è materiale didattico/pedagogico disponibile?
- Come valuta la struttura della scuola per la cura e l'educazione dei bambini da 0 a 3 anni?
- Come valuta la copresenza delle educatrici nelle sezioni del nido?

Relazioni con le famiglie

- A suo parere, come le famiglie interpretano il ruolo del nido? E il suo lavoro in particolare?
- Secondo lei, le famiglie comprendono/valorizzano il nido (0 a 3) nello stesso modo in cui comprendono/valorizzano la scuola dell'infanzia?

Specificità dell'educazione nel nido

- Qual è la sua idea di bambino (0 a 3 anni)?
- Cosa li distingue dai bambini più grandi (3-6)?
- Trova più facile o più difficile lavorare con i bambini più piccoli? Perché?
- Secondo lei, in che modo i bambini da 0 a 3 anni apprendono e si sviluppano?
- È diverso da come apprendono i bambini con cui lavora attualmente? Perché?
- Cosa pensa che i bambini dovrebbero apprendere in questa fascia d'età?

- Qual è il ruolo delle educatrici nello sviluppo e nell'apprendimento dei bambini da 0 a 3 anni?
- Per quanto riguarda la cura e l'educazione, come interpreta questi due concetti?
- Uno dei due prevale nel lavoro quotidiano nel nido d'infanzia? In quale modo?
- Per quanto riguarda la cura e l'educazione, nel suo lavoro attualmente, ciò avviene in modo diverso? In quali aspetti?
- Come concepisce il gioco? Qual è il ruolo del gioco per questa fascia di età (0-3)?
- Per lavorare con i bambini da 0 a 3 anni, è necessario avere delle caratteristiche specifiche? Quali?
- È necessario avere delle conoscenze specifiche? Quali?
- Nell'educazione dei bambini da 0 a 3 anni, la pratica e la teoria sono importanti?
- A proposito di teorie (documenti, autori), si ricorda di qualcuna che risalta l'educazione in questa fascia d'età?
- Nel contesto del sistema 0-6, le educatrici del nido più o meno apprezzati rispetto agli insegnanti della scuola dell'infanzia?
- A suo parere, qual è la sfida più grande per essere una educatrice nel nido?
- Come si sente ad essere una insegnante della scuola dell'infanzia? Si sente professionalmente realizzata?
- È interessata a continuare a lavorare con questa fascia d'età? Parli delle tue aspettative professionali.

Funzione sociale del nido

- Il nido d'infanzia è uno spazio di qualità per i bambini da 0 a 3 anni?
- Considerando il Sistema integrato 0-6, qual è la funzione sociale del nido? E della scuola dell'infanzia?
- Nell'istituzione in cui lavora, questa funzione viene promossa e realizzata?
- Qual è la sfida più grande dell'educazione 0-6 nella nostra società odierna?
- C'è qualcos'altro che ritiene rilevante e che vorrebbe dire (che magari non ho chiesto nell'intervista)? Si sentì libera di parlarne.

Apêndice D – Transcrição das entrevistas realizadas no Brasil

Nome escolhido: Cecília

Segmento: Creche

Entrevista em 05 de julho de 2021

Pesquisadora: Então a primeira coisa que eu gostaria que você me indicasse, é que você escolhesse um nome fictício para ser usado na pesquisa, eu não vou usar o seu nome. Então, queria pedir pra você indicar um nome fictício.

Cecília: Pode pôr o da minha filha, Cecília.

Pesquisadora: Cecília, ok. Fala pra mim um pouquinho de você, sua idade, se você é casada, a cidade onde reside, se nasceu aqui, se sempre morou aqui.

Pesquisadora: Ta, meu nome é Cecília, eu tenho 36 anos, sou casada já, vai completar esse ano 15 anos que eu sou casada. Tenho 2 filhos, o Miguel, de 9 anos, e a Cecília, de 1 ano e 7 meses. Ela está na minha salinha, é minha aluna. (*risos*) Eu sou de Rio Preto mesmo, nasci aqui, morei a vida toda aqui. Eu comecei a faculdade já casada, entrei... eu trabalhava com outra área chamada, não tinha nada a ver, fiz faculdade, me formei em 2011 e entrei na rede pelo concurso de 2014 e comecei em 2016. Sem experiência nenhuma, nenhuma, nenhuma, minha experiência era com os estágios. Cheguei crua, e eu queria muito, muito mesmo já entrar com berçário e por coincidência, quando eu entrei estava sobrando uma sala, era um berçário. E ainda a diretora ficou assim “Ai, mas é um berçário, à tarde”, tipo assim, ninguém quer berçário (*risos*). Aí eu fiquei radiante né? E foi muito bom pra mim e desde então eu estou com o berçário, fiquei um aninho só com o maternal II, mas eu sempre procuro berçário.

Pesquisadora: Que foi em 2019 né, que você fez formação comigo?

Cecília: Foi, em 2019, eu estava grávida, então eu optei por pelos maiores, porque eu não ia conseguir desenvolver muita coisa com o berçário, né? Aí eu optei mesmo pelo maternal II.

Pesquisadora: Agora eu queria que você falasse um pouquinho como você se recorda, de como foi a sua infância? Você falou que nasceu e morou sem o preto, né? Queria que você tentasse lembrar um pouquinho da sua infância, quais lembranças dessa época da sua infância são mais marcantes para você?

Cecília: Ah, a minha infância foi muito gostosa, nós somos em 3 irmãos, eu sou a mais nova, só que a diferença de idade era grande, com um irmão são 7 anos e com a outra são 5, mas eu tinha muitos primos, só que a minha família toda é de José Bonifácio. Então, a minha vó tinha um sítio e a gente ia todo final de semana, eu passava as férias inteiras lá, desde bem pequena, desde os 3 aninhos, assim, eu já ficava lá o mês inteiro na minha vó, sem meus pais. E era muito comum porque todos os primos ficavam, então era maravilhoso, era um sensacional, apesar que assim, no meu tempo, a gente morava no bairro, era uma Cohab aqui, não sei se você conhece o São Deocleciano, era um bairro pequeno, hoje já ficou grande, mas era um bairro pequeno e bem separado da cidade. E tinha a escola, então, assim foi naquela época ainda que as crianças viviam pra rua, a gente aproveitava muito o brincar na rua. Na escola

eram os mesmos amigos desde o pré, que a gente se formou junto, era a mesma turma. Então foi um período muito gostoso, né? A gente tinha aquela liberdade, aproveitou muito a rua, o brincar. E a minhas maiores lembranças, assim, é o sítio da minha avó, né? Lá tinha riozinho, tinha oq, tinha um galinheiro, que meu avô fez uma casinha de boneca pra gente, que tinha fogão, a gente pra cozinhar. E a minha avó deixava a gente cozinhar. Vish, tinha muita... a gente andava a cavalo, tocava vaca (*risos*), era muito gostoso, muito, muito bom. E a gente aproveitava muito, juntava tudo os primos, foi muito gostoso. Na época a minha avó não tinha nem TV, não tinha TV, não tinha rádio, então a gente curtia o máximo, mesmo assim, entrava pra dentro na hora que escurecia, já tava todo mundo cansado, dormia logo, acordava no outro dia cedo pra curtir de novo.

Pesquisadora: Só entrava, tomava um banho, comia.

Cecília: É, só. E era muito, assim, os pais não eram muito preocupados, né? Porque eu fico vendo hoje, assim a minha sogra ela mora numa chácara e eu fico procurando preocupada com meus filhos, eu tenho medo do que eles vão mexer, se tem bicho, se tem escorpião... e naquela época, a gente ia, a gente chegava e sumia. Então a gente voltava para almoçar, sumia de novo e só na hora de ir embora que voltava, e os nossos pais estavam nem aí, né? Nossa, se você desmaiasse, se desse um troço lá, até chegar já morreu, mas era muito bom, essa autonomia, essa liberdade... hoje eu fico, assim, me policiando. (*falha de conexão*)

Pesquisadora: Pra não controlar tanto...

Cecília: É, com os meus filhos, deixar (*incompreensível*), porque é muito rico, muito gostoso.

Pesquisadora: Boas lembranças.

Cecília: É, hoje não tem mais o sítio, quando meu vô faleceu, minha avó mudou pra cidade. Ficou só de lembranças mesmo.

Pesquisadora: Sim. É assim mesmo, são os ciclos da vida, né? É e nessa época da infância você chegou a frequentar a educação infantil?

Cecília: Fui. Eu frequentei, eu entrei na época eles chamavam de pré, né? O prézinho, eu fui um ano só. Era no Lotf (*risos*). A minha professora do pré foi minha diretora, a minha primeira diretora. (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*) Olha como o mundo dá voltas. Então você tinha cinco anos?

Cecília: cinco anos.

Pesquisadora: E desse um ano, não foi muito tempo, mas você se lembra? Como você se sentia indo pra escola? Você tem lembranças dessa época?

Cecília: Eu tenho bastante lembranças. Eu lembro que eu não gostava de no frio, porque era um bairro muito aberto e eu ia a pé, minha irmã, que ela ia que ela estudava no Guiomar Maia, ela me deixava lá, e era muito frio, eu não gostava muito do inverno, mas durante o verão eu gostava bastante. Eram poucas salas, assim, até esses dias eu fui lá tomar vacina do Corona e eu lembrei, assim, como que volta né, as memórias da escola. Eu me lembro da minha lancheira, eu me lembro que naquela época a gente tinha que levar lanche, a gente levava

merenda... assim, tinha comida, mas a gente levava lanchinho também. Eu lembro da minha mochila, que era da Barbie, branca. Eu lembro que o parque era bem pequenininho, tinha um balanço, três balanços só e era muita briga, era muito disputado o balanço e eu nunca conseguia... então, assim, era hora de ir pro parque, todo mundo descia correndo e eu nunca conseguia balançar. Aí um dia que eu consegui sentar no balanço, um menino me empurrou, ralei tudo o joelho (*risos*). Acho que foi, durante o ano todo, a única vez que eu consegui sentar no balanço. E aí, tinha uma casinha assim... uma casinha de alvenaria mesmo, que a gente brincava lá dentro. Eu lembro, assim, perfeitamente do parque, eu lembro da minha sala, era mesinha...

Pesquisadora: Do espaço físico então. Mesinhas individuais?

Cecília: Mesinha individual, sim. Os armários de alvenaria, uma mesinha pra cada criança, que coisa né.

Pesquisadora: E você se lembra do dia a dia, do que você fazia com as crianças? Ou da professora?

Cecília: (*silêncio*)

Pesquisadora: Você ia período integral ou parcial?

Cecília: Era parcial.

Pesquisadora: E você lembra o que você fazia?

Cecília: Eu não lembro assim... a gente não dormia, não tomava banho. Eu lembro mais dos momentos de refeição, que a gente saía pro pátio, eu lembro assim de algumas atividades mais marcantes assim, que a gente trabalhou com bastante tinta, eu lembro uma vez no folclore nós fizemos uns trabalhos de colagem, era bem colorido. Mas eu não me lembro, por exemplo, de cantar, de roda, essas coisas eu não tenho recordação disso. De apresentação eu não tenho recordação. Eu lembro assim, da mesa, eu lembro da gente brincando com tinta, eu lembro que os nossos materiais ficavam assim separadinhos, mas eu não tenho recordação assim, na escola... que é o que mais a gente faz hoje, cantar, brincar, eu não tenho recordação desses momentos.

Pesquisadora: E da professora, você lembra? Como ela era...

Cecília: Lembro. Eu lembro dela, ela era rígida assim, eu não lembro de muito afeto não. Ela era um pouco mais rígida, eu não tenho muitas lembranças assim, mas ela era mais séria assim.

Pesquisadora: E das outras crianças, você falou que eram crianças e ali do mesmo bairro, que você convivia em outros espaços também né?

Cecília: Sim, eram vizinhos, a gente já saía e ia passando na casa do outro, subia todo mundo junto. Era muito pasto né? Era uma curtidão, a ida e a volta da escola era só festa (*risos*). E a gente cresceu assim, muito amigos, todo mundo, estudamos juntos, a maioria fez cursinho junto... aí depois separa, hoje em dia eu não tenho mais contato, uma pena né.

Pesquisadora: Dessa parte você quer comentar mais alguma coisa?

Cecília: Ah, eu não lembro assim muita coisa. Eu lembro uma vez que teve uma, meu cabelo era bem cacheado, bem cheio, assim com a minha mãe prendia bem e eu lembro uma vez que teve que tirar, sabe aquelas fotos com aquele chapeuzinhos, e a professora soltou meu cabelo e aí ela fez... ai, eu fiquei tão nervosa, eu chorei, queria tirar (*risos*). Desse dia eu lembro, eu tenho a foto até hoje.

Pesquisadora: Você não queria que ela tivesse soltado?

Cecília: Não, ela soltou meu cabelo, eu reclamei muito com a minha mãe. Ah, o que eu lembro mais, lá não tinha dentista, era na outra escola que tinha o dentista. Ah, eu lembro que uma vez foi um pessoal lá fazer uns testes com a gente, eles estavam fazendo letras, assim, hoje eu penso que seja letras né? Eles estavam fazendo estágio, eles foram lá, ficaram na sala, fizeram umas brincadeiras lá, eu lembro disso também.

Pesquisadora: Legal. Você falou que foi lá para tomar a vacina, ficou lembrando da escola, está muito diferente?

Cecília: Não, nada, nada. Tudo igual.

Pesquisadora: Sério?

Cecília: Sério, fizeram uma ampliação lá pra frente né, umas salas lá pro fundo, mas na parte onde, a estrutura que já existia, tá intacta, intacta, minha sala... tudo, tudo, tudo igualzinho. Foi uma recordação muito gostosa. (*risos*)

Pesquisadora: Imagino

Pesquisadora: As próximas perguntas são em torno da sua formação como professora né? E se por acaso você tiver uma outra formação, ou sua primeira formação já foi na área da educação, magistério ou pedagogia?

Cecília: Sim, eu não tenho magistério, né? Eu tinha vontade, muita vontade de fazer psicologia. E aí eu terminei o ensino fundamental, o ensino médio e aí prestei.

Pesquisadora: Psicologia?

Cecília: É, só que a minha família tinha uma empresa, eles tinham começado e aí eu ia ficar trabalhando com eles e estudando. Só que aí deu uma reviravolta, quebrou e aí meu pai já não tinha mais condição de pagar pra mim, e aí eu fui trabalhar. Eu fui trabalhar, isso eu tinha 18 anos, só trabalhei esse período, aí eu casei com 21. Aí eu entrei numa empresa e uma menina fazia pedagogia.

Pesquisadora: Você trabalhava na área administrativa?

Cecília: É, era uma empresa, eles tinham vários daqueles banquinhos de empréstimo consignado.

Pesquisadora: Sim, tipo Crefisa...

Cecília: É, na época era o BMG, eles tinham muitas lojas, então a gente dava suporte pra essas lojas, a gente não dava atendimento ao público, dava suporte pras outras lojinhas né. E era

muito gostoso, era um ambiente muito gostoso e tinha uma menina, a Daiane, ela fazia pedagogia. Na época, o campus da Unirp, da pedagogia, é onde era o Coc, Seta, não sei se você vai saber...

Pesquisadora: Ah tá, ali no Boa Vista.

Cecília: Isso, lá perto do pão de queijo. E era muito perto do meu trabalho e aí eu falei assim, tinha uma outra amiga minha, e aí a gente falou assim “Nossa, vamos fazer pedagogia?”, e ela “Ah gente, é muito gostoso, é muito fácil”, e a gente “Mas tem matemática?” (*risos*), olha a preocupação (*risos*).

Pesquisadora: (*risos*) A preocupação é se tinha alguma coisa de exatas.

Cecília: É, e foi assim, em um dia. Eu conversei com o meu marido, eu tinha muita vontade de voltar a estudar, mas eu não tinha condição financeira assim e ele me apoiou super, e aí ela também, o marido dela e aí “Vamos começar?”, “Vamos”. Começamos, e aí ia nós três pra faculdade. E foi muito gostoso, a gente fez um ano lá.

Pesquisadora: Era noturno?

Cecília: Era noturno. Então eu trabalhava, eu saía de manhã cedinho e do serviço eu já ia direto pra faculdade, mas era assim, dois quarteirões. E aí ficou um ano, um ano sendo lá, lá era muito gostoso. Aí depois deles mudaram pro Coopec, pro Copen... Copen ou Coopec? Lá no vivendas.

Pesquisadora: É Coopec, longe.

Cecília: Muito, muito, muito longe. E aí foi um período bem cansativo pra mim, eu saía de casa super cedo, ia pro serviço, levava roupa, levava tudo, saía do serviço, ia direto, pegava um monte de ônibus pra chegar lá, pra ter aula. Acabava aí meu marido me buscava, todos os dias, pra mim não chegar tão tarde, mas eu chegava assim 23h. E naquela rotina de casada, de casa, de trabalho... então foi assim um período muito cansativo, muito cansativo. Assim, ainda bem que lá no meu trabalho era mais tranquilo, eu tinha oportunidade também de estudar, fazer meus trabalhos, eu tinha acesso à internet, eles não se importavam de utilizar impressora, nada, então foi o que aliviou para mim foi isso, né? Que eu pude no meu trabalho destinar um tempo ali pros estudos.

Pesquisadora: Você conseguia adiantar algumas coisas ali durante o horário de trabalho...

Cecília: Conseguia, e aí, por fim, a empresa também foi diminuindo, diminuindo. Eles dispensaram todos os funcionários, ficou só eu e aí eles viajavam, então eu ficava sozinha lá, então nesse ponto foi mais tranquilo, era cansativo assim, essa rotina doida, né? De sair cedo, volta... chegar, fazer janta, era aquele forfê né? E no outro dia cedo, era um batidão cansado. Tanto que às vezes falam assim “Ai, eu tenho tanta saudade...”, eu falei “Gente, eu não”. Eu tenho saudade das meninas, do momento ali era gostoso, mas daquela vida, eu não tenho saudade, eu não via a hora de acabar, meu Deus do céu. Aí quando eu acabei, eu me formei em 2011.

Pesquisadora: Só um minutinho, você entrou em 2008 e se formou em 2011?

Cecília: Isso. Aí eu engravidei, no último ano eu engravidei, e perdi eu estava de três meses e eu tive um aborto. E aí passou um mês e pouquinho engravidei de novo. Então, quando eu me formei, eu estava grávida de 5 meses do Miguel. Aí eu me formei e fiquei em casa ajudando meu marido a trabalhar e teve uma loja de web design, e ele trabalhava nessa área, né? Ele desenvolvia site, dava suporte para as empresas de loja virtual, essas coisas assim, e eu fiquei auxiliando ele.

Pesquisadora: Entendi.

Cecília: E eu tinha muito receio assim e de entrar na área porque não tinha experiência nenhuma, eu fiz o estágio, porque eu não podia sair do meu serviço, eu precisava para mim pagar as mensalidades e aí eu fiz um estágio, mas assim é muito... eu fiz o estágio ainda de observação, porque eu não tinha disponibilidade de tempo pra ficar, pra ser pago, né? Pra mim poder auxiliar lá, então eu não tinha experiência e eu tinha muito medo de entrar assim do nada, né? E aí eu fiquei em casa ajudando ele, aí quando abriu o concurso, eu prestei, estudei (*incompreensível*) com uma rotina bem corrida também.

Pesquisadora: De 2014 né?

Cecília: Isso, estudando bastante, na esperança de chamar logo porque eu precisava trabalhar para ganhar dinheiro e não chamava nunca.

Pesquisadora: Entendi, porque você prestou em 2014 e entrou em 2016. Demorou um tempinho para chamar.

Cecília: Demorou, demorou. E nesse período, em 2015, eu fiz uma pós de alfabetização e letramento, aí eu entrei em 2016 e acho que foi em 2016 mesmo, eu fiz psicopedagogia, ou foi em 2017? Foi em 2017, eu acho que foi.

Pesquisadora: Retomando aqui as perguntas, foi na Unip ou Unirp?

Cecília: Unirp.

Pesquisadora: Se por acaso, ao longo das perguntas, você precisar se repetir ou a gente voltar em coisas que você já citou, não tem problema, tá? É porque a conversa vai fluindo e com perguntas eu peço para você citar alguma coisa mais específica sobre. Você já me falou que não cursou magistério, cursou pedagogia, o seu curso foi de quatro anos?

Cecília: Foi a última turma de três.

Pesquisadora: Certo. E lembrando lá do seu curso, você acredita que o curso de pedagogia te formou para o trabalho que você faz hoje?

Cecília: Prático? Não (*risos*). Não, vish é outra vida, é outra coisa, não tem nada a ver. Eu falo que até assim, a parte do planejar, nossa, ficou muito... é muito pouco assim, sabe? Eu não, não... quando você entra mesmo ali no dia a dia, você vê e você fala “Gente, eu não sei nada”. Para mim, por exemplo, que eu não, eu nunca tinha estado, porque no estágio, sempre com as minhas estagiárias, nossa, eu mostrava tudo para elas, porque você tanto que é ruim. Sabe, eu ensinava elas a fazer semanário, sabe, vou mostrar várias vezes, porque é horrível você chegar e você... graças a Deus, quando eu entrei, eu tive um ótimo coordenador e as professoras me

acolheram muito e eu tive ótimas companheiras, de Berçário, Maternal I, me ajudaram muito sabe? Então, errei bastante, mas se não fosse por eles... é muito ruim, né? Você chegar num lugar assim... e eu acho que no meu período não, tanto que assim eu fiquei bem desapontada, eu imaginava outra coisa.

Pesquisadora: Em relação ao curso?

Cecília: É, eu imaginava que fosse muito mais puxado assim, era bem tranquilo, era fácil até, né? Mas por outro lado deixa a gente bem desamparada quando a gente entra, né?

Pesquisadora: Entendi. Você se lembra de ter cursado disciplinas ou dentro de alguma disciplina ter tido acesso a conteúdos específicos sobre a educação infantil?

Cecília: Específico a educação infantil?

Pesquisadora: Sim.

Cecília: Não tinha assim, agora eu não lembro os nomes certinhos. A gente tinha prática infantil, mas era muito voltado assim, para confecção de brinquedos, sabe, confecção de material pedagógico, essas coisas, livros pedagógicos, de popup, essas coisas que a gente fazia na aula prática.

Pesquisadora: Mais manuais assim?

Cecília: Manuais, é.

Pesquisadora: Mas você acha que isso que você aprendeu lá sobre a educação infantil te ajuda no seu trabalho? Te ajudou no seu trabalho que você chegou na prática, principalmente com os pequenos.

Cecília: Olha, ajuda assim, eu acho que não é tão fácil, então a gente... por exemplo, eu tinha uma ótima professora de psicologia infantil, ela era coordenadora do curso e a disciplina dela auxiliou bastante, né? Ali na hora pra gente entender o comportamento da criança, auxilia sim. Mas a maior dificuldade que eu tive mesmo é conciliar, porque que que acontece, você chega lá, é muito diferente a prática. E você acha que você está fazendo tudo errado porque no papel é tudo muito bonito, né? Como deve ser assim, assim e assim. E você chega lá, pra quem não tem experiência, a criança, ela é muito imprevisível, então se o que você planeja nem sempre dá certo, né? Hoje eu sei disso, mas eu me sentia muito mal porque eu falava “Nossa eu to fazendo tudo errado”. E aí foi bom porque começou a formação, a formação foi muito boa para mim naquela época, a formação foi sobre os cantinhos. Aí eu tinha uma professora do BI que me auxiliou muito, que ela fala assim “Não, é assim mesmo. Não deu certo hoje, você faz de novo!”, mas a gente vai não se sentindo bem, né? E eu tinha uma berçarista maravilhosa e ela é pedagoga e já tinha trabalhado em rede privada. Ela falava assim “Não, você tem que fazer assim, assim, assim, porque eles têm que sair sabendo todas as letras, as cores...”, e eu ficava “Gente, mas isso eu não posso fazer assim...”, sabe? Você fica naquele... eu acho que a gente fica muito, a teoria em relação à prática, a gente fica perdida, a gente não se sente, sente mal por achar que está fazendo tudo errado e, na verdade, não está, né? Não é tudo que dá pra alcançar, do papel, que você consegue pôr em prática.

Pesquisadora: Ainda da sua formação inicial, você se lembra qual o lugar dos bebês aí nessa formação em pedagogia? Você se lembra de ter estudado especificamente sobre os bebês nesse espaço da creche?

Cecília: Sobre os bebês?

Pesquisadora: Isso, na graduação.

Cecília: Não. Eu não me recordo, pra falar a verdade, o período em que foi mais, pra mim, que agregou bastante foi o período em que eu estava no estágio. Foi um estágio, porque eu fiquei no BI, no BII por mais tempo e eu fiquei um período no maternal I, mas foi pouco tempo. Mas foi o período em que eu mais aprendi sobre bebês. Até assim a gente tem uma visão, né, que vai chegar aqui, vai ficar só com criança no colo, que você vai pegar o tempo todo. Eu cheguei lá sedenta, eu queria pegar a criança e elas falavam assim “Não, não pega não! Eles vão acostumar, deixa chorar” e eu morria de dó, eu pensava “Gente, que menina ruim!” (*risos*). Porque lá ainda tinha berços ainda, sabe? Era uma sala bem ampla, eles delimitavam o espaço, metade era BI e metade era BII. Então no meio ficavam alguns berços, alguns dormiam no berço e aí, assim, que eu fui aprendendo um pouquinho mais, muitas coisas não estavam corretas, né? Mas, que eu fui aprendendo um pouquinho mais de bebê.

Pesquisadora: Era a próxima pergunta. Se você fez estágio na creche ou pré-escola, você falou que ficou no BI e no BII.

Cecília: Isso eu fiquei acho que uma semana ou duas no maternal II também

Pesquisadora: Pré-escola não?

Cecília: Não.

Pesquisadora: E foi em escola da rede?

Cecília: Foi.

Pesquisadora: E nessa época você trabalhava ainda né?

Cecília: Trabalhava, era uma escola pertinho da minha casa. Eu ficava lá das 7h às 10h. Eu voltava pra casa, tomava banho e ia trabalhar.

Pesquisadora: Você falou que era de observação, não é? Mas você conseguiu, além de observar, acompanhar ali né?

Cecília: Deixa eu contar, a diretora não me autorizou a fazer nada. Ela não deixava. Então assim eu só ficava ali acompanhando as crianças que se colocavam em risco ali e limpando o nariz uma vez ou outra, mas ela não deixava eu dar banho, eu só acompanhava.

Pesquisadora: Até por conta do perfil mesmo do estágio de observação, né?

Cecília: É. Eram duas professoras no BII, na época não era berçarista ainda, era um outro nome aos auxiliares lá e ela se sentia incomodada...

Pesquisadora: Com a sua presença?

Cecília: Ah, parece que... no começo eu não me sentia muito bem, porque eu entendo que a sensação é que a pessoa está te observando, te avaliando, né? Mas não é assim, eu estava lá crua e nua né? Tá ali pra pra prender, coitada, mal sabem que.... E aí depois, quando eu fui pro maternal, mas eu fiquei bastante tempo com elas e depois foi super tranquilo. Mas quando eu fui para o maternal, uma professora me acolheu muito, uma gracinha, aí foi quando eu tive acesso à caderneta, ao diário de classe, ao formato do semanário que ela fazia, sabe? E ela foi pautando, fazendo observação de algumas crianças no momento de brincadeira. Então foi muito gostoso.

Pesquisadora: Isso foi em que ano? 2010?

Cecília: 11, 2011.

Pesquisadora: Você chegou a fazer estágio no ensino fundamental também ou só fez na educação infantil?

Cecília: Só infantil. Não era obrigatório naquela época, hoje é obrigatório, né?

Pesquisadora: É, eu não sei, no Ibilce, quando eu fiz, todos já eram. Entrei em 2011 e saí em 2015, eu fiz no infantil e fundamental.

Cecília: Era só gestão e infantil só, não tinha fundamental.

Pesquisadora: Entendi. Você comentou que tem pós-graduação, né?

Cecília: Isso, fiz alfabetização e letramento e fiz psicopedagogia.

Pesquisadora: Alfabetização foi em que ano e por onde você cursou.

Cecília: Foi em 2015, acho que é [*nome de uma instituição privada de ensino superior*].

Pesquisadora: E a outra?

Cecília: A outra foi pela [*nome de uma instituição privada de ensino superior*].

Pesquisadora: Especificamente os cursos de pós te ajudaram pra trabalhar com essa faixa etária?

Cecília: Olha, o primeiro curso foi péssimo, um conteúdo muito ruim. E aí, eu tenho vontade, mas assim, eu não gosto muito de EAD, sabe? Eu prefiro muito o presencial. Esse negócio de EAD pra mim não funciona muito bem, e lá a gente ia presencial, no primeiro curso, de sábado, mas era um conteúdo muito ruim, muito ruim. Não, não agregou nada.

Pesquisadora: Não tinha qualidade?

Cecília: Não, a psicopedagogia, eles tinham um conteúdo muito bacana, era bom sim, mas eu não frequentei, acho que um sábado por mês, andando e eu não, não dava. A gente estava com um carro só, teve alguns que eu ia e meu marido me esperava, era muito longe também. Então eu fiz mais pela plataforma, entregava trabalho, mas foi assim... fiz por fazer, não aprendi nada, eu falo, eu tenho vontade de fazer o curso psicopedagogia novamente, até abriu inscrição lá pela Famerp, eu acho muito bom. Eu tenho muita vontade. (*o filho da participante interrompe rapidamente a entrevista*)

Pesquisadora: Agora entrando um pouco na sua trajetória profissional. Você comentou que antes de fazer pedagogia você tinha vontade de fazer psicologia e acabou não dando certo, mas antes de você ingressar, fazer a pedagogia o que você pensava, que representação você tinha até essa profissão de ser professor, de ser professora de educação infantil?

Cecília: Assim, eu não tinha a dimensão né, eu não e esperava muito assim... eu via a profissão, desde quando a gente é criança era aquela ideia, muito prazerosa, lidar com criança, eu particularmente gosto muito, mas eu não tinha a dimensão assim, não sabia o que esperar (*falha na conexão, incompreensível*). Na verdade, quando a gente foi estudar era algo assim “Ah, eu tenho muita vontade de estudar, vamos fazer pra gente ter uma graduação?” e aí quando começou foi aquele bum assim, eu me identifiquei muito e aí eu falei “Gente, parece que é um caminho”, é um caminho de Deus mesmo na nossa vida, que uma coisa tão inesperada, que você entra sem esperar nada e de repente você se encontra, porque eu não me vejo fazendo outras coisas. Às vezes as meninas falam “Eu não aguento mais, eu vou prestar outro concurso”, eu falo “Gente, hoje eu não me vejo fazendo outra coisa”. (*risos*)

Pesquisadora: Com que idade você começou a ser professora? Quantos anos você tinha?

Cecília: Eu entrei na... eu tinha, acho que eu tinha 30 anos. 31 anos.

Pesquisadora: E aí você já entrou com o berçário?

Cecília: Já entrei no berçário, BII. Era um BII parcial e foi assim um desafio, porque eu não tinha parceira, era tudo, sozinha, então foi um desafio muito grande, graças a Deus, nesse período, a minha coordenadora, ela precisou, ela saiu de licença e aí foi a primeira vez que eu trabalhei com [*nome do coordenador*], ele entrou na coordenação, ficou um período de coordenador, um período de diretor, então a gente passou um bom tempo, ele me auxiliou muito, muito.

Pesquisadora: E já foi lá no [*nome da escola*]?

Cecília: Não, era em outra escola, no [*nome de uma escola da rede*]. É bem perto, é em frente a minha casa. Eu quase morri a hora que eu cheguei lá e vi que tinha uma vaga em frente à minha casa (*risos*). Foi muito gostoso.

Pesquisadora: É gostoso trabalhar pertinho, né?

Cecília: Foi muito bom, nossa, muito bom.

Pesquisadora: E aí tenta lembrar dessa primeira, dessa experiência, desse início da sua profissão como professora, o que que mais te marcou? Quais são as lembranças mais marcantes dessa desse início de atuação?

Cecília: Olha, lá no [*nome de uma escola da rede*] era uma realidade bem diferente do que eu tive lá no [*nome da escola*]. É uma escola onde a comunidade contribui muito para a escola (*falhas de conexão*).

Pesquisadora: Você fala que eu, o público, a comunidade que tem outro perfil?

Cecilia: Outro perfil, totalmente diferente. Então, a gente tem uma estrutura assim, diferente de trabalho, né? Então a gente trabalhava muito assim, com tudo o que precisava ali a gente tinha, hoje no [nome da escola], a nossa escola... como a gente está no remoto, eu estou visualizando o período presencial, né? A nossa escola está maravilhosa hoje. Mas como a gente ainda não está ali junto fica difícil falar sobre isso. Mas tudo o que a gente precisava a gente tinha ali, gente trabalhava muito, a gente fazia apresentações semanais, assim, o berçário nem tanto, mas eu me encantava muito com isso, né? Porque lá, de uma forma simples, as crianças, porque erm mais desinibidas, então toda semana uma turminha apresentava alguma coisinha e a gente levava as crianças lá. Então, assim a gente fazia muita fantasia e isso foi me encantando bastante assim, sabe, mesmo estando sozinha, pra mim era muito, muito pesado, mas eu fazia, eu dava conta. Foi um ano assim, que eu trabalhei muito, muito, muito. Então a gente fazia muitos painéis, hoje eu fico lembrando dos meus painéis, eu tenho até vergonha né, tudo era mãozinha, mãozinha... eram aqueles painéis lindos, porque eu achava que (risos). E aí eu falava assim “Aí [nome do coordenador] ‘tá muito feio’ e ele dizia “Tá feio, mas é o que eles fizeram” e eu queria que ficasse bonito, eu queria mostrar... e não é assim né?

Pesquisadora: É o nosso bonito, o bonito do adulto.

Cecília: Aí eu decorava porta, eu comecei assim (risos). Mas era muito gostoso, eu peguei uma turminha muito gostosa, era um parcial à tarde, então nós montamos uma rotina especial pra eles, porque eles chegavam e metade da sala dormia e metade não, porque eles almoçavam e bebiam leite em casa, estava na rotina de casa, e metade queria brincar. Aí a hora que eles queriam brincar, a outra metade queria dormir. Então, com a coordenadora, nós montamos uma rotina, então eles chegavam, eles mamavam, os colchõeszinhos já estavam todos no chão, eles tiravam uma soneca, eles dormiam e aí eles acordavam ativos pra brincar, jantar né, porque já tinha janta. Então era uma rotina tão gostosa e eles acordavam calmos sabe, tranquilos. As famílias eram bem tranquilas também, eu peguei uma estagiária muito boa, uma berçarista muito boa, a gente ficava só em três, eu e as duas, tinha vez também que eu ficava só, nós ficávamos em duas, era muito corrido.

Pesquisadora: Tinham quantas crianças na sala?

Cecília: Eram 25 e eles eram bem assíduos, entendeu? E aí eu fui quebrando todo aquele receio, de sair com as crianças pra fora, lá eles tinham um parque infantil, eles tinham um parque pra bebês, então a gente brincava muito no parque, todo dia né. Mas aos pouquinhos a gente vai percebendo, vendo que a criança é capaz né? E eu tinha muito medo de deixar eles irem pro parque dos grandes, e aí quando você vai, alguns né, não todos, mas eles sabem o limite deles né. E foi um período gostoso, de muito aprendizado pra mim, foi muito bom.

Pesquisadora: Bacana, então você já trabalhou nessas duas escolas, ou teve alguma outra?

Cecília: Só nas duas.

Pesquisadora: Foi um ano no [nome de uma escola da rede]?

Cecília: Isso, aí em 2017 eu já fui pro [nome da escola] e estou lá até hoje, não quero sair de lá não.

Pesquisadora: Hoje, como você acha que você aprendeu a ser professora? O que você entende que mais contribuiu pra professora que você é hoje?

Cecília: Olha. Eu acho que o período em que eu fiquei lá [*nome de uma escola da rede*], muito gostoso, foi uma vivência maravilhosa, mas quando eu fui lá pro [*nome da escola*], que é uma realidade totalmente diferente, você vê que você tem que desenvolver trabalho sem nada, porque quando a gente chegou lá, não tinha nada, a gente não tinha material, tinha uma gestão que priorizava só cuidar, então tudo isso foi transformando... eu creio que foi agregando muito, porque vai amadurecendo e por muitos períodos a gente teve que buscar sozinha, conhecimentos, estudar muito sozinha, e as professoras uma ali dependendo da outra, uma ajudando a outra. Então, assim, muito companheirismo entre as professoras, colaboração. E a gente vai aprendendo assim, na dificuldade, lá não foi nada fácil, sabe? Na dificuldade, assim, não foi difícil pra mim nisso, em lidar com os pais, mas a gente fica é receosa, porque é um bairro muito carente, onde tem muito problemas, é muita violência, muitos vícios, eles já estão acostumado a ser menosprezados, a ser maltratados, então eles chegam pra você, já acuados, assim, com pedras na mão, já na defensiva. Então a gente, você tem que ter um jeito diferente pra lidar com eles, né? E isso transforma a gente. E é tão gostoso de ver, depois de tanto tempo, que a gente conseguiu né, conquistar e mudar toda a forma como eles viam a gente, a escola, o que eles pensam da gente.

Pesquisadora: Entendi, uma ideia de escola que transforma mesmo, todo mundo, transforma o bairro.

Cecília: Transforma e não é fácil. É um processo de construção, assim, você vai desconstruindo uma coisa e construindo outras. E a gente também, né?

Entrevista em 23 de julho de 2021

Pesquisadora: Há quanto tempo você atua como professora de educação infantil? Só na educação infantil.

Cecília: Eu só fiquei na educação infantil, né? Faz cinco anos e meio. Eu só tenho experiência com BII e um ano que eu trabalhei com o maternal II.

Pesquisadora: Que era a próxima pergunta, em quais faixas etárias... então BII e Maternal II.

Cecília: Isso.

Pesquisadora: Com qual faixa etária você mais se identifica e por quê?

Cecília: Eu me identifico mais com bebezinhos, né? Eu acho que desde o começo era o que eu imaginava, trabalhar com pequenos. E no primeiro ano, eu fiz substituição acho que foram dois anos, então substituí bastante nas etapas, eu passei por todas, mas o que mais me cativava mesmo eram os menores, nunca peguei BI (*problemas de conexão*), mas o BII é muito gostoso, eu gosto demais de trabalhar com os bebês porque, assim, eles são tão imprevisíveis que você nunca sabe o que... não sei nem explicar direito, deixa eu me... ah, eles encantam a gente. Além daquela fofurice deles, né? De ser pequenininho, é muita surpresa porque a todo momento que você está com eles, assim, acompanhando o dia a dia deles, eles nos surpreendem a todo momento. Então, uma palavrinha nova, uma experiência, alguma coisinha ali que ele não

alcançava e de repente conseguiu, superou uma dificuldade. Então, no BII, a todo momento você é surpreendida por eles, né? E isso me encanta muito porque poder acompanhar esse processo deles, tão nítido, tão vivo, pra mim é muito gostoso. Os maiores já têm maior, eles têm muita autonomia, então assim, parece que a gente não consegue ver isso assim com tanta... o tempo todo. Então, assim, o tempo todo você tá lá e “Nossa, fulano falou uma coisinha”, e aí começou a andar, e um brinquedo que ele brincava de um jeito e no outro dia ele já tá brincando de outro. Então a gente consegue ver o progresso o tempo todo, é o tempo todo, assim, os bebezinhos, a gente consegue ver neles, então isso encanta. Eles são muito mais amorosos, mais carinhosos, então a gente se doa assim, muito afeto... dá muito trabalho, mas eu falo que é um trabalho físico, assim, psicologicamente é mais tranquilo. É um trabalho físico cansativo, mas é muito gostoso sabe, acompanhar esse crescimento, esse progresso tão vivido, diariamente, minuto a minuto, cada minuto é um flash, eu falo né? (*risos*)

Pesquisadora: E tem alguma faixa etária que você acha que não se identifica? Que não é o seu perfil?

Cecília: Olha, quando eu fiquei no maternal II, pra mim não foi uma experiência muito (*incompreensível*), eu estava gestante, eu fiquei muito tempo sem estagiária, tinha uma professora lá que ela era contratada, então ela ficou mais ou menos um mês me auxiliando. Então era uma salinha bem difícil, sabe? E aí quando ela saiu não me mandaram ninguém, então eu fiquei sozinha, e aí cada dia vinha uma pessoa, foi muito complicado pra mim essa salinha. Então pra mim não foi uma experiência boa não (problemas de conexão), foi chegar a estagiária já era final de abril, então eu já estava muito cansada... aí depois que foi ficando mais tranquilo. Mas eu tenho vontade, de passar novamente, de ter uma nova experiência, com uma nova sala, mas pra ser sincera, as etapas, assim, não me cativa muito sabe, não me cativa. Eu prefiro mesmo os pequeninhos, aquela interação gostosa... os maiores, eles são muito carinhosos, mas parece, assim alguns, parece que eles não se abrem tanto pra gente e com os pititinhos não tem isso né? Eu tenho curiosidade de pegar os maiores pra mim ter uma nova experiência, mas no período que eu fiz substituição não me cativou muito. (*risos*)

Pesquisadora: Entendi. É uma experiência, mesmo que mais curta, mas é uma experiência, com a faixa etária e tudo mais.

Cecília: É, mas é uma consideração até difícil porque você substituir não é aquela... não dá pra você ter noção, porque a sala é outra coisa né, da sua sala, as crianças têm um comportamento diferente quando você está ali substituindo (*falha de conexão*). Então por isso que eu tenho até vontade de pegar novamente pra experimentar. Grávida a gente tá com os hormônios a mil, graças a Deus eu tive professoras parceiras que me auxiliaram muito (*risos*). E deu tudo certo, mas por enquanto eu prefiro os meus pititicos. (*risos*)

Pesquisadora: Era a próxima pergunta, trabalhar com os bebês foi uma escolha sua?

Cecília: Foi. Sempre, nos últimos anos, foi por escolha mesmo. No primeiro ano era a sala que estava sobrando na escola, quando eu assumi né? Mas os outros anos foram por escolha mesmo.

Pesquisadora: E como você avalia que tem sido, no geral, a sua experiência na docência com essa faixa etária?

Cecília: Ah, é maravilhoso. Eu falo que cada salinha, cada criança, é uma experiência única né? E nós passamos por anos bem diferentes assim, a minha escola passou por muitas gestões, então cada gestão tinha formas de trabalhar. Então, eu já passei por períodos que *(falhas de conexão)* só o cuidar, então assim é fácil só dar banho e cuidar pra não se machucar, então era isso. E já passamos por períodos que a gente ficava muito presa à rotina, aos horários. Mas, nos últimos anos eu pude trabalhar de uma forma muito gostosa com o berçário, então de uns... é que o ensino remoto é diferente né, mas considerando o presencial, acho que foi um ano que eu consegui trabalhar assim com eles de uma forma bem gostosa, de uma forma... peraí um pouquinho *(a participante pega a filha pequena no colo e conversa rapidamente com o marido)*. Então nesse ano que a gente pôde trabalhar, explorar bastante a criança na sua potencialidade ali, né, o bebê, foi muito gostoso. Foram, assim, experiências que vêm pra amadurecer o nosso trabalho né, passamos por várias fases e tudo é aprendido, até o ensino remoto né, são muitos aprendizados. Mas trabalhar com os bebês, pra mim, é muita... eu falo que todo professor tinha que pegar primeiro os pequeninhos, pra ter esse aprendizado gostoso, pra ver a base deles. Pra mim foi muito bom, pra mim é muito bom, eu gosto demais.

Pesquisadora: Bacana. Olha, tá dando umas travadinhas no seu áudio, não sei se também pra você. Não sei se você quer tentar fazer uns momentos de câmera fechada pra ver se estabiliza e depois você abre a câmera de novo, porque teve algumas vezes que comeu algumas palavras da sua fala.

Cecília: Eu vou fechar então, já eu abro.

Pesquisadora: Tá, eu vou ficar com minha aberta pra você continuar me vendo, já a gente tenta abrir de novo. Talvez seja até a minha, não sei.

Cecília: Tá jóia.

Pesquisadora: A gente vai falar um pouquinho de planejamento e avaliação. Como você planeja o seu trabalho com os bebês e quais são os pontos mais relevantes pra esse planejamento?

Cecília: Assim, você quer que eu falo assim ao todo, pra mim levar por base o período presencial?

Pesquisadora: Isso, acho que é mais... porque o remoto é muito diverso né? Como a sua experiência maior é no presencial e a ideia é voltar pro presencial, acho que você pode focar mais nessa parte.

Cecília: Tá. Então, como eu disse, a gente teve muitas experiências, passamos por gestões diferentes, passamos por períodos em que a gente não tinha cobrança... então a gente trabalhava ali, os professores que uns aos outros iam se auxiliando, se ajudando, mas o nosso planejamento, por exemplo, eu e minha parceira, o período que a gente conciliava ali de estar juntas era na entrada né, então ela sempre entrava mais cedo, eu ficava um pouquinho, porque a gente não tinha H junto, era separado, então a gente não tinha muito tempo pra se organizar quanto a isso, pra gente fazer um planejamento em conjunto né?

Pesquisadora: Hum.

Cecília: Então a gente fazia assim, a gente se encontrava nesse período de troca de sala né, e a gente planejava ali diante ao nosso plano. Aí passamos por fases, assim, tinha período que eu deixava, eu planejava, mas não me organizava antecipadamente, né? E isso é muito complicado, principalmente com os pequeninhos, porque cada momento assim sem interação com eles, eles ficam ociosos e na escola a gente não tinha muita coisa, a gente não tinha muito brinquedo, a gente não tinha materiais, não tinha muita estrutura assim de interação, pra eles ficarem mais tranquilos. Então, assim, foi com o tempo mesmo, a gente foi aprendendo e a gente não tinha muita formação do planejar sabe? Então a gente foi aprendendo uma com as outras, aí estudando, fomos buscando e aí eu comecei a planejar antecipadamente, o nosso semanário sempre foi, entregava na semana né, e aí eu comecei a planejar e, assim, me organizar. No começo da semana eu já preparava, já via o que não tinha na escola, o que eu tinha que trazer de casa eu já procurava trazer logo no comecinho da semana, eu sempre cheguei mais cedo, então, assim, no dia anterior eu já deixava mais ou menos preparado o que eu iria utilizar, os filmes que eu queria pôr pra eles, algum desenho, alguma coisa e aí logo de manhã, eu chegava, já arrumava a sala, montava os cantinhos e já deixava arrumadinho pra receber eles e pra passar o dia já mais tranquila.

Pesquisadora: Você era professora da manhã?

Cecília: Sim, sempre fui. Só um ano que eu trabalhei à tarde. E dessa forma eu consegui trabalhar de uma forma mais tranquila assim nessa parte de planejar, deixar organizado, deixar os brinquedos separados porque por mais que é criança pequena, a gente não sabe como vai ser o nosso dia, muitas das vezes o que é planejado não sai nada certo né. Então assim, se você não está mais ou menos preparado você... é muito tumultuado, é muito tumultuado. Eu tive que passar por vários perrengues pra aprender ne, mas hoje eu me organizo. No último ano que eu trabalhei foi com o maternal II e dessa parte foi tranquilo porque eu me organizei muito bem, separando os materiais antecipadamente, porque foi um período que a gente estava com pouco funcionário na escola, então a gente ficava muito ali na rotina com o horário, sabe? Era tudo muito corrido, você saía pra tomar café, já tinha um tempo de interação lá fora, você ficava 15 minutinhos na sala e já tinha que sair de novo, então era um tempo picado de organização da escola, muito picadinho pra bater com a quantidade de funcionários que tinha.

Pesquisadora: Você fala de limpeza, ASG?

Cecília: Isso, e aí o tempo ficava muito curto. E aí a gente conciliava a nossa rotina em sala, as nossas propostas, as brincadeiras com os horários né, que não tinha como ser diferente no momento. E aí eu tive o auxílio de uma professora muito experiente, que trabalhou no maternal muitos anos, então pra mim essa parte foi maravilhoso, se organizando antecipadamente, já deixando tudo preparado pra não fazer tumulto na sala, né? Então eu falo que o planejar é tudo. (*risos*) Sem planejamento a gente fica muito doida, é essencial né.

Pesquisadora: E quem define a rotina que você desenvolve junto com as crianças?

Cecília: Lá na escola a gente tem os horários de café, alimentação... e é feita uma divisão dos brinquedos, de área externa assim e dividem as salas, semanalmente. E nesses horários vagos é o docente que determina, entendeu? Eu que mando na minha rotina dentro da sala, daquilo que eu achar coerente, como eu preferir.

Pesquisadora: Considerando esse planejamento e essa rotina que você me contou, atende às suas expectativas?

Cecília: Olha, atende. Eu não sei se pelo... é que a gente já passou tanto perrengue lá na escola, então cada ano era uma coisa diferente, sabe, era uma rotina diferente. Cada ano era uma coisa diferente, igual eu te falei, teve ano que a nossa rotina era muito regrada sabe, a gente ficava muito dentro de sala de aula e era muito regrada, teve ano que a nossa rotina era muito corrida, baseada em horário, a gente ficava muito presa aos horários.

Pesquisadora: E aí não atendia? Isso te incomoda na época?

Cecília: Incomoda porque quando você começa a desenvolver uma coisa gostosa, que você tá ali naquele momento gostoso, você já tem que cortar porque tem que sair pra tomar café, aí você volta, está ali e tem que sair rápido porque vai lavar o pátio. Assim, não que a culpa seja deles, eu compreendo muito bem né, mediante a falta de funcionários elas tinham que fazer as coisas funcionarem com o que tinha. Então, foram tempos assim. Eu acho que agora, hoje a gente conversa muito nos HTPC né, e eles são muito compreensivos quanto a isso, então priorizar bastante o trabalho externo, ainda mais agora que vai voltar, eu acho que isso vai modificar bastante, sabe? Mas infelizmente, a gente tem que atrelar né? Atrelar a rotina da escola com a nossa rotina, mas era bem assim, pra ser sincera, aquele tempo assim de qualidade não tinha, o que fazia era de qualidade, a gente vai estudando, aprendendo, mas aquele tempo de qualidade... (*falha de conexão*)

Pesquisadora: Entrou um pouco na próxima pergunta, se existem experiências que você gostaria de proporcionar para as crianças, mas que não pode ou não consegue?

Cecília: Se tem experiências que eu quero proporcionar?

Pesquisadora: Isso, se existem coisas que você gostaria de fazer ou fazer de um determinado jeito, mas que ainda não pode ou não consegue por qualquer fator que seja.

Cecília: Ah, então, agora eu acho que a gente vai conseguir. Essa expectativa é muito grande porque assim é o que mais... e agora a gente tem, por exemplo, um cercado lá no pátio que a gente vai conseguir fazer uma casinha pra eles, então vários ambientes, priorizando agora o trabalho externo, é o que eu sempre almejei, foi isso, né? Trabalhar, deixar essas crianças mais livres, sair da sala... porque é isso que eles precisam, né? Então agora eu acho que mudou muito esse conceito, eu acho que depois da pandemia, muitos autores estão vendo, eles estão trabalhando, a gente trabalhou muito textos (*falha na conexão*) deixar essa criança viver, vivenciar muita experiência, tá pra fora, explorar, interagir mais com o meio né, com o meio ambiente. Eu quero isso, então o que a gente conversa muito H e que se espera, na medida do possível, é isso, deixar essas crianças mais pra fora, porque o período em que eles passam fechados, fechado eu falo em sala, 20 minutos ali, mais 20 ali, 20 aqui, meia hora aqui... eu falo que, na medida do possível, na organização da escola deixar eles mais tempo pra eles terem outras experiências, eu acho que vai ser muito, muito bom. Estou ansiosa para isso.

Pesquisadora: É, to vendo, tem toda uma expectativa aí em para voltar e usar tudo o que foi construído, que foi feito na escola.

Cecília: Nossa, a escola está maravilhosa, não vejo a hora.

Pesquisadora: Considerando, aí a gente vai ter que querendo ou não focar um pouquinho antes, pro período presencial, você acha que essa rotina atende as expectativas e as necessidades das crianças?

Cecília: Olha, visando assim no educar no sentido de proporcionar momentos, aprendizagens, momentos ricos... era feito. Sim, a gente fazia um trabalho bem feito, a gente procurava, estudava bastante, procurava para proporcionar esses momentos né, ricos. Mas é igual eu falei, tipo assim, tempo, momento, um tempo assim de qualidade, por exemplo, o banho... a gente sempre trabalhou com muitas crianças né, eram 28 crianças, 26 crianças, esses dois últimos anos que foram 25 matriculados, mas remoto né? (*risos*).

Pesquisadora: Mas o seu módulo não é 25? Porque na minha escola acho que é bem parecida com a estrutura da sua e lá o máximo do berçário é 25.

Cecília: Então agora que a nossa diretora (*falha de conexão*) pra ver o tamanho da sala tal pra ver, mas sempre foram 28. A gente sempre teve uma lista de espera muito grande, então eu sempre trabalhei com uma sala muito cheia. Então pra falar que a gente tinha uma rotina “Oh!”, não tinha, a gente fazia o que era possível, sabe. Um serviço gostoso, de qualidade, eu tive parceiras, berçaristas que trabalharam comigo, eram bem coerentes assim, a gente trabalhava de uma forma muito gostosa e eu sempre gostei de participar de tudo, eu sempre saí pra dar banho, a gente dividia tudo. Mas era aquilo, tudo muito corrido, né? Fazer a gente faz bem feito, mas que talvez você esteja proporcionando aquela experiência mesmo, pela quantidade de crianças, pelo tempo que a gente tem, acho que dá, não dá certo, não é o ideal. Por isso que eu falo assim, a gente pega a teoria, a teoria gostosa de ler, né? A gente lê e fica assim, mas quando você bate numa realidade assim fica difícil.

Pesquisadora: Como você descreveria a sua relação com os bebês?

Cecília: Ah é maravilhoso, eu adoro cuidar deles, poder, igual eu já falei, poder acompanhar o processo de desenvolvimento deles. Eles chegam para gente tão... eu falo ele chega ali, é um momento que ele sai do convívio familiar, chega na escola, tem que lidar com as diferenças, criar novos laços, e gente se apega muito, né? E eu não vejo como outra forma de lidar com eles se não for assim, com muito carinho, muita atenção, muito cuidado e planejar assim tudo com muito carinho, porque o que a gente busca é que eles que eles cresçam ali, se desenvolvam de uma forma muito saudável fisicamente e psicologicamente, porque o berçário, eu falo que é muita responsabilidade, né? É uma idade em que eles saem de casa e estão ali à mercê né? Então, assim, eu não consigo imaginar como que alguém não consegue tratar bem as crianças, os pequenininhos assim, porque eles estão tão carentes, eles são ao mesmo tempo tão interessados, tão curiosos, né? Dá muito trabalho, mas eu tenho uma relação muito gostosa, eu gosto muito de criança, além do cuidar, mas assim que proporcionar pra eles ações e momentos que vai propiciar para eles uma aprendizagem gostosa, para que eles se desenvolvam de uma forma assim, saudável, né? Porque já não é fácil para eles né, tadinhos, sair de casa, ficar na escola, tem criança que chega lá das seis e vai embora às sete, então assim, é o mínimo.

Pesquisadora: É gostoso te ouvir falar. No seu dia a dia, nessa relação que você está descrevendo pra mim, têm fatores que interferem na qualidade dessa relação que você tem com os bebês?

Cecília: Não. Assim, a gente passa por períodos difíceis, né? Não é todo dia que você tá rindo atoa, que você tá nossa super bem, mas eu procuro sempre chegar lá na escola, você tem que esquecer né, esquecer tudo e você está ali de corpo e alma porque é muita responsabilidade, né? Eu estar ali com 25 crianças, que experiências, vivências que eles tiverem ali, eles vão levar para a vida toda e muito da vida adulta dele vai refletir o que ele viveu quando criança. Então, é muita responsabilidade em cima da gente. Eu falo que o cuidar é fácil, você dar banho, dar comida, ficar ali só cuidando não é difícil, né? Eu falo que o difícil é isso, é você planejar, você o tempo todo estar ali consciente de que tudo o que você, o seu gesto, a sua feição, a sua voz, tudo o que interfere, tudo está relacionado com o desenvolvimento deles, né? Assim, então é o que mais, assim, às vezes, interfere, por exemplo, além disso né... Ah, também, às vezes, assim... é que a gente já passou por tanta coisa.

Pesquisadora: (*risos*) A história é longa.

Cecília: É, mas a mudança, de ficar assim mudando sempre pessoas.

Pesquisadora: Ah, de auxiliares?

Cecília: É, isso interfere um pouco sabe, mas a gente tem que ir com jeitinho, né? Com jeitinho, porque ninguém nasceu sabendo também, né? Todo mundo está ali para aprender com eles, mas acho que é isso.

Pesquisadora: Você avalia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Fala um pouco sobre essa observação e avaliação que você desenvolve.

Cecília: Teve anos que eu fazia a avaliação, eu fazia diário, principalmente quando eu entrei, né? (*falha de conexão*) todo dia, fazia aqueles textos gigantescos, anotava tudo, e aí depois eu comecei a fazer mais, assim, o que mais chamou atenção e tal. Mas, normalmente, eu tenho um caderno lá só para isso, né? Só de fazer os reflexivos, eu tenho por cada criança, então eu vou anotando ali as peculiaridades ali daquela criança no dia, alguma coisa assim... e a gente tende a puxar mais aqueles mais ativos, que dão mais trabalho, né? Então eu vou tentando buscar e anotar, assim, naquele jeito “Ah, fulaninho...” superou um medo, algo diferente que ele fez, eu vou anotando vou fazendo as anotações, para depois, isso me auxilia muito na proposta, né? Quando eu vou elaborar, fazer proposta, o que deu certo, o que não deu certo, avaliando um tempo, né? Não é de todas as crianças todos os dias, eu vou anotando um pouquinho de cada um, porque não dá você ficar também ali, todas as crianças, todos os dias né? Mas eu acho que ainda preciso aprimorar mais isso porque eu não consigo fazer de todo mundo. Mas dessa forma me auxilia, pra eu fazer o relatório que eu consigo puxar mais de cada criança, anotando ali os gostos, as coisinhas deles e nas propostas também, né? Eu vou fazer uma proposta, por exemplo, eu já sei o fulano na outra ele não gostou de participar, não gostou muito daquela sensação, vamos ver agora, vamos observar agora com essa nova textura, por exemplo, como vai ser o comportamento dele, né? Porque é muita coisa, muita coisa, então se a gente não anotar, passa batido e aí o relatório fica fraco, a gente não consegue colocar tudo.

Pesquisadora: (*barulho dos cachorros de fundo*) Desculpa, mas meus cachorros tem hora que...

Cecília: Imagina.

Pesquisadora: A memória não dá conta de guardar, né.

Cecília: Não, não dá. Teve períodos que eu passei sem anotar também, que eu achava que ia conseguir só de cabeça, só que aí chega na hora de você fazer os relatórios você não lembra, não lembra... então, assim, é batendo a cara na parede pra gente vai aprendendo, né? Então, minha filha, quem não anota, chega na hora e não consegue desenvolver, não.

Pesquisadora: Você já citou o relatório, citou o seu caderno pessoal de anotações, que outros instrumentos, recursos você usa para esse registro, para essa avaliação do desenvolvimento da aprendizagem das crianças? Eu sei porque eu tô na rede, né? Mas quais são esses relatórios, bimestral, semestral, individual, coletivo...

Cecília: Os relatórios são... è o inicial, diagnóstico, e aí tem o primeiro semestre, segundo semestre... são três né, no total. Mas, lá na escola, a gente sempre... muitas crianças são atendidas né, então era muito relatório que a gente tinha que fazer a parte, porque a gente não passava todos os relatórios solicitados pela pediatra, pela psicóloga né, era à parte, nós tínhamos que elaborar um à parte e a gente tinha que recorrer a essas anotações, né? Então pro psicólogo, tinha que colocar sobre um comportamento específico, a gente tinha que ir puxando, utilizando todos nossos atendimentos a pais, utilizando as nossas anotações para concluir em um relatório, por exemplo, para mandar para o pediatra. Nós também fazemos atendimento a pais, a gente sempre fez muito atendimento a pais também, tanto com crianças que estavam com alguma dificuldade, algum comportamento diferente, quanto aquelas que estavam tudo bem, superou alguma coisa. Então assim a demanda era muito alta né, normalmente era sempre aquelas crianças com algum problema, problema aparente assim, não o problema, né? Não sobrava muito tempo para “Olha mãe, seu bebê, ele fez isso...” não sobrava muito, mas a gente faria também. Então a gente fazia muito atendimento, até no remoto minha filha, você não tem noção do tanto de atendimento que a gente tem que fazer (*risos*) porque os pais não participam, misericórdia! Mas a gente procurava sempre se documentar sabe, porque como a gente tinha muita criança atendida, então a gente tem tudo se documentado para que no caso fosse preciso, a gente tinha ali, estava segura ali, dos relatórios pra ser encaminhado. Sempre foi assim, desde quando eu entrei.

Pesquisadora: Entendi e outras coisas, como fotos e vídeos, usam também?

Cecília: Sim. Então esse ano a gente está fazendo mais né, por causa da documentação pedagógica, mas a gente sempre trabalhou muita foto, fazendo vídeos. Aí, por exemplo, quando eu não tinha documento, não tinha por escrito ali, eu tinha que voltar, ver o videozinho, pra ver... os pequenininhos, assim, por exemplo, a gente acompanhava eles através dos vídeos, mas a gente utilizava bastante foto, mas a foto era mais, assim, eu falo que hoje, hoje no ensino remoto, foi um virou agente de ponta cabeça, mas trouxe uma experiência que a gente nunca teria na escola, de observar através do vídeo, né? Não que seja algo bom, porque a gente não vê muita coisa, mas a gente pega tanta minúcia assim que talvez, lá na escola, com todo mundo, a gente não percebe. Então a gente sempre pedia para as mães encaminhar, pra gente poder

acompanhar bem eles, né? E durante a semana a gente dá, eles encaminhavam, a gente retornava, dava uma contribuição pedagógica né, “Ai, que interessante, ele está fazendo isso, né?”, “Ele já está aprendendo isso, esse contribui para isso, isso, isso”. Mas quando a gente ia montar a documentação pedagógica que a gente parava mesmo pra ver e a gente acompanhava os movimentos, os gestos, tudo... aí a gente vê assim minucioso. Então, assim, o remoto foi bom para isso, porque lá na escola era muito daquilo assim “Ai, vamos juntando o conteúdo de foto e vídeo, porque no final do ano vai fazer o DVD”, por exemplo, era mais ou menos isso, fazer um painel... e o ensino remoto já trouxe isso de outra forma, a nossa avaliação foi baseada em cima dos vídeos e das fotos.

Pesquisadora: Sim, porque a sua possibilidade de acompanhar é só pelo vídeo e pela foto, né? Não é só o registro mais no sentido de estar com a criança aqui, mas eu também vou tirar uma foto dela fazendo isso que eu tô vendo pessoalmente. Agora vocês só tem a foto, só tem o vídeo.

Cecília: E agora, provavelmente, quando a gente voltar, eu acho que a gente vai até valorizar mais isso, né? A foto e o vídeo não vai ser só pra pai e mãe ver pra gente poder expor, eu acho que isso vai ser bem valorizado, pra gente acompanhar mais de perto através disso também o desenvolvimento deles.

Pesquisadora: Quem é professora de BII sabe como é ver uma criança andando pela primeira vez, sai correndo, pega o celular. (*risos*)

Cecília: Gente, é muito gostoso. Teve um ano que a gente não tinha permissão para utilizar celular (*falha de conexão*). A gente era autorizado para tirar fotos das crianças e tal, porque senão todo mundo ali em cima né, tirando foto, acompanhando... isso que é o gostoso do berçário, é o tempo todo uma surpresa, uma coisa diferente, o tempo aquele auge na sala.

Pesquisadora: A gente vai falar um pouquinho de recursos, espaço, material. Na sua escola existe material pedagógico à disposição para o seu trabalho?

Cecília: Hoje sim, muito, parece que a gente está num armazém (*risos*). Mas, o meu sonho, tem muita, muita coisa. Incrível quando pessoas que estão realmente dispostas conseguem, né? Então a nossa gestão de dois anos para cá transformou a escola. O primeiro ano que eu cheguei lá era uma escola nova, a gente não tinha nada, nada, nada, nada. Os brinquedos que a gente tinha eram brinquedos doados pelos pais, a gente pedia livros doados, tinha pouquíssimo... pouquíssimos livros, pouquíssimas coisas. Então a gente fabricava os nossos brinquedos, a gente confeccionava, conseguia doações, então só era isso, a gente não tinha muita coisa, não, mas porque também era muito escasso, muito escasso, eu não sei o que que acontecia, porque não ia pra lá, eu não sei. Era feito solicitação, mas eu não sei, a gente não tinha. Então a gente tinha que se virar pra trabalhar com nada. (*risos*)

Pesquisadora: Entendi.

Cecília: Mais isso, de certa forma, foi positivo pra mim sabe, foi aprendizagem também porque você se vira, né? Você se recria quando você não tem nada, você cria do nada. Mas hoje, aí começou... em 2019 a gente já tinha, já tinha bastante recurso, foi chegando bastante material, está chegando bastante. Em 2018 acho, chegou bastante brinquedo, foi aquele auge né, que

chegou bastante brinquedo, já foi melhorando... mas assim nunca esteve como está hoje. Eu lembro que teve um ano que a gente não tinha, por exemplo, EVA lá era artigo de luxo, se a gente quisesse trabalhar com EVA a gente tinha que comprar. Aí teve um ano que a gente voltou das férias e a coordenadora mandou fazer uns potes de organização, uns kit que ela entregou, todo encapado lindo, que as estagiárias fez e gente ficava, assim, chocada “Mas gente, onde ela arrumou EVA?” (risos) “Nossa, mas que desperdício de EVA”, porque era muito assim, não tinha. Aí foi chegando bastante coisa, hoje tem muita coisa, tanto que o kit pedagógico deles vai bem recheado, né? O ano passado foi, esse ano a gente entregou, pôde proporcionar, encaminhar alguns materiais pra elas.

Pesquisadora: Existem outros materiais ou recursos que você gostaria de ter à disposição e não tem?

Cecília: Olha. Hoje a escola já conquistou muita coisa, bastante coisa. E a gestão, eles são muito.... eles são muito acessíveis para nós. Então assim, toda a proposta que você tiver, se tiver coerente ali no seu trabalho, eles vão fazer o possível para conseguir aquilo para você. Então hoje, mesmo não estando presencial, no remoto também, às vezes a gente precisava fazer alguma proposta em que a gente tinha que encaminhar o material, que não tinha às vezes nem na escola, tinha que comprar. Então assim, mesmo que não têm, hoje a gente tem essa parceria, eles vão atrás, eles conseguem pra gente, a gente consegue resolver, graças a Deus.

Pesquisadora: E a infraestrutura da sua escola?

Cecília: Tá melhorando, está melhor, assim, muito melhor, está totalmente diferente, né? Era uma escola com 300 e poucas criança, com um bebedor de acho que cinco bicos... então era tudo muito tumultuado, era um banheiro pros os pequenos lá dentro, com sanitário e um banheiro lá fora, então era tudo muito assim, igual eu falei, os horários, tudo muito regrado. Então a gente definia o horário de escovação, tinha que correr rápido demais porque a outra sala tinha que vir, então era tudo muito corrido, não tinha uma estrutura. Hoje, se for ver ainda, porque aquela escola, ela não foi feita adequada nos termos da prefeitura, parece que ela toma a doação sabe?

Pesquisadora: Hum, não sabia.

Cecília: O prédio não está adequado. Então a gestão foi aprimorando nesses dois últimos anos e ficou muito bom. Por exemplo, na minha sala tinha solário descoberto então se chovia no... então cobriu tudo, fez escovódromo, fez onde as crianças lavam o pé, aumentou os bebedouros. Então, hoje tá muito bom, a gente tem um cercadinho (*falha de conexão*), tem o parque.

Pesquisadora: Tem um cercadinho? Cortou.

Cecília: Pra fazer os cantos lá, pra gente montar uma casinha, tem vários cantinhos lá pra eles, os tanques de areia estão cobertos, então hoje nós vamos poder proporcionar muito mais, porque nos anos anteriores, por exemplo, as meninas da tarde não conseguiam sair pra área externa por causa do Sol. Hoje a escola está toda cercada, teve que colocar portão porque eles entravam na escola toda semana, foram assim quatro anos eles entrando na escola, quebrando tudo, estragando. Então a gente não podia deixar painel, por exemplo, festa a gente tinha que

montar tudo no dia, se montasse anterior eles entregavam tudo. Aí colocou os portões, melhorou bastante, tá melhorando, cada dia melhor.

Pesquisadora: Na sua opinião, qual é o papel do espaço, do ambiente e desses materiais que você foi comentando pro seu trabalho, para a docência com os bebês?

Cecília: Ah, essencial, nossa, essencial. Além de você ter o espaço, você tem que ter liberdade para trabalhar utilizando o espaço, né? Porque ele já teve período que eu tinha espaço, mas não tinha muito recurso, mas eu não tinha liberdade para levar eles para fora, porque eles não podiam machucar e tal. Então você tendo espaço, tendo essa liberdade para poder trabalhar com eles lá fora, pra mim é... nossa, é essencial para criança, estar lá fora, brincar e explorar. Eu acho que dentro, na sala de aula mesmo, teria que ser só dormir. (*risos*)

Pesquisadora: A gente pode fazer esse bloco do trabalho coletivo, se você quiser parar ou quer continuar?

Cecília: Não, pode continuar.

Pesquisadora: Você conta com apoio de auxiliares? Se sim, quem são, berçaristas, estagiárias?

Cecília: Sim, eu sempre trabalhei com berçarista, no maternal II que eu trabalhei com estagiária, mas na maior parte do tempo foram berçaristas. Por um período, teve anos assim que eu trabalhei com duas berçaristas só, bem pauleira, muito corrido, mas na maioria das vezes, foram três. Graças a Deus, eu sempre pude pegar boas berçaristas, eles davam preferência pra gente escolher né, o BI e o BII escolher a que a gente se identificava mais, tem berçarista que se identifica mais com os menorzinhos, do BI. Então a gente sempre pôde escolher e graças a Deus, eu sempre trabalhei com ótimas, eles eram muito boas. E teve uma que trabalha todos os anos comigo, eu puxava, eu pegava ela todos os anos (*risos*).

Pesquisadora: (*risos*) Formou uma dupla e não largou mais.

Cecília: Nossa ela era assim muito responsável, sabe? Então para mim, eu nunca tive problema em trabalhar com berçarista, tem professoras lá que não pegam os berçários porque (*falha de conexão*). Mas graças a Deus nunca tive dificuldade, sabe?

Pesquisadora: Não pega os berçários por quê?

Cecília: Porque não consegue lidar com berçaristas e tal, né? Mas eu nunca tive dificuldade em lidar com eles, a gente sempre se relacionou muito bem e eu acho que desde o primeiro momento você já colocar ali o seu modo de trabalho, como que você gostaria que fosse, como que tem que ser, né? E a relação sempre foi muito boa, a gente teve um período em que mudava muito de berçarista, as crianças sofrem, sentem um pouquinho com essa mudança, mas eu nunca tive problema, não, graças a Deus. Quanto mais berçarista, melhor. (*risos*) Eu falo assim, você tendo o auxílio você consegue desenvolver o seu trabalho assim melhor, você tem mais tempo para estar com as crianças, para observar mais eles, né? Você tem mais tempo para estar com eles, para observar e você ter pessoas de confiança, que você sabe que tá ali, tá cuidando bem, pra você parar, né, pra ficar ali com eles, e a gente precisa muito desse tempo, né, de observar. Então é muito bom e quando fica mudando muito é preocupante, porque você fica o tempo todo “Ai, será que...”, “No banheiro, como é que tá sendo?”, então a sua cabeça fica

aqui e lá, né? Tem isso também ne, além das crianças, a gente se preocupa até com os adultos.
(*risos*)

Pesquisadora: Existem diferenças nessas situações, seu papel e o papel delas, como que você enxerga isso?

Cecília: Olha, assim, existe diferença porque elas estão ali, elas estão nos auxiliando, né? Elas não tem... uma coisa que seria muito bom é que elas tivessem estudo nisso né, facilitaria muito o nosso trabalho. Como pessoa não né, como pessoa não, mas como profissional ali tem que ter, né? A gente está ali, tem que ensinar, que passar para elas, ensinar mesmo o passo a passo, sempre que entra você tem que estar ensinando, explicando porque é sua responsabilidade a sala, né? Não tem como ser igual profissionalmente, porque elas não têm o conhecimento que a gente tem. E muitas das vezes o nosso trabalho para elas é frescura, às vezes, “Ai, mas que trabalhadeira, para que ser desse jeito? Tem que ser assim?”, elas não compreendem a forma como tem que ser. Então, como pessoa, ser humano é de igual para igual, mas profissionalmente não tem como.

Pesquisadora: Você entrou um pouco na próxima pergunta, como você entende o fato delas não terem formação específica e se isso interfere no seu trabalho?

Cecília: Interfere muito. Acho que seria... ah, eu acho que seria primordial, sabe, elas terem. Eu sei que tem alguns municípios que têm processo seletivo, recebem formação pra isso e tal... É muito difícil, eu tive o prazer de trabalhar com pessoas maravilhosas, que gostavam muito do que faziam e eram muito dedicadas, empenhadas, que eu tinha muita confiança, sabe? Mas a gente trabalhou um período, sabe quando eles pegaram o pessoal da cozinha e colocou de berçarista?

Pesquisadora: Uhum.

Cecília: Foi muito difícil... porque eram algumas idosas e aí você ter que ensinar e a pessoa não compreende o que você faz, como e o que deve ser feito. E quer fazer do jeito deles né, porque acham que ali é pra cuidar, pra dar banho, pra limpar o bumbum. E não é, é muito além, elas têm que nos auxiliar também nas propostas, e muitas, às vezes não compreendem isso. Então, se elas tivessem uma formação, tivessem um estudo para compreender a criança... ah, seria maravilhoso, maravilhoso.

Pesquisadora: Considerando essa essa organização, né? Você, professora, duas berçaristas ou três berçaristas, você consegue imaginar, pensar se deveria ser de uma outra forma, uma outra organização, outros cargos, outras ações? Consegue indicar algum outro desenho que seria mais ideal?

Cecília: Como assim? Eu não entendi muito bem.

Pesquisadora: Por exemplo, essa organização, uma professora da turma e duas berçaristas ou três berçaristas, você pensa ser possível ou ideal que fosse de outro jeito? Outra distribuição desses cargos, dessas fusões e dessas responsabilidades?

Cecília: Entendi, olha, eu já trabalhei com berçaristas que eram professoras.

Pesquisadora: Formadas em pedagogia, você quer dizer?

Cecília: Sim. Que trabalhou em rede privada e estava como berçaristas e foi tranquilo e já trabalhei com outras também que atrapalhavam, porque estava muito focada naquilo né, “Ah, mas a criança saía sabendo as cores, elas já sabiam o alfabeto...”, criança de berçário II, então, tipo “Não, você tem que fazer, a gente tem que ter portfólio, a gente tem que fazer para entregar”, “Vamos fazer esse trabalhinho, trabalhinho”... Então eu acho assim, talvez duas professoras no mesmo período, eu não sei como ficaria aqui em termo de organização, não consigo imaginar uma organização, duas pensando numa mesma coisa pra um mesmo período, né? Períodos opostos dá porque a gente trabalha a mesma coisa, em algum acordo, mas cada um tem o seu jeitinho de trabalhar, né? Então, talvez se não fossem terceirizadas, fossem contratadas, se elas tivessem aquelas segurança, como eu comentei, tivessem uma formação, tivessem estudo e tivessem uma segurança financeira, que não é assim hoje você está aqui, amanhã você tá lá... porque essa insegurança às vezes faz elas não levarem a sério o trabalho que ela fazem, eu acho que seria bem melhor.

Pesquisadora: A gente vai falar um pouquinho sobre a relação com as famílias. Como é a sua relação com as famílias dos bebês e das crianças?

Cecília: Muito boa. Graças a Deus, assim, desde quando eu entrei, eu ficava com muito receio porque o que você mais escuta dizer é professor reclamar de pai. Então, a primeira escola que eu entrei era bem diferente, entendeu, os pais eram muito diferentes. Então, as crianças sempre chegavam muito limpinhas, pais muito educados, quase todos trabalhavam, então era bem diferente. Eu sempre me dei muito bem com os pais e quando eu mudei de escola, era uma comunidade diferente, aí eu já cheguei lá com muito mais medo ainda porque as pessoas falavam muito mal, e a gente fica um pouco receosa né, pelas conversas, pelo o que você ouve falar tal. Mas, a gente é pai, eu sou mãe e eu falo assim quando você chega na escola, a gente chega lá, você fica receosa, os pais chegam com muita vergonha. A gente às vezes tem medo deles, mas eles estão ali com vergonha da gente, né? Então eu nunca fui aquele tipo de chegar e na primeira reunião dizer “Oh, tem que ser assim, assim, assim, porque minha forma de trabalhar é essa...”. Não, eu falo que, principalmente berçário, a mãe está ali com o coração na mão pra te deixar a criança, algumas vão embora chorando. Então, se você não tiver o mínimo de empatia para conversar, explicar... eu sempre esclareci muito bem o que é o berçário, a fase que a criança está, o que acontece, o que vai acontecer, que vai ter mordida, que vai ter... porque né, mordida é o ó do berçário né? Que a criança em casa ela é diferente, que na escola ela vai ter comportamento, que lá ela vai ter que compartilhar espaço, brinquedo, então que a mordida é a forma dela se expressar muitas vezes, então sempre conversei muito bem com eles nas reuniões, mas de uma forma assim, bem sutil. Porque com jeitinho a gente consegue falar tudo o que precisa falar, passar, colocar um pouco pros pais os limites né, e eles aceitam super bem. E comigo sempre foi assim, então eu sempre, eu tenho uma relação sempre muito boa com os pais. A gente tem que puxar isso para o nosso lado, né? Não tem como, tem horas que você tem que dar um choque de realidade no pai, porque eles têm responsabilidades também, chamava bastante para atendimento, de ter que falar coisas que não são legais, né, mas ter que falar, mas eu sempre chegava, assim, buscava falar de tudo de bom da criança, aí o pai já dava aquela acalmada, porque ele chega tão apreensivo né, não sabe o que vai ser. E aí eu falava

tudo, tudo de bom da criança, tudo o que ele estava conquistando, o desenvolvimento dele e aí eu fechava o assunto “Então, mas aconteceu assim, assim, assim...” e tudo fluía tranquilo, graças a Deus, a minha relação com os pais sempre foi boa.

Pesquisadora: Bacana. E como as famílias entendem, na sua opinião, a função da educação infantil e o seu trabalho, especificamente?

Cecília: Olha. A gente passou por um período lá... a comunidade que a gente trabalha lá, é... esse o primeiro ano, o primeiro ano em que mais da metade da minha sala os pais trabalhavam. Então, na maioria das vezes, eram jovens, meninas novas, pais... mães que logo as crianças completaram quatro meses e já colocava. E a gente viveu um período que visava isso, o cuidar e foi um período em que a escola toda, assim, se acostumou. Eu falo, por exemplo, lá no berçário né, eles acostumaram a criança ir embora impecável, linda, cheirosa, arrumada e isso pro pai é muito bom, né? E aí, conforme foi mudando o nosso trabalho alguns pais estranharam porque eles viam aquilo, gente tá ali pra cuidar, eu deixo meu filho aqui, eu tô em casa e ele tá aqui pra ser bem cuidado, né? A escola é uma garantia de que ele vai comer, vai tomar banho... enfim, é uma garantia, mas não é isso nosso trabalho, né? E aí a gente foi fazendo um trabalho, não foi fácil, a gente foi fazendo um trabalho e mudando esse conceito de que a escola não está ali para isso, né? E a gente foi trabalhando bastante nas reuniões, então quando falava assim “Olha, nós vamos essa propostas, vamos trabalhar isso...” e eles “Ah, essa semana ele foi embora pra casa sujo de tinta”. Então aí foi onde a gente começou a passar para eles, “Ah, mas aqui eles fazem atividade, eles fazem?” (*risos*) “Fazem, os bebês, eles fazem”. Então a gente tá passando pra eles o nosso trabalho, mostrando, e o porquê daquilo, por que que a gente brinca com meleca, o que que a gente tem que observar, o que a gente faz... para eles irem compreendendo que tudo tem um porquê, que tudo é muito estudado, que tudo tem um objetivo em específico naquela proposta. Mostrando pra eles que eles têm responsabilidade, porque a gente fazia de tudo, até tirar piolho, cortar a unha e a gente foi mostrando, assim, com jeitinho que isso é responsabilidade do pai, né? As mães chegavam assim e me falavam assim “Quando é que vocês vão começar o desfralde?”, aí eu aí a gente explicava “Olha, a gente não faz o desfralde, nós vamos auxiliar”... explicava. Então tudo assim foi um tempo, muita conversa pros pais ir compreendendo que a escola é um lugar de interação, de troca, de aprendizagem. E não é só ir embora, comer, dormir, tomar banho, né? Para muitas famílias, ainda é, mas eu vejo que já teve um avanço muito grande. O ensino remoto, para gente, nesse ponto foi maravilhoso porque nós trabalhamos muito, muito em cima disso. Porque, pro berçário II, a gente tinha que trabalhar com os pais, a gente só dependia dos pais para desenvolver com as crianças, fazer brincadeiras e então a gente tinha que arrumar mil e uma formas de fazer o pai compreender a importância daquela brincadeira. Não é só uma brincadeira, então a gente montava vídeos, a gente gravava conversando e explicando o porquê, porque que a criança precisa se alimentar sozinha, né? “Ah, mas faz sujeira”, a mãe falava com “Ah, eu não deixo porque ela só brinca com a comida e ela não come e joga, joga tudo fora e não come”. E aí a gente foi assim, a gente ficou um mês só trabalhando, rotina explicando como acontece esse processo, né? Ai menina (*risos*) olha, mas foi muito bacana, porque eles conseguiram compreender. E aí, durante todo semestre elas iam mandando pra gente vídeos assim “Olha, o fulano está comendo sozinho!” e “Agora ele já consegue pentear o cabelo sozinho” e eu falo assim “Tá vendo, isso é por causa disso, porque quanto mais estímulo...”. E aí a gente foi

estimulando, incentivando muito, né? Então, assim, talvez na escola, como a gente não tá ali... tudo é muito corrido, deixa a criança, pega a criança e vai embora, a gente não não tinha oportunidade de conversar com todos os pais dessa forma, isso não acontecia. Então eles observavam o nosso trabalho nas reuniões, através dos painéis que a gente colocava o nosso trabalho, colocava lá o objetivo, o que foi feito e tal, mas não sei se eles conseguiam compreender isso. No ensino remoto, nós conseguimos capturar isso de forma bem potente.

Pesquisadora: De modo geral, você acha que as famílias entendem a creche, 0-3, da mesma forma que entendem a pré-escola? Ou você acha que tem diferenças?

Cecília: Eu vejo assim alguns pais sim, alguns pais não. Na nossa comunidade é comum a criança desde os quatro meses, já inserir, desde o BI, eles têm muitos filhos né, é comum na casa ter quatro crianças, então eles colocam. E para muitos é algo cômodo, está lá, ou, às vezes, pro pai poder trabalhar, não se preocupa em acompanhar o processo de desenvolvimento, como a criança tá se desenvolvendo, qual o comportamento dela... para alguns é assim. Mas, pra muitos, a gente vê muito pai interessado sabe, que procura a gente mesmo querendo, tipo “Ah, eu percebi que ele tá fazendo isso, como que eu faço?”, e ele procura saber para o comportamento da criança, “Olha, ele está assim, assim, aqui na escola ele tá assim também?” Então a gente percebe muitos pais interessados, na maioria das vezes são pais mais novos, eu acho que eles estão tendo assim uma visão diferente, assim, de infância, de saber o que é a infância, do educar, sabe? Eu acho que eles estão buscando mais, talvez, né? E eles são bem interessados, nossa, eu tinha pais que às vezes a gente falava “Nossa, está cansando até de...” (*risos*), mas isso é muito bom porque a gente não está muito acostumado com isso né, muitas das vezes a procura é nossa, da nossa parte, não é? Então, quando vem um pai interessado em querer saber, eu fico maravilhada, buscando, enviando fotos de brinquedos confeccionados, assim, coisas da internet, propostas para fazer com a crianças. Então eu vejo hoje que eles estão, assim, bastante pais interessados. E que, durante o ensino remoto, também procurou formas de interação com a criança, de um tempo ali, de se dedicar um tempo para criança.

Pesquisadora: Então você percebe que é mais uma diferença no perfil das famílias do que uma diferença de percepção da creche e pré-escola, dessa questão da faixa etária, é mais uma diferença de um perfil de determinadas famílias que entendem e valorizam, seja um seja o outro?

Cecília: Sim. E porque, assim, muitos vêem a escola já como assim “Ah, é obrigatório, é essencial, eu tenho responsabilidade porque eu tenho que estar lá, eu tenho que fazer”. Então alguns não veem o infantil como uma responsabilidade. Mas é responsabilidade, a partir do momento que você não matricula, você não tem obrigação, mas desde quando você matriculou, você tem responsabilidade, né? De participação, de estar ali, de interagir. (*falha de conexão*) tanto que nós tivemos muito trabalho no remoto com isso, mas presencial também, né? Então, hoje... mas assim não dá pra falar que é... tem muitos pais interessados, mas eu vejo essa faixa etária que pais mais novos, que tem menos crianças, eles estão mais interessados.

Pesquisadora: Agora a gente tem um bloco de perguntas a respeito da especificidade da docência com os bebês. Qual é o seu conceito de bebê e criança bem pequena? Com as suas palavras...

Cecília: Ah, eu vejo o bebê, assim, é um serzinho ali, muito curioso, que tem muito interesse né, que tá em desenvolvimento, mas que também já traz uma bagagem muito grande, que a gente precisa respeitar, né? O que ele já traz, o desenvolvimento dele, que eles necessitam de muito estímulo, de muita interação, muito cuidado, proteção, carinho né, que tudo isto vai auxiliar ele, quando criança, pra que ele tenha um desenvolvimento saudável, né? Um desenvolvimento físico e psicológico saudável, eu acho que ali é uma fase muito importante.

Pesquisadora: Na sua opinião o que que os diferencia das crianças maiores?

Cecília: O que diferencia? Olha, curiosos todos eles são, mas eu acho que a forma, é igual o que a gente já falou, eles são muito espontâneos e são muito imprevisíveis, né? Eles necessitam muito ali da do nosso auxílio, mas naquele auxílio assim que não que interfira ali no processo dele de desenvolvimento, de experiência, né? É uma mediação, porque eles necessitam assim de muito estímulo, eu acho que o estímulo pros bebês diferencia pros maiores, eu acho que eles necessitam de muito mais estímulo, de uma interação bacana, uma metodologia voltada pra realidade deles, mas de uma forma assim muito rica, muito rica. Ai, é difícil, a gente não sabe nem explicar direito. (*risos*)

Pesquisadora: Não, é isso mesmo... a gente vai conversando e você vai colocando as suas ideias em palavras. Na sua opinião, como os bebês e crianças bem pequenas aprendem e se desenvolvem?

Cecília: Brincando. Brincando, explorando, experimentando, vivenciando né, tendo novas experiências e eles vão ali aprendendo, se apropriando do espaço, convivendo umas com as outras, tocando, aprendendo com a gente, com os adultos, com o meio.

Pesquisadora: Você considera que eles devem aprender alguma coisa específica? Devem aprender algo na creche? Se sim, o que?

Cecília: Em específico, não. Não, o que a gente deve proporcionar são momentos de interação, um ambiente alfabetizador pros maiores, por exemplo. Propiciar momentos, ações e espaços de aprendizagem, e eles vão aprender de tudo um pouco do jeito deles, com a nossa mediação, auxiliando ali. Eles vão aprendendo de tudo, eles nos surpreendem demais.

Pesquisadora: E qual que é o seu papel nesse desenvolvimento, nessa aprendizagem?

Cecília: O meu papel... o meu papel é proporcionar isso pra eles, né? Proporcionar momentos ricos de ludicidade, que eles possam se desenvolver ali através de ações, de ambientes... eu vejo, a minha a minha função como educadora é essa, proporcionar momentos e espaços que propiciem a aprendizagem.

Pesquisadora: Sobre o cuidar e educar, como você entende esses dois conceitos?

Cecília: Cuidar e educar... eu acho que não tem como... uma coisa está atrelada a outra, né? A gente tem que fazer do cuidar um momento de educar, educar no sentido de você fazer do banho um momento de muitas oportunidades ali para criança né, não só banho, mas o cuidar no geral, você fazer que esses momentos gerem muitas oportunidades, né?

Pesquisadora: Algum deles prevalece no seu cotidiano? Sim, não? De que forma? Como que você enxerga isso?

Cecília: Olha, hoje não, não mais, não mais. Teve um momento que sim né, mas hoje não mais. A gente faz desses momentos, porque assim é a rotina, né? A rotina é muito rica, tanto que foi o que a gente trabalhou muito no ensino remoto é isso, pro pai compreender que a rotina propicia muito aprendizado, ele vai aprender na própria rotina dela, que é muito importante. Então a gente faz desses momentos um momento muito rico, né? Mas teve momentos em que não que era muito o cuidar, mas hoje eu não penso mais assim.

Pesquisadora: Para a docência com os bebês é necessário ter alguma característica específica, alguma característica pessoal? Quais?

Cecília: Sim. Eu acho que não basta só você gostar de criança, gostar de bebê. Eu acho que você tem que estudar muito para compreender essa faixa etária e você tem que ter... eu vejo, assim, como uma sensibilidade da criança, porque você tem que ter que passar confiança pra essa criança, pra família, pro bebê. Então aquele educador que tem dificuldade em lidar com os pais, que não... eu acho que, às vezes dentro da sala de aula, ali com a criança ele tem um comportamento, mas você tem que trabalhar ali junto, o pai tem que ser um parceiro seu, né? Então eu acho que além de você ter um tato pra cuidar de bebê, estar disposto a desenvolver propostas adequadas, porque dá muito trabalho, não é fácil, você tem que confeccionar muita coisa, você tem que se dedicar ali muito, é muita observação, é muito minucioso, né? E ainda lidar com a família, a lidar com a família, a família é diferente, porque a mãe ela tá ali e você é uma segunda mãe, querendo ou não, criança fica muito tempo com você, ela vai embora, criança que chega 07h vai embora e vai embora às 18h, 20h ela tá dormindo. Então, o período que passa ela passa com a família... ela passa muito tempo com a gente. Então, além de você ser aquela sensibilidade, você tem que ter aquele carinho assim, você tem que gostar, é muito amor, tem que gostar muito de bebê e compreender bastante, tem muito estudo em cima, prática também e saber lidar com a família, né? De se colocar no lugar de compreender a dor da mãe que tá deixando ali a criança com você ou daquela mãe que também não tá nem aí pra criança, que tá só ali. *(falha na conexão)*

Pesquisadora: Você acabou abarcando as duas coisas, né? Quando você me falou das características, você ser sensível, gostar, carinho, amor, saber lidar com as famílias. A próxima era dos saberes, você indicou essa questão de estudar, de estar sempre buscando, né? Você indica saberes específicos para a docência com as crianças menores?

Cecília: Olha, a gente tem que buscar muito assim, as metodologias apropriadas para eles, né? Tem que estudar muito a fase de desenvolvimento deles, a psicologia também do bebê, porque pra trabalhar em sala é tudo pelo é tudo tão rápido, tudo corrido assim, né? Se no momento de observação, se você não tiver um conhecimento básico do comportamento da criança, passa batido, passa batido. Então, muita gente fala assim, “Nossa, você é professora de bebês, que delícia, é tão gostoso né, você brinca o dia inteirinho?” *(risos)*, mal sabe, né? Mal sabe que tudo ali, tudo o que foi feito ali com a criança é o que ele vai carregar pro resto da vida. É muita responsabilidade, eu falo que a gente tinha que ganhar dobrado.

Pesquisadora: Sobre teorias, algum documento, livro, autor... algum te vem à memória assim que te ajudou no seu trabalho, que te ajuda, que se destaca alguma coisa nesse sentido?

Cecília: Olha, a gente trabalhou com tanto texto, tanto texto... foi muito. Mas, o último que a gente trabalhou, que a gente ficou uns três meses, até mais foi um texto da Ostetto, ela é voltada mais também pros maiores, mas é a gente pega muito também dela pros bebês, comportamento da criança, ela fala da forma de lidar com eles, daquilo de quem tem aquele comportamento de cantinho do pensamento, aquelas coisas que muitas fazem né, do castigo... Mas a gente estudou tanto, eu falo que esses dois anos valeu por todos os anos (*risos*) que tô na rede.

Pesquisadora: E dos documentos que você já usou específicos para o planejamento, para basear o seu planejamento quais foram você se recorda?

Cecília: Nós utilizamos o currículo e a base né? A gente estudou muito no ano passado muito, muito, muito e foi tão gostoso.

Pesquisadora: Antes da escola adotar o currículo e a base, cada professora usava outros referenciais ou vocês se pautavam de um modo geral em algum outro documento?

Cecília: Olha, a gente utilizava o plano, só que era uma coisa assim, sabe, sabe quando você pega o banco passado e reutiliza, e vai usando e vai montando? Aí uma fala assim “Ah, eu trabalhei em outra escola e a gente trabalhou nisso, tenho texto...”. Aí a gente pegava o texto, lia e baseava naquilo. Em 2020 foi totalmente diferente, a gente fez um plano novo do zero, do zero, zero, zero. Então foi uma aprendizagem muito grande, né? E nesse momento a gente pôde avaliar, a gente teve muita dificuldade, mas a gente teve um acompanhamento intenso da gestão que auxiliou muito e a gente esmiuçou a base, utilizamos o Currículo Paulista, a BNCC e a gente montou um plano do zero, do zero, o plano nosso a gente jogou fora, que era um plano que vinha, sabe, que vai remanejando ele desde lá... e aí, nesse momento, a gente conseguiu entender o quanto que era falho, assim, essa forma. E aí nós fomos já fazendo as propostas, já voltadas para cada objetivo, sabe, então ficou muito bom, muito bom, muito bom mesmo. E aí no final do ano nós fizemos uma avaliação do que deu certo e do que não deu certo, fizemos as alterações, algumas mudanças, o que dava pra usar e o que não dava e estamos utilizando esse ano também. Ai, mas tá um xuxuzinho assim. (*risos*)

Pesquisadora: Gostoso participar dessa construção. Às vezes se torna um documento burocrático e que não se usa.

Cecília: É muito bom! Mas é essencial porque a gente tem que ter ele na mesa, a gente tem que em todas as situações e ir se baseando, e a forma como a gente está trabalhando esse ano, a gente tem o planejamento mensal que a gente coloca tudo o que a gente vai trabalhar, coloca todos os objetivos, de tudo, os recursos de tudo e aí a gente tem um semanal onde a gente esmiúça bem a proposta, colocando os objetivos específicos. Nossa, é maravilhoso, a gente aprende muito, sabe? Fica muito mais fácil, e também a gente se antecipa, né? O nosso coordenador, a gente trabalha, então por exemplo, a gente sempre entrega o da próxima semana, então na semana anterior ele já vê o que a gente vai trabalhar... é muito bom, planejamento assim é muito bom.

Pesquisadora: Bacana. A prática e a teoria são importantes? Como você relaciona essas duas questões?

Cecília: É muito importante. É muito importante. Eu, como você perguntou da outra vez, né, se a graduação me preparou. Prepara sim, mas a gente chega na prática, a prática é muito diferente, é muito diferente. E se você não tem o conhecimento... eu falo assim, agora, de dois anos pra cá a gente tem acesso a muitos textos em que remete mais a nossa realidade. Porque era muito assim, eram textos maravilhosos, mas que não era compatível à nossa realidade e que tinha que ter passado no geral. Era aquilo para todo mundo. E hoje eu vejo que tá muito mais acessível, então tem textos, a gente tem autores que eles estão trabalhando muito nisso, né? É na sua realidade, é na sua perspectiva, na sua comunidade, sua escola. Então isso parece que acalenta a gente, sabe? Porque você vê que o que você está fazendo não está errado, né? E não precisa ser exatamente daquele jeito, que você segue aquela base, mas não é porque deu certo pra essa que vai dar certo para esse, né? Mas se você não ter uma base teórica, um conhecimento, você não consegue trabalhar não.

Pesquisadora: Você avalia que você desempenha a sua função com qualidade?

Cecília: Ah, eu acho que sim. Eu acho que a gente precisa melhorar cada vez mais, estudar muito. A gente chega na escola, a gente se depara com aquelas professoras tão espontâneas, que tem aquele conhecimento em mente, né? Igual na formação né, pega essas formadoras top, né? (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*)

Cecília: Aí você fala “Gente, eu preciso estudar muito, eu preciso aprender muito”, tem muito o que aprender, mas eu considero sim, eu procuro dar o meu melhor.

Pesquisadora: Você introduziu a próxima, existem aspectos que você se autoavalia que precisa melhorar, que ainda precisa desenvolver? Tem alguma coisa específica que você fala “Preciso melhorar nisso”, alguma coisa que chama atenção?

Cecília: Hoje, assim, tem algo que eu preciso buscar mais conhecimento. Eu falo assim, a gente está na educação infantil, mas eu não tenho que saber que só a minha faixa etária e normalmente a gente busca o conhecimento mais ali na faixa que você está. E hoje eu vejo essa necessidade de buscar um conhecimento para as outras faixas etárias, por exemplo, o meu filho está no terceiro ano e desde o ano passado ele entrou nesse processo de alfabetização e eu tive dificuldade, então fui buscar. E aí eu falei “Gente, eu preciso estudar muito essa parte, porque eu posso ficar só com os bebês, eu preciso ampliar esse conhecimento”. Para mim conhecer também os maiores.

Pesquisadora: As próximas perguntas, já se encaminhando pra última parte, são mais gerais. Como que você se sente pessoal e profissionalmente por ser professora de educação infantil e por ser professora de bebês?

Cecília: Olha, eu gosto muito de ser professora de bebês. É o que me encanta mesmo, trabalhar com os pequenos, gosto muito dessa área da educação infantil. Às vezes, assim, eu fico incomodada um pouco na educação infantil pela forma como se prioriza muito o fundamental,

o fundamental II e às vezes não dá aquela atenção necessária pro infantil, porque a gente precisa de muito e muitas vezes a gente não tem. Graças a Deus a gente tá com uma gestão maravilhosa, que vai atrás, que busca e as coisas estão melhorando. Mas eu falo que as meninas, minhas amigas muitas ficam tão revoltadas, querem sair e tudo e eu não me vejo fazendo outra coisa, eu gosto muito da educação infantil e vamos lutar juntos né? Essas coisas, crescer e melhorar cada vez mais que a gente seja reconhecida como a educação superior, que nosso salário aumente. (*risos*)

Pesquisadora: Você tem encontrado dificuldades na docência com essa faixa etária?

Cecília: Não, não. Você fala de desenvolver o trabalho com o bebê?

Pesquisadora: É, uhm. No geral, talvez você quiser indicar alguma outra coisa, em ser professora de bebês, se você encontra alguma dificuldade.

Cecília: Em ser professora de bebês... você precisa de uma rede de apoio para trabalhar com o bebê e muitas das vezes eu não tinha, então isso dificulta bastante nosso trabalho, né? Teve períodos que eu passei muita dificuldade de auxílio, assim, a gente buscava auxílio nas amigas, nas docentes, que ia uma auxiliando a outra, eu tive essa dificuldade de estar mostrando pra gente, principalmente no começo, né?

Pesquisadora: Entendi.

Cecília: No começo, assim, eu tinha vergonha, (*incompreensível*) mas eu tinha vergonha de chegar. Depois a gente não tinha muito acesso, a gente não tinha muito conhecimento de estudo, assim, então a gente tinha que ir atrás, eu tive um pouco essa dificuldade de ir atrás, para buscar, para aprender. Hoje não, hoje graças a Deus a gente tem muita parceria, a gente com acesso a um conhecimento gigantesco, acho que é isso... mas trabalhar com bebês assim, em si, de trabalhar com bebê, a dificuldade ali na estrutura da escola, porque você tem que ter uma estrutura adequada, apropriada pra receber os bebês, e teve período que a gente não teve, a gente sempre ia improvisando, né? Mas tudo mudou, tudo mudou.

Pesquisadora: Uma vida nova. (*risos*)

Cecília: Vida nova.

Pesquisadora: No seu cotidiano com elas, com os bebês, quais momentos proporcionam maior satisfação, maior alegria?

Cecília: Ai (*risos*). Ah, não tem um momento assim, sabe, eu fico muito feliz quando os pais vêm e falam assim “Olha, fulano...”. Assim, no presencial é diário né, você acompanha, igual aquilo que a gente já falou, aí a criança fala uma coisinha, a que não anda começa a andar, então é a todo momento uma coisinha nova. E isso, pra mim, é maravilhoso. E no remoto o que me deixava muito feliz, me sinto valorizada, sabe, como um reconhecimento do nosso trabalho que era de fazer os pais compreenderem a importância e proporcionar aquilo pra criança, né? E aí o pai chegar pra você e falar “Olha, depois disso eu comecei a fazer assim e eu percebi que ele mudou muito, agora...”, por exemplo, que eu já citei até, a criança se alimentar sozinha... não deixava por causa da sujeira e a gente explicava, falava “Olha, mas a proposta é isso, é ele experimentar, ele tem que manusear, é assim que ele se apropria” e aí a mãe falar

“Olha, ele já tá comendo”, em coisa de pouco tempo, “ele está comendo, não deixa eu dar mais na boca e ele está comendo muito mais”. Então na reunião de pais, as mães compartilhando “Olha, ele já tá escovando os dentes sozinho”, então é muito gratificante né, ouvir isso dos pais, a gente se sente valorizada. É uma forma deles reconhecerem, “Olha o que você falou, realmente tem sentido, tem um fundamento, porque agora eu estou vendo isso acontecer”.

Pesquisadora: Como que você descreveria um dia de trabalho com as crianças? Qual é a representação de um dia do berçário II? Um dia comum, um dia cotidiano.

Cecília: Um dia comum,.. é muito gostoso. Eu falo assim que eu procurava fazer da minha sala um lugar bem aconchegante sabe, bem gostosinho para receber eles. Então... ah, eu não consigo nem descrever, como eu poderia descrever? Ah, é um dia muito gostoso, que tem muita interação, um espaço aconchegante, eu falo assim, de muita atenção, de carinho sabe. Eu faço que as crianças se desenvolvem muito mais assim, sabe? Quando ela se sente mais segura e elas se expressam mais.

Pesquisadora: Na sua opinião, no contexto da educação infantil, na escola e entre as profissionais, as professoras de bebês e crianças menores são mais ou menos valorizadas em relação às professoras de crianças maiores? Ou você não percebe essa diferença?

Cecília: Não, eu não, eu não... assim você fala os maiores dentro da escola, dentro da creche ou de dentro?

Pesquisadora: Dentro da educação infantil mesmo, por exemplo. Em relação à etapa obrigatória, primeira e segunda etapa.

Cecília: Não, eu não vejo, por exemplo, na minha escola, eu não vejo isso não, não tem separação. O que acontece, às vezes, por exemplo... no início acontecia muito né, de professoras que não... sobra o berçário, né? E aí a professora é o que sobrou, ela pega o que sobrou e não seria a escolha dela, mas de divisão, de separação de valorização do trabalho, não.

Pesquisadora: Em geral, na sua opinião e na sua experiência, as professoras de educação infantil têm objeções ou resistência a trabalhar com as crianças menores, com os bebês? Se você acha que sim, porque você acha que isso acontece?

Cecília: Olha, de um tempo pra cá, lá não é mais assim. Lá já tem aquelas que gostam mais, sempre o gostoso é assim, ela ter a oportunidade de escolher o que gosta, né? Eu falo que seria importante se todas pudessem escolher o que gostam, né? Mas tem acontecido, tem acontecido lá, principalmente o BI, o BII, as que pegam sempre é por escolha, porque gostam mesmo. Algumas vezes as da etapa, que talvez não tenha o perfil e aí sobra o período da tarde e ela tem que pegar, não é fácil, né? Mas no final, assim, acho que todas nós temos que passar por todas né, pra gente ter esse conhecimento. Mas o BI e o BII lá ultimamente é disputado.

Pesquisadora: Esse é um movimento que você percebe nos últimos anos ou desde o começo?

Cecília: No começo... não, igual, eu gostava muito, teve anos que ficou vago e aí vinha professoras contratadas ou que o horário era diferente. Eu falo que assim o BI e BII é muito visado na escola, né? Porque os pais eles são muito, eles ficam muito em cima ali, né? E aí a gestão não queria que fossem professoras contratadas, porque ela é importante quando o pai

vem buscar a criança que seja a professora que passou o dia com eles para entregar e aí o período era mais curto, então quem ficava era outra professora que estava cumprindo hora. Então aí ela queria colocar, determinar “Oh, você vai pra aquela...”, mas aí também pode. Então no começo foi assim, mas agora não é mais não.

Pesquisadora: E nessa ocasião em que em que sobrava ou que ainda não tinha essas professoras fixas, você conseguia perceber que tipo de objeções as professoras tinham de não escolher?

Cecília: É mais por trabalho físico mesmo, porque o berçário ele requer um esforço muito grande físico de quem está lá na sala. E também, pelos pais estarem ali, não são todos, mas a maioria né, eles ficam muito incomodados com tudo, um arranhão, com qualquer coisa, né? E você tem que estar ali disponível, saber conversar e muitas não têm esse tato, não tem paciência para isso, não quer se organizar ali com berçarista e prefere não pegar, por isso mesmo. É assim, né? “Pelo amor de Deus, bebês, mordidas, jamais!”. (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*) A bendita da mordida. Qual é o maior desafio de ser professora de bebês?

Cecília: O maior desafio? Eu falo que é você estar ali né, todo dia. A gente tem que estar ali todo dia e você tem que... não que você tem que estar bem. Eu falo assim que o berçário, diferente dos maiores que você consegue se manter, por exemplo, assim... você tem que estar muito presente porque é o tempo todo de integração, de observação, né? Então você tem que buscar estar sempre, eu não digo assim, bem, porque nem sempre a gente tá bem, eu não sei nem que palavra utilizar, mas você tem que realmente estar ali com eles, se dedicar, ali é o tempo todo. Diferente dos maiores que, por exemplo, você vai no parque, aí você senta, você consegue ficar tranquila, você relaxa. Com o berçário não, você é atenta e o tempo todo você tem que estar ali, bem presente, bem focada.

Pesquisadora: Tem interesse em continuar trabalhando com a faixa etária? Quais as suas expectativas profissionais?

Cecília: Ai eu tenho (*risos*), todo ano é uma tortura. Você tem que ir lá e fica todo mundo contando ponto, tem aquela... aquela tortura para quem fica com quem, quem escolhe o quê, Olha, todo ano é assim, mas eu espero continuar sim.

Pesquisadora: Lá só tem um berçário?

Cecília: Sim, só um BI e um BII, integral.

Pesquisadora: As últimas três perguntas falam um pouquinho sobre a questão da função social da creche, da educação infantil. Na sua avaliação, a creche é um espaço de qualidade para os bebês e crianças bem pequenas?

Cecília: Sim. Sim, hoje a nossa creche, ela está preparada. Assim eu não sei... não vai estar sempre 100%, né? Sempre tem o que melhorar, mas eu falo que a creche hoje. Você fala assim a creche no sentido do meu ambiente ou a creche no sentido geral?

Pesquisadora: Vamos falar ainda da sua escola, mas a creche enquanto instituição mesmo na sociedade. Claro que a gente tem diversidades...

Cecília: Mas eu vejo que hoje a creche mudou muito né? O conceito de creche mudou. Esse conceito mudou na gente também, por exemplo, antes de ser professora eu via assim né “Ai, nossa, criança ficar na creche...”, pra mim era uma judiação. E hoje eu incentivo todo mundo “Gente, bota, bota porque é muito bom, a criança se desenvolve muito mais. Então hoje o meu conceito de creche é um lugar de muita interação, de troca de saber, de socialização, é um lugar que está preparado para receber a criança, né? Que respeita as diversidades e a individualidade delas. Infelizmente não é em todo lugar, nem todo o município que tem esse conceito, né? Mas eu acho que hoje, no nosso município, eu vejo que essa é a visão, tem muito a melhorar, mas eu acho que o caminho que a gente está trilhando é esse.

Pesquisadora: Qual é a função social da educação infantil para você, enquanto instituição, na sociedade, né? O segmento creche, a pré-escola e a educação infantil como um todo?

Cecília: Ah, educação eu vejo como uma fase assim, uma fase que a criança... pra mim eu vejo que como o período mais importante, são vários períodos importantes, mas eu vejo a educação infantil como um período muito importante, toda a vivência, experiência que ela tiver ela vai levar para a vida dela e muito do adulto que ela for se tornar vai refletir a criança que ela foi, né? Então, a educação infantil tem que ser vista com prioridade, com prioridade e a gente tem que estudar muito mesmo, pra cuidar direitinho dessas crianças. *(risos)* Porque é muito, muito mais profundo assim né, não é só brincar e brincar por brincar e tal... a educação infantil, para ela se desenvolver de forma integral a criança, requer muito cuidado, muito cuidado. A gente tem que estar bem ali pautado no que a gente faz pra fazer bem feito, né? Porque muitos traumas, muito, muito, hoje o que se mais vê é adulto se tratando por consequência da infância e como eles passam a maior parte do tempo na escola, na creche, a gente tem que fazer bem feito, né? Eu acho que é um período muito importante. E eu já acho que a sociedade está vendo isso, assim, de uma forma... tá dando mais valor né, vendo hoje a educação infantil, a creche em si, dando o real valor, que não tá ali só por estar, né?

Pesquisadora: Na sua escola essa função está sendo alcançada?

Cecília: Maravilhosamente bem. Ah, é muito bom você ter pessoas que tem muito conhecimento, que compartilha esse conhecimento, pessoas flexíveis e acessíveis né. É muito bom.

Pesquisadora: Bacana. A última pergunta, bem grandona, lá atrás eu te perguntei qual você via ser maior desafio para ser professora de bebês e agora que eu te pergunto qual é o maior desafio da educação infantil, da escola de educação infantil, na nossa sociedade hoje?

Cecília: Na nossa sociedade... eu acho que hoje a educação infantil, por mais que assim o rumo que está se tomando é que se valorize mais, mas ainda eu acho que necessita que valorizem ainda mais, que nos valorizem ainda mais. Porque é muito é tirado da gente, nossa, eu falo que esse ensino remoto virou a gente de ponta cabeça, a gente deu o que não tinha, a gente pensa... e muito foi tirado de nós. E cada dia tá tirando, não só da educação infantil em si né, mas eu acho que falta esse reconhecimento de ver a educação infantil como ali da criança, é o processo de formação dela, da personalidade dela, de que muito vai depender desse período, né? Da sociedade compreender a criança como criança, que ela precisa brincar, que ela precisa ter esse tempo pra ela e não essa formação precoce né, que é tudo muito precoce. que hoje eu fico até

com medo de como que vai ser esse retorno. Infelizmente o ensino remoto chegou e atrapalhou, a pandemia veio e o ensino remoto é um atraso gigantesco que vai gerar e eu fico até com medo de como que vai ser esse retorno, porque eu acho que vai ser muito mais puxado e eu tenho até dó das crianças, de como que vai ser. Mas eu acho que falta isso na sociedade, compreender criança como criança e que talvez quando eles compreenderem mesmo, o nosso trabalho vai mudar assim, vai melhorar cada vez mais, cada dia mais vai melhorar. Porque olha, é triste né, o que eles fazem com os pequeninhos, que ainda são crianças e que vai pra um primeiro ano, pra um segundo ano e que estão perdendo a infância, né? A educação infantil hoje, graças a Deus, na nossa rede até... igual, por exemplo, aqueles apostilados lá, misericórdia,

Pesquisadora: O PNLD né?

Cecília: Sim. Então, assim, acho que a gente tá indo no caminho e quando uma rede se pronuncia de uma forma “Olha, a gente não vai aceitar por causa disso, isso e isso, não faz de parte do que a gente trabalha” foi maravilhoso, né? Pra gente como professores isso é muito bom. Mas eu acho que falta muito reconhecimento, pro professor, pra criança.

Pesquisadora: Então pra você não é só a escola, mas olhar também a criança de um outro jeito?

Cecília: Sim, a partir de que momento em que ele olhar criança, muda o conceito de educação infantil porque, por exemplo, até eu vi esses dias nas aulas da rede privada, as crianças das 08h às 11h na frente do computador, criança de maternal. E aí você vai falar “Mas gente, isso não é o correto, não é assim que tem que ser feito” e eles falam “Não, mas ele vai ficar super atrasado ele”... porque ele não compreende, a sociedade não compreende. E aí eu ouvi falando assim “Ah, então, enquanto os filhos dos pobres estão brincando, os filhos dos ricos estão aprendendo”. E aí é chocante porque dói na gente, né? Porque eles estão brincando, eles não estão deixando de aprender, provavelmente eles serão adultos saudáveis. E é dessa forma como tem que ser, é dessa forma que eles aprendem, mas a sociedade cobra outra coisa, porque visa outro lado né, um profissional e esquece da criança em si. Então, se cobra muito, então eu acho que falta muito da sociedade compreender a criança como criança, respeitando os limites dela.

Pesquisadora: Bacana. Tem alguma coisa que você quer comentar? Alguma outra coisa que você achou que eu devia ter perguntado sobre tudo o que a gente conversou?

Cecília: Ah, eu acho que não, eu achei tão bacana , foi um processo reflexivo para mim.

Nome escolhido: Maria Vitória

Segmento: Creche

Entrevista em 07 de julho de 2021

Pesquisadora: Nós vamos usar um nome escolhido por você. Então gostaria que você me indicasse um nome para ser utilizado na pesquisa.

Maria Vitória: Tem que ser nome inteiro?

Pesquisadora: Não, só um nome, só primeiro nome.

Maria Vitória: Ah, eu acho que é um pouco da minha filha, que eu adoro o nome dela, pode ser Maria Vitória?

Pesquisadora: Então, as primeiras perguntas que você queria que você falasse um pouquinho pra mim, sua idade, estado civil, a cidade onde reside, se nasceu e sempre morou na mesma cidade.

Maria Vitória: Bem, eu sou, eu tenho 36 anos, né? Sou do dia 22/08/84, acho que é 36 ainda, né? (*risos*). Eu nasci, cresci, morei em Olímpia, toda a minha vida, né? Nasci em um ambiente, morei no sítio até aos 27 anos, no sítio, né? Minha infância toda foi no sítio, subir em árvore, minhas brincadeiras eram todas ligadas com contato com o meio ambiente mesmo, com terra, minha casinha era cima da árvore, né? E eu morei a vida inteira no sítio mesmo em Olímpia. Comecei a trabalhar em Olímpia como professora, isso depois já... acho que essa parte vai ser depois, né?

Pesquisadora: Isso. Você é casada, né?

Maria Vitória: Sou casada, moro atualmente Olímpia, eu morei somente um ano e meio em Rio Preto. Um ano e meio eu morei em Rio Preto. Porém, no sítio até 27 anos e depois vim para Olímpia, quando eu comecei a trabalhar em Rio Preto, que aí eu comecei a morar em Olímpia, em 2012.

Pesquisadora: Quando te conheci em 2016, você tinha acabado de se casar e eu lembro que você ainda mostrou as fotos da festa pra nós.

Maria Vitória: É nem me fala (*risos*).

Pesquisadora: O tempo passa muito rápido. Esse um ano e meio que você morou em Rio Preto foi em 2018?

Maria Vitória: É 2018, até comezinho de 2019, até março de 2019, eu sei que foi no dia do aniversário de Rio Preto, vim pro Olímpia e não voltei mais.

Pesquisadora: Cresceu e nasceu e cresceu no sítio e aí de repente se viu no apartamento fechado, né? (*a pesquisadora já conhecia a participante e já haviam conversado sobre o retorno dela para a sua cidade natal*).

Maria Vitória: Exatamente, numa cidade para mim grande, né? Porque Olímpia é pequena, por mais que o lugar lá é maravilhoso, tem piscina, enfim, era lindo. Só que a gente não conseguiu

curtir nada de lá porque de final de semana que eu poderia estar indo na piscina com a Maria, brincar um pouco mais com ela, a gente vinha para Olímpia, vinha pra cá. Então era assim, saía de sexta-feira da escola, meio-dia, chegava em casa, me deparava com as malas na porta do apartamento, vamos Olímpia e voltava de madrugada na segunda. Uma mudança é mudava todo dia, todo final de semana tava mudando.

Pesquisadora: É, cansativo. Bom, as próximas perguntas, você já começou a falar, mas aí, agora eu gostaria que você falasse mais aprofundadamente sobre a sua infância. Quais lembranças você tem dessa época, das suas brincadeiras, quais são mais marcantes para você?

Maria Vitória: Bem, a minha infância foi inteira num sítio. Em casa, as brincadeiras que eu tive sempre foi contato mesmo com a terra, com árvores, com riozinhos, né? A gente sempre ia mexer com, na parte da tarde, fechar o gado para poder tirar leite. Então a gente teve todo esse contato com animais. As brincadeiras de casinha, sempre ali em cima das árvores, a gente montava casa árvore, numa casa da minha irmã, a outra era a minha. Brincava com muitos animais em relação ao tipo galinhas, carneirinhos. Brincadeira, sempre na prática mesmo, nada de televisão, computador, essas coisas do tipo, eu também nem tinha computador na época, né? Mas essa parte de telas, mesmo televisão, era bem pouco, mais mesmo na parte da noite, na hora de dormir? Então foi sempre na parte brincar mesmo, brincar de betia, de bola, sempre esse contato, sempre ativa nessa parte de brincadeiras, eu falo que o brinquei até muito tempo, né? Minha infância foi inesquecível e até 15 anos eu brincava de boneca, né? Tipo assim, nunca que alguém agora, na nossa época, vai brincar até todo esse tempo, né? Até meu pai fala assim “nossa, que está comprando mais brinquedo a Maria Vitória? Daqui a pouco eu não quer brincar mais!” e eu “pai, vou procurar dar o máximo que eu puder para ela brincar”, porque realmente agora a criançada realmente perde isso muito cedo, né? A minha filha me assusta. Já tá com 3 aninhos, ela é muito madura para a idade dela. As coisas que ela fala, o jeito dela conversar, é demais.

Pesquisadora: Bom, você falou que cresceu no sítio, né? Seu contato era mais com os seus irmãos, tinha outras crianças por perto?

Maria Vitória: É verdade. Essa questão é bem bacana, tinha a minha vizinha que era, como se fosse uma cidade, seria um quarteirão de distância, muito próximo da minha casa. A gente conseguia ver eles lá no quintal, assim, e dar uns gritos de vez em quando, chamar pra brincar. Ela tem duas meninas, que têm aproximadamente a mesma idade que a gente assim. Eu sou, eu era mais velha, depois tinha a minha irmã com três anos a menos, uma prima com dois anos a menos que ela, também com três anos, girava em torno de três anos a diferença entre nós quatro. E todo o final de semana, praticamente, todo sábado, reunia, minha tia com as suas filhas e eu, minha mãe, minha irmã, aí nós seis íamos pra casa da nossa avó, que ficava próximo a 1 km de casa também. Então a gente ia a pé por outro sítio, que era um sítio vizinho. Então, foi uma fase bem legal, a gente aproveitou bastante, lá no sítio vizinho também tinha mais quatro casas. Era da minha avó, das minhas outras... cinco casas, da minha avó e das minhas outras quatro tias, que também tinham mais primos lá também, porque a família era bem grande. Oh, meu Deus, notícia triste agora... *(nesse momento a participante recebeu uma mensagem informando o falecimento, por Covid-19, da mãe de uma amiga, ela ficou abalada*

com a notícia e por isso a entrevista foi interrompida. Posteriormente, foi agendada uma nova data para dar continuidade à entrevista).

Entrevista em 14 de julho de 2021

Pesquisadora: *(na entrevista anterior)* Eu não cheguei a indicar aqui a próxima pergunta era, se você frequentou a educação infantil? Se você chegou a ir na escola de educação infantil, dos 0 aos 6 anos? Acho que a gente não chegou a falar disso, né?

Maria Vitória: Não, não falamos. Então é da infância mesmo, realmente foi bem inesquecível, brinquei bastante, brincava de escolinha né, quem que nunca brincou? *(risos)*. E da escola, eu não fiz, eu morava no sítio, eu morei no sítio pé até aos 27 anos, né? Eu só vim para a cidade quando eu comecei a trabalhar em Rio Preto, quando eu passei no concurso de Rio Preto, estava ficando difícil morar no sítio e pegar ônibus de madrugada na rodovia, né? Porque tinha que pegar ônibus das 05h30, então, estava de noite, às vezes o motorista passava reto, me deixava no ponto, tocava a sair do meu pai correndo atrás dele de carro, ou me deixa lá na frente no ponto... assim, era bem tenso, o cara era louco. Aí vim pra cidade, eu casei, eu estava com 31, então eu vim pra cidade por causa do trabalho de Rio Preto.

Pesquisadora: Mas você morava sozinha?

Maria Vitória: Não, veio todo mundo para Olímpia *(risos)*. Veio pai, mãe, minha irmã, meu pai trabalhava de pedreiro aqui também. Não lembro agora, minha irmã trabalhava na cidade, mas ela vinha, meu pai trazia ela. Então, assim, a gente estava ficando mais na cidade do que no sítio, aí veio todo mundo para a cidade. Comprei uma casinha aqui pra gente, pra pra mim, aí veio todo mundo pra cá. E inclusive meu marido na época também porque ele perdeu a mãe dele e aí não tinha mais ninguém onde ele ficar, tipo assim né? Porque o pai tem mal de Parkinson, então a irmã mais velha que começou a cuidar dele, na verdade já tava ficando com a gente no sítio pra ir pra trabalhar em Rio Preto também, que ele também estava trabalhando lá, né? Mas, enfim, veio pra cidade, meu pai fez um, como diz, um quartinho de bié, como fala né, caipira...

Pesquisadora: De bié?

Maria Vitória: De bié, é o quartinho do lado da casa aqui pra ele morar sozinho. Ficava pro lado de fora, no anexo da casa, porque meu pai sempre foi muito sistemático, né? Foi criada numa criação bem rígida, muito fechada, a ponto de não poder brincar com meus primos, eu ia na casa da minha tia, dos meus avós, que era perto e 1 km de casa, só que ela tinha que brincar com minhas primas, não podia brincar com meus primos. Então, meu pai assim, vira e mexe, a gente é criança, quando eu estava, os primos já meio tudo perto e brincando, meu pai vinha com aquela cara fechada dele e eu já entendia o recado e saía da brincadeira, né? Para não ter confusão, enfim, mas ele foi muito extremamente ciumento assim. E aí imagina a cabeça dele, como que ele teve que mudar, porque assim eu nunca imaginava o namorado pousar na minha casa, né? Ele começou a morar com a gente, aí começou a converseiro na família, né? Família gigante aqui, meu pai tem mais de 15 irmãos, minha mãe tem mais de 13, né? “Ah Maria Vitória já tá morando junto, né? A filha do *[nome do pai da participante]*”. *[incompreensível]* era como meu irmão lá em casa, está lá no quartinho dele, com as coisas dele, não posso nem ir lá falar

um tchau pra ele, que meu pai já ficava bravo, então, assim, tinha que me explicar às vezes, né? Por esse motivo, mas sempre teve conversa, né? O pessoal, o que mais faz é cuidar da vida dos outros. (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*)

Maria Vitória: Então meu fez o quartinho aqui pra ele morar com a gente, nessa casa que eu estou aqui hoje. Então assim, acho que o que mais dificultou a gente ficar em Rio Preto depois foi isso também, porque a gente já tinha todo esse contato com minha família, inclusive o [*nome do marido da participante*]. Eu falo que ele transferiu pro meus pais a função de pais. Porque com a mãe dele quase não ficava com ela e o pai dele tinha mal de parkinson faz bastante tempo, então também não tinha aquela função de pai que precisava, já não era próximo. E como meu, ele vindo morar comigo, ele ficava com meu pai, ele morava em Itajobi, era a 90 km, dependia de ônibus na época... na verdade sem carta dele, está tirando ainda, né? (*risos*)

Pesquisadora: Ah, eu lembro dessa história da carta. (*risos*)

Maria Vitória: É, tá uma novela da carta estava. Ele retomou os estudos da carta dele, aí ele foi fazer o ano passado, aí veio a pandemia, atrasou tudo, aí agora ele foi retomar, a autoescola que ele tava fazendo fechou, olha é muita novela, pelo amor de Deus. Agora ele falou pra mim assim “não, eu vou, eu vou pegar 2 dias aqui, sem lá pro sítio trabalhar”, porque ele está indo trabalhar com meu pai agora, né? “Pra poder a gente fazer essa carta, você vai me ajudar, você vai me ajudar a estudar”. Porque eu acho que ele tem um grau de dificuldade muito grande, eu falo que eu tinha que parar e investigar isso direito, deve ser... Ele sempre teve, só que a mãe dele faleceu muito cedo, né? Eu não tive muito contato com ela, ela falou pra mim assim, do jeitão dela, de um jeito bem simples de dizer, que ele tinha muita dificuldade na escola porque o cérebro dele gira ao contrário, ela falou desse jeito, ela não me falou o que que era, qualquer era o problema, qual que é o termo técnico da da história... aí eu comecei a assistir aquele filme, né? Como estrelas na Terra toda criança é, gente eu assisti no curso de pós e eu me emocionei, porque assim meu marido deve ter passado isso aí, é história dele, eu acho que ele deve ter dislexia pelo fato, a forma das coisas que ele faz na escrita ele, se ele escreve, ele não sabe nem entender o que ele escreveu. Então, assim, é bem grave, bem grave o negócio, bem forte. Ele vai escrever o que eu falava errada (*risos*).

Pesquisadora: É, aí, o que pega para ele então é a prova escrita da...

Maria Vitória: Sim, ele não passa na escrita, ele não passa na escrita. Quando eu conheci ele, dirigia muito, só que sem carta. Aí, conforme ele começou a namorar comigo né, sempre criada dentro das regras, certinho, eu disse “amor, não faz mais isso, não faz. Não faz, porque você vai se comprometer, a pessoa que vai te emprestar o carro também, então vários fatores que vai dar ruim depois, né?” Com isso, acho que a mãe dele não foi muito a fundo. (*a filha da participante interrompe a entrevista falando de seu brinquedo*)

Maria Vitória: E aí que acontece, ela foi deixando e ele fugia da escola, matava aula para andar a cavalo, que é o que ele fazia, e diz que ele fazia as professoras chorar. Estão que ele era terrível, assim acho que não aprendia e como ele não aprendia ele fazia bagunça, né? Descontava na bagunça. E aí na prova pra fazer a carta, você tem que escrever uma frase, né?

O primeiro teste que você já tem que fazer de cara no Detran, escrever uma frase lá. Aí ele fala assim “Você tem que escrever isso aqui pra mim”, eu “ai meu Deus”, eu gelei, porque na compra do apartamento, tudo que eu podia eu mesmo escrever, copiar as declarações, eu copiava para ele e ele só assinava, quando era obrigatório ele copiar, então ele fazia, do contrário (*a filha da participante interrompe a entrevista*). Aí o que acontece, ele escreveu do jeito dele, a moça não entendeu uma letra do que ele escreveu, falei “nossa, agora, ferrou”. A moça foi muito bacana nessa hora porque ela falou assim para ele, ela virou a folha, “lê pra mim o que você escreveu”, aí eu pensei assim, “será que ele decorou a frase?” (*risos*). Aí ele não falou exatamente igual, mas era nesse sentido, aí passou, no primeiro teste foi.

Pesquisadora: É, ela foi bacana.

Maria Vitória: Médico também tem muita coisa, que tem médico que escreve, você não entende, né? Mas às vezes ele entendeu o que ele escreveu, então acho que ela passou por esse senso e deixou ele ler, às vezes no garrancho dele ele consegue traduzir. Aí juntou já o nervosismo todo, que ele fica muito ansioso, muito nervoso com isso, ele falou “Amor, vou tomar suco de maracujá para a prova”, porque ele já fez agora, nessa pandemia toda essa loucura, ele fez uma prova e não passou, mas também eu falei pra ele “Amor, pára, senta, estuda, faz esse teste umas vezes, as perguntas são as mesmas”. E eu acho que o trauma é tão grande que ele vai pulando, vai deixando. (*a filha da participante interrompe a entrevista*)

Pesquisadora: Então você não foi nem na creche nem na pré-escola né?

Maria Vitória: Não, direto primeiro ano. E aí teve a questão bem marcante, porque assim minha mãe ensinava muito em casa, né, do jeitinho dela. Data tradicional, de fazer as cobrinhas, a ondinha que vai fechando, aquela parte da coordenação motora mesmo, né? Toda aquelas parte de fazer os trajetos da coordenação motora, que a gente fazia muito aquele treino, né? Então minha mãe fazia muito isso, depois ela começou com as letrinhas, então eu já sabia escrever meu nome, já sabia um monte de coisas quando eu entrei. E aí com isso eu aprendi muito, então entrei no primeiro ano já sabendo várias coisas. E aí, como é a idade também. (*ruídos de fundo incompreensível, a filha da participante interrompe a entrevista*)

Maria Vitória: Então minha mãe ensinou muita coisa e eu não tinha idade para entrar no primeiro ano, mas minha mãe queria me matricular já para não ficar atrasada? Porque assim eu sou de agosto, eu acho que poderia entrar só até junho ou julho na época, eu não lembro exatamente. Eu fiquei acho que uns dois meses para entrar para escola. Então assim, começou o ano e minha mãe naquela briga, falando, mostrando as coisas que eu sabia e tal, e até ela conseguir me colocar realmente na escola, já tinha passado dois meses de aula, um mês, dois meses de aula. Então, não entrei logo no início, primeiro dia de aula mesmo e com isso, a sala que eu peguei, minha mãe tocou ir na escola reclamar (*risos*). Porque a professora era gracinha, um doce, só que aí ela voltou tudo, como diz a minha mãe, lá chuvinha, né? Que é a chuvinha de graveto. Ela voltou tudo nessas coisas da coordenação motora lá no início e a minha mãe começou a alegar eu estava esquecendo as coisas, esquecendo o que eu já tinha aprendido. (*a participante se levanta para falar com a filha que está fazendo barulhos*)

Maria Vitória: E aí com isso, ela começou a alegar que eu tava esquecendo, esquecendo de tudo o que eu tinha que fazer, das letras do meu nome, aí ela foi umas duas vezes na escola “Aí

dona [*Nome da mãe da participante*]”, a professora do primeiro ano né, agora com a pandemia a gente perde contato com todo mundo, mas eu sempre via ela na cidade, então, imagina, inesquecível, a primeira professora a gente não esquece, estudei com a filha dela também, ela era da minha sala. E aí, a gente tinha um caderno em casa, então minha mãe, apesar de não na época, ela estudou até o quarto ano a minha mãe, mas ela tinha todo o conceito dela, ela fazia, vamos supor, era para trabalhar as vogais, ela desenhava a igreja do i, eu lembro da igreja que era o principal, assim eu lembro que desenho que ela fazia, então o caderninho que eu tinha, não era só com letrinhas e com aquela parte da coordenação motora, tinha as gravuras, os desenhos que a minha mãe fazia. Então associava pra mim as imagens, desenhadas por ela, que a gente nem tinha muito acesso a revistas também no sítio, então tudo ela desenhava, ela ainda desenhava e coloria pra mim no início.

Pesquisadora: Muito interessante isso, pra alguém que estudou só até a 4ª série.

Maria Vitória: Então tinha além de tudo, além da escrita, trabalhar as vogais no início, tinha toda essa parte também da ilustração que ela fazia, então, tive todo esse contato. E aí minha mãe começou a brigar com a professora logo nos primeiros meses, semanas, nem sei exatamente, a professora vinha lá com todo o jeitinho calmo, “Não mãe, sabe o que é, porque a tua filha tá muito adiantada, na sala delas as crianças ainda não sabem nem pegar no lápis, então a gente tem que primeiro ensinar essas crianças né? Coordenação, pegar no lápis, pra depois começar com as letras”. Então, assim, a minha mãe ficou brava porque apesar de eu ter entrado depois ainda fiquei, como diria, atrasada. (*risos*)

Pesquisadora: Quase que ela vai lá brigar pra te colocar no segundo ano. (*risos*)

Maria Vitória: (*risos*) Bem assim mesmo, e tinha duas salas, a escola era dividida por idade, como se fosse ter BI e BII, né? Como se fosse o primeiro ano, mais inicialzinho, pros mais novinhos e o primeiro ano que são os mais velhos. Então os mais velhos já estavam mais adiantados mesmo na parte da escrita, enfim... nossa, minha mãe ficava muito brava, altas conversas com a professora, mas a professora era uma gracinha.

Pesquisadora: Interessante essa história e o envolvimento da sua mãe com a escolarização de vocês.

Maria Vitória: E ela acompanhou a gente até onde ela pode, até onde eu precisei de ajuda. Eu me recordo de estar oitava série e minha mãe me ajudando a fazer a capa do trabalho, aquelas capas que a gente fazia manual, letra bastão, vai pintando as letrinhas, então ela fazia pra mim, enquanto eu fazia a parte escrita lá das pesquisas, ela sempre estava bem envolvida, bem presente. E até mesmo em relação a pesquisar, ela falava assim “Gente, eu com o meu quarto ano sei mais coisas que vocês que estão aí na oitava série, no primeiro colegial”, ela falava isso.

Pesquisadora: Bom, as outras perguntas tinham a ver com a educação infantil, mas como você não fez a gente pula. A gente vai fazer agora algumas perguntas que tem a ver com a sua formação, formação inicial. Qual é o seu tempo de magistério?

Maria Vitória: Magistério mesmo, da parte mesmo de estar trabalhando como professora, né?

Pesquisadora: Isso, tempo de docência.

Maria Vitória: Bem, eu iniciei em Olímpia, eu trabalhei um pouco... em Rio Preto tá de 2012 até agora... deixa eu ver, vai dar , 10 anos, Olímpia mais uns três, uns 14 anos no total, no máximo 14. *(a filha da participante interrompe a entrevista)*

Pesquisadora: Fica tranquila viu? Se por acaso tiver te atrapalhando, tiver ruim para você, a gente...

Maria Vitória: Não, não tá tão, eu fico com medo de atrapalhar você.

Pesquisadora: Não, não, fica tranquila. E como você acha que você escolheu ser professora?

Maria Vitória: Sim, sendo bem sincera, foi por causa da minha mãe, exatamente por causa da minha mãe. O que acontece, eu comecei o colegial e eu tinha em mente que eu iria seguir qualquer carreira, na verdade, eu nem pensava em ser professora, pensava em ser bióloga. Porque adorava biologia, era apaixonado por biologia, ciências, e aí tinha também a minha professora do colegial, do primeiro a terceiro colegial, que era excelente. Então eu era apaixonada no jeito que ela ensinava, a forma didática que ela usava, então assim, não tinha ninguém que não se apaixonasse pela matéria dela. Além dela ser muito carismática, simpática assim, ela ensinava de uma forma que te dava prazer de aprender ciências, biologia no caso mais específico. Então inicialmente eu queria ser bióloga, morava no sítio e gostava de mexer com bastante coisas relacionadas ao sítio e tal. *(a participante pede para interromper rapidamente a entrevista)*

Maria Vitória: Eu estava falando do começo, né?

Pesquisadora: De como foi a escolha...

Maria Vitória: Então eu queria ser bióloga, a intenção inicial era essa. Eu lembro que, na época, eu voltei para prestar Unesp, mas faltou pouca coisa para passar, era muito concorrido, se eu tivesse escolhido uma Ilha Solteira, tinha dado certo. Mas eu escolhi Rio Preto, que é mais perto ainda mais que morando no sítio a vida inteira, Rio Preto pra mim já era gigantesco, e era longe, tipo assim, porque só saía de casa para Olímpia, Olímpia pra casa, de quando eu morava no sítio, porque na época eu morava no sítio também ainda. Então assim, meu contato, como que era bem restrito em relação à exploração do mundo em geral, se eu saísse da escola mais cedo porque faltou professores, cheguei na escola, eu tive duas aulas, porque já aconteceu isso, eu não tinha a capacidade, a independência de poder ir lá na Rodoviária, pegar um ônibus e descer na minha casa, porque dá pra descer na rodovia e lá descer na minha casa. Tinha que ficar lá na escola enrolando até dar o horário do transporte, da perua chegar, pra poder estar indo para casa embora. Então assim, muitas e muitas vezes eu saí cedo da escola e não podia ir embora para casa por não ter todo esse... não sei se seria autonomia, sabe, independência de poder tá fazendo isso, uma coisa tão simples que na época ou na idade que eu tinha poderia fazer, mas era muito fechada, né? Tudo era minha mãe, meu pai que resolvia. Enfim, acho que a Maria Vitória com a idade que ela tem, teria ido pra rodoviária ir embora. *(risos)*

Pesquisadora: *(risos)*

Maria Vitória: E eu ficava lá que nem uma tonta na escola, esperando dar o horário, muitas vezes até sozinha porque todo mundo vinha embora né? Enfim, aí não consegui passar, pra

pagar a faculdade seria muito caro, aí minha mãe falou assim “Ah, por que você não faz magistério? É de graça, você ia dar uma sequência no estudo, aí você estudo esses dois anos, já consegue uma profissão”. (imcompreensível) magistério, mas muitas pessoas falam normal né? Mas era o magistério a nomenclatura exata mesmo aqui, aí você já vai estar com uma profissão, e aí tem dois anos que a gente já ir se preparando pra poder pagar a faculdade pra você depois. Eu sempre fui muito obediente, também gostei da ideia e falei assim “Ah, vou continuar então”, a ideia não era parar. E com isso fiz o magistério.

Pesquisadora: Que ano que foi?

Maria Vitória: Foi em 2001, 2002. Foi entre 2002 e 2003. E aí assim, foi fantástico né, as meninas que eu fiz amizade eram super dinâmicas, a gente fazia até teatro na escola, imagina eu fazendo teatro né? A gente fazia apresentação até no asilo, na casa de cultura, fazia teatro relacionado com idosos, né? A parte de como lidar com o idoso, então foi bem legal, conseguiu me deixar um pouco mais, menos tia né? Me deu essa alavancada um pouco nessa área aí.

Pesquisadora: Era Cefam?

Maria Vitória: Não, normal era o que elas falavam, ensino normal.

Pesquisadora: Mas qual era nome da escola?

Maria Vitória: Capitão Narcizo Bertolino, o nome de uma escola mesmo, a própria escola que oferecia o colegial de 1º ao 3º colegial também tinha a função do magistério. Antes, bem antes de eu optar pelo magistério também tinha a opção de contador, mas foi extinto, acabou, não teve mais, aí tinha só o do magistério. E eu fui uma das últimas turmas, a minha irmã que tem três anos a menos que eu, três anos mais nova, teria mais uma opção pra ela, a última turma mesmo foi na idade dela, aí depois acabou, depois só faculdade mesmo, não tinha mais essa oferta pra gente.

Pesquisadora: Entendi.

Maria Vitória: E aí com isso a gente tem que ter os estágios, né, que a gente teve que estar fazendo, a Regência, né, dar aula nas escolas que a gente fez estágio, então foi bem legal, eu falo que eu aprendi muito com o magistério, né? Muitas pessoas que fizeram o magistério e a pedagogia dizem que o que mais aprendeu foi no magistério do que com a pedagogia, com a faculdade mesmo.

Pesquisadora: Não magistério você fez estágio na educação infantil também?

Maria Vitória: Teve, a minha sorte. Teve, o que que acontece, eu tive um sério problema com o meu diploma depois. Porque assim eu comecei a trabalhar e eu gosto da educação infantil e quando eu fui quando eu fui levar os documentos em Rio Preto, eles não aceitavam meu diploma, porque lá não estavam especificando educação infantil. Mas gente, eu dou aula de educação infantil em Olímpia, né? Eu fiz Regência na, aqui a gente fala jardim, no Jardim 2, então assim fiz toda parte do estágio, regência tudo, tanto no fundamental quanto no infantil. E aí não constava, não constava, tinha que mudar essa nomenclatura em cima do diploma. Aí eu tive que até na minha escola que eu estudei, eles tiveram que pegar todos os arquivos, tinha realmente lá, tinha lá os registros que eu fazia das fichas de estágio, tinha que fazer as

descrições do que a gente aprendia, enfim. Com isso eu tive que ir em Barretos, na secretaria de educação de Barretos, para lá conseguir realmente a mudança do título do meu meu diploma que estava realmente faltando esse documento. Com isso deu tudo certo em Rio Preto dentro do tempo também, porque era um mês para entregar o documento, eu consegui dentro desse um mês correr atrás de tudo isso daí. Hoje eu fico pensando, né? Estava lembrando... gente como que eu consegui atrás de tanta coisa em cidades diferentes e ainda estava bem ainda no início de aprender a lidar com o novo, né? Porque pra mim tudo era novo, ter que viajar outra cidade pra trabalhar, eu estar trabalhando também porque meu pai, como a gente morava no sítio, tem toda essa dificuldade de ir pra cidade, então sempre eu fiquei em casa com minha mãe, nunca vim para trabalhar fora, então tudo foi muita novidade, muita coisa assim que... e tudo sozinha, né? Então foi bem...

Pesquisadora: Então você terminou o magistério?

Maria Vitória: Terminei o magistério, aí no magistério de novo eu ganhei, porque no colegial eu tinha ganhado inscrição gratuita para Unesp, e no magistério também eu ganhei inscrição gratuita da prova, né? Então volta meu sonho de fazer biologia, vamos fazer ciências biológicas de novo na pela Unesp, e aí com isso, eu fui muito bem na parte que cabia à biologia, mas como eu estava no magistério há muito tempo, a gente não ficava vendo lá tantos assuntos de outras disciplinas, então eu não fui tão bem na prova. Então não deu pra ir, eu fiquei um ano em casa mesmo, sem estudar, e aí pra pagar a faculdade, consegui pelo Prouni. Na verdade, como não tinha tanto acesso a internet, na verdade, não tinha acesso a internet, né? Tinha que vim na cidade de alguma lan House pra poder fazer inscrições, solicitação de bolsa, com isso eu perdi o prazo da primeira inscrição do Prouni, porque as provas que eu fiz do Enem foram excelentes assim, de conseguir mais de 92 de redação nas provas, as duas que eu tinha feito, então a nota que eu tinha tirado, eu conseguia a bolsa integral da faculdade. Porém, como eu não fui na primeira inscrição, eu perdi o prazo, não tinha internet, aí eu fui na segunda, eu consegui metade, metade da bolsa. Mas você conseguiu um desconto bem legal ainda. Então eu comecei fazer na Unip, em Rio Preto, outra coisa diferente também, estudar à noite, né? Em Rio Preto, ciências biológicas. Então foi um sonho se realizando né? Era a faculdade que eu queria. Aí eu consegui metade pelo Prouni e depois eu consegui um desconto lá pela bolsa também que eu fiz de pesquisa com eles, tem uns descontinhos legais lá.

Pesquisadora: Entendi. E aqui foi 2004, 2005?

Maria Vitória: 2005. Em 2005, em 2004 eu fiquei sem estudar, 2005 eu comecei. Aí tinha uma turma muito bacana lá, né? Na escola, né? Os amigos da biologia, minha Irã fala até hoje, minha irmã sempre ia comigo nas festinhas, uma coisa ou outra que tinha na escola, ela era encantada. Eu estava conversando com uma amiga minha da época da faculdade, essa semana, acho que foi domingo, já mandou eu olhar um comentário, um negócio do Facebook, foi “Nossa cara, quanto tempo, né?”. E a gente, mesmo depois de ter acabado a faculdade, a gente se viu algumas vezes algumas vezes, aí ela postou uma foto do aniversário dela que nós fomos antes da pandemia.

Pesquisadora: Deixa eu entender uma coisa, se você concluiu ciências biológicas?

Maria Vitória: Conclui.

Pesquisadora: Em 2008?

Maria Vitória: É. Eu sou eu sou péssima pra data, viu? (*risos*) 4 anos depois. Foi 2008, porque em 2009 eu conheci o [*nome do marido da participante*] e eu não estava na faculdade mais, porque se eu estivesse, ele ia ficar com ciúmes. (*risos*)

Pesquisadora: Ciências biológicas era licenciatura?

Maria Vitória: Foi licenciatura e bacharel também, as duas coisas. Aí tinha mais um ano em específico, se quisesse fazer mais a fundo a parte do bacharel, uma coisa mais específica assim, pra quem preferia essa opção. E aí, o que acontece? Nesse meio termo todo, acho que faz, é importante, salientar que eu comecei a trabalhar também. Então, até então, nunca tinha trabalhado só ajudava minha mãe em casa, minha mãe também tão preocupada com a gente, eu falo, aquela super protegeu tanto para, que ela não obrigava a gente a fazer as coisas em casa, simplesmente, ela solicitava, falava, informava. Se fizesse bem, se não fizesse ela ia lá e fazia. E aí, com isso, ela sempre valorizou a gente estar estudando, então você vai lá faz sua tarefa de escola, se desse pra fazer alguma coisa em casa e fazia, senão não continuava estudando. E aí eu entrei na faculdade e eu comecei depois a trabalhar em Olímpia. Só que acontece que eu comecei a trabalhar como professora em um segundo ano, uma escola bem complicada e aí começou bater a ansiedade, que eu nunca tinha tido, eu tinha tido só um sintoma dela em 1999, no primeiro colegial, quando eu fui fazer meu primeiro vestibular em Minas, que era o tal do PAES, que era um sistema de vestibular que você fazia no primeiro colegial uma fase, no segundo colegial segunda fase, terceiro colegial terceira fase e aí conforme você ia passando essas fases, no terceiro colegial você conseguia a vaga lá em minas, na faculdade. Eu fui de gaiato nisso daí, passei mal, não dormi a noite anterior, todo aquele caos né? Então foi meu primeiro sintoma, alerta vermelho de que alguma coisa não estava legal. Eu não conseguia dormir, eu tremia, minha mãe ficava comigo, foi tenso, fui passando mal a viagem inteira, chegou na hora da prova eu dormi na prova, te juro, de tão cansada, sono que bateu, de tanto que foi tenso na noite anterior. E aí eu não fui atrás de buscar recursos pra melhorar essa parte, ah, foi um dia só e a gente não tinha esse conhecimento de que poderia ser uma coisa grave futuramente

Pesquisadora: Essa escola que você trabalhou era pública?

Maria Vitória: Pública, eu nunca trabalhei em escola particular.

Pesquisadora: E era por processo seletivo?

Maria Vitória: Isso, exatamente. Em Olímpia tem todo ano processo seletivo, aí eu tinha feito, fui chamada, a hora que eu fui assumir a sala, que eu escolhi, toda quarta-feira tinha atribuição de sala, eu ia trabalhar na sexta acho que era, a partir da quarta que eu peguei a licença da professora, já não conseguia mais dormir, não conseguia mais comer direito, já assim, foi uma loucura.

Pesquisadora: E qual era a questão, as crianças, insegurança?

Maria Vitória: Insegurança total, muito medo, eu não sabia o que falar, o que eu ia passar pra eles, parece que tudo o que eu tinha aprendido na minha vida inteiro, eu falo que nem só no

magistério, mas na minha vida inteira tinha sido deletado da minha mente assim... eu não sabia nem por onde começar, aí eu lembro que a minha mãe começou a me ajudar, ela foi olhar nos meus cadernos, olha só, meus cadernos de primário, pra dar uma olhada em ideias, de livros, do que eu podia passar pra eles, preparar material, enfim. Com o material em mão preparado, não tinha tido reunião nenhuma na escola também, não tinha conhecimento sobre HTPC nada, primeiro emprego da minha vida na verdade, né? Aí eu cheguei na sala de aula, aí já chega um aluno “Professora, professora, olha eu tenho que tomar o remédio, viu?”. Me mostra o pulso dele todo cortado, um belo de um corte no pulso... Aí com isso eu fui, trabalhei um dia, aquele meio período lá, 5 horas, e aí tem aquela questão, porque assim na minha mente, a gente tem que deixar as crianças, tudo, no máximo organizadinhas, quietinhos, bonzinhos e eu não conseguia saber nem quem eu era naquele momento, né? Era briga de identidade total comigo mesma, e aí eu voltei desse primeiro dia de aula, em casa eu só chorava. O segundo dia, eu não, nem me recordo se consegui dar aula no segundo dia ou não. Eu sei que no final de contas eu não queria continuar, as meninas da escola “Não, continua, dá aula sim” “Sabe aquelas aquele menininho que está com o braço machucado na tua sala?”. Eu falei “Sei” e ela “Então ele se machucou comigo, porque estava fazendo bagunça na sala lá e aí ele jogava o negócio da janela e passou o braço e cortou o braço na janela”. Eu falei “Mãe de Deus, eu tô aqui passando mal, morrendo só de ver essa sala um pouquinho agitada. Imagina se o moleque se corta comigo?”, acho que eu, né, morria, de infarto lá, na hora. Então assim todo mundo tentando me acalmar, que era normal ver uma sala agitada, que eles eram daquele jeito que eu não consegui deixar a sala calminha né, do jeito que a gente sempre imaginou, viu... enfim, mas como tive toda essa briga interna comigo mesmo, eu não conseguia assumir. Eu não consegui e aquilo me frustrou muito, né? Porque meus pais serviram muito apoio na parte do ensino, do estudar, estudar, se formar, né? Meu pai sempre falou que a herança que ele ia deixar pra mim era a escola. Que era o que ele ia deixar de herança, que era educação. E aí acontece tudo isso, primeiro emprego... ele estava todo orgulhoso né, ainda mais porque sempre sonhou que eu trabalhasse concursada, né? Não era concursada, mas era da prefeitura, né? Já era um pezinho lá, pra já começar. E acontece tudo isso aí eu entrei numa, a análise do médico é síndrome do pânico, tive síndrome do pânico, não era depressão ainda. Aí eles foram comigo para médicos em Rio Preto, que falaram que eram bons... eu sei que eu me lembro até hoje que quando eu tive problema, agora na coluna, com esse negócio de home office né? Aí a [nome de outra professora da escola] falou “Eu passo no instituto do cérebro e coluna, né?”, aí eu lembrei que nessa época eu fiquei ruim, me indicaram para ir no médico lá, eu me lembro assim, o que vem na minha memória era uma mesa gigantesca do médico, um lugar super grandioso e de lá ele já me encaminharam pro Austa pra fazer uma tomografia acho que era, que você entra no tudo assim, e eu falei “Meu Deus, eu deve estar com alguma coisa muito grave”, porque eu não conseguia, eu falava que eu não lembrava de nada, que eu não sei, eu não sei, parece que minha vida inteira foi uma decoreba. Eu era boa aluna, a melhor aluna sala, claro, minha mãe me ajudava em casa, eu não tinha obrigação de cuidar da casa, então eu tinha que ser boa aluna, né? Não porque eu era boa aluna por competência e méritos de ser estudiosa, mas porque eu tinha, eu tinha essa obrigação por ter tempo para estar estudando, né? Enfim...

Pesquisadora: Mas você era estudiosa.

Maria Vitória: Na minha mente, foi tudo porque eu tinha tempo pra fazer isso, porque minha mãe me dava essa oportunidade (*risos*). Foi assim, tenso. Então minha questão maior foi essa crise aí, os exames deu tudo negativo, tudo certinho, tudo super bem. E o remédio eu comecei a tomar e não fazia efeito, então eu sabia ficar chorando né, deitada e me culpando por tudo.

Pesquisadora: Enquanto isso, você continuou cursando ciências biológicas?

Maria Vitória: Exatamente, estava cursando e, inclusive, como eu falei que eu não queria fazer mais nada, porque o meu pai me falou uma palavra que não sai da mente até agora, ele falou assim “Você sabe que está fazendo biologia, você tá fazendo faculdade pra ser professora, né?”, e eu tentei ser professora e não deu certo, né? Dois dias de aula e não consegui. Aí acabou, meu mundo caiu realmente, porque a primeira opção mesmo da faculdade era ser como professora, porque pra você ser bióloga dá muito mais trabalho, você vai ter menos espaço de campos para você atuar, então é bem mais difícil você conseguir lidar com essa área depois, você vai partir pra docência mesmo, não tem jeito, não tem como fugir disso, né? Quando ele falou isso, eu vi que (*incompreensível*), eu falei “Gente é verdade”, aí caiu de vez né, um castelo de areia desmoronou. E aí, comecei a tomar os remédios não fazia efeito, aí por fim, a minha mãe falou assim, mudamos de médico, a gente foi no médico neurologista aqui de Olímpia, muito bom, ele trocou a medicação, aí depois disso eu comecei a falar, me recuperar, sair. A faculdade, como eu não queria saber de mais nada, não queria nem sair de casa, eu entrei com atestado, pra me recuperar de tudo isso, fazer o tratamento e voltar, ai maldita hora eu peguei aquele atestado, porque o que acontece, meus pais não deixaram eu parar, ficar em casa deitada, “Não, você vai pra faculdade, vai lá, você assiste uma aula”. Eu acho muito engraçado, a gente não esquece (*incompreensível*), eu encontrei com uma amiga, esses dias, no mercado e falei assim “Nossa, você lembra aquela época?”, porque assim, pensa eu, aquela menina bem quietinha, que não abria a boca pra nada, ninguém me via, e a minha amiga o oposto, falante, tagarela, com umas roupas bem decotadas assim, sabe, bem o oposto mesmo, era a água e o vinho. E ela era a única pessoa que a minha mãe conhecia do ônibus era ela, então a minha mãe conversou com ela e falou pra ela cuidar de mim (*faz aspas com as mãos*), que eu estava em tratamento, eu nem sabia, eu meio que tinha uma vaga ideia de tudo isso, mas eu não vi. E foi muito engraçado, porque ela tentava me animar, sentava comigo, conversava e, enfim, foi bem marcante ela ter me ajudado. E aí na escola, eu estava de atestado, mas estava frequentando a faculdade, ou seja, eu tive que fazer um monte de trabalho de compensação de ausência, sendo que eu estava presente.

Pesquisadora: (*risos*)

Maria Vitória: O trabalho assim, duplicou, porque eram várias disciplinas lá, e de todas elas a gente fazia um relatório, um trabalho, enfim, uma pesquisa, pra compensar a ausência sendo que eu estava presente na sala de aula. Olha, foi tenso. Mas enfim, vamos fazer esses trabalhos aí, minha mente não teve a oportunidade de ficar parada, eu tive que correr atrás do prejuízo. E na escola, como eu te falei, minhas amigas, a gente formou uma amizade pra vida assim, a gente tem nosso grupinho, nosso quarteto, então a gente se reunia, sempre tava junto. E a turma em si era legal, da biologia é tudo doido né? A gente adorava, a gente se divertia. Por mais que eu estava, é como se eu tivesse vagando, eu ia meio que flutuando, nem sabia exatamente onde eu estava né? Mas tem uma coisa que me marcou muito é a confiança que elas passaram pra

mim, porque elas já me conheciam um pouco né, era o segundo ano eu acho, a gente estava no início assim, ainda. E mesmo assim elas confiaram tanto no meu trabalho, então foi uma boa experiência que eu tive de saber a confiança e pensar gente, eu acho que eu sei alguma coisa também, acho que eu consigo. E eu fui superando, o neuro passou pra mim, minha mãe fala que foi a pílula da fala né, que a partir desse momento eu comecei a falar muito, muito, ficar mais comunicativa, enfim. Meu pai falou que eu comecei a tomar a pílula da fala e não fechei nada a boca, né? Aí eu comecei também a sair, que até então eu também não era de sair, de festinhas, imagina, só ficava em casa, né? Então teve todo o processo.

Pesquisadora: A próxima pergunta era em relação ao curso de pedagogia. Você cursou pedagogia?

Maria Vitória: Não fiz.

Pesquisadora: Então você tem o magistério e as ciências biológicas licenciatura?

Maria Vitória: Exatamente. Eu não fiz a pedagogia, eu até estava com intenção de fazer por agora, mas ainda não fui atrás, que ver se eu vejo uma coisa que seja bacana de fazer também, não fazer por fazer. Eu lembro até, quando eu fiz a pós, os cursos que sobem um pouquinho de categoria né, na prefeitura, o meu marido falou assim “E aí pra você subir mais um pouquinho, mudar de categoria?”, eu falei “Tem o mestrado, mas tenho que optar ou o mestrado ou você, os dois juntos não dá”. (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*) No magistério você se lembra especificamente de disciplinas da educação infantil? Tinha essa especificidade da educação infantil e da creche, 0 a 3?

Maria Vitória: Tinha divisões por categoria. Eu me recordo, mas assim, falando exclusivamente na parte de 0 a 3, não tinha, não tinha, porque também começava o ensino aqui em Olímpia a partir do Jardim, por ser tão antigo assim, eu não me recordo de ter tido creches, de 0 a 3 na época. Pelo menos eu não fiz estágio em berçário, por exemplo.

Pesquisadora: O que você fez na educação infantil era pré-escola?

Maria Vitória: Pré-escola. Seria no infantil da pré-escola, não me lembro de ter feito estágio em maternal, berçários. Eu não sei se elas eram na época somente conveniadas, não tinha muito assim, ligações específicas com a prefeitura, não sei, não tinha. Então, também as disciplinas que a gente aprendia era mais voltadas para atividades da pré-escola e fundamental, fundamental nos primeiros anos assim, então era toda voltada para essa parte.

Pesquisadora: No magistério, você entende que teve acesso a coisas que te ajudam no trabalho que você faz hoje?

Maria Vitória: Sim, acho que o mais importante do magistério, foi a mesma prática de estar fazendo os estágios, né? Que você consegue pegar várias ideias, analisar perfis assim, de professores, o que funciona, o que não dá certo, o que dá certo. Acho que seria mais a parte da prática mesmo, porque a teoria em si, acaba se perdendo um pouco, porque fala muito superficial, específica muito sobre filósofos, autores, algum conteúdo ou outro, mas eu tive professores, em relação à parte de conteúdos para você passar pro aluno, eu considero que foram professoras bem fracas que eu tive. Foi mais enrolação que aula mesmo do que dar coisa

bem assim legal, a prática que elas passavam pra gente, uma forma diferente de mostrar, eles simplesmente chegavam na sala, se reunia lá com a professora, parecia uma reunião entre amigas, para ficar passando mimeógrafo e tal, você tinha modelos, matrizes pra você depois aplicar, para reproduzir para eles depois. Então isso aí não é um conteúdo legal para a gente tá aprendendo, ainda mais agora a gente vê que realmente é tudo furado, então era muito sobre isso. Como o magistério era ligado com o ensino médio, por exemplo, a minha irmã, ela acabou o segundo colegial, ela poderia optar por não fazer o terceiro e fazer magistério. Então, no primeiro ano de magistério principalmente, muitas disciplinas eram ligadas com a parte do colegial, do terceiro colegial. Então, teve muita coisa no começo que era meio fora da parte da realidade de dar aula e sim conhecimentos, mas não do professor, porque esse magistério substituía o diploma do colegial.

Pesquisadora: Na sua formação no magistério e no curso de licenciatura, você não se lembra de ter tido, por exemplo, disciplinas, discussões ou estudos sobre os bebês na educação infantil?

Maria Vitória: Não. Em nenhum dos dois, em nenhum dos dois teve nada sobre educação de 0 a 3.

Pesquisadora: E você tem outras formações? Algum outro curso de pós-graduação ou outros?

Maria Vitória: Depois eu fiz duas pós-graduação, uma foi na área de educação especial e inclusiva e a outra foi uma pós de ensinios iniciais e fundamental.

Pesquisadora: Você entende que te ajudaram? Você acha que foi bom?

Maria Vitória: A pós em educação especial foi bem legal, foi bem específica. A gente tinha até aulas com a professora que ela era muda né, não falava, teve aula com a professora também que não tinha visão, que era cega, então ela conseguia transmitir umas coisas bem diferentes pra gente.

Pesquisadora: Onde foi?

Maria Vitória: Foi em Barretos, pelo ISEB. Era particular, tinha que pagar, era pelo e pelo ISEB. Foi da faculdade, não lembro as datas certinho. Aí a dos Anos iniciais e Fundamental eu fiz mesmo pra ter aperfeiçoar um pouquinho essa parte, por falta de ter tido algum conteúdo mais legal assim, no magistério, especificar sobre isso. Mas também foi muito superficial, se baseou muito em autores, não foi muito na parte da prática em si, eu acho que a prática ensina muito. Eu vejo esses, que nem teve agora a palestra, que já nós tivemos lá com o professor [*nome do palestrante*], quando você coloca um professor mostrando o que está fazendo na prática, eu acho que você aprende muito mais do que ficar vendo livros, com autores, que às vezes não coloca nenhuma ilustraçãozinha para te levar a visualizar toda aquela experiência assim, de como teria sido na prática. Então, foi muito superficial em relação a isso, não teve práticas pra gente estar vendo, analisando, foi simplesmente uma entrega de conteúdos para nós.

Pesquisadora: E essa foi por onde?

Maria Vitória: Também pelo ISEB. Depois, teve uma especialização também, mas foi na parte mais artesanal a especialização que eu fiz. Era picar, cortar e colar (*risos*), olha o nome do tema.

Pesquisadora: Era sobre artes manuais?

Maria Vitória: Exatamente, foi assim, fantástico. Por mais que parecia ser bobo o tema, o nome, mas ligou uma parte que eu gosto muito, que é a parte do artesanato, do artesanal, de você estar fazendo, confeccionando. Então lá eu aprendi a fazer muitas práticas para trabalhar na sala de aula, muitos recursos pedagógicos eu aprendi lá. Não sei se você teve um contato com aquelas luvinhas de contar a história que na época, eu fazia na escola, eu aprendi lá. Lá eu tive toda aquela base né, e depois me aperfeiçoei para outros modelos. Então eu falo que foi um curso assim, bem rico, apesar do nome ser bem, bem tosco assim (*risos*), nada muito bonito assim, científico, vamos se dizer, mas foi muito legal, muito rico. E lá ele ensinou desde a parte da dobradura, várias dobraduras, dobrando assim a gente poderia estar trabalhando com a criança, essa parte manual de dobrar, ou dobrar contando histórias, né? Conversar contando a história, você fazendo aquela dobradura e por fim, terminar a história, finalizou alguma coisa com aquilo, então ele ensinou várias coisas relacionadas com isso e finalizou o curso com a parte do feltro, da luva de contar histórias. Ele ensinou a luva da dona aranha. E o bom do curso é porque ele era muito prático, muito, tinha a primeira hora do dia, era a parte teórica e ele abrangeu também, ele trouxe pro curso, a parte teórica relacionada com as artes, então ele trouxe todo a trajetória da arte, história da arte, uma coisa que eu não tinha tido acesso na época do colegial, na parte educação artística, né? Que era mais superficialzinho assim, então ele trouxe vários modelos, muitas imagens né, foi bem ilustrativa aula dele assim, então isso aí chama muito a atenção, a parte da ilustração e não me sai da memória.

Pesquisadora: E onde foi?

Maria Vitória: Foi em Barretos, tudo em Barretos.

Pesquisadora: As próximas quatro perguntas são, um pouquinho já entrando na sua trajetória, você já falou quando você trouxe essa questão do seu início aí em em Olímpia e se qualquer coisa que você quiser retomar, fica à vontade. Antes de você ingressar como professora, como você imaginava que era essa profissão? Que representação você tinha do que era ser professor?

Maria Vitória: Assim, o professor eu sempre vi como uma profissão muito importante, né? Porque ele é que forma todas as carreiras que vem a seguir, então, eu sempre tive aquela visão da pessoa detentora do saber, né? Ela que sabe tudo, a professora tem que ter todas as respostas. A gente sabe que hoje não é bem assim, que a gente tem que lidar com isso, mas assim, no meu conceito, o professor era o altar, né? Ele está lá, os alunos têm que ouvir o que ele tá passando, entender o que ele tá querendo transmitir, é ele que tem o poder de transmitir o conhecimento, o saber para as crianças. Então pra mim assim, isso foi muito importante, né? Então meu pai sempre transmitiu isso pra gente, da importância que o professor tem na vida da criança, então tinha que ser um modelo, tinha que ser o exemplo, o modelo, pra criança poder... eu sempre falo de criança, porque eu nunca pensei em dar aula, mesmo estando na biologia, nunca me interessou os adolescentes, sempre foi mais a parte das crianças mesmo. Acho que eu não tenho jeito para lidar com os maiores. Então seria bem isso aí mesmo, professor como sendo a

figura mais importante né, para transmitir conhecimento na sala de aula, né? Importante pra formação de todos, de todas as carreiras, de tudo. Eu sempre achei uma carreira assim, bem legal, eu sempre gostei de brincar também de escolinha, sempre era professora da escolinha por ser a mais velha, depois tinha minhas primas, que era um ano, dois anos mais novas, minha irmã, que era mais nova. Então eu gostava meio que de liderar essa parte, sempre sobrava para mim e eu gostava também de fazer isso. Inclusive na escola, sempre nos trabalhos de grupo, sempre que tinha que liderar, de uma forma ou outra, como que seria o desenvolvimento do trabalho em si, o que a gente faria, qual seria as respostas, como seria a apresentação. Então sempre gostei, apesar de sempre ser resistente né, porque eu não queria ser professora no início, foi meio que caindo de paraquedas, quando eu tive aquela péssima experiência, então, aí ficou mais tenso ainda né, mais frustrante. Até ainda falei assim, eu sempre agradecia né, quando eu consegui passar em Rio Preto, o empurrãozinho que a minha mãe me deu de ter feito o magistério, porque se não fosse pelo magistério, não estaria aí. Mas, depois eu comecei a me questionar se realmente era o certo, se realmente era o que eu queria ou se era o que a minha mãe queria, meu pai queria, né? Hoje está bem claro que é o que eu gosto, o que eu sei fazer, é um dom, principalmente do 0 a 3. Mas foi bem tenso para chegar aqui. (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*) Sim. Talvez você retome algumas coisas aí que você já comentou. Com que idade você começou a ser professora, você já me indicou, mas não me falou sua idade. Com qual faixa etária você trabalhava, você já disse que foi o segundo ano e quais lembranças você tem nesse início? Então, talvez não só desses dois dias que você relatou, mas nesse início de atuação, depois, quando você voltou para a sala de aula, voltou para a escola.

Maria Vitória: É depois dessa péssima experiência que eu tive, na verdade eu não falo nem em questão assim, sala, que era bem agitada, acho que já tinha passado várias professoras, pelo que eu entendi. Mas, depois que eu recuperei né, que eu tratei tudo certinho, aí eu falei assim “Eu vou retomar, retomar o que eu estudei, retomar minha carreira”, né? E aí fiz novamente processo seletivo e consegui ser chamada. Aí eu falei “Dessa vez eu não vou escolher”, porque em Olímpia a gente tinha, até antes do prefeito novo que entrou, você tinha a possibilidade de escolher qual sala você queria atuar. Então você fez o processo seletivo, chega a sua vez, você escolhe a escola e a sala. Chega a sua vez, tem lá 10 salas, “Ah, nenhuma daquelas escolas me agradou, não quero aquela sala”, por exemplo, tem só do fundamental e eu quero do infantil, então eu não escolho, na próxima quarta-feira eu volto de novo pra atribuição, para ver se tem o que eu quero.

Pesquisadora: Entendi.

Maria Vitória: A partir do momento que eu já escolher a sala, aí eu tenho que esperar acabar o todo o processo, exemplo, licença de um mês tem que esperar acabar, ou só posso trocar se for uma sala livre, aí posso trocar, se não, tem que continuar. Agora mudou, agora mudou, agora se chegar a sua vez, você tem que escolher o que tem, você não escolher você tá fora da lista. Não tem como você ir mais por afinidade do que você gosta, e sim pela necessidade de ter que trabalhar. Aí, com isso, eu escolhi então o Jardim, Jardim I, Jardim II, Jardim II. Eu estava nas ciências biológicas ainda, em 2005 eu fiquei doente, 2006 eu me tratei, acho que foi em 2007 que eu peguei, 2007, 2006 no meio do ano, uma coisa assim. E aí eu peguei, escolhi a sala, em uma escola do lado da escola que eu passei mal aí na época, eu não consegui com o segundo

ano, era uma escola do lado dela. Pequeninha, tinha quatro salinhas, a sala que eu peguei era um chuchuzinho, umas crianças super boazinhas, também não era tão grande. A gente fala em Rio Preto, primeira etapa e segunda etapa, lá era Jardim I e Jardim II, ainda continua a nomenclatura de Jardim aqui em Olímpia, não mudou. Então eu peguei o Jardim II e eles eram crianças assim, super carinhosas, gostavam das coisas que a gente levava para a sala, tudo o que eu procurava levar de historinhas, os recursos que eu tinha em mente, na verdade, na escola em si, a gente não tinha aquela formação de ser reunir com as professoras e ver que a gente vai trabalhar, não, simplesmente você levava o que você tinha, o seu conhecimento, você tinha essa liberdade de fazer o que você queria fazer na sala. Então eu trabalhei com eles, era um período curto, foi acho que dois meses, que era licença. Aí depois eu fui para uma outra escolinha, também de infantil, também Jardim II. Lá eu tinha uma aluna especial, até hoje eu vejo a mãe dela, a gente conversa, né? Era muito, muito gracinha. E eu sempre tive uma ligação muito forte com minha família, né? Porque, assim, como eu morava no sítio, muitas vezes o pai tinha que me levar e tal, enfim. Depois eu consegui tirar minha carta né, então ficou mais fácil de eu ir trabalhar, mas até então meu pai tinha que ficar levando, então minha mãe, às vezes, numa dessas de vir pra cidade junto e ficou na escola esperando acabar meu horário de aula e essa minha aluna, ela tinha que dar umas voltinhas de vez em quando, sabe? Por causa da situação, do grau dela, intelectual, ela tinha uma baixa intelectualidade dela. E aí ela saía para fora e começou a bater papo com a minha mãe, conversar com minha mãe, aí ela voltou pra sala “Conversei com a mãe da tia”, ela falava isso, uma gracinha. Então minha mãe ficou encantada com ela, né? Assim, com a menininha e todos os problemas dela, né? As crianças já estavam sabendo todas as letrinhas, aí eu tava tentando ensinar o A de [nome da criança] ainda pra ela, e os outros já estavam escrevendo o nome. Então assim, foi um trabalho que eu comecei ver e ficar muito assim, gratificada, é gratificante ver o desenvolvimento das crianças, o carinho deles comigo, aquele respeito, né? Você está lá, então eles querem... não seria te agradar, mas eles querem fazer de tudo para te chamar sua atenção no lado positivo, pelo menos naquela época, né? A gente sabe que os os alunos mudaram um pouquinho, são um pouquinho mais independentes, mas eles eram bem assim, não seria a palavra carente, não, mas seria um bem carinhoso.

Pesquisadora: Você gostou dessa experiência?

Maria Vitória: Gostei muito da experiência, fiquei encantada e aí no ano seguinte, depois desse período curto de meses, foi acho que dois meses numa escola, mais uns dois meses nessa outra e acabou o ano, fiz a prova novamente, e aí isso já foi em 2009, disso eu tenho certeza, é marcado, foi a sala que mais me marcou, assim. E foi onde eu conheci o [nome do marido da participante] também, então é tudo uma relação, uma coisa com a outra. E aí aconteceu um mês com um baque, né? Porque assim eu passei muito bem na prova, aqui em Olímpia tem a questão de pontuação, então quem está começando a carreira não tem ponto nenhum, então aí começou com curso que eu fiz, aumentou um pouquinho, enfim, consegui ir bem na prova porque pontuação não tinha. E aí eu tive a oportunidade de escolher na primeira chamada, no comecinho do ano, em fevereiro, e eu nunca tinha pegado uma sala desde o início, né? Então tinha passado por aquela experiência, depois mais duas salinhas picadas. E aí, o que que sobrou? Tinha sobrado o berçário. Um berçário, numa escola que eu nunca ouvi falar, eu falei “Quer saber,? Vou arriscar, vou pegar os bebês”, nunca tinha tido contato assim, nem mais com

bebês, porque as crianças estavam tudo grande né, as primas tudo da mesma idade que eu, então não tinha muito contato. Então peguei um berçário, aqui em Olímpia, nessa escolinha, com quatro salinhas só, então é berçário misto, seria, porque não tem berçário I e berçário II. E aí comecei no início do ano mesmo, e aí meu pai também, lá vem meu pai com as pérolas dele, ele falou numa frase que ficou marcado, que eu levo pra vida assim, pras pessoas que estão próximas de mim, ele chegou para mim e falou assim, viu que eu tinha ido bem, que eu tinha pegado sala, que eu tava contente, aí ele falou assim pra mim “Mas, berçário? Você vai dar aula pra Berçário? Tem certeza? Você é professora, você vai dar aula pra bebê”, aí eu fiquei olhando pro meu pai e falei assim “Vou”. Aí eu comecei a trabalhar e logo no primeiro mês assim, eu chegava em casa e falava “Pai, olha só”, aí eu comecei a mostrar as fotos deles “Olha o que eu fiz com eles”, né? E mostrava as coisas que eu tinha feito, e aí, como tinha muita essa relação, do meu pai sempre tá tendo que ir pra cidade comigo, me trazer, enfim, em uma dessas idas e vindas, ele conheceu meus alunos, a minha sala e principalmente um aluno específico, que é o [nome da criança], que era muito agarrado comigo, esse aluno era mais carente assim, em relação a condições financeiras, o pai bebia e a mãe era muito carinhosa e cuidadosa com ele, ele vinha sempre impecável. Mas ele sempre foi, assim, muito, muito carinhoso, o bebezinho. E ele tinha uma memória, que deu mostrar a foto, às vezes da família, da minha irmã, ele via a minha irmã e falava “A tia [nome da irmã da participante], ele era muito inteligente. Aí meu pai falou pra mim assim “Quer saber filha, você tem razão. Eu sempre te falei em relação ao berçário, mas você está certa, eles são bebezinhos, eles são muito carinhosos e você trabalha feliz. Olha o carinho que você tem por eles e eles por você”, porque meu pai via, as primeiras palavrinhas deles, o jeitinho deles me tratarem assim, meu pai foi encantado e aí a partir disso, ele incentivou minha mãe voltar a estudar. 10 anos depois de quando ela falou que queria estudar, que ela queria voltar em 99, tinha o perueiro, o transporte escolar, era nosso vizinho, morava do lado de casa, só que aí não tinha como ela estudar porque ele era ciumento e não deixava ela estudar. Aí depois que ele viu esse berçário, ele falou assim “Não, vou incentivar a tua mãe a voltar a estudar”, 10 anos depois, “Pra ela vai ser super tranquilo, porque ela gosta dessas coisas, ela pode também estar dando aula pra berçário”, ele falou. Aí meu pai queria que a minha mãe desse aula pra berçário também, eu falei “Nossa que mudança”. Então, com isso né, me marcou bastante nessa salinha, porque eles eram muito ativos, muito carinhosos e fiz várias coisas.

Pesquisadora: E a sua mãe voltou a estudar ou não?

Maria Vitória: Voltou, por causa disso ela voltou a estudar. Aí a gente falava no sítio ainda, né? Então ela ia de perua mesmo, uma vez ou outra que meu pai vinha. Aí ela fez uma EJA, ela falou assim que ela foi... sofreu bullying no EJA, porque tem aqueles alunos que não são tão velhos assim, só porque não passou daquela idade. E aí, minha mãe sempre foi muito assim, estudiosa, ela ia pra estudar mesmo, aprender. E tinha uma professora de português lá, que ela era apaixonada na professora. E na aula dessa professora de português, comentando sobre o que ia fazer, que já estava acabando já, e minha mãe comentou que ia fazer faculdade, aí um grupinho de uns três lá começou a dar risada “Ai, olha a tua idade, olha a tua idade”, meio que menosprezou, mãe até chorou, ela ficou muito sentida. E professora, tinha acabado a aula, continuou conversando com a minha mãe e falou assim “Olha, dona [nome da mãe da participante], não fica assim, elas estão falando isso porque elas não têm essa expectativa, elas

não têm sonhos de tocar a carreira pra frente, de fazer outros cursos. Vai, segue o teu sonho, você vai ser minha companheira de profissão ainda”, ela falou pra minha mãe. E depois disso tudo, minha mãe não quis fazer faculdade presencial, ela fez a distância, fez pela Unip, eu ajudei muito ela aqui na parte da tecnologia, das aulas, enfim. Ela se formou em pedagogia, minha mãe. Minha mãe tem o curso de pedagogia, eu não tenho (*risos*). E ela começou a dar aula, a primeira sala da minha mãe foi um berçário.

Pesquisadora: Ahh.

Maria Vitória: Ela deu aula quando meu sobrinho nasceu, em 2017. Então ela deu aula um mês, ela teria a possibilidade de continuar, ela deu aula em outubro, ela poderia continuar até dezembro, porque assim, a professora estava com câncer, ela não ia voltar pra sala, então ela pegou mais uma licença, de mais um mês, porém. Porém, aí pesou, a minha mãe sempre muito coruja, muito em cima das filhas, não deixava a gente crescer de tanto que ela é grudada assim, com a gente. Aí pesou, ia nascer meu sobrinho, então ou ela continuava dando aula ou ficava com o neto, aí ela pegou e largou, não continuou, ela cumpriu o papel dela até o mês, ela finalizou esse contrato de um mês, ela não deu sequência. A diretora queria, quando a diretora soube que a minha mãe não tinha experiência nenhuma, ficou doida, né? Mas depois ela queria que a minha mãe continuasse. E eu, nessa época estava com depressão pós-parto, eu estava ficando aqui Olímpia, então eu levava a minha mãe pra escola, aí voltou toda aquela questão de novo né, minha mãe queria fazer as coisas dela, planejar, enfim, porque na faculdade não tem toda essa prática, não teve, eu falei “Mãe, eu não consigo, eu não sei”, mas aí por fim eu peguei as coisas do berçário que eu trabalhei em 2009, depois eu trabalhei mais berçários né, e aí comecei a fazer com elas coisas que eu poderia estar fazendo. Foi bom que também de novo me mantive ativa, e vi que eu sei fazer. E aí, com isso, minha mãe conseguiu se dar super bem, o pessoal gostou dela, também teve umas trocas bem legais.

Pesquisadora: Muito legal essa história. E deixa eu te perguntar agora, um panorama geral, em quantas escolas no total você já trabalhou?

Maria Vitória: Em Olímpia foram, eu substitui, mas trabalhar mesmo assim, foi três escolas em Olímpia e em Rio Preto foram duas, cinco escolas. Porque em Olímpia eu gostava sempre de estar pegando depois naquela escola que eu peguei o berçário, eu sempre procurava pegar o berçário ou maternal naquela escola. Em Rio Preto, eu comecei no [*nome de uma escola da rede*], mas era muito complicado o transporte para lá e eu peguei depois, onde eu estou até hoje, onde nós estamos.

Pesquisadora: E dessas cinco, da sua trajetória, enquanto professora e das suas experiências, você destaca alguma delas?

Maria Vitória: Em qual sentido seria?

Pesquisadora: Por exemplo, assim, um destaque em relação à sua trajetória, alguma foi mais marcante pra você?

Maria Vitória: Na verdade cada escola teve a sua importância, eu falo assim, até mesmo aquela que eu fiquei só dois dias, porque lá eu percebi o carinho, apesar da competição que a gente tem na área da docência né, e muitas vezes querer puxar o tapete, mas o carinho delas quererem

que eu continuasse, né? Então, todas elas teve sua importância, eu não vou tirar nenhuma, menosprezar nenhuma escola específica. Na verdade, teve mais uma que eu passei também, foram seis escolas. Então cada uma teve a sua importância, em cada uma eu conheci pessoas que te apoiam, apesar de verem a fraqueza, tenta fazer você superar, você crescer. A que eu trabalhei mais tempo, que é a que eu peguei os berçários, eu gosto muito, lá tem muito da parte de trocas, as meninas lá também eram muito parceiras, uma ajudando a outra. Foi a primeira experiência com o berçário, foi inesquecível, né? A outra que teve a aluninha especial, minha primeira aluninha especial, eu tentando lidar com uma situação, como fazer, o melhor jeito de encaminhar ela. E depois, na [*nome de uma escola da rede*], também tive parceiras muito bacanas, tive uma amiga que teve uma perseguição lá, então pra ela foi bem tenso, eu consegui crescer de ver como uma menina tão nova, porque ela é bem mais nova que eu assim, consegui passar por tudo isso, né? Ela foi perseguida, era a primeira escola dela e a coordenadora falou pra ela que ela teria que fazer, como se não acreditasse no trabalho dela, então ela teria que fazer como se fosse um estágio na escola no período inverso. É impossível, sem receber por nada, por isso, entendeu?

Pesquisadora: E não tem lei?

Maria Vitória: E aí ela foi, eu fiquei chocada de ver tudo isso assim, ela morava na zona norte e ela pegava dois ônibus para chegar nessa escola, então ela chegava cansada, ela cuidava da casa dela, com a mãe dela assim, ela era uma menina muito dedicada. E aí tinha uma sala, pensa na sala de arrear os cabelos, e aí, com isso ela conseguiu, ela acabou acatando isso de ter que ir na escola, servir de assistente pra outra professora, o que não tem, não faz sentido isso tudo, porque não estou nem recebendo por isso, né? Não teria obrigação de estar fazendo isso e ela foi, foi muito guerreira. Então, assim, aprendi muito lá com ela também, na escola que eu estava, a gente teve a sorte de ficar na extensão, então também era uma coisa legal, porque o pessoal de lá era diferente, apesar da escola não ter estrutura nenhuma, por ser extensão né? E a escola que eu to hoje né, não tem nem o que falar, não saí de lá mais né. A minha amiga [*nome da amiga da participante*], que ela é de Olímpia, ela é bem antiga, acho que ela tem uns 20 anos em Rio Preto, ela falou assim “Não, tem que cortar o cordão umbilical da Maria Vitória com a escola dela, ela tem que vim aqui mais perto do Brazilian, pra gente ficar todo mundo junto e ir todo mundo de carro” (risos). Então, teve muita importância, eu até cogitei de sair do [*nome da escola*] quando eu mudei pra Rio Preto, porque poderia estar escolhendo uma escola [*nome de uma escola da rede*] né, que é perto da de casa, mas lá não tinha nem o Glex também, uma escola muito grande.. Então assim, continuei lá, melhor a amizade também né, porque eu e a [*nome de uma professora da escola*] a gente é muito agarrada, muito ligada, a [*nome de uma professora da escola*] iniciou lá, iniciou comigo já e de lá para cá, nunca saiu mais de perto uma da outra.

Pesquisadora: E a última pergunta é, pra fechar esse bloco dessa trajetória profissional, como você entende que você aprendeu a ser professora? O que você acha que contribuiu pra você se tornar a professora que você é hoje?

Maria Vitória: Como assim seria?

Pesquisadora: Como que você acha, colocando com as suas palavras, que você aprendeu a ser professora? O que você acha que contribuiu, que te formou pra você ser a professora que você é hoje?

Maria Vitória: Eu acho que seria mesmo o amor por ensinar, o amor por ver aquela criança mudar, desenvolver, fazer a diferença na vida dela, porque acaba que a gente não se torna só professor, né? A gente acaba se tornando a psicóloga da família da criança, a assistente social para ajudar na parte de alimentação, de roupa, enfim, a gente acaba tendo que fazer um monte de coisas que não é só a função de professor. Eu poderia, simplesmente, ir lá, dar a minha aula e ir embora, só que o carinho que a gente acaba desenvolvendo por eles é maior, é maior. Então, eu acho que a docência né, o fato de eu querer ser professora agora, tá muito além de só dar aula né, só lecionar, tem todo um amor envolvido. Amor humano, eu acho, em si, é bem abrangente a profissão. Se você ficar só a parte do ensinamento mesmo, só na parte do ensinar, você acaba não sendo um professor de verdade. A gente acaba se envolvendo, inclusive, quantas mães de alunos a gente tendo uma amizade depois, né? A gente fala assim “Ai, vou acabar o ano, não quero mais ver, mais nada, vamos excluir, vamos apagar...”, quando você vê tá batendo papo, igual amiga. Ainda mais no presencial, porque você vê ela todo dia, quando vai levar ou buscar a criança, acaba perguntando e conversando né, então. E é legal, no [nome da escola], uma coisa que eu fazia muito, que eu parei de fazer depois, é o poder acompanhar a criança, né? Você tá no BI, você ir pro BII, você poder fazer esse processo com o aluno, eu acho muito legal, pelo menos esses dois anos de vida da criança aí, nesses anos iniciais deles, é interessante não ter muita mudança mesmo, você poder estar acompanhando a criança. Você começa lá, você pega ele, nem consegue sentar o bebezinho, de repente você está no final do BII com a criança já, se for igual a Maria Vitória, falando mais que rádio, né? Então, é legal quando pode estar fazendo esse processo de acompanhar, eu gosto. Gosto muito também, porque aí não fica na mesma, quando eu fiquei muito tempo só no BI também, você começa a ficar meio que fechado, parece que você, dá uma falsa impressão de que você não está aprendendo mais nada, né? Que você está fazendo aquela rotina igual, parece que a vida inteira, está sempre ali na mesma sala, né? Então gosto de estar fazendo essa troca.

Pesquisadora: Entendi.

Entrevista em 16 de julho de 2021

Pesquisadora: Então, há quanto tempo você atua como professora de educação infantil?

Maria Vitória: Então o tempo todo, acho que eu falei 14 anos, seria o tempo todo em na educação infantil.

Pesquisadora: Na educação infantil, com quais idades, quais faixas etárias ou turmas você já trabalhou?

Maria Vitória: Trabalhei com quatro a seis anos né, que seria o Jardim I e II, Jardim I acho que eu trabalhei um mês, nem falei pra você, na outra escola era Jardim I. Então, na faixa etária de quatro a seis anos foi pouco tempo, eu acho que daria um tempo de seis meses, se der 6 meses, o restante do tempo todo foi em berçário. E teve um ano, seis meses, seis meses com maternal I, um ano de maternal II, que foi no [nome de uma escola da rede] e o restante, berçário.

Pesquisadora: É, então você já atuou em todas as faixas etárias do infantil.

Maria Vitória: Porque eu comecei no infantil e a primeira sala que eu peguei foi o berçário, berçário misto no caso, né? Aí depois já foi para o Jardim I, Jardim II na verdade, eu peguei um mês no Jardim I, só que foi pouco período, acho que somando os dois dá seis meses. Em Olímpia também eu sempre peguei substituição, na mesma escola que eu peguei berçário, eu sempre gostava de pegar as aulas lá, sempre gostei de escola pequenininha, então também peguei uma licença de seis meses, que era maternal I, adorava, também, achava uma gracinha, achava o máximo essa brincadeira de ensinar a trocar fralda né, sair das fraldas assim, essa independência deles. E depois foi um maternal II, no [nome de uma escola da rede], eles já são bem mais independentes, né? Eu lembro que eu levei um choque de realidade quando fui pro Rio Preto, porque a diferença é muito grande em relação à Olímpia, gigantesca, porque em Olímpia enquanto eu tinha salas com, no máximo, 20 crianças e duas ajudantes no maternal II. Em Olímpia eu tinha, era 20, duas auxiliares né, aqui no caso, eles chamam de monitor.

Pesquisadora: Desde o berçário era uma média de 20?

Maria Vitória: Era 20, no máximo 24. Não tem uma sala maior que 24 em Olímpia, pelo menos pelo que eu passei, mas o Jardim I era 24, pelo o que eu conheço assim, na rede, ninguém fala de sala de 30, eu nunca vi falar, a não ser fundamental que eu acho fundamental deve ser mais crianças mesmo, mas assim do infantil, a sala sempre assim, no máximo 24. E tinha ajudante né, bastante ajudante, no maternal II eu tinha duas. E o que acontece, a hora que cheguei em Rio Preto, eu me vi sozinha na sala do material II com 25, sozinha, não tinha nenhuma monitora, estagiária, nada, nenhuma. Então foi assim, um susto, né? Mas aí, graças a Deus, tinha as ajudantes de pátio, que ajudava na hora de trocar a roupa deles né, não tinha o banho, em Olímpia tem banho também, na idade deles tem o banho, quando é integral, lá não tinha, mesmo sendo integral, não tinha o banho, então eu também assustei essa parte também. Assim foi uma diferença bem grande.

Pesquisadoras: Essas monitoras em Olímpia, são estagiárias?

Maria Vitória: São concursadas, concurso.

Pesquisadora: Ah, concurso de monitora, mas elas têm alguma formação ou é só ensino médio?

Maria Vitória: Quando eu comecei no em 2009, elas estavam voltando a estudar, porque tinha monitoras lá que não tinha nem quarta série direito, porque acho que foi o começo, quando começou a pegar as creches também, de abrir, enfim. Mas atualmente, na verdade, faz cinco anos ou mais, eu fui pra Rio Preto, logo depois que fui pro Rio Preto, logo em seguida já começou a ser diferente, para ser monitor em Olímpia você tem que ter pedagogia, não serve nem o magistério, você tem que ter pedagogia, faculdade. Então, são professoras que são monitoras. Só que o cargo, a descrição dele mesmo, é monitor mesmo a descrição, e recebe como monitor, recebe super pouco.

Pesquisadora: Entendi, tem a exigência de ensino superior, mas também não tem a valorização do cargo de professor, professor continua com uma hierarquia maior.

Maria Vitória: Sim, sim. Tem professor, elas somente são as auxiliares da sala, não tem a função de estar fazendo a parte pedagógica. Se faltar um professor, não é ela que vai assumir a sala e sim uma outra professora que vai pra atribuição na secretaria de educação né, então assim, elas tem opção mesmo só de, igual as nossas berçaristas, a função delas, só que os períodos de trabalho delas são de seis, sete horas. Acho que é sete horas. Antes era o dia todo, agora não.

Pesquisadora: Com qual faixa etária você mais se identifica e por quê?

Maria Vitória: A que eu mais me identifico é o berçário. Foi bem interessante assim, porque a primeira boa experiência que eu tive foi com berçário né, que foi aqui em Olímpia. Aí depois, como eu te falei, como ele era misto, então as crianças eram mais pra um BII do que pra um berçário I. Então, quando eu fui pra Rio Preto, aí eu peguei material II, tá eu gostei, eu gosto também do maternal II, só que eu acho assim, que a gente tem que lidar muito com a personalidade deles assim, já bem forte, definida. Então você tem que ficar o tempo todo buscando essa disciplina deles na sala de aula, com, às vezes, muita desobediência que já vem dos adultos de casa já, né? Então isso aí já me deixa com o pezinho um pouco atrás assim, em relação ao maternal II. E o berçário não, o berçário a gente vê que aquela criança que a gente vai moldar do nosso jeitinho, a gente consegue lidar melhor com ele, a gente sabe se a criança tiver chorando, fazendo aquela birra toda, é um bebê né, que está aprendendo ainda se comunicar com o mundo. Então a gente consegue lidar com toda essa situação de uma forma mais clara assim, mais serena eu acho, buscando apenas confortar essa criança e mostrar que a gente tá lá para apoiar ela. Então eu gosto bastante dessa faixa etária pelo fato da gente conseguir estar bem próximo da criança, né? A gente consegue ver o desenvolvimento dela, quando a gente consegue acompanhar do BI pro BII, desde o começar a sentar até a criança já está falando e andando, correndo pro lado. Então eu gosto dessa parte, né, de ver o desenvolvimento do bebê e de saber que eu ajudei naquilo, né? Ajudei a conseguir, a realizar essas conquistas deles que são bem assim, são muitas conquistas em pouco tempo, porque em diferença de meses, semanas, você vê evoluções grandes nesses bebês, você consegue ver seu trabalho realizado lá. E aí tem essa questão, tipo assim, todas as birrinhas, todas as chateações que fazem para você, você não consegue levar pro lado pessoal porque são bebês, você pensa “Gente, ela tá aprendendo agora, são pequenininhos”, a gente consegue ainda... ou seja, eles ficam chateados com a gente agora, daqui a daqui a dois segundos já te abraçando, beijando, eu te apertando, né? (*risos*) Então, isso me cativa. Confesso que quando eu fui para a escola, no [*nome da escola*], a minha intenção inicial não era berçário. Eu confesso que poderia ser até BII, mas nunca um BI, BI nunca me passou pela cabeça assim, porque são muito pitiquinhos, eu lembro de falar pra [*nome da coordenadora da escola*] assim “Eu não sei nem pegar o bebê, eu tenho medo! Eles são muito pitiquinhos, quatro meses”, tem mãe que quer colocar até antes né, mas não pode. E ela falou assim “Não, vai com calma, você vai dar conta, você tem jeitinho, você tem perfil pros bebês tal”. E assim, foi a melhor sala que eu tive lá, foi a melhor.

Pesquisadora: E por que você pegou?

Maria Vitória: Lá na escola, elas faziam a distribuição de sala de sala. E quando eu cheguei, elas conversam com a gente, independente de você ter muito ponto, não ter muito ponto, se bem que como eu estava vindo de outra escola...

Pesquisadora: Ah sim, foi naquele ano que era distribuição, não atribuição, né?

Maria Vitória: Isso, elas distribuía. Elas que escolhiam, independente de você ter mil pontos na escola ou zero pontos, elas iam de acordo com o perfil da professora. Então ela olhava pra sua cara e dizia “Ah, você tem cara de berçário, tem cara de etapa”, (*risos*) então ela desse jeito. E elas “Não, você tem todo um jeitinho para berçário” e aí, antes disso, ela conversou comigo né, a experiência que eu tinha tido antes, que ela não me conheciam, aí eu falei que eu trabalhei em Olímpia no berçário, depois eu falei “Eu gosto do material também, que eu trabalhei no material”, enfim, falei um pouco do meu currículo, só que aí ela quis que eu ficasse no BI. E eu falei “Mas no BI, tem certeza?” e ela “Não, tenho, é um BI, você vai gostar” e realmente foi minha paixão, e foi naquele ano que estava iniciando a escola ainda né, era o segundo ano da escola, não tinha ainda muita infraestrutura da escola ainda, materiais, enfim. E, principalmente, a parte de recursos humanos também, não tinha as monitoras, estagiárias, era bem tenso. E eu tinha sete crianças, um mais fofo que o outro, super sapecas, carinhosos assim, as famílias maravilhosas. E que acontece, nós, como professoras, poderíamos estar substituindo, fazendo a função de berçaristas no período inverso, porém, recebendo como se fosse para substituição de professor. Então, naquele ano, eu ficava praticamente de manhã e à tarde na minha sala né, o máximo de carga horária que eu podia substituir na minha sala eu ficava.

Pesquisadora: Você é 35h, né?

Maria Vitória: Isso sou 35h. Então assim, eu me dediquei ao máximo para eles lá, foi muito gostoso, e teve a questão né, que aí todo mundo depois queria substituir na minha sala, como berçarista no caso, porque eles eram encantadores assim, e a gente saía para fora da sala o tempo todo, não ficava só preso naquele ambiente. E outras salas, como maternal I, maternal II, que também tiveram acesso a poder ter professores como berçaristas, então também tinha as meninas da escola que faziam esse rodízio, né? Tinham vários professores que trabalhavam nessa área, nessa função, porque não tinha a função berçarista na época também né, são mais recentes. E aí, todo mundo queria ficar na minha sala, aí eu tive que abrir mão um pouco né, eu acho até meio injusto, porque na hora de ficar no BI ninguém queria ficar no BI, ninguém, ninguém na escola queria. Aí depois todo mundo queria substituir lá, né? Então, foi assim, o que me conquistou mais ainda, porque eu vi que eu dava conta de dar aula até no BI, né? Que não é tão assustador assim, que tudo bem que era uma sala pequena também, era sete alunos, o máximo que a gente ficou foi 13, não era uma sala gigantesca, que também eu sei que tem escolas por aí que é 30 crianças, né? 30 bebês, BI, aí você não tem como dar uma qualidade legal pra eles, né? Que eu falo assim, não adianta você colocar 30 bebês e 10 adultos que não vai virar, o barulho, o tumulto é muito grande, é mais fácil dividir uma sala na metade, dividir a quantidade de crianças e pessoas, que ficaria mais agradável.

Pesquisadora: E com qual faixa etária, se tiver, você não se identifica ou se identifica menos e por quê?

Maria Vitória: Seria a parte das etapas, as etapas no geral. Eu acho que o meu perfil é mais para os pequenininhos mesmo, sei lidar melhor com jeitinho deles, da faixa do desenvolvimento deles. Já as etapas, eles são muito, eu falo assim, muito independentes já, já acham que sabem

tudo o que eles têm que fazer, né? Então, eu não consigo lidar com esse jeitinho de conseguir, não seria bem a palavra dominar, mas consegui mostrar para eles tipo “Oh, não pode fazer isso agora, tem que ficar aqui, você vai aprender, você vai fazer atividade comigo...”, enfim, a parte da disciplina deles acho que pega um pouco mais, eu acho que não teria esse dom de conseguir dominar todos eles de uma forma que seja bem agradável assim. Tenho medo, isso me assusta. Aqui em Olímpia, tudo bem, ela eram bem calminhos né, mas eu sei que os tempos mudam e em pouco tempo, tudo tá diferente, né? O fato de eu ter trabalhado em Olímpia nos anos que eu trabalhei, hoje se você for ver, as salas estão todas diferentes já, as crianças são muito agitadas, eles não param quietos (*risos*), não sei, a geração tá vindo muito ligada aí. Isso aí acho que me assusta um pouquinho.

Pesquisadora: Entendi.

Maria Vitória: É, e como também eu tô a bastante tempo agora no 0 a 3, acho que também que o ter que lidar com o novo também... me deixa ficar só no 0 a 3, tudo bem de dar aula, vamos supor, sobrou maternal, tá ótimo, mas agora vai falar que é etapa, aí já pega um pouco.

Pesquisadora: E olhando assim para a sua trajetória, você acha? Você escolheu trabalhar com os bebês, com 0 a 3? É uma escolha sua?

Maria Vitória: Sim. A princípio, como eu falei, a princípio eu não tive muita escolha, né? Quando eu peguei aqui em Olímpia, mas eu me apaixonei, foi a última sala que sobrou, porque ninguém estava querendo os berçários, foi o que sobrou, como sempre (*risos*), se bem que tá mudando um pouquinho essa visão, né? E em Rio Preto já foi, a primeira escolha foi por causa da [*nome da coordenador*], mas depois, desde então, sempre peguei berçário, que aí, depois, eu segui com a mesma turminha pro BII, e aí depois, no ano seguinte, eu tive a possibilidade de estar escolhendo, e aí, como já tava há mais de um ano na casa, então elas escutavam um pouco melhor nossas escolhas. Aí cabia a elas acatar ou não a nossa preferência, né? E sempre eu escolhi ficar no berçário, de preferência, eu gostava de ficar BI e seguia pro BI, ao BI de novo... fazer esse ciclo. Mas depois eu estava grávida, a [*nome de uma professora da escola*] falou “Vai ficar pegando peso, fica no BI de novo”, aí depois a Vitória nasceu, fica no BI porque ela tá no BI, aí depois já era a [*nome de uma professora da escola*], então, assim, por conta das coisas da vida mesmo, eu acabei ficando sempre na mesma sala, devido a gravidez, depois ela pequenininha, enfim.

Pesquisadora: Entendi, depois passou a ser escolha, não era mais atribuição, mas distribuição de acordo com a pontuação, você também tinha a opção de escolher.

Maria Vitória: Sim, eu achei bem legal isso aí, porque Olímpia já funciona desse jeito e incentiva o professor também a estudar, né? Estudar e fazer novos currículos aí, ganhar mais pontos para poder estar escolhendo.

Pesquisadora: E como que você avalia assim, em geral, como tem sido a sua experiência como professora? Como docente dessa faixa etária?

Maria Vitória: Eu vejo como que teve uma mudança grande né, em relação a quando comecei a trabalhar com berçário aqui em Olímpia até o fato de agora, a educação remota, como que mudou muita coisa. Porque eu comecei inicialmente aqui em Olímpia, com... aqui, na verdade,

é bem o tradicional eu falo, não é só porque eu trabalhei dessa forma, que eu acho que está errado, mas assim, ainda continua nesse formato que eu trabalhava, não mudou muito aqui, eu percebo por causa das atividades da Maria Vitória. Então assim, a sala de BII, no berçário que eu tinha aqui, as atividades que eu fazia de proposta com eles, sempre reunia um grupão bem grande, aí colocava, vamos supor, teve a atividade do pintinho, de cantigas, a gente escolhi, por exemplo, pintinho amarelinho. Aí, durante aquela semana, a gente tinha que confeccionar o pintinho, então as crianças mexiam com a pintura, depois colar papel nas asinhas do pintinho, o carimbo de mão, muito carimbo, essa parte mais... mecânico, eu acho, tipo assim, não tanto a experiência de lidar com as melecas, enfim, uma coisa mais livre, era tudo coisa mais assim, esquematizado, eu acho. Eu trabalhava muito dessa forma, toda essa sequência didática assim, relacionada com essa parte mais mecânica.

Pesquisadora: Uhum.

Maria Vitória: Quando era coletivo, era uma coisa que a gente ia colocar para expor na sala, quando era mais individualizado, então fazia esses carimbinhos, essas coisinhas assim. E aí depois, é só específico de berçário, né?

Pesquisadora: É, do 0 a 3. E na experiência com a sua filha, Olímpia continua ainda nesse formato?

Maria Vitória: Continua, continua muito nesse formato, muito mesmo. Ainda eu falei assim pras meninas, minha opção de trazer ela pra Olímpia é pra ficar mais fácil, sabendo que eu teria que ficar viajando com ela para para Rio Preto, mas a forma de ensinar aqui é super diferente, não é que nem as meninas fazem, com jogos, com brincadeiras, é tudo uma coisa muito mecânica assim, muito... ah, cola aqui, faz uma associação só de colagem, o pintar né, pinte tal coisa, então muito tradicional, não tem uma coisa mais atual agora aqui em Olímpia, tudo muito. E lembrancinhas que a gente faz também, a lembrancinha é ponto forte, todas as datas comemorativas, a pintura no rosto, enfim, todas essas coisas que a gente também aboliu em Rio Preto, aqui ainda continua marcante. Você não passa uma data comemorativa sem receber alguma coisa, até o dia água tinha uma atividadezinha com o mundo, aí a Vitória tinha que pintar lá o mundo, aí eu tive que ajudar a pintar nas cores certas, porque ela queria pintar do jeito dela, é claro, a cor que ela acha que é legal, e eu acho legal deixar ela pintar do jeito dela, mas assim como tinha uma sequência de você colocar aquele quadrado, que de um lado era coração, do outro lado era mundo, quando você colocar num palitinho de sorvete, você vai rodar ele, gira aquele quadrado né, que é o sulfite dobradinho, a hora que você vai rodar, é como se o mundo tivesse dentro de um coração, dá essa impressão de óptica aí, né? Então, no caso, ela tem que pintar mais ou menos do que tem que ser feito, na cor certa, pra dar certo o resultado final, então tem toda essa coisa engessada aqui, sabe?

Pesquisadora: Entendi.

Maria Vitória: Sem contar que aqui o método também é apostilado pras etapas né, do Jardim é apostilado, era positivo se não me engano, então tinha as apostilas para seguir. E aí quando eu fui pra Rio Preto eu já comecei a mudar a visão já no maternal II, já que eu já estava sozinha, então era difícil conseguir fazer coisa muito individualizada com eles assim, aquela coisa muito engessada, então eu fazia muito cartaz coletivo com eles, aí a gente usava bastante coisas

diversificadas, que nem a areia entrava no meio da história, papéis para amassar, tintas guache, a gente fazia também na hora assim, aqueles guaches comestível, tintas naturais, enfim, você explorava coisa mais livre pras crianças se expressarem. Uma ou outra atividade que era feita no sulfite, pra depois a criança levar embora, não tinha obrigatoriedade de levar uma pasta no final do ano, isso não tinha. A gente que acabava fazendo aquelas coisas ia juntando tudo num documento lá, como se fosse um livrinho das crianças com uns sulfites do que foi feito, a gente grampeava, igual fazia na escola aí mesmo. Então não tinha essa obrigatoriedade, a gente fazia conforme ia dando, então eu já tinha uma coisa bem diferente, bem legal de Rio Preto e era muito cartaz, né? Sempre aqueles cartazão coletivos. Na época, a gente trabalhava bastante data comemorativa ainda né, então toda data comemorativa a gente já se programava e ia fazendo todo esse esquema de usar para fazer um informativo na escola, no corredor, com cartaz das crianças. Então era bem legal, e trabalhava muito a parte física né, brincadeiras, que também em Olímpia era bem abaixo disso também, era tudo as crianças sentadas nas cadeirinhas, isso nas etapas né, no maternal II ainda não tinha mesinha pra eles não, pelo menos a escola que eu estava não tinha. E aí, quando eu entrei no berçário em Rio Preto, aí tudo mudou mesmo, né? Que aí começamos a fazer as melecãs, até então a formação também era somente com os maternas, no começo foi só com as etapas, depois que foi colocando o 0 a 3 nas formações, né? E isso abriu bastante horizonte pra gente né, mais ideias pra trabalhar, muito mais a parte das vivências das crianças, dos sentidos. Então, mudou muito a minha prática de lá para cá. E agora nos tempos remotos, mudou mais ainda (*risos*), porque agora a gente tem que trabalhar, mostrar pros pais na verdade, a gente trabalhar com as crianças e com os pais né, com a família também, porque nós temos que mostrar para eles que o que nós estamos passando é importante, mostrar pra eles que o trabalhar a rotina, o cotidiano da criança, é fundamental nessa idade de berçário, de 0 a 2 aninhos, porque eles aprendem com a rotina, aprendem com a prática, aprende a coordenação motora no segurar uma colher e comer sozinho. Então a gente mudou muito essa visão, que a gente nunca imaginava, aqui em Olímpia, acho que aqui elas não imaginam isso ainda né, que a rotina é uma atividade, a rotina é uma proposta, então isso aí melhorou bastante na minha visão também. Então a gente tem que trabalhar agora no remoto com atividades que são mais voltadas pra uma prática que os pais consigam fazer, de uma forma que não vá atrapalhar muito a rotina deles, mas que também ajudem a desenvolver a criança, então também tem essa mudança.

Pesquisadora: Uhum.

Maria Vitória: E eu estou conseguindo fazer melhor uma coisa que eu sempre quis fazer e não conseguia muito no dia a dia da escola, que é trabalhar com uma sequência, a gente sempre começava a fazer meio que atividades esporádicas assim, né? Não tinha como você dar uma sequência, que nem nós estamos fazendo agora, o exemplo que eu estou tirando desse ano é assim, nós começamos a falar sobre musicalização, então a gente trabalha tudo nesse contexto de musicalização, usando a musicalização com a parte motora, com atividades de brincar de agacha, levanta, enfim, a gente usar a parte da música para fazer uma sequência linear. Então a gente trabalhou a musicalização por três semanas. Depois entramos nos cuidados pessoais, a gente começava a falar da importância do cuidado pessoal, depois a parte de brincadeiras pra fazer no banho, na escovação de dente, então envolve tudo, vários contextos, com essa temática assim, então eu achei bem legal que a gente consegue focar de uma forma mais fácil né, mais

clara. Que eu sempre quis fazer sequência e é difícil fazer, no berçário ainda (incompreensível), aquela coisa ordenada. Então eu achei bem legal também, esse ano eu consegui fazer isso.

Pesquisar: A rotina na escola é mais...

Maria Vitória: É, você programa e não consegue fazer o que você programou no dia, você tem que mudar sua rotina na hora que você chega na sala e vê que uma criança já tá doente, não tá legal, isso muda toda a tua sequência, você não consegue ter esse controle tão grande no teu planejamento, né? A gente tem que sempre estar replanejando, a gente planeja, programa o que vai fazer no dia e torcer pra nada acontecer de diferente naquele dia (*risos*). Uma criança que vomita na sala, já acaba toda a sequência, uma monitora que falta, então, piorou, a berçarista que falta, aí acabou de vez, ainda mais se for um dia de meleca ou de área externa, ai meu Deus.

Pesquisadora: Você entrou na próxima pergunta, como que você faz o planejamento e o quais os pontos relevantes nesse planejamento?

Maria Vitória: Bem, os pontos relevantes do planejamento eu coloco muito na parte da criança, o ponto forte no planejamento é pensar na criança, o que ela precisa aprender naquele momento, o que ela tá necessitando pra fazer. Então eu foco na criança, meu objetivo principal, pra proporcionar atividades que sejam satisfatórios para o desenvolvimento delas. E aí eu planejo tudo em cima disso, vamos supor, fazer uma sequência relacionada com... tem crianças na minha sala que não estão conseguindo ter a firmeza para sentar, tá tendo uma dificuldade, eu vejo que tá tendo trabalho nessa questão, então eu foco um pouco em atividades que sejam relacionadas à postura, a como sentar, como estimular a criança ter a firmeza, coordenação motora pra sentar, enfim. É claro que a gente tem que sempre fazer um planejamento bem abrangente, porque na sala de berçário tem uma faixa etária de idades que são relativamente pequenas, mas se torna gigantescas, né? Porque, ao mesmo tempo que você tem na sala crianças que estão ainda sem conseguir sentar, tem crianças que já estão começando a caminhar, até andando, né? Que nem um caso que eu tive da sala da minha filha, tinha a [*nome da criança*] que já estava andando por tudo quanto é lado e tinha bebezinho chegando que estava ainda mole, não conseguia nem sentar com apoio. Então a gente tem que fazer uma aula bem abrangente, pensando na criança. E aí faço um planejamento bem focado assim, na parte do desenvolvimento deles mesmo, do que vai de momento. Se for BII, a gente pode focar bastante na fala assim, na fala e nas atividades físicas, motoras mais legais assim, de movimento mesmo. E no BI seria muito a parte de estímulos né, estímulos visuais, a fala também, mas focada bastante na parte do sentar, do engatinhar sabe, e as brincadeiras para desenvolvimento de fala, a gente usa bastante musiquinhas, historinhas. Então seria atividades sempre voltadas para o desenvolvimento das crianças assim, no sentido amplo mesmo.

Pesquisadora: E na prática, como que você faz esse planejamento? É escrito, é de uma outra forma, usa algum recurso específico?

Maria Vitória: Na prática, o planejamento ele é feito escrito decente, eu faço sempre o planejamento numa pasta, numa pasta certinho, eu faço digital. A tabela, digitalizada, imprime a tabela da rotina do dia a dia. Vamos supor, porque tem duas realidades agora, tem o remoto e tem o que eu fazia antes. Deixa eu focar no que eu fazia antes, antes do ensino remoto, a gente fazia de forma manual mesmo, no caderno, todo registro da semana, fazia uma tabela da

rotina, do que ia fazer na segunda, terça, quarta, quinta e sexta-feira, com os horários também das alimentações né, nesse quadro. Então tinha lá os objetivos, a atividade que ia ser feita, a proposta que ia ser realizada, as propostas, os objetivos das propostas e o que vai precisar. Às vezes tinha alguma proposta que vou usar a caixa de papelão, tintas, vou ter que fazer, porque os materiais diferentes, diversos, então vinha escrito também, o material que a gente vai usar, como se fosse um plano da aula em si, um planejamento total, o planejamento abrange tudo. Então tinha toda essa parte descritiva e tudo manual mesmo, no caderno. Depois, passou a ser digital, assim, a gente digitava tudo no computador, imprimia, mandava tudo impresso. Aí depois eu comecei a perceber que nem sempre a gente consegue digitar tudo para imprimir, o que a gente tem a segunda-feira pra planejar, mas também tem terça que a gente pode dar uma acrescentada, durante a semana também. Então comecei a fazer a tabela vazia, só com as rotinas fixas lá marcada, as atividades que seria de grande grupo, pequeno grupo, e aí eu ia preenchendo manualmente as atividades nessa tabela. Então essa era a forma que eu planejava antes do ensino remoto. Agora, com o ensino remoto, nós começamos a fazer de forma diferente, um formato mais específico, porque assim não precisa fazer uma atividade em cada horário, tem a rotina do almoço, jantar, não tem. Então nós fizemos assim, eu falo nós porque sempre tá eu e a [nome de uma professora da escola], não consigo dissociar (risos).

Pesquisadora: Sim, é coletivo né?

Maria Vitória: É bem coletivo. Então nós começamos com o modelo, a escola começou cada uma com o seu modelo, seu perfil de fazer, a gente fazia lá os objetivos gerais da semana, aí depois uma tabela que eu colocava de segunda à sexta-feira do que eu ia trabalhar, e os conteúdos para trabalhar lá dentro e depois deixava embaixo para fazer reflexivo. Aí com isso, a escola achou melhor em vez de fazer seu modelinho, seguir um padrão único da escola, acho que foi orientação também da supervisora, pelo fato de ter mãe que tava fazendo um pouquinho de rolo, assim, querendo que voltasse a aula presencial logo, começou a questionar o que as professoras da etapa estavam fazendo, era mais com as etapas, e com isso a gente teve que fazer um padrão único para evitar um pouco dessas diferenças assim, de planejamentos. Não que estivesse errado, a gente até questionou na época, falou assim pra coordenadora ainda “Fala pra gente quais itens precisa ter um planejamento e aí cada um faz do jeito que quiser”, se quiser fazer em formato de relatório, se quiser fazer formato de tabela, se quiser fazer... enfim, do jeito que quer fazer, né? Só que aí ela optou realmente pra escolher, ela mostrou os modelos que nós tínhamos, que nós já vínhamos fazendo, e elencou deles qual que seria o mais interessante. Eu lembro que também nós nos baseamos naquele livro do princípios da criança, depois eu vou pegar o nome, interações da criança com meio ambiente, uma coisa tipo, um livro laranja, a gente conhece como livro laranja. E lá tem a tabela de como é feito o registro da aula em si, né?

Pesquisadora: É um livro fininho, que tem um desenho laranja assim, na frente? Eu sei qual é.

Maria Vitória: Isso, eu tenho aqui. É práticas comentadas pra inspirar.

Pesquisadora: Ah tá, é do PNLD?

Maria Vitória: É. Ele é de 0 a 3, acho que tem o outro também, que é pras salas das etapas. A gente pegou o de 0 a 3. Práticas comentadas pra inspirar, tem várias coisas bem legais aqui,

atividades práticas para ver como você faz, bem ilustrado e lá nele tem um modelo de planejamento. Só que assim, é muito, muito detalhado, é uma coisa que você ficar sentada aqui na segunda-feira, no planejamento, no PPM e não consegue fazer tudo. Acho que tinha umas duas professoras que estava fazendo em cima desse aqui mesmo, mas aí a gente entrou num consenso lá, uma votação para escolher qual seria o melhor e nós elegermos um planejamento que é feito em formato de tabela e nessa própria tabela, já tem a coluna que o dia da semana, aí depois da coluna que é o objetivo daquela proposta, a proposta que você vai trabalhar naqueles dias né, a proposta que você vai trabalhar na segunda, terça, quarta, quinta, sexta, depois a coluna do objetivo daquela proposta, aí depois da coluna de desenvolvimento, de como você vai trabalhar aquela proposta com a criança, aí depois uma coluna que fala sobre aqueles objetivos da... deu branco, fugiu, dois eixos, mas agora não é eixo...

Pesquisadora: Os campos?

Maria Vitória: Os campos, Campos de experiências, isso então tem os Campos de experiências, isso. Então tem os campos de experiência e os objetivos dos campos de experiência. Então, você tem várias coluninhas lá, a gente descreve tudo o que tem que ser feito. E aí com isso, tem toda essa sequênciazinha aí, e lá dentro a gente faz toda a descrição, então o planejamento é feito através de uma tabela, a gente faz agora tudo impresso e compartilhado no drive, né? Impresso não, tudo digitado e compartilhado no drive, nada impresso mais porque a gente tá no ensino remoto. Eu acho que quando voltar, vai ter que imprimir tudo isso e mostrar para [nome da coordenadora], mas por enquanto ela estava vendo tudo para nós pelo drive da escola, que a gente compartilha no drive da escola, ela acessa por lá. Então, nesse planejamento tem isso aí, a gente coloca essa tabela, e aí teve a questão de mandar ou não mandar um cronograma na segunda-feira para os pais, porque o que que acontece, tem pai que começou a questionar o que ia trabalhar durante a semana, aí surgiu uma grave situação de uma mãe questionando o que estava sendo feito no cronograma, só que é de outra escola e foi colocado no grupo da Atem. Porque ela estava questionando que só ia ter isso pra criança, que não ia ter nada de diferente, mas na verdade o cronograma ele vem resumido né, só aquele tópico só. Então a gente não queria fazer um cronograma, né? A gente queria deixar dia a dia a gente vai colocando as coisas, até no início, no ano passado, eu queria fazer essa parte de cronograma, a gente falar o que vai fazer a semana inteira, enfim, acabou sendo obrigado a fazer o cronograma. Então, a gente tem nesse planejamento que nós fazemos ao longo do mês, lá tem o cronograma da semana, a gente coloca nesse documento o cronograma da semana, depois a gente coloca a tabela no planejamento em si, dentro dessa tabela do planejamento, vem a área do campo de reflexão né, o reflexivo tem o campo lá também, aí a sequência a gente coloca as ações para as famílias, que seriam as imagens, vídeos que a gente manda, na verdade, as imagens né, os vídeos vêm na tabela de cima, então todas as imagens que eu fiz no canva, enfim, eu coloco tudo lá também na sequência. Aí, depois, por opção minha, eu coloquei também uma tabela de frequência das crianças, com as faltas das crianças e uma coluna específica para quem participou durante a semana, e para quem enviou devolutiva, porque tem a diferença de você estar no grupo e falar “Oi, professora, tudo bem?” e outra coisa de tá mandando “Oh, tal atividade do fulano aqui, estou te mandando”. Então tem mãe que interagia no grupo, mas não mandava foto nenhuma, nem nada. Então assim, a pessoa tá lá, tá recebendo, então ela tá presente, porém, ela não está participando com devolutiva.

Pesquisadora: Olha, nas próximas perguntas, considerando essa diferença do remoto, talvez a gente possa focar na perspectiva do presencial, que é pra onde a gente voltar e também onde a gente tem mais repertório, né? Digamos que o presencial é a normalidade, apesar da gente estar no remoto a um ano e tanto.

Maria Vitória: Aham, vai ser difícil voltar na realidade de uma forma tão rápida, né? Vai ter que ter um preparo.

Pesquisadora: Sim, mas até pra dar espaço pra você pensar nas respostas, né? Se não você fica também se dividindo, a gente pode focar mais no contexto presencial. Ainda falando de rotina de planejamento, quem define a rotina que você desenvolve com as crianças?

Maria Vitória: Sou eu mesma. Eu, a partir da análise que eu tenho das crianças, em que fase do desenvolvimento da criança, qual que é o conteúdo que ela vai precisar para desenvolver, e é a partir disso que eu busco a minha prática e o conteúdo que eu vou passar pra eles, claro, que dentro das normas, da BNCC, enfim. Mas a escolha do que eu vou passar pra eles vem de mim, não vem da coordenação.

Pesquisadora: Entendi, você tem autonomia?

Maria Vitória: É, é a minha autonomia, não é uma coisa que eu tenho que chegar na escola e “Tá aqui, você tem que passar isso aqui dos seus alunos”, “Esse que é o conteúdo de hoje”, não. Eu que programo o que vai ser passado, tenho essa autonomia, até mesmo aqui Olímpia também, tem essa autonomia de você trabalhar com o que você tem mais conhecimento e sabe que vai dar certo.

Pesquisadora: Essa rotina que você desenvolve atende às suas expectativas como professora?

Maria Vitória: Atende, atende porque eu consigo dar um suporte para todas as faixas etárias. No começo, antes de ter os cursos de formação, eu não tinha muito essa noção de dividir a sala em ambientes, né? Então, ficava um pouco mais complicado para lidar com as diferentes faixas etárias deles assim, apesar de ser meses de diferente, mas tem a questão de que estágio criança tá, se ela já tá sentando, já está engatinhando, se ela quer correr e pular. A partir do momento que temos cursos com formação, a gente conseguiu fazer essa divisão, aí tinha um cantinho lá com chocados onde a criança que não conseguia nem sentar direito, eu colocava lá deitadinha embaixo do móvel chocalhos, focar essa parte visual e sonora, tentar pegar e tal, então assim, eu comecei a dividir a sala em cantos, pra ficar mais fácil essa dinâmica de organização dos grupos né, dos grupinhos de bebês, que aí cada um vai mais pra área de preferência deles assim. Então, eu acho que satisfaz bastante sim, a expectativa. Consegue atender o que precisa. Confesso que às vezes eu me sinto um pouco cansada assim, de achar que é sempre a mesma coisa, que a gente acabou entrando numa rotina grande no berçário, ainda mais no BI né. A gente ficava pensando assim, a gente fica a todo momento, pensando se está certo, se tá dentro do cronograma, se é assim que tem que ser mesmo, porque... ainda mais quando você fica três, quatro anos no BI, aí você fica meio assim, “Será que tá certo tudo isso?”, mas atende.

Pesquisadora: Entendi.

Maria Vitória: É, a gente fica meio assim, parece que a gente está fazendo um dejavu o tempo todo, né? “Eu já fiz isso”, parece que todo dia é a mesma coisa, pra eles eu sei que é novidade, mas pra gente parece que falta uma coisa inovadora, a gente muda um pouquinho os cantos, mas mesmo assim, acaba se tornando a mesma sequência né, a mesma rotina.

Pesquisadora: Existem experiências que você gostaria de proporcionar para as crianças, mas que não pode ou não consegue?

Maria Vitória: Tem, muitas experiências que eu gostaria de trabalhar de uma forma mais específica assim, ampliar um pouco mais, só que tem toda a questão do “Ai, vai sujar muito a escola”, aí tá com o pessoal da limpeza um pouco reduzido, precisa de ter mais auxiliares para poder brincar com a meleca, para fazer uma pintura, para fazer uma brincadeira na área externa, pra tá olhando, pra estar agrupando esses bebês, pra não ter perigo de né, sair pelo pátio, porque a escola é muito grande. Então, sim, tem muita coisa que eu gostaria de fazer, muito mais coisas na área externa e com materiais que causam a maior sujeira, não sei se pode ser dito assim, mas coisas que causam mais melecas, mais sujeira, eu gostaria de trabalhar muito mais com isso. Eu falo que eu trabalho muito pouco essa parte da experimentação assim, no pegar mesmo, sensorial, que é o que eles precisam. Porque demanda não somente a gente querer fazer, depende muito também do pessoal físico, do pessoal da escola né, tanto o pessoal da limpeza que vai precisar ser movimentado, quanto o pessoal das berçaristas, inclusive até o lactário né, quando tem que fazer uma meleca de maizena, preciso do lactário para cozinhar essa maizena, ainda bem que a [nome da lactarista da escola] sempre é companheira (risos) e faz a gente, mas se não fosse, também não seria tão fácil de realizar a atividade, ficaria bem complicado. Então tem muita coisa que eu gostaria de aprofundar, mas é difícil, a gente se prende um pouco.

Pesquisadora: Você acredita que essa rotina atende às expectativas e necessidades da turma? Das crianças?

Maria Vitória: Sim, isso aí atende. Porque a gente foca bastante na parte do cuidar, porque a gente sabe que cuidar também faz parte da proposta né, do desenvolvimento deles em si, então, partindo do cuidar, a gente consegue ter toda essa parte da criança, tanto a parte emocional, a parte física, está tudo dentro do controle assim, do esperado, né? Porque você imagina uma criança ficando muito tempo sem trocar a fralda, como que ela vai conseguir fazer uma atividade, uma proposta, se desenvolver, enfim? Então a gente sempre tem toda essa parte do cuidar para atender às necessidades deles e com isso a gente consegue fazer uma boa, uma boa atividade com eles, uma boa proposta e realizar o que precisa. Então atende, sim. E a gente faz um esqueminha também para conseguir conciliar tudo e não ficar só na parte do banho, como se diz, então, nesses momentos, que é o momento coletivo, que praticamente várias crianças têm que sair da sala e entrar, o horário específico que seria o horário, que a gente troca em vários horários, é claro, mas tem aquele horário chave, que se a criança não sujou até aquele horário, a gente vai dar o banho e vai fazer a troca. Então a gente passa as atividades complementares né, enquanto uma está tomando banho, outro tá lá com uma atividadezinha legal, que dá para direcionar sozinha, sem ter auxiliar. Então eu acho que atende sim, atende bastante as crianças.

Pesquisadora: E quais são essas necessidades? Comenta um pouco para mim, o que você percebe que são essas principais necessidades dos bebês.

Maria Vitória: Os bebês têm a necessidade do cuidar, que seria a parte das trocas mesmo, da alimentação, eles precisam da atenção, apesar da grande quantidade de crianças, mas eles precisam de uma atenção também individualizada, né? O olho no olho, o você estar conversando com ele, “Eu tô aqui”, o colinho também. Berçário tem que ter colo, por isso a gente não sabe como faz nessa pandemia, né? Eles têm que ter colo, eles necessitam estar junto né, esse contato, para ter toda essa confiança na gente, gostar do ambiente que eles estão. Então tem que ser bem acolhedor e estar sempre atento, que nem, vamos fazer a troca de fralda, conversa com a criança “Oh, vamos lá trocar...” mesmo que é bebê, quatro meses, porque quatro meses entende, entende sim. Vamos conversar, vamos falar, vamos falar com a criança. Então, eu acho que tem toda essa parte assim, que apesar de ter tanta criança, tentar individualizar um pouquinho cada um, né? Conseguir atender um pouquinho da necessidade de cada um, que seria essa mesmo, de ter um olho no olho, uma conversa, um carinho, uma atenção específica para eles. Aí, a partir disso, a gente consegue conhecer um pouquinho melhor eles, saber o que a gente pode estar fazendo, né? Para que ele se desenvolva satisfatoriamente, porque aí dá pra entender se aquele chorinho é de birra, ou se é de sono, se é de fome (*risos*). “O que que tá acontecendo?”, “Você tá doentinho?”.

Pesquisadora: Como você descreveria a sua relação com eles, com os bebês e com as crianças bem pequenas?

Maria Vitória: Olha, está além da docência em si eu acho, eu acho que é uma coisa bem maternal que eu tenho com eles, não sei se eu poderia usar um termo desses assim, mas eu falo que é uma coisa bem humana. Eu vejo eles, tudo bem que agora eu já sou mãe, mas na época eu não era a mãe, mas era como se fossem meus filhos. Nossa, ai se alguém chegasse, uma berçarista nova e pegasse de forma diferente neles, não era questão de que ia deixar eles machucados e que depois eu ia responder por isso, doía em mim, era como se fosse... “Mas como vai pegar meus alunos desse jeito? Não pode!”, quer dar bronca, tem que dar bronca de uma forma educada, de uma forma construtiva pra eles, apesar de ser bebezinhos, tem que falar de uma forma que seja clara, seja legal para eles, e não traumatizar os pequenos. Eu não aceitava muito essa interferência de fora, porque eu era bem coruja assim, das crianças, né? Por mais que seja ali um outro mais atentadinho, a gente sempre tem um amor grande por todos, né? Mesmo os bagunceiros, a gente passa a gostar, não esquece, não sai da memória. Então assim, seria uma coisa bem, bem próxima deles assim mesmo, inclusive muitas das vezes eu cuidava melhor deles do que a própria mãe né, em vários momentos assim, de ter que chamar a família, de ter que explicar como tem que ser feito, um banho, uma troca, um cuidado pessoal com a criança. Então está além do só ensinar, tá mais fundo aí, tem toda a questão social também envolvida, social e nos cuidados da criança. E, detalhe, uma mãe que eu peguei muito no pé, agora eu estou dando aula pra filha dela, é o segundo filho dela, na verdade assim, eu dei aula para uma criança, no BI e BII, e agora eu tô dando aula pra sobrinha dessa mãe né, que também é mesmo esquema em relação aos cuidados, você tem que ficar falando, que eles vem sempre sujo, largadinho, mesmo sendo bebezinho. E a mãe é difícil de você conseguir entrar em contato, enfim, consegui falar com a tia, que é mãe de um ex aluno meu né, e ela falou

assim, nossa, me elogiou muito, eu achei que ela tivesse o trauma de mim né, porque eu peguei muito no pé dela e ela falou assim “Nossa, você tem que ser assim mesmo, porque você dá a vida pelas crianças, você fez eu abrir minha cabeça em relação aos cuidados com meu filho. Eu te agradeço muito, porque estava fazendo tudo errado com ele”, então assim, eu fiquei até meio sem reação, porque eu achei que ela tivesse o maior trauma, a maior raiva de mim por tudo o que aconteceu, de tanto ficar pegando no pé, explicando e chamando na escola. E ela falou “Você continua desse jeito, você pega no pé mesmo, traz as mães para escola, conversa que a gente sabe que você quer o melhor pra eles, eu não percebia isso antes que eu era muito nova”, ela falou. Então eu achei bem legal, esse reconhecimento assim, foi bem interessante. Então eu acho que a gente está no caminho certo, de tentar vivenciar esse acolhimento com a criança, mesmo que os pais reclamem no começo, mas depois de algum tempo, quem sabe cai a ficha (*risos*).

Pesquisadora: Sim. No seu dia a dia de trabalho, quais fatores interferem nessa relação que você tá me descrevendo com as crianças? Tem coisas externas que interferem na qualidade dessa relação?

Maria Vitória: Bem, coisas externas, seria, às vezes, deixa eu pensar... tem coisas bem, assim, sutil, pode ser, às vezes, um barulho fora da sala de aula, que nem, um roçar da grama que tem do lado do berçário, atrapalha dentro da sala, porque eles ficam com medo daquele barulho. Então é um fator externo que atrapalha, mas é fator externo que acontece um dia ou outro no ano. Mas fator externo também, não sei se seria mais relacionado com partes, ambientes assim, físicos, ou seria pessoas?

Pesquisadora: Qualquer coisa, pessoas ou situações, outras coisas que interferem nessa qualidade da relação que você tem com elas.

Maria Vitória: Certo, porque tem a questão também do Sol, porque no berçário a gente teve que requerer um cobertinho no solário, porque a gente não conseguia sair lá fora, fazer uma atividade legal pra criança por causa do Sol grande que tinha lá, né? Inclusive, ainda fica quente, que eu solicitei até ventilador, mas até agora não consegui. Então a gente fica impossibilitado de estar fazendo umas coisas mais legais, mais atrativas e que favorecem muito o desenvolvimento da criança, por falta de um local apropriado eu falo assim. No caso, se colocasse um ventilador lá fora, acho que dava pra resolver isso, eu conseguia levar eles mais lá fora quando tá essa época quente. Aí tem a questão também da organização, porque às vezes tem pessoas, funcionários novos, que não compreendem, aí faz cara feia quando tem que ser chamado para limpar a sala ou fazer alguma coisa que eu preciso para as crianças. Não é sempre, né? É quando acontece, às vezes, alguma troca de funcionário, um funcionário que tem a vontade de desempenhar né, de agir como uma equipe realmente, uma equipe escolar, então acaba dificultando. A gente depende de todo mundo da escola, desde a faxineira até a diretora, se tiver que sala, me ajudar, pegar um nem no colo porque eu estou sozinha. Então, tem que todo mundo se envolver, a gente sempre tem algum ditado na escola que o aluno não é da professora Maria Vitória, o aluno é da escola. Então, se não tiver todo esse envolvimento, atrapalha bastante, essa parte da atividade, da rotina em geral, né? Então, tem esse fator externo, que seria isso, que a gente precisa estar sempre contando com o pessoal para estar colaborando nas atividades, na proposta, enfim, comprar nossa ideia para fazer as coisas. E também tem a

parte física né, a parte ambiental, que seria a parte do calor, que às vezes tá demais ou está muito frio, você tem que agasalhar toda a criança e a alimentação é lá fora no pátio, e aí quando esfria, tem que ser dentro da sala, então vira uma bagunça, você não sabe onde você leva os cadeirão. Se lá fora ou aqui dentro, então aquele dia é um dia perdido, você não sabe o que faz depois, porque só de você levar todos os cadeirotes lá fora e trazer de volta, você já perdeu um meio período de aula lá da sala. Então, seriam fatores que atrapalham. Não sei se tem mais algum assim, pra citar.

Pesquisadora: Entendi. Você avalia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças da sua turma? Como? Fale um pouco sobre.

Maria Vitória: Sim, a gente faz avaliação da criança toda semana, naquele reflexivo né? É um reflexivo semanal, então a gente coloca desde a atividade que nós a usamos na sala de aula, no reflexivo a gente pode estar citando o nome das crianças que tiveram maior dificuldade, crianças que estão fazendo de uma forma satisfatória, então a gente já vai fazendo a avaliação da criança desde o reflexivo da semana. É claro que a gente começa a fazer até alguma anotaçãozinha ou outra por dia, mas assim, o específico mesmo seria esse e aí depois tem os relatórios gerais, relatórios individuais da criança, que é feito logo no começo, o diagnóstico, depois tem o primeiro semestre, do segundo semestre, então são relatórios bem específicos, que aí lá a gente coloca tudo sobre o desenvolvimento daquela criança, então a gente tem que voltar lá no reflexivo e ir catando as coisas que a gente vai colocando para conseguir fazer toda essa questão aí de avaliação da criança. Mas é claro que no dia a dia mesmo a gente já tá olhando a criança, já vai avaliando ele né, mentalmente assim, né, visualmente, no que você está vendo, você já vai mentalizando, vendo como é que a criança tá desenvolvendo, para ver se precisa, naquela mesma hora, mudar um pouco sua prática. Eu falei né, você programa de fazer uma meleca, dividir a sala em equipes e ir fazendo, de repente você chega lá, tem uma criancinha que começou o dia bem, acordou tá legal, mas de repente ela começa a ficar quietinha, começa a ficar quente, começa a apresentar febre. Então assim, naquele mesmo momento você já começa a reavaliar a sua prática e também avaliar a criança, né? O que tá acontecendo? Tudo bem que isso aí seria uma coisa mais assim, peculiar, um dia que eu uma criança ficou doente, mas uma coisa que poderia estar avaliando a criança no dia a dia mesmo e não esperar só no final da semana, seria durante propostas, vamos supor, tem a cantiga de roda, se a criança não gosta de participar, toda vez ela não participa, então é uma coisa que já você já vai avaliando a criança desde lá, ou ela participava muito, de repente ela parou de participar de determinada atividade. Então você já começa já focar, o que está acontecendo? Não espera chegar ao final da semana para fazer essa reflexão e tentar mudar, entender o que tá acontecendo. Então a avaliação da criança acaba se tornando diária, mas assim, registro mesmo a gente faz por semana.

Pesquisadora: Você citou o registro semanal e os relatórios, que era a próxima pergunta, quais instrumentos ou recursos você utiliza para registrar e avaliar esse processo de desenvolvimento e aprendizagem?

Maria Vitória: Isso, seria o reflexivo e os relatórios. Até mesmo o relatório geral, a gente meio que cita, mas seria de uma forma mais abrangente das crianças, não é específico. Mas seriam

esses relatórios mesmo, que é uma coisa que fica registrada né, e as fichas de atendimento também, não sei se seria, se entraria também nessa parte.

Pesquisadora: Sim, tudo, se usa fotos, vídeos, outras coisas.

Maria Vitória: Ah, também. As fotos, os vídeos que a gente usa pra olhar o material e ver como que a criança tá, fazer a avaliação, verdade, tinha esquecido esse detalhe. Então tem as fotos, os vídeos e tem essa parte dos relatórios e as fichas de atendimento a pais, né? Porque se tem uma criança que tá tendo alguma dificuldade muito grande, que a gente vê que tem que chamar a família, a gente chama a família na escola pra saber o que tá acontecendo, mesmo que seja uma mudança de personalidade da criança, ou apenas uma dificuldade motora, cognitiva dela.

Pesquisadora: As próximas perguntas tem a ver um pouco com a questão de recursos, espaço e materiais da escola. Na sua escola, existe material pedagógico à disposição pro seu trabalho com as crianças?

Maria Vitória: Sim, agora sim. Quando eu entrei na escola, não, que estava bem no início, mas agora tem sim. Tudo que a gente pede tem na escola, é difícil ter alguma coisa que não tenha, e se não tiver, a direção, a coordenação sempre ajudam, vê o que tem lá no caixa da arrecadação da APM pra fazer a compra pra gente, então sempre tem todo o material que a gente precisa. Ali a gente tá, graças a Deus, muito bem servidos na escola.

Pesquisadora: No começo, você fala de quando você entrou, que a escola era recém inaugurada?

Maria Vitória: Isso, quando era recém-inaugurada, meu Deus, não tinha nem mobiliário direito pra gente.

Pesquisadora: Existem outros materiais ou outros recursos que você gostaria de ter à disposição na escola que você não tem?

Maria Vitória: Na verdade, não sei se seria bem essa parte, porque eu acho que seria a parte de recursos permanentes da escola, porque eu achei muito bacana quando a gente pode dividir a sala com mobiliário para criar os cantinhos, acho que a gente viu na formação uma vez, até tinha a possibilidade de estar comprando pras escolas, eu acho muito legal. Até eu lembro que a coordenadora falou agora esse ano que ela tinha visto orçamento para fazer como se fosse aquelas cabines né, de estudos que tem faculdade, cada um senta na sua individualidade assim, por causa da Covid. Aí eu falei pra ela assim “Olha, não compensa fazer isso pra nós adultos, porque a gente não vai ficar sentados nessas cabininhas, a gente vai sentar na mesona mesmo, tudo junto”, então não vai adiantar, eu falei assim “Compensa mais a gente fazer esse investimento para sala de aula, fazer umas coisas assim, umas divisórias legais, uns lugares vazados pra criança passar né?” *(a filha da participante interrompe a entrevista)*

Pesquisadora: Então seria mais essa parte assim, de mobiliário?

Maria Vitória: Isso, seria uma parte mais física assim, da sala, uma coisa que seria permanente. Não é material didático que tá faltando, seria mais essa parte do físico, de ficar lá, dá gente poder, que nem, dificulta muito, me deixa muito cansada, eu falo assim, às vezes, o fato de ter

que ficar desmontando toda a sala, colocar tudo pro alto, de alguma forma, achar algum lugar alto para colocar porque tem que ser lavado todo dia. Acho que se tivesse uma coisa que a sala fosse ficar praticamente montada, tudo bem, mudar o formato, a disposição das coisas, mas que ela ficasse pronta de uma forma mais fácil, seria mais interessante. Porque às vezes a gente acabava não fazendo algo bem legal por esse motivo de ter que ficar monta, desmonta, monta, desmonta... gente, é uma demanda, um cansaço, a gente tem que chegar bem mais cedo na escola pra conseguir fazer isso e tem que ficar até mais tarde, na verdade tem desmontar, antes do final da aula tem que desmontar tudo né, porque depois já vem as meninas já pra limpar. Então se tivesse uma parte, um mobiliário que poderia ficar já, tudo bem mudar eles de lugar, pra não ficar muito fixo né, muito engessado. Eu falo mobílias que pode arrastar fora, mudar os formatos, mas que não precisa ficar pondo tudo pro alto, né? Eu falo que meu sonho era ter uns ganchos, umas bancadas pra colocar tudo alto né, porque não tem nem onde pôr, fora quando molhava né, quando eu esquecia de erguer o móbile de fitas, as meninas molhavam tudo o móbile de fita, estragava as coisas que a gente fazia... então essa parte pega bastante.

Pesquisadora: Como você avalia a infraestrutura da sua escola para atender os bebês e as crianças bem pequenas?

Maria Vitória: Tem uma infraestrutura muito legal, bem favorável para o desenvolvimento deles, porque tem muito espaço, muita área, tem área verde que a gente pode tá levando eles também, tem o solário que caso não tiver com a confiança pra tá saindo fora da sala de aula, você tem esse espaço externo dentro né, protegido vamos dizer assim, controlado, que seria o solário. Então, focando no BII, que também gostei muito de trabalhar no BII aí na escola, eu adorava levar eles no parquinho, no BII, logo assim, no primeiro, depois que já estava conhecendo bem as crianças, eu já levava, porque a dinâmica foi bem tão bem elaborada que a gente sai da sala pro solário e do solário já tem o parque e o parque está fechado, então assim, pode correr criança, pode, vai brincar, vamos mexer no verdinho, vamos olhar as árvores, olhar tudo e de uma forma fácil. E tem escolas que não têm isso, a escola que estava em Olímpia mesmo era um ovinho de pequena, a gente ficava na sala, na hora de sair pro pátio tinha que depender muito de gente para levar as crianças, porque tinha que passar por uma rampa, porque era uma escola adaptada, que era uma casa e virou uma escola. Então a nossa escola tem essa função legal, que realmente foi planejada pra ser escola, tem lá seus erros de planejamento, que a gente sabe que sempre tem, que quem construiu não era o professor que estava na prática do dia a dia lá né, era o engenheiro. Então tem essas coisas pra ser adaptadas, mas a escola oferece um espaço bem amplo e favorável para fazer as atividades com eles assim. Eu sinto falta, às vezes, de poder levar um pouco os bebezinhos pequenininhos lá pra fora né, os do BI mesmo, quando é uma sala muito grande, eu tenho um pouco dessas dificuldades, mas não é por um dificuldades da escola em si, mas eu acho que... talvez, se criar um mesmo espaço, perto do nosso solário do BI, facilitaria, do que deixar aquele parque grandão que às vezes acaba nem sobrando horário também, para levar na parte da grama mesmo, do verde, né? Porque quando tinha grama no solário era um Deus nos acuda, porque você tinha que levar lá e tomar cuidado, porque não era uma grama cuidadinha, conservadinha, então era um tal de pôr grama na boca, de pôr terra, e estava sempre molhada e lama, então era um pouco mais difícil, mas espaço tem.

Pesquisadora: Agora o solário de vocês está todo cimentado, né?

Maria Vitória: É, cimentado. Eu acho que favoreceu bastante para fazer atividades dentro do salário, porque eu acabava nem indo tanto pro solário, porque dependia de mais pessoas. Agora eu consigo ficar sozinha no salário com eles, a gente consegue levar mais pra área externa, só que eu também sinto falta de pegar, estender uma toalha no chão, tatame que seja, colocar eles na grama um pouquinho, pelo menos os maiores, então eu gostaria de levar um pouquinho na parte do parque também, mas teria que ter brinquedos mais pra idade deles também, que tá começando a andar agora, tem uns que não andam, que só engatinha. E tem a questão, não sei não, eu acho que não vai entrar na questão geral das perguntas.

Pesquisadora: Pode falar.

Maria Vitória: Mas uma coisa que atrapalha bastante que é os pais também, né? De eu não aceitar de vir aquela roupa tudo suja, né? Querer que a criança venha impecável, ainda bem que a escola nos apoia, apoia que a criança tem que estar nesse ambiente, tem que estar se desenvolvendo, tem que sujar mesmo para aprender, porque se for uma outra escola você acaba tendo que responder por ter levado a criança pra brincar no parquinho né, no tanque de areia, porque sujou de tinta a roupa da criança, né? Então, tem essa questão da família também, que a gente tem que estar trabalhando com eles.

Pesquisadora? Qual o papel do espaço, do ambiente e dos materiais pro seu trabalho com os bebês?. Qual é o papel que ele ocupa no seu trabalho com os bebês e as crianças?

Maria Vitória: É um papel muito importante, porque assim, para conseguir desenvolver um bom trabalho com as crianças, a gente tem que ter um bom espaço, bem planejado, arejado, acolhedor. Então assim, ele é significativo no trabalho com as crianças, é muito importante, então, eu procuro sempre desenvolver, criar um ambiente que tenha... o ambiente por si só consiga estimular a criança. Falando um pouquinho mais assim, no concreto, vamos supor que eu divido a sala em cantinhos, eu tenho um cantinho que é o cantinho da leitura, que a gente deixa o material para criança pode estar manuseando, mexendo, então assim, ela pode sozinha lá, eu não preciso estar do lado dela pegando o livro, mostrando a figura, ela, pelo o que ela vê a gente contando a história, ela pode tentar reproduzir, apesar da pouca idade, com os livros que estão lá, mesmo que seja simplesmente para brincar, mas o fato dele tá tocando, tá mexendo já é um estímulo que ele tem sozinho. Porque como a sala é uma sala grande, então nem sempre a gente consegue estar com todas as crianças ao mesmo tempo, então a gente tem que fazer um ambiente favorável, que eles consigam explorar sozinhos as coisas e aprender, para que não fique com tempo ocioso. Então eu procuro fazer cantinhos que estimulam a criança a desenvolver, mesmo que eu não esteja do lado dela, que nem, tem o cantinho do chocalho que ela vai ver, ela puxa um chocalho, faz um barulho, ela puxa o outro, tem um barulho diferente. Então ela vai naquela brincadeira, do pegar, do tocar, do chacoalhar... que é diferente do cantinho de leitura, que tem os livrinhos para ele mexer. Aí tem um cantinho que tem as garrafinhas sensoriais, que tem aquela água dentro né, tem gente que fala que é garrafinha sensorial, tem uns que falam que é garrafinha tranquilizante, então um clima mais clean, mais relaxante, tem o tatamezinho, um edredom né, que é mais fofinho assim, a gente coloca lá, a criança deita e fica mexendo com aquilo. Então assim, a gente cria vários espaços diferentes dentro da sala para que a criança possa estar indo com que ela goste mais ou explorando todos, sem ter gente do lado dela, então a gente tem que usar o ambiente e os recursos a nosso favor,

para que ele seja também um instrumento para ensinar as crianças, né? É o nosso segundo, terceiro, enfim, nossos estagiários (*risos*), enfim. Tornar o ambiente também facilitador.

Pesquisadora: As próximas tem a ver com o trabalho coletivo. Você conta com apoio de auxiliares? Se sim, quem são elas?

Maria Vitória: Olha, contexto antes da pandemia, claro, né?

Pesquisadora: Isso.

Maria Vitória: Então conto sim, no berçário a gente conta com auxiliares. Essas auxiliares são berçaristas e estagiárias, então não tem a formação de professor, não. E, no caso, elas... fala pergunta de novo, agora me fugiu.

Pesquisadora: É, se você conta, acho que você respondeu sim, e quem são elas.

Maria Vitória: Ah tá.

Pesquisadora: Como você descreveria a sua relação com essas auxiliares?

Maria Vitória: A relação com elas tem que ser bem amigável, né? A gente tem que ser companheiras uma da outra, eu acho que a gente deixa bem claro assim, eu sou a professora da sala, porém eu respeito as ideias que elas vão trazer pra mim, as inovações que elas têm também em mente, a visão delas, porque sempre é legal a gente ver uma visão do outro que está na sala também, uma pessoa que vem de fora. Então, tem a hierarquia, no caso, tem que seguir a partir do que eu planejei né, porém, a gente deixa também essa parte de estar um companheirismo entre nós, uma parceria grande, que a gente faz uma parceria pra falar a verdade, assim, né? Elas dão o banho, mas também vou dar banho nas crianças, eu também vou no banheiro fazer esse cuidado, porque tem escolas que a professora fala assim “Ai, eu não vou trocar, essa parte não é minha função. Eu vou mexer com o cocô? Imagina, ela que faça, ela que é a berçarista, a estagiária, tá aprendendo agora” e lá não tem isso, comigo não tem isso não. Eu vou lá junto, eu vou lá, eu troco, eu deixo, num momento que a sala está mais calminha, então elas podem ficar no meu lugar e eu vou. Então a gente faz sempre essa parceria com elas, essa troca, o que acaba se tornando uma relação de amizade, né? Se torna grandes amigas.

Pesquisadora: Bacana, você começou a falar um pouquinho dessa segunda, como que você entende a inserção delas na sua sala, com as crianças? E como você lida com esse trabalho coletivo no dia a dia com essas outras profissionais?

Maria Vitória: É, a gente tenta fazer né, entender sempre como que elas estão, porque, às vezes né, são seres humanos, às vezes chega um dia que elas não são tão legais, estão chateadas com uma coisa em casa. Então a gente procura tirar esse foco quando elas estão assim, dessa forma, então pode passar para as crianças né, deixar os bebês estressados, enfim. Então a gente procura sempre estar conversando, tá entendendo, tendo essa troca “Ah, ela não está muito legal hoje, então eu vou focar mais na parte do cuidado” né, a gente faz um novo esquema para planejamento da aula, no dia a dia, então a gente trata com bastante humanização as pessoas assim, que estão ao nosso redor. E procurar sempre trabalhar de forma harmoniosa, né? Porque, às vezes, a gente trabalha de acordo com a quantidade de crianças, então se tiver muita criança, então tem muita estagiária, muita berçarista. Então, entre elas, também procurar não fazer

preferência, por exemplo, qual a gente gosta mais ou não, por mais que a gente tenha mais afinidade com uma do que com a outra, procurar mostrar por igual, ter uma divisão lógica assim, das crianças pra não ficar só os pesados pra uma dar o banho, para não ter essa reclamação, esse questionamento. Então a gente procura trabalhar de uma forma bem igual assim, bem no coletivo, para trazer um dia bem satisfatório para nós, assim.

Pesquisadora: Existem diferenças entre as funções, o seu papel e o papel delas?

Maria Vitória: Sim, tem a diferença. Tem a diferença pelo fato de que elas fazem o que eu determino que elas têm que fazer, por exemplo, eu que vou programar atividade, eu que vou trazer a proposta, eu vou só passar pra elas né, porque elas são minhas parceiras de sala, elas têm que saber o que eu vou fazer. Mas eu não vou chegar lá, meio-dia, no período da tarde, e falar “Meninas, vamos lá, vamos deixar as crianças só de fraldinha agora, porque a gente vai trabalhar com meleca”, eu acho que não funciona dessa forma, chegar lá e “Agora vai ser isso e pronto, acabou”, não, tem que conversar, eu já sei, eu tenho o planejamento do que eu vou fazer durante a semana. Por muitas vezes a gente coloca o cronograma, chama cronograma? Não, a tabela mesmo da rotina.

Pesquisadora: Semanário?

Maria Vitória: É, várias vezes, a gente imprime aquela tabela da rotina e coloca no armário da sala ainda né, que aí até elas sabem mais ou menos o que a gente vai fazer. Então, quando tem possibilidade a gente faz isso, mas mesmo que não faça isso, eu sempre aviso “Oh, essa semana” ou às vezes já ficam sabendo que semana que vem a gente vai fazer a atividade, geralmente a gente faz isso de terça ou de segunda né, que é o dia que a gente fica o dia inteiro na escola, “Vamos trabalhar com meleca, então vocês venham com uma roupa mais assim, que possa sujar, traz uma roupa extra, vamos fazer com as crianças...”, aí a gente já fala um dia antes né, programa antes pra elas o que vai ser trabalhado. Então assim, tem essa hierarquia de eu falar, eu passar, eu vou transmitir o que vai ser feito com as crianças e elas vão me auxiliar. Elas têm autonomia pra estar lá me ajudando, me dando apoio, porém tem essa função, elas só vão auxiliar o meu trabalho, porque eu que vou falar o que tem que ser feito. Não é ela chegar lá e falar assim pra mim “Não Maria Vitória, olha, hoje você vai fazer tal atividade”, isso não acontece. Sempre que eu trago a proposta, apresento pra elas antes, com antecedência pra elas poderem estar se programando também, pra gente poder estar fazendo. Então elas me auxiliam.

Pesquisadora: Como que você entende a questão das berçaristas não possuírem uma formação específica? Você acha que isso interfere no seu trabalho?

Maria Vitória: Na verdade, no início interferiu muito, porque as primeiras berçaristas que chegaram na escola foram de arrancar os cabelos né, foi assustador. Porque... uma delas me relatou, então deve ser verdade, porque a própria que foi contratada que fez um relato, não foi terceiros, que a empresa chegava simplesmente assim, numa festa onde ela estava trabalhando de garçoneiro “Moça, você quer trabalhar de berçarista? Se você quiser, você vai lá na escola tal, tal dia, tal horário que você está contratada”, ela me falou que ela foi contratada numa festa que ela era garçoneiro. Então não eram pessoas que estavam interessadas no cargo, que era lá na empresa procurar e mostrar um pouquinho do seu currículo, da sua história, para ser analisada e talvez contratada, não. Foram catando, parece que surgiu a proposta de berçarista,

então tinha que ter pessoal para trabalhar, já que surgiu o cargo, então tinha que ter pessoas e aí foi feito dessa forma no começo. Então teve várias pessoas assim, que eram de assustar. Só que ainda bem que lá tinha a [*nome da coordenadora da escola*] né, que ajudava a gente a fazer toda essa parte de peneira aí, de conseguir filtrar as que são boas, identificar, e as que não são saíam da escola, por conta própria mesmo, elas pediam pra ir embora. Porque as que queriam ir lá só pra brincar, fazer graça, só para ganhar dinheiro sentada não ficavam. Então assim, interferiu no começo porque não eram pessoas que tinham perfil, simplesmente eram pessoas que eles iam catando, não era nem porque queriam trabalhar lá, aí depois passou a melhorar um pouquinho, porque começou o pessoal ver que tinha essa função, então muitas pessoas interessadas no cargo começaram a procurar, é claro que aí tinha pessoas que também não tinha... eram interessadas apenas em ganhar dinheiro também, algumas, né? Mas a maioria tinha perfil, então eu falo assim, teve uma questão, um tempo na escola, de ter toda essa de, não seria rivalidade, preconceito seria, de falar que a berçarista era muito mais no interior do que a estagiária “Ai, por que que tem berçarista? Tem que só estagiária...”, mas eu sou uma pessoa que falo de coração aberto que depois que teve toda essa primeira (*incompreensível*) na escola, todo esse fator não me atrapalhou não. Depois disso, é claro que seria legal eles fazerem cursos de formações né, aperfeiçoamento, que nem acontece com a gente, que tem uns cursos assim, como nós. Tudo bem que não seja sempre mais, pelo menos uma vez por mês, fazer que nem faz com os professores que se divide aí por escolas e fazer por escolas também uma formação para elas, um curso para elas, para fazer todo mundo ao mesmo tempo que às vezes não tem como, né? Mas fazer essa divisão aí para que todos pudessem passar por essas experiências que eles passam pra nós. Porque eu falo o seguinte, eu tive ótimas berçaristas, berçaristas melhores do que estagiárias, muito melhores assim, de tirar o chapéu, de poder assumir a sala de aula como professora, que dava olé em professor de tão boas que são. Então assim, no meu caso, não atrapalhou muito depois que teve essa seleção aí, então não atrapalhou. Mas seria legal ter um curso, porque elas me relatavam que elas queriam ter um curso pra poder se... eu lembro, vou até citar o nome, eu sei que não precisa, mas a [*nome de uma berçarista da escola*] mesmo, amigona do peito, ela falava assim “Ai tia Maria Vitória, eu queria ser igual você”, ela falava pra mim assim “Nossa, o seu jeitinho de falar com as crianças, de lidar com as crianças”, e eu falei “Você tem todo esse potencial, você é ótima no que você faz, você se dedica, você consegue transmitir conhecimento para as crianças, carinho, que é o que precisa no berçário, só falta o papel” eu falo pra ela, “Só falta você voltar a estudar”, aí eu incentiva ela a voltar a estudar, mas aí tem a família, enfim, ela não conseguiu voltar pro EJA né, toda essa questão. Mas ela dava chapéu, podia trocar pela sala de aula, muito mais do que professores que passaram pela escola, mil vezes, mas não tem o papel, não tem diploma. Então assim, é claro que se a gente sempre procura pessoas formadas, mas nem sempre isso é sinônimo de qualidade, não.

Pesquisadora: A última pergunta dessa questão do trabalho coletivo. Considerando essa organização, uma professora, duas berçaristas ou uma berçarista, uma estagiária, enfim, você acha que deveria ser de uma outra forma essa organização? Outra distribuição de cargos, de responsabilidades?

Maria Vitória: Na verdade, eu acho legal o formato de Olímpia, que elas são concursadas, isso é uma coisa que eu acho que deveria ter em Rio Preto, porque o fato dela serem simplesmente

por empresas terceirizadas, não é todas, não é no geral, mas muitas delas acabam não levando tão a sério a função que elas estão, “Ah, depois que eu arrumar outro emprego melhor eu vou sair”, várias vezes a gente não escuta pessoas, não as que são próximas de mim assim, na minha sala mesmo, mas assim, na escola você escuta muitas delas falarem “Se surgir uma coisa melhor eu sair daqui”, né, “Vou embora”. Então, se você é uma pessoa concursada, você pensa mil vezes antes de sair, antes de fazer alguma coisa errada no cargo, enfim, você se compromete um pouco melhor com a função. Então eu acho que Rio Preto deveria sim ter as estagiárias né, porque é legal para o crescimento dessa profissional que quer se formar em pedagogia, quer ser professor, então é legal ter a estagiária. Porém, eu acho que as berçaristas eu acho que tinha que ser um concurso de cargo efetivo, com todas as demandas delas lá, tinha que ser efetivado. Não me encaixo nesse negócio terceirizado, porque as empresas também fazem muitas coisas erradas com elas e assim a gente fica né, na demanda.

Pesquisadora: Agora as perguntas tem a ver um pouco com as famílias. Como é a sua relação com as famílias dos bebês e das crianças bem pequenas?

Maria Vitória: Graças a Deus tive muita sorte, né? Não sei se sorte ou se, como diz a minha amiga, se é jeitinho (*risos*), eu sei que eu me dou muito bem com as famílias, todas elas são bem amigáveis, são bem legais. Tem aquelas famílias que são assim, você pensa mil vezes antes de chamar na escola, antes de conversar por elas serem, às vezes, mais agressivas no jeito de falar, jeito de lidar né, uma linhagem um pouco diferente, mas assim, mesmo com elas a gente se dá bem. Às vezes a gente precisa chamar de direção junto pra poder ter mais testemunhas também, porque tem casos também da família que você fala A e ela entende C, então você tem que ter outra pessoa junto pra te ajudar na demanda, mas um teto geral eu me dou super bem com as famílias. Elas entendem os conselhos que a gente dá, as orientações e que seguem tudo, até mesmo aquela que eu te falei, que eu achei que ia ficar uma fera comigo, que nunca mais ia olhar na minha cara, vem me elogiar horrores que eu fiquei assim, boba de ver. Então assim, eu acho que eu tô no caminho certo na lida com as famílias também. Por enquanto tá super tranquilo, apesar de as famílias serem... muitos deles exigem demais do professor, da escola e não faz em casa né, tem essa questão. Mas a gente consegue lidar com eles, sim.

Pesquisadora: Como as famílias entendem a função de escola da educação infantil e o seu trabalho, especificamente?

Maria Vitória: Olha, tem melhorado, a gente vê que no início dessa parte de berçário, quando eu comecei a trabalhar com berçário pra agora, pro atual, melhorou muito essa sua parte de ver o professor de berçário como professor mesmo e não simplesmente como cuidador ou responsável para estar lá com minha criança, enquanto eu vou trabalhar, enquanto eu vou fazer outra coisa que eu não queira ficar com meu filho. Então jogo a criança como num depósito na escola e eu falo que isso mudou bastante, a gente percebe que tem sim muitos casos desse que a família tô nem aí com o professor, que tanto faz o professor, quanto o monitor, qualquer pessoa que venha falar com ele tá tudo certo, tudo a mesma coisa, né? Tem vezes, às vezes, por ter afinidade com o monitor, acha que aquele é o professor e não a gente, mas, enfim, mudou muito. E não querendo vir pro remoto, mas eu percebi que os meus alunos desse ano, tem várias mães que querem colocar os filhos na escola, não para ficar livre deles em casa, mas pra ele ter

um pouquinho de conhecimento, interação com outras crianças, de propostas que nós fazemos com eles, elas chamam a gente professora, é difícil quem fala de tia, geralmente a gente aceita tia, porque tia é uma forma carinhosa deles de estar se comunicando com a gente. Então assim, eu achei o respeito bem maior, um respeito muito grande com a turma que está vindo por agora, essas novas gerações estão vindo com um respeito maior, comprometimento maior e aceitando mais a nossa função, entendendo o que realmente é o educar que nós estamos fazendo, educar e cuidar, mas que o cuidado também faz parte da função do professor de berçário. Eu acho que eles melhoraram muito a visão.

Pesquisadora: Entendi. Você acha que as famílias entendem o atendimento creche de 0 a 3, da mesma forma que entendem a pré-escola?

Maria Vitória: Não, aí (*risos*), até entrou em questão isso agora né, que eu estava te falando, que a gente acaba sem querer entrando no remoto, né? Muitas vezes alguma família questiona a gente sobre “Olha, eu não consegui dar a devolutiva, porque eu tenho mais dois filhos no ensino da escola”, né, no caso, nas etapas ou fundamental, e eles dando esse valor maior pras crianças maiores. A parte da alfabetização, a parte, passou já pra etapa, você percebe que se tiver um filho no berçário e outro na etapa, ela vai dar preferência para a etapa do que o berçário. No berçário, tipo, é bebê, é como se ele não tivesse muita coisa para aprender ainda, né? Muito pelo contrário, a gente sabe que qualquer fase da vida, principalmente nos primeiros anos de vida, são importantíssimos pro desenvolvimento da criança né, é na infância que abrem essas janelas do conhecimento de uma forma mais clara. Mas tem sim, tem toda essa diferença, os pais fazem diferença, sim. Até mesmo a questão se tiver que trazer, faltar também, acho que quando pesa na questão da etapa, os pais ficam mais em cima, ainda mais agora que também é obrigatório, que também tem toda essa questão do obrigatório, então, até mesmo a lei acaba focando a importância maior para os mais velhos.

Pesquisadora: Bom, as próximas tem a ver com mais especificidade do seu trabalho com os bebês. Qual que é o seu conceito de bebê e criança bem pequena? Como você entende?

Maria Vitória: Que é um ser em construção, na qual eles já têm conhecimento de mundo que eles trazem consigo. (*incompreensível*) esse conhecimento deles, né? Fazendo a criança se desenvolver de uma forma mais satisfatória, uma forma que seja, tanto no cognitivo dele, como no motor, uma criança que seja amigável, que seja companheira, que saiba lidar, dividir, compartilhar, não somente aquela criança que vai aprender depois né, pra adquirir conhecimentos da leitura, escrita e habilidades motoras de esporte, mas, no geral mesmo, desde a parte afetiva da criança, social dela, desenvolvimento social dessa criança, que é o mais importante pra ela conseguir entender ela, para conseguir desenvolver e lidar com o próximo.

Pesquisadora: O que os diferencia das crianças maiores?

Maria Vitória: Eu acho que o que diferencia eles dos maiores é que eles ainda estão bem no início dessa fase, acho que não seria a palavra vício, porque elas não estão lá assim, tem que se falar a palavra correta...

Pesquisadora: Tudo bem, nas suas palavras.

Maria Vitória: Mas ela não está ainda com a personalidade totalmente formada, ela tá em construção eu acho, então é mais fácil de você estar lidando com ela e mostrar para ela qual que é o caminho certo. Porque a criança mais velha você vai falar assim pra ela “Olha, você não pode empurrar o amiguinho, porque machuca”, e aí ele vai virar para você e falar assim “Não, mas meu pai falou que se meu amiguinho me bater, eu tenho que bater de novo”. Então o berçário acho que você consegue lidar melhor com esse fator assim, o fator de tá conseguindo mostrar qual é o caminho certo que tem que fazer, qual é o ensinamento correto, porque não é só, como eu falei, o ensinar a ler, escrever, enfim, desenhar. É o ensinar o social, a convivência né, o viver. Eu acho que os bem pequenos você consegue lidar com isso, você consegue transmitir a empatia pelo outro, pelo próximo. Porque os mais velhos já não consegue tanto, porque já vai absorvendo muito conteúdo que eles têm a trazem de casa, né? Eu vejo aqui em casa, como que tá dando trabalho a Vitória, porque meu pai e meu marido acabam falando palavrão né, gente, ela vira e mexe solta palavrão, então assim, a criança mais velhas já vai trazendo todo esse contexto de casa, por mais que você tenta moldar, né? Eu tento modificar tudo isso nela, né? Mas ela ainda traz um pouquinho do pai, do que ela escutou, esses dias ela falou assim pra mim “Ah, mas o vovô falou, então pode, né?”, “O meu vô também fala isso quando está bravo”, e o que que você fala pra a criança? Que já tem a sua personalidadezinha já formando, então os mais velhos tem essa dificuldade maior.

Pesquisadora: Como os bebês e as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem no contexto da escola?

Maria Vitória: Eles aprendem com a observação, né? Ele observa a nossa prática, nossos gestos, nossas palavras e atitudes e eles imitam, eles imitam tudo o que eles veem, eles reproduzem o que eles veem os adultos fazendo com eles. Então eu acho que é bastante por isso, eles observam e fazem a imitação, eles reproduzem.

Pesquisadora: Você considera que nessa faixa etária eles precisam, deveriam aprender alguma coisa?

Maria Vitória: Eu acho que desde quando nasceu e eles já têm que estar, não é a questão aprender, mas eles tem que já ir recebendo estímulos para se desenvolver. Acho que seria mais essa questão, porque se falar que tem que aprender vão achar que eu tô focada assim, tipo, tem que dar conteúdo, ele tem que saber aquilo que eu estou dando. Não, eu acho que eles têm que receber estímulos, estímulos e propostas que vão fazer eles se desenvolverem, dentro da faixa etária deles, o que é esperado. Claro que cada um desenvolve mais cedo uma habilidade do que outros, tem criança que demora muito mais tempo para andar, outras já falam muito novinhas, então cada um tem a sua habilidade para desenvolver. Então assim, eu acho que eles têm sim que receber estímulos pra aprender coisas novas, seria mais ou menos isso.

Pesquisadora: Qual é o seu papel nesse desenvolvimento?

Maria Vitória: Seria de intermediadora né, fazer sempre a mediação pra transmissão dos estímulos, pra eles poderem se desenvolver, porque assim, o adulto tem que estar envolvido com isso, porque como a criança vai aprender a lidar com, vai aprender a falar, por exemplo? Então a gente precisa estar mediando, proporcionando experiências que eles possam estar

fazendo... (*um familiar da participante interrompe a entrevista*). Eu parei em qual parte mesmo? Me perdi.

Pesquisadora: Qual é o seu papel no desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, você estava falando de mediador, o professor tem que estar envolvido...

Maria Vitória: Sim, a gente tem que estar envolvido, porque não adianta eu querer que a criança aprenda a falar se eu não vou conversar com ela, se eu não falo nada, se eu não canto, não coloco uma música, se eu não interajo com ela. Então, nós somos muito importantes, o professor é muito importante nesse papel, mas também não posso ficar interferindo, eu não posso ser a fonte do saber exclusivo, “Ah, eles só vão aprender a falar se eu fizer tal atividade, tal proposta”, não. A gente tem que fazer as propostas e direcionar, que nem, tem as propostas que a gente faz pra criança aprender a pular, saltar, enfim, a gente joga a proposta, ensina como tem que ser feita, mas a criança, às vezes, pode pular de uma forma diferente, pode fazer de formatos diferentes e não é por isso que eu tenho que ir lá e corrigir, falar “Você fez errado, vamos fazer do jeito certo”, não, eu fiz, lancei uma proposta e a criança vai desenvolver do jeito que ela consegue, de formatos diferentes, ela pode atingir o mesmo objetivo. Então eu não preciso ficar corrigindo, e sim intermediando, se eu tiver tendo uma briga, interagir com as criança, fazendo esse papel, é isso, mais ou menos.

Pesquisadora: Sobre o cuidar e o educar, como que você entende esses dois conceitos?

Maria Vitória: Que são fundamentais pro trabalho do professor que trabalha com bebês né, e crianças bem pequenas. Porque não tá, eles são indissociáveis um do outro, não tem como você trabalhar, ser professor, sem você cuidar e também se você tá cuidando também vai educar. Eu acho que a gente tem que ter a visão ampla de saber que no cuidar você está fazendo atividade, está proporcionando... então eu acho que eles são indissociáveis e importantes. Uma coisa tem relação com a outra, não tenho como você fazer uma prática docente de berçário sem estar cuidando, sem tá fazendo uma troca, um banho, o dar a comida, toda essa parte do cuidar é riquíssima para o desenvolvimento da criança. Então, acho que o professor que quer dar aula no berçário, tem que saber que vai ter que cuidar mesmo, porque cuidando, você ensina, você faz a parte da educação.

Pesquisadora: Você acha que algum deles prevalece no seu cotidiano?

Maria Vitória: Olha, a gente procura manter o equilíbrio entre os dois, mas, sendo realista, numa sala cheia com crianças, o cuidar acaba sobressaindo. E aí a gente procura colocar o máximo de propostas dentro desse cuidar, acaba se tornando educar, mas assim, o cuidado, é tudo focado nele. A partir do cuidar, a gente faz as atividades e propostas para desenvolver a criança. Então, sobressai sim.

Pesquisadora: E o brincar, como você entende o brincar e qual é a função dele para essa faixa etária?

Maria Vitória: Eu falo, um ditado que eu tenho, que eu sempre falo é que a criança aprende brincando, né? Então eu acho que o brincar é fundamental. A partir do momento que a criança está brincando, ela consegue colocar pra fora tudo que ela aprendeu, tudo que ela está adquirindo de conhecimento, inclusive até mesmo aflições que ela tenha na família dela, que

ela tenha em casa, que ela traz, ela traz tudo pra brincadeira. Então eu acho que trabalhar com essas pequenas e bebês, é com as brincadeiras que as crianças conseguem mostrar pra gente como que é, como que está o conhecimento delas né, o que elas estão aprendendo, o que elas estão conseguindo fazer. E é mais fácil para você passar conhecimento para as crianças por meio de brincadeiras também, é muito mais fácil do que você fazer uma coisa muito engessada, muito tradicional, você põe numa brincadeira para conseguir adquirir um conhecimento que você queira, uma habilidade né, você quer desenvolver uma habilidade na criança, procura sempre ver se consegue encontrar uma brincadeira que consegue fazer você alcançar aquele objetivo. Então, brincadeira é fundamental, criança tem que brincar.

Pesquisadora: Pra docência com bebês e crianças bem pequenas, é necessário ter alguma característica pessoal específica?

Maria Vitória: Olha, eu acho que sim, viu? Porque, não é que seja um dom, mas assim, a professora, a pessoa que vier dar aula para bebês, ela tem que ser uma pessoa calma, não que uma pessoa nervosa não possa trabalhar, mas assim, a pessoa se ela é bem calma, centrada, tem essa paciência, ela consegue se sobressair melhor. Acho que tem mais chances de dar certo. Porque o que acontece, se a pessoa for muito muito agitada, muito nervosa, muito estressada, aquela professora que tudo ela grita, tudo ela faz os escândalos dela, os bebês vão viver em choque, digamos assim né, tudo lá vai ser tudo no grito, a sala virar aquela bagunça de confusão, enfim. Mas a professora que procura manter a calma, falar mais baixo, conversar com a criança, tipo, uma fala mais serena, a sala se torna mais calma também. Não estou falando aquela professora que seja extrovertida, que já fala alto, do jeito dela, isso não, isso também é legal porque criança gosta de pessoa divertida. Agora, a pessoa estressada já não dá muito certo com os pequeninhos não, seria mais os maiores mesmo, que você tem que mostrar mais uma autoridade assim, pra criança. Então acho que tem sim, tem um perfilzinho que favorece. Não que seja empecilho para outra professora que tem que lidar, mas ajuda com os bebês, principalmente quando está com muita criança na sala de aula e um começa a chorar aqui, outro começa a chorar ali, se for uma professora também muito apavorada, se embanana toda e vira uma bagunça. Não vai conseguir atender nenhum dos choros da sala né, aí vira a bagunça geral. Então tem que ter uma calma, tem que ter calma também, uma pessoa bem calma pra conseguir lidar e ir apagando os incêndios assim né, ir contornando.

Pesquisadora: É preciso ter algum saber específico para trabalhar com essa faixa etária?

Maria Vitória: Eu acho importante você ter o saber sim. Você tem que ter um foco, tem que ter um norte do que você vai fazer e para isso você precisa de experiência, nem que seja a experiência por meio de práticas que você está vendo, porque você precisa estar sabendo... (*a filha da participante interrompe a entrevista*).

Pesquisadora: Então, você tava falando, se é preciso ter algum saber específico para trabalhar com a faixa etária.

Maria Vitória: Sim. A gente tem que ter, assim, que nem eu falei para você, eu não sou muito focada em qual o nome exatamente, esse tipo de coisa, porém, a gente tem que ter um conhecimento sim, a gente tem que buscar por meio de cursos, que sempre tem né, esses cursos que falam de 0 a 3, aperfeiçoamento, é sempre bom a gente estar abrindo a cabeça pra novas

ideias, novas práticas, né? Então, a gente tem que ter sim um conhecimento e seguir buscando, buscando novidade, buscando cursos e até formações específicas, a gente sabe o que é mais difícil, às vezes, a gente estar fazendo uma pós ou especialização na área, mas se possível, seria interessante. Então tem sim, tem que ter uma formação né, não é qualquer pessoa que pode chegar, que nem foi feito lá com as berçaristas, cataram elas lá na rua, jogaram na sala e “Vai lá, dá aula agora!”. Então, é a prática, o conhecimento e fazendo cursos, tem que ter sim.

Pesquisadora: Sobre teorias, algum documento ou algum autor que chamou sua atenção, você se lembra de algum que te ajuda no seu trabalho, destaca alguma coisa que você estudou?

Maria Vitória: Eu acho que o que mais tá ajudando, o que seria mais interessante, mais voltado para o trabalho seria as ideias montessorianas mesmo, né? É o que mais tem foco, assim, que é trabalhar mais o cotidiano da criança, essa parte de deixar ele se desenvolver sozinho né, ele criar as experiências dele e não a gente estar forçando ele fazer o que tem que fazer, né? Então seria mais, o ponto forte seria este assim. Aí tem os livros, que nem para esses de práticas de inspiradas também seria legal, a gente estar sempre buscando por meio dele. Então, seria bastante essa parte assim, de autores que trazem muito esse conceito da vivência da criança nas práticas assim, acho que eles aprendem muito fazendo e não recebendo ordens de adultos. Deixar a criança mostrar o que ela conhece, o que ela já tem de si, não cortar a essência da criança né, do bebê do bebê. Tentar podar uma ideia, porque acha que a ideia que ele tem tá errada, porque apesar de ser crianças tão pequeninhas no berçário II eles já falam muita coisa, dependendo da criança né, minha filha falava muita coisa. Se você já vai podando o que está falando, pode gerar traumas pra criança, então eu acho assim, buscar sempre, eu sempre busco autores que trazem a criança como detentora do saber, ela sabe, então a gente tem que apenas conduzir esse saber da forma correta.

Pesquisadora: E tem algum documento que você se lembra assim?

Maria Vitória: A BNCC a gente usa muito, a gente foca muito da BNCC, nas novas normas aí, do currículo paulista. Seria bem esse daí, assim, específico mesmo, que a gente busca, fora os livros que a gente tem na escola, os livros de mini-histórias que a gente está agora está procurando buscar fazer registro das práticas em formato de historinhas né, com os menorzinhos. Tem esse que tem as práticas de inspirar que tem várias ideias, sugestões, então seria mais ou menos isso.

Pesquisadora: Você acha que a prática e a teoria são importantes?

Maria Vitória: São importantes. É importante a gente estar com o conhecimento da teoria, porém eu acho que a prática é mil vezes mais importante que a teoria. É importante saber a teoria, ter esse conhecimento, porque a teoria te traz ideias, mas nem sempre aquela teoria tem que ser seguida 100% do formato que a gente recebe ela na escrita pra nós, a gente tem que colocar em prática e fazer as mudanças, as adequações, de acordo com a rotina que nós vamos fazer com a criança. Então eu acho assim, a prática é primordial, a teoria é legal pra gente pegar ideias, modelos, modelizar as coisas tem que ser feitas, coisas que deram certo é, que geralmente ficam nas teorias lá, o que deu certo, o que deu errado e fazer na prática pra ver realmente qual vai ser o melhor para nós, para nossa realidade. Porque dependendo da escola, até mesmo na própria escola, dependendo da turma que você está, já muda, de um ano para o outro, você

pode estar no mesmo mesmo BI, mas às vezes as crianças são diferentes, de contextos familiares diferentes, então tudo isso tem que ser adequado na prática.

Pesquisadora: Você desempenha sua função com qualidade?

Maria Vitória: Sim, eu achava que não, mas graças a Deus (*risos*), é que nem eu te falo, com os traumas que eu tenho aí. Mas analisando, sim, de acordo com tudo o que as meninas sempre me falam, porque eu sou uma pessoa assim, difícil de aceitar que eu estou fazendo bem, que eu estou fazendo o certo, entendeu? Eu tenho essa resistência comigo mesma, parece que eu sempre estou devendo alguma coisa para fazer muito. E aí, conforme a gente tem contato berçaristas, estagiárias, as meninas que tem o nosso contato assim, presente na sala, aí ela vem, te elogia “Nossa, gostei do que você fez assim, assim, assim que aquela prática que você” e eu falo “Nossa, será que foi legal então mesmo?”, mas se reavaliar assim, de uma forma menos crítica, percebe que sim, você faz um bom trabalho. Mas eu preciso de outra pessoa tá me falando que realmente tá, tá ok, eu tenho um pouquinho essa dificuldade de ver que está certo, que está tudo bem.

Pesquisadora: Você acha que ainda tem aspectos que você precisa melhorar, desenvolver?/

Maria Vitória: Sim, sim, sempre a gente tem que aprender coisas novas, eu acho que sempre tem que melhorar, sim. Eu, um fator que eu tenho é que eu sou um pouco assim, medrosa em relação a sair muito pra área externa com bebês muito pequenininhos, isso é uma coisa que eu tenho que melhorar, esse medo de estar colocando, não é eles num lugar perigoso, mas um ambiente não tão controlado que nem é a sala de aula né, porque na sala de aula, a gente tem o controle absoluto de tudo. Agora se você vai levar pra uma área externa, aí é inseto que aparece que você não tá esperando que ele ia vim, uma outra criança que quer vim mexer com o bebê. Então assim, eu deixo a desejar um pouco essa parte, de estar conseguindo fazer uma coisa mais externa, uma porque demanda também não só por mim né, precisa de mais pessoas estarem juntas, né? Então é uma coisa que eu tenho dificuldade e também porque não depende somente de mim né. Se tivesse um pessoal que a gente pudesse contar melhor, daria mais certo pra fazer essa parte também.

Pesquisadora: Entendi. Como que você se sente por ser professora de educação infantil e, mais especificamente por ser professora de bebês?

Maria Vitória: Olha, eu confesso que já senti vários preconceitos (*risos*), muito preconceito, “Ah, de berçário... ah não, achei que você estivesse dando aula pra alguém que... pra crianças maiores”, “Ah, pra bebês?”, tipo muito preconceito, em termos de fala né, e mais por parte de próprios docentes mesmo viu, da área da educação em si. De falar assim “Ah, que bom, você tá com bebês é mais fácil você fazer o relatório, então”, já ouvi isso na própria escola (*risos*), então assim, os professores da escola. Então eu procuro meio que passar por cima, mas a gente sente um pouco de preconceito, que aos poucos está melhorando, está tendo o valor devido, mas ainda precisa melhorar muito essa valorização de professores de berçário em específico, assim. Porque tem essa característica de que tá lá só para passar o tempo, só para ficar brincando de boneca né, brincando de babá. Então, tem muito preconceito na própria rede mesmo de educação, não é tanto pelos pais, não. Na verdade, eu acho que os pais valorizam muito mais

do que muitos professores que estão próximos da gente assim, então tá melhorando, mas tem essa questão.

Pesquisadora: Você encontra dificuldades na docência com essa faixa etária. Tipo, hoje você olha para sua docência, você sabe descrever dificuldades desse contexto?

Maria Vitória: Não, com práticas de bebê não, com práticas de bebês eu sinto que eu tenho um controle legal do que eu tenho que passar para eles, eu já consigo mentalizar tudo o que eu tenho que estar desenvolvendo, processando e fazendo para eles, mesmo que não tenha nem colocado no papel, eu já sei o que eu tenho que fazer. É meio que intuitivo já assim, já está dentro de mim. Se eu for pras sala maiores, aí eu sei que eu vou ficar meia perdida né, uma barata tonta no começo. Mas na prática com bebês não, eu sempre busco coisas novas, diferentes, mas assim, eu sinto confiança no que eu tô fazendo.

Pesquisadora: No cotidiano com os bebês, quais momentos te dão maior prazer, alegria, satisfação?

Maria Vitória: Ah, quando eles conseguem realizar algum objetivo que a gente programa, tipo, aquela criança que não consegue de forma alguma dar o primeiro passinho, você tenta de mil formas, de repente, a hora que você vê tá lá, eles andando e te dando aquele sorrisão, tipo assim “Olha a professora, eu tô dando conta”, “Oh, me segura agora” (*risos*). Quando eu vejo a satisfação deles, a alegria deles de saber que eles conseguiram, que eles conseguiram desenvolver, que eles conseguiram atingir uma coisa que eles não conseguiram fazer e hoje eles conseguem fazer e eles percebem isso, eles percebem que a gente está tentando, nessa luta de dar estímulos pra eles se desenvolverem e aprender coisas novas, e eles sabem que quando eles aprendem, eles querem te mostrar, de uma certa forma, você tem que estar bem atenta nisso, porque eles vão te mostrar, eles querem que você elogia eles, por mais que seja pequenininho. Então esse é um prazer assim, inestimável, sem preço.

Pesquisadora: Como que você descreveria um dia de trabalho com as crianças? Pensa num dia comum, cotidiano lá na escola.

Maria Vitória: Um dia cheio de realizações, conquistas. Se for um dia comum mesmo, então seria exatamente isso, aquele cansaço físico, de estar correndo pra lá e pra cá, e cuidando de um, um subir num lugar pra não cair, para não machucar, pra dar o banho. O cansaço físico nessa parte aí de estar, do cuidar deles e uma gratificação interna muito grande de ver as coisas que eles aprendem, porque todos os dias eles mostram alguma coisa diferente, né? Sempre tem uma coisinha pra chegar em casa e falar assim “Nossa, que legal que aquele aluno fez assim, assim, que bacana”, então a gente sempre sai com o dever cumprido assim, com aquela vontade de ficar mais um pouquinho. A [*nome da uma professora do berçário*], sempre ficava brava quando eu tava de manhã, falava “Vai pra casa, deu meio dia”. (*risos*)

Pesquisadora: No contexto da educação infantil, você acha que as professoras de bebês, das crianças menores são mais ou menos valorizadas em relação às crianças maiores ou são igualmente?

Maria Vitória: Eu acho que são menos viu, por mais que tenha essa mudança, mas são menos valorizados, no contexto geral assim, né? Se você for ver uma forma bem ampla sim. Aqui em

Olímpia né, em Rio Preto, a gente tem a sorte de ser o mesmo salário das professoras de outras aulas né, é o mesmo salário. Mas tem cidades que não, que o salário, a remuneração de quem é professor de berçário é menor de quem é das outras séries, então tem toda essa parte até na parte financeira também. Então eu acho que sim, em Rio Preto tem essa questão de estar tentando, porque no início, por exemplo, por exemplo, não tinha formação pra berçário, agora já está melhorando a visão, que agora tem formação pra nós né, porque não tinha.

Pesquisadora: Sim, essa questão tá até nos nomes né.

Maria Vitória: Sim, exatamente, Catanduva tem um nome diferente. É muito estranho, porque assim, em Olímpia, tem um contexto que elas ganham a mesma coisa, pra você ter uma ideia até o intervalo nós temos, de 20 minutos, igual todo mundo, tem intervalo de 20 minutos pro professor, pra você tomar seu lanchinho, dar uma respirada e voltar pra sala, igual o professor de fundamental. Desde o berçário tem, em Rio Preto já não tem, no infantil na verdade não tem esse intervalo.

Pesquisadora: Tá acabando tá?

Maria Vitória: *(risos)* Tranquilo.

Pesquisadora: No geral, você acha que as professoras de educação infantil tem objeções para trabalhar com as contas menores? Você acha que elas têm resistência de trabalhar nas turmas de BI, BII, MI?

Maria Vitória: Olha, vendo pelo contexto do que eu conheço, as professoras que eu conheço, tinha muita resistência, muita mesmo. Ninguém queria pegar a sala de berçário, ainda mais do berçário I, atualmente, eu já vejo várias professoras querendo escolher berçário por gostar mesmo de estar trabalhando com berçário e não por dizer assim, “Porque eu quero descansar agora”, como muitos falavam antes, né? Então eu acho que o contexto mudou bastante, agora tá tendo muita procura pelo berçário, pelo prazer de trabalhar com berçário e não apenas por outros motivos, então mudou sim. Que nem, na nossa escola mesmo já tá definido quem é berçário, todo mundo quer, assim, já tem as que querem, que gostam de estar lá mesmo, que escolhe e não porque sobrou o berçário pras meninas. Então eu acho que isso é legal, e tá tendo essa mudança assim. Antigamente, não, só pegava, “Ah, sobrou berçário pra mim”, né? É triste, mas era o que acontecia. Mas hoje não, a [*nome de uma professora da escola*], por exemplo, teve a chance de ficar com outra sala, mas ela quis voltar pro berçário, ela gosta do berçário, então assim, tá tendo uma procura agora, e por gostar.

Pesquisadora: Qual o maior desafio para ser professora de bebês e crianças bem pequenas?

Maria Vitória: O maior desafio, além de ter todo cuidado com eles, que são muito pequenininhos né, eles não falam ainda, estão aprendendo a falar, então tem toda essa parte do cuidado deles assim, cuidado físico mesmo da criança né, o medo dele engasgar, o medo de passar mal... é a família, eu acho que a família é um marco assim, que se você conquistar ela nos primeiros, na primeira semana de aula, você tem a família que vai ser sua amiga mesmo né, você acaba tendo amizade com a família depois disso, por ter sido a primeira professora da criança, o segundo lar depois a casa deles, enfim. Então, se você conseguir conquistar a família, a confiança deles, você tem tudo, agora, se for uma família muito resistente e que, às vezes, a

mãe tem ciúmes da professora, aí já fica um pouquinho mais difícil, vai ter uma queda de braço grande, que às vezes a criança é uma gracinha na sala de aula, mas aí você já pensa naquela família chatinha que vai vir daqui a pouco aqui e que... que aí complica, a gente consegue, como maduras o suficientes de separar isso, né? A criança e a família dela, em relação assim, a mãe é chata, mas eu não vou ser chato com a criança, porque a criança não tem culpa disso né? Mas a família é o que pesa, pesa muito. Mas, tem uma outra coisa, porque assim, na escola, a escola que eu estou tem muito apoio para nós, né? Então eu acho que é por isso que não sinto muito essa questão da escola, da equipe docente, da equipe escolar. Então seria família.

Pesquisadora: Você se sente realizada profissionalmente?

Maria Vitória: Me sinto, me sinto realizada, é o que eu quero, é o que eu gosto. Tive lá meus, como diz, meus dias de perrengue, de luta, de conflito interno, para saber se realmente era por eu gostar mesmo da profissão ou se é porque minha mãe me incentivou (*risos*). Mas é o que eu gosto, eu não consigo me ver fazendo outra coisa. Não consigo me achar em outra carreira.

Pesquisadora: Você tem interesse de continuar trabalhando com a mesma faixa etária? Quais são suas expectativas profissionais?

Maria Vitória: Sim, a mesma faixa etária, de 0 a 3, a verdade, né? E mais específicos de BI e BII, intercalando as salas, que é o que *gosto*. Até vou esperar mais pro final do ano pra ver com a [*nome de uma professora da escola*] o que ela acha da ideia, né? Conversar eu, ela, a [*nome de uma professora da escola*], não sei se você vai continuar na secretaria ou não, pra gente ver a questão, porque é tão legal a gente poder acompanhar a turminha. Aí a [*nome de uma professora da escola*] poderia acompanhar a dela ano que vem, e fazer essa troca sempre, porque é muito legal, é muito gostoso acompanhar a turma.

Pesquisadora: Eu nunca acompanhei, mas deve ser muito gostoso mesmo.

Maria Vitória: É bom. A família, que nem, as do ano passado que a gente tá esse ano junto já, a [*nome de uma mãe*] mesmo, eu troco mensagem com ela mesmo de férias assim, saber como está o [*nome de uma criança*], ainda mais que tem a suspeita de autismo dele, então a gente acaba virando amigo da família, porque são praticamente, quase dois anos juntos, né? Então, é legal.

Pesquisadora: A creche é um espaço de qualidade para os bebês e crianças bem pequenas?

Maria Vitória: Atualmente, sim, na maioria das escolas. A nossa escola, a escola que eu trabalho é um espaço de qualidade, tanto é que eu trouxe a minha filha para ficar junto com a gente, pra ir pra essa escola, pra esse espaço. Se não poderia ter deixado ela em outro lugar, pagado alguém particular, enfim. Eu sempre falo pra minha irmã quando ela questiona alguma coisa em relação a escola do meu sobrinho, eu falo assim, eu já tive falas de uma mãe, que é mil vezes, ela tinha condições de pagar uma babá particular pros filhos dela, ela tinha condições de pagar uma babá para eles, inclusive eles tinham babá, ela era professora de matemática, o marido veterinário e ela optou por colocar os gêmeos com nós lá no [*nome de uma escola da rede*], porque teve suspeitas de maus tratos dos filhos dela em relação à babá. Então ela falava para mim assim, ela tinha um conhecimento muito legal, uma forma de conversar com a gente bem bacana, e ela falava assim que ela tinha muito mais confiança na escola rodeada de adultos,

que pode estar um olhando pro outro”, alguma coisa assim, do que deixar os filhos dela em casa, que teoricamente o melhor lugar de proteção, seria na própria casa, mas é uma pessoa estranha que ela não conhece, mesmo que ela pensa que conhece, a hora que ela vai ver, não é aquela pessoa que transmite ser. Então eu acho que a escola mudou muito, a creche mudou muito agora esse conceito, porque está bem a parte do... transmitiu que o cuidar é um educar, né? Então é um lugar, um espaço de aprendizagem riquíssimo assim, que muitas vezes em casa... a gente tem até dó né, quando fala assim, “Ai, hoje, essa semana o fulano não vai vir na escola por n motivos”, e a gente tava “Mas gente, porque vai ficar em casa?”, porque, às vezes, em casa ele não tem uma alimentação correta, não tem um banho, não tem o cuidado, não tem um carinho... na escola, tudo tem. É claro que a gente tem escolas por aí que não é assim, mas no geral, mudou muito e é aconselhável mais deixar na escola do que com outra pessoa.

Pesquisadora: Você entrou na próxima pergunta né, qual é a função social da educação infantil, né? Do segmento creche, a pré-escola? Qual a função social dessa escola?

Maria Vitória: Sim, a função social da escola é acolher a família, é ver o que a família tá precisando, a necessidade dela. Eu vejo agora no contexto da pandemia, quantas cestas básicas que a gente consegue fazer, uma arrecadação, um cobertor, uma roupinha que uma criança tá precisando. Então, é além do tá ensinando a criança a aprender alguma coisa, a gente acolhe a família também, até mesmo o cuidado psicológico também, eu tô com a mãe de uma aluna, que a gente conseguiu atendimento psicológico pra la, porque ela estava com depressão.

Pesquisadora: E você percebeu conversando com ela?

Maria Vitória: Sim, a gente percebeu conversando com ela, ela não dava devolutiva, inclusive a mãe é irmã daquela que eu falei que me elogiou. Eu comecei a conversar com a irmã por esse motivo todo aí, que ela estava com depressão, e aí a gente percebeu rápido e ela só tinha contato comigo assim, com a [*nome de uma professora da escola*] ela não tinha, porque tem outra mãe que tem mais contato com a [*nome de uma professora da escola*], então tem aquela mãe que tem mais contato com uma do que com a outra. E aí eu percebi que ela tava meio estranha na conversa, comecei a falar e ela se abriu comigo, ela não tinha falado com ninguém na escola, com ninguém, aí eu falei “Eu posso pedir ajuda pra [*nome da diretora*]? Porque ela é diretora, ela tem o acesso de saber pra onde eu posso te direcionar, pra você conseguir buscar uma ajuda” e aí ela aceitou, foi super aberta, aí ela ficou muito amiga da [*nome da diretora*], inclusive, a [*nome da diretora*] até levou ela no médico algumas vezes, porque ela não tinha como ir pro médico. Então, assim, a escola tem uma função muito assim, social mesmo, de acolher a família, a ponto de ir na casa buscar a pessoa e levar no médico. Então, tá além de estar só com o filho daquela pessoa, deu o horário e eu to indo embora, não. Tem toda essa questão.

Pesquisadora: E na sua escola, essa função está sendo alcançada?

Maria Vitória: Está sendo alcançada, plenamente. A gente dá todo esse suporte, procura entender a família para saber como lidar com a criança.

Pesquisadora: Entendi. A última pergunta, qual é o maior desafio da educação infantil, enquanto etapa da educação básica, num contexto mais geral dentro da sociedade?

Maria Vitória: Eu acho que é provar o valor que ela tem em si. As pessoas precisam entender que a criança não vai ser... não tem a fase mais importante, como eu posso dizer, não é um só quando ela tá aprendendo alfabetização, quando ela está aprendendo a ler e escrever, que aí sim, ela tem que ser educada, que ela precisa de um bom professor, que ela precisa ter uma boa escola, bom norte. Eu acho que a partir do momento que a criança é gente, a partir do momento que elas nasceu, ela precisa ter todos esses cuidados, porque é logo nos primeiros dias de vida que ela já vai começar a ter contato com o mundo e aprender as coisas, né? E é na primeira infância, nos primeiros meses, que ela vai se desenvolvendo e conforme a gente vai negligenciando isso, deixando para trás “Ah, deixa pra depois, é pequenininho ainda, deixa eu cuidar do meu filho mais velho”, a gente vai aquém do que ela pode ser, do desenvolvimento dela. Eu falo isso também pelo fato de um exemplo prático que aconteceu, do aluno da [*nome de uma professora*], ele é irmão do meu aluno, então olha a diferença de idade deles, bem pouco, mínima. E ele vive no carrinho, vive no carrinho, então não se desenvolve, a mãe não tem aquele capricho de colocar no chão rodeado com colchão, com um travesseiro, pra ele ter um apoio, ter uma estrutura. Então, se a mãe for deixando “Deixa, ele é pequenininho ainda”, “Deixa ele no carrinho, ele ainda não sabe, não aprende” e não focar que é agora de pequeno que se aprende, ela não vai conseguir mudar a realidade. Então, eu acho assim, precisa ter maior reconhecimento, eu acho, de saber que é importantíssimo esses primeiros anos de vida da criança, que é fundamental para o desenvolvimento dela futuro, de como ela vai ser, de como ela vai aprender... se você não trabalhar bem a coordenação da criança, a lateralidade dela, esquerda, direita, ela não vai conseguir desenvolver bem a escrita né, pegar no lápis, escrever, dar sequência nas letrinhas, porque tudo vai depender do que ela aprendeu lá quando era bebezinha né, essa parte da motricidade, da lateralidade da criança. Então, eu acho que tem que ver que é importante, todas as fases são importantes e não pode deixar pra depois.

Pesquisadora: Bacana. Fique à vontade para discorrer sobre outras coisas, algum assunto que você achou que ele deveria ter perguntado, alguma coisa de tudo o que a gente conversou?

Maria Vitória: Eu acho que o trabalho está sendo né, as perguntas foram bem, bem específicas, acho que abrangeu todos os conteúdos que teria que ser falado, desde a parte da faxina da sala que me deixa louca (risos), até a parte do contexto das crianças, dos bebês, como são, as famílias bebês, a comunidade escolar, então eu acho que abrangeu todas as questões que a gente poderia estar falando. Acho que desde a parte também do conteúdo teórico que poderia tá desenvolvendo, acho que falou de tudo, acho que não ficou nada para trás, não. Eu falei demais, tudo o que eu falo eu vou dar um exemplo, uma prática (*risos*). E voltando a falar nesse assunto do bebê aí, tem um outro aluno também, que a mãe falou que ele estava sendo diagnosticado com autismo, ele é bebezinho, bebezinho, porque eu não falava nada, não interagia. Aí a [*nome de uma professora*] falou o seguinte, que a partir do momento que a mãe tirou ele das telas, tirou ele do celular, televisão... que é outra criança, que caiu todos esses diagnósticos, foi tudo por água abaixo, só que aí ela falou uma frase pra [*nome de uma professora*] “Que agora, infelizmente, estava dando muito trabalho para lidar com ele”, porque agora ele virou uma criança ativa, agora ele não fica parado, quieto, olhando, só recebendo, agora ele quer fazer, ele quer explorar, ele quer mexer. Então, eu acho assim, a gente tem que deixar a criança ser criança, explorar mesmo.

Nome escolhido: Gabriela

Segmento: Creche

Entrevista em 18 de julho de 2021

Pesquisadora: Para garantir o anonimato, a primeira coisa que vou te pedir é para escolher um nome fictício, eu não vou usar o seu nome real, mas o que você me indicar.

Gabriela: Qualquer nome? (*risos*)

Pesquisadora: Sim, qualquer nome, só o primeiro, tá? Não precisa ter sobrenome, qualquer nome que você gosta.

Gabriela: Coloca Gabriela, sei lá, Gabriela.

Pesquisadora. Ok, Gabriela. As próximas questões são informações mais pessoais mesmo, idade, estado civil, a cidade onde você reside, se você trabalha e mora na mesma cidade onde você nasceu, falar um pouquinho dessa parte.

Gabriela: Tá, pode ir falando?

Pesquisadora: Isso, pode ir falando desses 3 pontos idades e que estado civil, cidade onde reside, onde nasceu...

Gabriela: Eu tenho 33 anos, moro atualmente em Guapiaçu, moro em chácara, mas assim, eu nasci em São José do Rio Preto e sempre fui daqui. Assim, na verdade, onde eu moro é uma divisão, né? Não fica nem lá nem aqui.

Pesquisadora: Na divisa dos municípios?

Gabriela: Isso.

Pesquisadora: E nasceu em Rio Preto, né? Passou a infância toda em Rio Preto?

Gabriela: Sim.

Pesquisadora: Queria que você falasse um pouquinho, como foi a sua infância? Quais lembranças dessa época são mais marcantes para você? Onde brincada, com quem brincava?

Gabriela: Bom, é, eu tenho bastante primos, né? Hoje estão assim, tudo separado, mas a gente brincava na rua livre, é brincava assim. Eu tinha uma prima, tem uma prima só que é menina, né, mulher e o resto era tudo menino, então a gente vivia para rua, brincava de amarelinha, tipo lá, cordas. Chegava da escola e ficava o dia inteiro na rua, brincando, é, a gente montava muita casinha na casa da minha tia, com lençol mesmo, construía, aí brincava o dia todo com a mesma brincadeira, assim incansavelmente e brincava de tudo quanto é coisa que pode imaginar... subir em árvore, com terra, com pedra, com tudo. Então foi uma infância bem livre. É o que eu lembro da minha infância. Foi uma infância livre, que eu brinquei muito. Só que a minha família é assim, sempre foi muito problemática, tinha muita briga e tal, depois com o tempo eu fui gostando muito de descrever, então eu lembro de mim, criança, eu não lembro de uma criança arteira, bagunceira. Eu sempre fui assim, muito retraída, eu brincava muito, mas como um adulto, eu sempre tive muito receio do adulto muito assim, e eu nem tinha uma mãe brava,

nada assim, mas meus pais brigavam muito e a minha família tinha muita briga, então, eu com o passar do tempo, com meus oito, nove anos eu preferia ficar escrevendo, então eu tinha muito diário, até hoje. E aí é depois, né, que vai falar da parte profissional, né?

Pesquisadora: Se você quiser completar a ideia, pode ficar tranquila, depois a gente retoma.

Gabriela: Tá, como eu gostava muito, muito de escrever é quando eu comecei a crescer, entender mais as coisas, eu sempre quis terminar a escola, eu quis ir para uma parte que mudasse o mundo de alguma maneira. Acho que todo mundo pensa um pouco isso, né? E aí eu fui fazer jornalismo. E depois veio a paixão por pedagogia.

Pesquisadora: Voltando um pouquinho na parte da sua infância, você se lembra se frequentou a educação infantil?

Gabriela: Eu entrei no... eu nem lembro como que era na época, acho que era Pré. E eu lembro assim que quando eu entrei, como eu ficava em casa com a minha mãe, eu lembro que eu que eu sabia muito escrever muitas coisas e a professora achou o máximo, porque... só que assim eu não tive desde o infantil, foi, acho que com sete anos na época. Eu entrei, se não me engano, no final do prézinho. Se eu não me engano, eu devo ter estudado meio ano e depois eu já fui pro fundamental. Foi na escola Cleofas, que eu estudei.

Pesquisadora: Desse curto período você se lembra da escola? Você se lembra que você falou que se lembra da professora achar o máximo que você escrevia, né? Você se lembra de outras coisas? Como você se sentia indo pra escola?

Gabriela: Eu lembro bastante coisa até da educação infantil, prézinho, eu lembro que elas tinham muita atividade daquela de carimbar a mãozinha, de pegar a tinta, fazer sol e aí contornar essas coisas. E no fundamental era aquela cartilha né... a gente eu adorava aquilo lá ne, nossa... porque a gente ficava “a babá, não sei o que”... então era mais isso. E eu sempre gostei muito, mas tinha poucos momentos livres de brincadeira, bem poucos, era mais a hora do parquinho que eles liberavam um pouquinho, mas logo voltava para a sala.

Pesquisadora: Algumas perguntas sobre a sua formação. Qual que é o seu tempo total de magistério, de docência?

Gabriela: Total, deixa eu ver, em 2010... 11 anos.

Pesquisadora: Como você escolheu ser professora?

Gabriela: Falei um pouquinho lá atrás... assim, eu sempre quis fazer alguma coisa voltada pra área que eu pudesse ter contato direto com pessoas, então, inicialmente eu pensei em jornalismo. Aí eu fui, fiz 6 meses da faculdade de jornalismo, só que eu comecei a ver que as coisas não eram como a gente pensava, para você chegar lá e poder escrever um texto, alguma coisa com a expressar uma ideia, tem toda uma parte e não é nada disso, você é podado em muito de muitas maneiras. Eu sempre gostei muito da parte infantil, de estar com criança, de ver desenvolvimento. Isso desde cuidar de priminhos, eu sempre gostei muito disso, da criança em si. Então é o que eu pensei quando eu fui pra esse lado, né? Eu fiz um pouco de jornalismo e vi que não era o que eu queria fazer, na verdade, então foi onde eu descobri a pedagogia que eu pensei na pedagogia, porque de alguma forma você está tocando a vida de alguém. Então

você vai fazer a diferença na vida de alguém ou você vai acolher aquela criança e, dependendo da forma como você agir com ela, você vai estar mudando muita coisa na vida dela. Então foi para esse lado que eu fui, assim como hoje, eu me lembro, de algumas professoras, tanto negativamente como positivamente que contribuíram para quem eu sou hoje. Então foi esse lado que eu fui, né? Ao lado de poder ter esse contato e poder influenciar pelo menos um pouco na vida de alguém.

Pesquisadora: Entendi. Você cursou o mestrado?

Gabriela: Não, fiz pedagogia direto.

Pesquisadora: Em qual instituição, que período?

Gabriela: Eu não lembro direito o ano, foi ali perto do shopping e você quer saber especificamente assim, né, quanto tempo que como eram as aulas, isso é?

Pesquisadora: Então vou perguntar um pouco das disciplinas, mas o ano que você se formou, em qual instituição? Se era de dia, se era de noite? Pública ou privada.

Gabriela: Foi a noite que eu fazia e foi mais ou menos 2008, 2009.

Pesquisadora: E eu perdi, travou, o nome da faculdade ou da universidade.

Gabriela: Fazeres.

Pesquisadora: E foi de 3 anos, 4 anos?

Gabriela: Foram 3 anos e meio porque eu lembro que foi o único ano que teve a formação em pedagogia, com 3 anos e meio, e como eu tinha feito um semestre do jornalismo, algumas coisas diminuí o tempo, a carga horária.

Pesquisadora: Olhando para a sua formação, para o seu curso de pedagogia, você acha que ele te informou para o trabalho que você faz hoje?

Gabriela: Não.

Pesquisadora: Por quê?

Gabriela: Porque é quando a gente faz as coisas na teoria, é uma coisa totalmente diferente do que a gente realmente vivencia. Assim, o curso de pedagogia, ele deu uma certa luz, mas se hoje você me perguntar, você aprendeu mais como? Foi na prática, porque na prática que a coisa real acontece, a gente vê muita coisa assim, tem muita matéria que é lindo, mas não é o que acontece. Então, a prática ela vai se adequando conforme a realidade em que a gente vive, a escola que a gente dá aula, cada escola é um público diferente, então tem muito isso também... a pedagogia, ela dá um norte, né? Hoje eu penso muito assim nessas licenciaturas EAD porque se a minha, que foi presencial foi bem puxado e eu já senti que faltou, imagina essas que é só online, né? Como que vai ser? Então, quando é um choque, né, quando a gente chega realmente na sala de aula.

Pesquisadora: Entendi. Você se lembra se cursou disciplinas específicas relacionadas à educação infantil?

Gabriela: Educação infantil não acredito que não, não lembro exatamente. Eu lembro de filosofia, antropologia, psicologia infantil, mas assim foco principal em educação infantil, que eu me lembre, não.

Pesquisadora: E dos bebês, especificamente?

Gabriela: Não.

Pesquisadora: Durante a graduação, você fez estágio na educação infantil, na creche, na pré-escola?

Gabriela: Na verdade, assim eu tive o estágio nível hard já porque eu fazia estágio meio período na [nome da escola – escola particular], que é a Cooperativa de ensino. Lá na [nome da escola – escola particular] eu ficava meio período com os bebês, lá eu tive o primeiro assim, contato com os pequenos, não era berçário, era maternal, maternal I e no período inverso, eu fazia acompanhamento dos alunos com necessidades especiais da escola, então autista, Asperger, tinha síndrome de Costello... muitas síndromes assim que eu nunca tinha visto, eu fazia adaptação curricular para essas crianças. Depois, né, ao decorrer da minha faculdade, eu trabalhei os dois períodos na [nome da escola – escola particular], meio período no infantil e meio período com essa adaptação para essas crianças e depois eu saí da [nome da escola – escola particular], eu fiquei só meio período e fui para uma outra escola particular, e lá eu ficava, criança estudava de manhã e à tarde, sabe aqueles projetos?

Pesquisadora: Aham, de contraturno.

Gabriela: Isso. Eu ajudava na tarefa, dava aula de artes e também ficava com quatro alunos especiais, que era a síndrome de Down, autista... dois síndrome de Down e dois autistas. Além das outras crianças, então era... os meus estágios foram nessas escolas, que aí colégio que era o fundamental, infantil e também um outro que chama [nome da escola – escola particular].

Pesquisadora: Eu entendi que você teve uma experiência maior com essa questão da educação especial, né? Mas esse outro período que você atuou no maternal, com as crianças menores, isso você acha que te ajudou no trabalho que você faz com os bebês?

Gabriela: O trabalho das escolas, assim, pelo menos quando eu fiquei na [nome da escola – escola particular], eles trabalham muito com projetos, muito, por exemplo, projeto 5 sentidos, aí tem todo... só que assim, não é feito pela criança, é feito pelo professor. Então eles contribuíram assim para ver e pensar “Nossa, isso eu não quero fazer nessa área, sabe?” Algumas coisas, por exemplo, é um cuidado das necessidades de desenvolvimento da criança, isso sim, eu pude ver bem de perto, trabalhando com essa faixa etária. E também eu fiz um estágio, foi um curto período, mas numa escola que me marcou muito foi a [nome da escola].

Pesquisadora: No seu curso, você entende então que teve poucas coisas da especificidade da educação infantil e dos bebês praticamente nada?

Gabriela: Dos bebês, na prática mesmo... porque qual é a linha que a prefeitura, assim, que eu também, né? A gente tem muito, assim, antes eu pensava uma coisa depois que eu comecei a trabalhar na prefeitura, foi “Nossa, é bem diferente do que a gente pensava”. E o que que eu pude ver mais? Essa liberdade e autonomia da criança, porque durante a minha formação, meu

curso de pedagogia se falava sobre isso, mas não tinha a prática, isso funciona assim, na sala de aula. Então, eles mostravam a teoria, alguns trabalhos a gente fazia como se fosse na sala de aula, dava para ter mais ou menos uma noção, só que na prática mesmo é bem diferente. Então, no decorrer, dos estágios que eu fiz, o que me ajudou, por exemplo, a [*nome da escola – escola particular*] para que a gente chegue numa atividade assim, numa proposta de escrita, tem que ter passado por muita coisa antes lúdica para chegar naquilo. Não é a forma como a gente trabalha na prefeitura, bem diferente, mas, por exemplo, para você entender, é um trabalho de ensinar sequência lógica para criança, antes de chegar no papel, porque o final cai no papel, tem que trabalhar, sei lá, um dominó de sequência do corpo, tirar foto da criança em vários momentos, depois imprimir e dar para eles montarem o quebra-cabeça. Na verdade, tudo se resumia papel, então assim você acaba, eu acabei indo pra prefeitura, mas ainda presa ao papel. Então, agora sim, com o passar das experiências, com o passar do tempo que você vai se desprendendo do disso, mas é isso que acontece, a gente sai com uma teoria que, na verdade, é bem diferente do que acontece na prática e sem saber como colocar assim “aí eu li isso, eu aprendi sobre isso, mas e agora, como que eu coloco isso em prática?” Então, essa era a minha maior dúvida, é a parte que eu te falo, que eu fui aprendendo com a experiência, com tentativa e erro.

Pesquisadora: A última questão dessa discussão sobre a sua formação, se você tem outras formações, pós-graduação ou outras especializações que queira comentar?

Gabriela: Eu não conclui jornalismo, mas eu tenho a pedagogia, a pós em psicopedagogia, pós em educação especial, aí cursos de 180. Tem bastante, tem educação infantil, tem artes e tem uns que eu não vou lembrar o nome, se você quiser eu pego depois.

Pesquisadora: Não, não, sem problema.

Gabriela: Eu fiz bastante até hoje eu faço, né? Eu vivo fazendo, porque assim é sempre assim, é uma pós em psicopedagogia. Porque se a gente para de se atualizar...

Pesquisadora: A Pós em psicopedagogia, você lembra mais ou menos um ano e onde se você fez?

Gabriela: Essa eu fiz essa foi EAD, não foi presencial, foi pela faculdade [*nome da faculdade particular*]. E também não aprendi quase nada, só reforçou o que eu já pensava do EAD.

Pesquisadora: Era a próxima pergunta, se essas formações contribuíram para a sua atuação com a faixa etária?

Gabriela: Sabe por que não? Porque é assim, quando a gente faz uma pós, eu fiz essa pós logo que eu entrei na prefeitura, que foi em 2011, 2010, por aí, quando a gente faz essas pós-graduação, o que que eu sinto assim, no ensino EAD, vem apostila para você ler e responder, só que não acrescenta muito, em qual sentido, pra mim, em casa com os meus filhos, com a minha rotina de casa, é muito difícil parar e conseguir, sabe aquele momento que você se concentra, presta atenção? Então, assim, o que eu procuro sempre fazer, assistir Lives, assistir palestras, essas coisas, eu consigo pegar bastante, ler muito livro, eu leio muito. Então eu aprendo mais assim do que com Pós, especificamente com o que eu aprendi na pós. Igual, o curso é na área de educação especial mesmo, tem vários institutos que dão cursos que são

através de palestras. Então você pode assistir, você vai assistindo e vai fazendo essas coisas, acrescenta muito mais do que simplesmente pegar, sei lá, uma apostila, como foi na minha pós, pelo menos, e ler e responder uma questão, que é aquela questão pronta, né? Tipo a primeira resposta já tá lá no primeiro... só que assim a minha experiência, tem gente que se adapta, né? Mas o meu jeito de adaptar, que eu aprendo melhor com livros, com palestras, com Lives, que é o que acrescenta mais.

Pesquisadora: Entendi. O próximo bloco de perguntas é um pouquinho sobre a sua trajetória. Atuação como professora, como você imaginava ser essa profissão, que representação você tinha de ser professor, como você via essa profissão?

Gabriela: Você fala no sentido de tipo, como eu imaginava que seria o trabalho como professor ou como eu via o profissional professor?

Pesquisadora: As duas coisas, se você puder comentar as duas coisas.

Gabriela: Assim, os modelos de professor que me marcaram, tem um modelo que foi muito bom, só que era sempre, assim, quando eu pensava, eu pensava sempre em uma pessoa que de alguma forma controlava, sabe aquela coisa que a gente aprende da tabula rasa? Que você passa conhecimento e o aluno só aprende? Eu tinha essa visão, então quando eu pensei em entrar na pedagogia, foi justamente para ver o outro lado, porque a criança também já tem o conhecimento de si. Então foi quando eu comecei assim, a estudar teoria na faculdade de pedagogia, foi onde eu tive certeza, é isso realmente o que eu quero. Foi quando começou a surgir toda aquela coisa então foi aí eu falei “Nossa, é realmente isso, agora eu quero isso na prática”. Mas assim, a visão que eu tinha de um professor era, igual te disse primeiro, porque eu não fui para a pedagogia não pela visão que eu tinha do professor, foi porque, de alguma forma, eu tocava em vidas, diretamente em vidas, então foi por esse lado.

Pesquisadora: Com que idade você começou a ser professora? Quantos anos você tinha e com qual faixa etária você iniciou?

Gabriela: Olha, eu vou te falar aqui, essas coisas de data me pega... eu casei com 21, aí meus 22, porque eu casei, eu já estava fazendo, estava quase terminando. Então 11 anos. Foi na [nome da escola – escola particular], a minha primeira turma, foi um prézinho, hoje a gente chama de segunda etapa. E era a turma bem... a turma era pequena, porém era uma turma que ninguém queria (risos).

Pesquisadora: Depois do estágio lá você foi contratada como professora?

Gabriela: Sim, porque lá, quando você faz estágio, depois, mesmo sendo estagiária, você tem que fazer passar pela banca, passar por entrevista, por um monte de coisa. E aí eu fui contratada na [nome da escola – escola particular], meu primeiro ano. Aí logo depois eu saí da [nome da escola – escola particular] porque o concurso público de Rio Preto saiu logo quando eu me formei, estava no meu primeiro ano de professora, aí eu já prestei concurso, já passei e até me chamar no concurso, no colégio [nome da escola – escola particular], eu dei aula 3 meses no maternal, aí já fui pra prefeitura.

Pesquisadora: Considerando aí esse início de carreira, quais as lembranças mais marcantes desse seu início de atuação como professora?

Gabriela: Bom, na [*nome da escola – escola particular*] eu tinha acabado de me formar, estava com todas aquelas ideias “Nossa, eu vou fazer diferente, vou fazer isso, vou fazer aquilo”. E assim chegou lá muita coisa assim eu consegui fazer, eu lembro que o meu primeiro ano lá eu montei um monte de cantinho na sala para as crianças. Uma coisa que eu achei bem legal, foi aquele painel de perguntas que as próprias crianças, perguntam uma e as outras vão lá e responde, então eu montei painel, montei o cantinho da leitura, eu montei um cantinho para brincadeiras, montei um monte de cantinho, só que assim a sala tinha todas aquelas... mesa, cadeira, sabe bem... E aí eu lembro que eu trabalhava muito com agrupamentos, eu agrupava, tinha vez com quatro, tinha vez com dois e vivia mudando isso. É eu me lembro no começo, eu saí com todas aquelas ideias, “Nossa, que legal, eu vou fazer isso, vou fazer aquilo...” e lá eu levava muita bronca porque tinha muita coisa que eu queria fazer e que falar eles falavam “Não, não é sim, não é sim, não é assim”. Então foi o primeiro ponto que eu falo que... o primeiro choque de realidade entre o que eu aprendi e o que era na real. Só que assim, me fez crescer muito profissionalmente, sabe? Me fez, como se diz, uma resiliência muito grande, de que tudo é isso, porque a escola particular, você não tem a liberdade de trabalhar (*problemas de conexão*). Então, na escola particular foi onde eu tive o primeiro choque, porque eu me lembro assim que eu saí da pedagogia encantada “Nossa, vou fazer tanta coisa, eu vou fazer isso, vou fazer aquilo” e a escola particular, a [*nome da escola – escola particular*] é uma cooperativa, então o trabalho dela é mais aberto, não é tanto aquela coisa, mas mesmo assim, não deixa de ser uma escola particular, então é muito regradinho, você não tem liberdade de trabalhar, sabe? É bem diferente assim da prefeitura. Você não tem essa liberdade, é muito...tudo tem que ser conforme o parâmetro lá. Então assim, por ser particular, tem tudo aquela coisa é você tem que fazer daquele jeito, é daquele jeito e só quem muda é a coordenadora, se ela autorizar tudo bem, se ela não autorizar não pode. Então assim, é um pouco restrito você ter ideias novas e apresentar, nesse sentido. Eu aprendi muito, é até a própria resiliência, né, eu aprendi lá porque eu falo assim, quando a gente tem alguém que cobra e que puxa a gente, de alguma forma te empurra, você aprende mais do que você procurar onde você está acomodado. Então, nesse sentido, foi muito bom essa experiência. No colégio [*nome da escola – escola particular*], que também eu fiquei pouco tempo, é um método totalmente diferente do que eu, do que eu acredito porque lá é apostilado, desde o maternal já vem apostila pros bebezinhos, então é uma coisa assim... sabe aquela coisa que você trabalha aquilo, mas você não, não é aquela forma que você acredita? Então eu fazia porque tinha que fazer mesmo, era daquela forma que funcionava.

Pesquisadora: E quando você entrou na prefeitura?

Gabriela: Aí já, porque assim uma coisa que a prefeitura tem que eu gosto muito é a liberdade de trabalhar, não tem ninguém no seu pé o tempo todo e tem muito companheirismo. Quando eu entrei na prefeitura, eu fui pra uma escola no Nova Esperança, a escola estava começando, então estava aquela bagunça ainda, eu lembro que foi a [*nome da diretora*] diretora e eu era amiga da filha da [*nome da diretora*], a gente estudou junto, então eu já conhecia ela. Então foi uma coisa “Nossa, pelo menos alguém que eu conheço”, sabe? Mas há diferença foi a

quantidade de alunos, né? Começou a entrar um monte de aluno, que lá também eu tinha até uma estagiária, porque tinham 5 crianças com necessidade especial na sala, então foi assim, um ano bem difícil nessa escola.

Pesquisadora: Era com qual faixa etária?

Gabriela: Trabalhei com segunda etapa também, meu primeiro ano lá foi segunda etapa. Que eu gosto dos extremos, eu gosto ou de segunda ou de berçário, então sempre vai ser nessa faixa etária. Mas foi a liberdade de poder trabalhar, só que foi um ano em que a escola estava se organizando, estava começando, meio conturbado, não deu pra sentir muito. Só que eu carreguei muita coisa, de projeto, de vamos trabalhar, sei lá, eu lembro que eu fiz muita coisa que hoje eu falo, meu Deus, exemplo... trabalhar, cocoricó, animais, mamífero animal, tipo nada a ver, sabe? Quando você fala assim quando você pensa “Nossa o que...?”, mas era o que eu trabalhava na outra. Então sim, eu te falo que a maior experiência na prática mesmo, né? Não tem jeito, mas eu fui pra Vila Toninho lá no [nome da escola], lá eu dei aula para o maternal I, só que lá tem professoras mais antigas também, então assim, bom você é da prefeitura, né? Então, você sabe isso, que tem escola que segue, tem escola que não. E as meninas trabalhavam com projeto também, tipo projeto de São José do Rio Preto, com datas comemorativas. Então eu consegui, era legal o trabalho lá porque foi logo quando assumiu a segunda unidade. Eu estava na unidade de baixo e lá ainda era eu e as meninas que tinham acabado de se formar. Então lá a gente fazia um pouquinho diferente, mas foi com maternal I e depois segunda etapa também. Aí já pode falar tudo?

Pesquisadora: Sim, pode. A aproxima é em quantas escolas já trabalhou e daria um destaque?

Gabriela: Eu fiquei no [nome da escola], assim, eu tive contato com o público bem difícil mesmo, lá é bem... como se diz, eu tiro o chapéu com as meninas de lá, porque o público do [nome da escola] é bem, é bem assim, lembra quando eu te falei a única vez que uma mãe, que eu tive mais ou menos uma coisa com uma mãe, foi porque eu falei pra ela assim “Oh, aqui eu não incentivo a bater, porque se a gente ensinar a criança a bater, ela vai entender que quando ela for adulta, é da mesma forma que ela vai receber e vai bater de volta”. E a mulher falou assim pra mim “Não, mas tem que deixar ele bater, tem que ensinar a bater sim, bateu, apanhou, bate de volta”. Não, que eu briguei com a mulher, mas a mãe não concordou, né? Aí eu falei “tá bom”, eu estava na Vila Toninho, a gente sabe como que é lá, né? Mas, enfim, foi uma experiência bem bacana lá também, aprendi bastante, porque assim, o pessoal também me acolheu muito, aprendi algumas coisas e tudo o que eu aprendi nesses tempos, depois da Vila Toninho eu fiquei lá... com data eu não sou muito boa, vai fazer seis anos que eu estou no [nome da escola], então eu fiquei um ano... então isso daí, acho que três anos. E depois eu já vim para o [nome da escola], aí aqui no eu já peguei, eu já falei, eu falo para as meninas que eu acho que eu sou a única que já passou por quase todas as aulas. Eu já peguei etapa, primeira e segunda, maternal I e berçário, que é assim a minha paixão, né? Eu amo berçário. Então, se tiver é berçário, se não tiver berçário aí a segunda etapa. Então, são as salas que eu mais gosto. É o meu terceiro ano de berçário aqui no [nome da escola].

Pesquisadora: Dessas suas experiências, daria destaque pra alguma?

Gabriela: Eu falo que eu saí da faculdade totalmente menininha, bobinha, não sabia de nada... então onde eu aprendi assim a ser resistente nessa parte de “Oh, você está fazendo errado”, sabe quando alguém vem e te corrigir e você tem que aceitar que você está, talvez você não está fazendo o correto, foi na [*nome da escola – escola particular*] que eu aprendi essa parte, lá eu aprendi também sobre o trabalho em equipe, cooperação, principalmente das crianças, ou ensinar as crianças a cooperarem umas com as outras, serem ativos, do que ensinar a individualidade... E o [*nome da escola*], né? Que de todas, é a melhor escola, não é porque eu estou puxando o saco, mas assim, o trabalho é totalmente diferenciado, a começar da gestão, porque no [*nome da escola*], o que acontece, muita coisa chegava na gestão e era barrado, né? Então é porque não conseguia fazer muita coisa legal e aqui não, a [*nome da diretora*] abraça as ideias e ela vai e fala “Não, vamos fazer”. Então, de todas é onde eu aprendi a parte de... porque professor a gente precisa ter esse lado mais forte, porque a gente vai ouvir muita coisa, tanto de família, como de gestão, de tudo, de da própria criança, a gente vai lidar com criança que muitas vezes... lá no [*nome da escola*] eu pude vivenciar isso, criança que sofre abuso sexual, criança que passa por situações que a gente nem consegue imaginar. Então a gente tem que ter um emocional bom para lidar com esse tipo de situação. Então, a [*nome da escola – escola particular*] sobre a cooperação, o [*nome da escola*] foi essa parte, na verdade, acho que todas... não tem como eu te falar assim, uma ou outra, porque todas contribuíram para quem eu sou hoje.

Pesquisadora: A última pergunta, que eu acho que você começou a responder, que ela é bem geral, como você aprendeu a ser professora? Quais aspectos e acontecimentos contribuíram para formar a professora de hoje?

Gabriela: Bom, eu vou te responder também de uma forma que não dá que falar uma coisa só. A primeira coisa, a prática para mim foi muito mais forte do que a teoria, porque na teoria eu aprendi “ah, pode ser assim”. Na prática, você vê realmente como é, ao longo do caminho a gente vai conhecendo muita pessoa, que vai acrescentando, que vai te ensinando, “Você fez assim é, mas assim fica melhor”. Então, assim, o relacionamento com as pessoas contribui demais, tanto com as famílias, quando você pode conversar com as famílias e ver o lado da criança... “Ah, essa criança, ela passa por isso em casa, então eu preciso trabalhar com isso na escola”, porque a escola, pra mim, a escola é muito mais do que ensinar uma matéria, do que ensinar uma sensação para o bebê, não. A escola é a afetividade, a escola é um tratamento humanizado, é muito além disso. A escola é o acolhimento àquela criança que tem uma vida difícil fora da escola, então tudo isso envolve, por isso que assim o trabalho na escola ele tem que ser muito humano. Então, para mim, para ser uma profissional da educação, precisa ter muita sensibilidade, porque a gente vai lidar diretamente com vidas e a gente, muitas das vezes, a criança passa mais tempo com a gente que com a família. Então isso contribuiu, as broncas também, porque isso é importante, sabe aquela correção que a gente tem que ter ao longo da vida? E principalmente, para com quando eu penso quem eu sou hoje é o gosto por estar sempre assim, com a mente aberta, buscando coisas novas, porque às vezes a gente cai na comodidade, né? “Aí eu faço assim, está dando certo”... só que para mim não, para mim, a gente tem que aprender sempre, a gente tá em evolução contínua, nunca a gente vai estar “está bom agora”, não, é sempre melhorando. Então quando a gente tem essa vontade de sempre melhorar, a gente vai buscar mais. Nossa, eu falei um monte de coisa, a hora que você for

marcar isso daí vai estar uma bagunça. Então é isso, vou resumir, o que contribuiu, para que ser a professora que eu sou hoje: todas as dificuldades que eu passei e tudo o que eu aprendi ao longo dessa jornada, porque é na dificuldade que a gente busca as soluções e aí é onde a gente evolui.

Entrevista em 02 de julho de 2021

Pesquisadora: Há quanto tempo você atua como professora de educação infantil?

Gabriela: Bom, 10 anos, eu nunca trabalhei com outra faixa etária, foram só os pequenos.

Pesquisadora: Na educação infantil, com quais faixas etárias você já trabalhou?

Gabriela: Com 2ª etapa, 1ª etapa e BI e Maternal I. Maternal II não e nem BII.

Pesquisadora: Tá, entendi. Com qual faixa etária você mais se identifica e por quê?

Gabriela: Eu gosto dos extremos, que ou é a criança da 2ª etapa ou o BI, por quê? Porque é muito possível, assim, é muito rápido o desenvolvimento dessa faixa etária quanto do BI. No BI, assim, uma semana já dá muita diferença no bebê.

Pesquisadora: E com qual faixa etária você não se identifica e por quê? Se existir alguma...

Gabriela: Berçário II, eu não gosto. Porque no Berçário II é muita questão de mordida, então assim, eles já estão andando, então tem que estar muito atento o tempo todo. Acho que só o BII mesmo, o MII eu nunca trabalhei, as outras todas eu gosto, se tiver que trabalhar é bem tranquilo.

Pesquisadora: Você escolheu trabalhar com bebês e crianças bem pequenas?

Gabriela: Foi uma escolha, igual eu te disse, os bebês eu, assim, eu amo, por quê? Eu sempre fui assim, as meninas até brincam que eu sou muito coração mole e eu acho que o bebê é isso (*falha de conexão*) para entender cada gestinho, cada chorinho quer dizer uma coisa. Então o bebê, ele traz, assim... pra mim o trabalho com os bebês é o trabalho onde você mesmo se descobre, você mesmo se torna uma pessoa melhor, porque é mais do que o cuidar, você tem que perceber cada coisa de cada criança, porque eles não falam, então é esse olhar mais sensível, é o que, assim, eu amo os bebês, os pequenos. Porque os maiores eles já falam, eles já sabem... agora os bebês não, você tem que ter esse olhar mais profundo pra conseguir trabalhar.

Pesquisadora: Entendi. Há quanto tempo você atua como professora de bebês e crianças bem pequenas? Desses 10 anos, quantos foram no 0-3? (*problemas de conexão*). *Obs. Por instabilidade na conexão de internet, a entrevista precisou ser encerrada, foi combinado dar continuidade no mesmo dia, no período da noite.*

Pesquisadora: Eu perguntei se você escolheu trabalhar com os bebês e você disse que sim. Há quanto tempo você me disse 6 anos, né? Os maiores 6 com os pequenos. E eu acho que na hora que a gente não conseguiu mais conversar, foi na última.

Pesquisadora: Como tem sido a sua experiência na docência com a faixa etária, de 0-3 anos?

Gabriela: Bom, eu acho assim, todo ano a gente tem coisa melhorar, né? Então é um grande aprendizado, porque o trabalho com bebê, ele não é uma coisa única. Cada bebê é de um jeito, para cada bebê uma coisa funciona, a sala, a ambientação de sala é a mesma coisa, tem que ver, assim, cada turma é uma turma diferente, então tem que estar sempre mudando. Às vezes uma coisa que funciona com um, não funciona com outro, então é um grande aprendizado, né? Assim, buscar sempre alternativas novas. E cada vez também as crianças estão mais espertas, né?

Pesquisadora: Entendi. As próximas falam um pouquinho de planejamento e avaliação. Como que você planeja seu trabalho docente com os bebês e quais pontos mais relevantes para o seu planejamento?

Gabriela: Você fala os pontos, tipo?

Pesquisadora: O que você considera para planejar, o que você lembra quando você vai planejar?

Gabriela: A primeira coisa, a idade dos bebês, porque o berçário um ele dá muita diferença dos bebês. Assim tem muita diferença, porque a gente recebe, igual agora, a gente está com 19 bebês, tem 4 bebês que acabaram de fazer 4 meses, então eles nem sentam ainda, já tem bebê com 1 ano que foi conhecer a sala e já chegou detonando. Então é muito assim, complicado essa parte do planejamento tem que ser uma coisa muito bem pensada, por quê? A gente tem que pensar em propostas que vão alcançar todos eles. E assim, muitas vezes não dá pra ser a mesma, né, porque vai muito de acordo com o desenvolvimento do bebê. É uma coisa muito individual, é diferente. Na etapa também, né? A gente tem isso, planeja, mas na numa etapa, por exemplo, você pode pensar uma proposta e adaptar pra criança, no berçário já não dá pra pensar uma proposta apenas, tem que pensar várias de acordo com cada criança ou cada grupinho de crianças.

Pesquisadora: E esse seu planejamento é registrado semanalmente? Esse instrumento de planejamento como é?

Gabriela: A gente tem um semanário, né? Na escola que ele é impresso. Só que a hora que voltar a gente já vai ter que rever muitas coisas, porque ele vem com os horários, né? Dividido, horário do soninho, horário das alimentações, só que no último ano que eu trabalhei com o Berçário presencial, que foi só o começo do ano passado, a gente já viu que não está funcionando mais, porque o horário, assim, tem que ter uma rotina, mas não pode ser uma coisa assim tão igual é o da escola atualmente que a gente planeja assim, com intervalos de meia em meia hora, 20 a 20 minutos, tem que ser uma coisa mais amplo, porque muitas vezes acaba, durante os períodos de troca, que não dá para cumprir tudo que tá lá. Então eu penso assim que a gente vai ter que rever o semanário e deixar espaço livre, colocar talvez uma coisa que a gente pretenda fazer naquele dia, mas não se prender mais ao planejamento daquele formato e sim seguir, né, o tempo deles.

Pesquisadora: Quem define a rotina a ser desenvolvida com as crianças?

Gabriela: Tem a rotina que funciona pra escola toda que são, por exemplo, os horários de alimentação, os horários de usar espaços coletivos, esse é a coordenação e a direção, então elas se reúnem, dividem os horários né, de revezamento na areia, no espaço externo, e os horários

dentro da sala de aula ou no nosso solário, que o berçário tem o solário, ou nos espaços específicos para os pequenos são as professoras.

Pesquisadora: Essa rotina atende às suas expectativas?

Gabriela: É, você fala assim o formato que a gente segue assim, com o tempo que a escola determina ou com o que a gente pode determinar, a gente escolhe?

Pesquisadora: Se você quiser considerar ambos, o que você planeja, se você tem alguma pontuação em relação a essa organização maior da escola.

Gabriela: Na parte da organização maior da escola, tem horários que assim, às vezes não dão muito certo de usar espaços, porque igual eu te disse, o trabalho no Berçário é muito relativo, por exemplo, o horário do soninho dos bebês. Esse horário tem que ser um horário flexível, porque nem sempre a gente tem, vou falar quando a gente está no presencial, uma meia dúzia de bebês que não dormem, então tem que ter uma alternativa para esses bebês. Geralmente, o horário da escola do soninho funciona quando toda a escola está dormindo, para os bebês já é complicado isso, tanto é que muitas vezes eles choram, então acaba acordando criança de outra sala. Então, essa parte, assim, do horário do sono, fica um pouco complicada, as outras coisas, horário de almoço, horário dos espaços lá fora, tudo certo. Agora, igual eu te disse, a rotina dentro da sala de aula, voltando assim, a gente quer fazer bastante adaptação. Porque ultimamente não estava sendo viável mais.

Pesquisadora: Existem experiências que você gostaria de proporcionar para as crianças, mas não pode ou não consegue?

Gabriela: Não, assim, a diretora lá, ela é muito flexível. Se a gente pede qualquer material, ela disponibiliza, faz venda de pizza pra gente comprar. Então, sobre isso eu não devo reclamar, o que às vezes a gente sente falta é na questão de berçaristas, para auxiliar numa atividade que é externa ou pra ficar com um grupo de bebês lá dentro. Então isso limita um pouco, a questão das berçaristas, porque às vezes acaba atrasando um pouco pra chegar, por exemplo, um dia que uma ou outra tem compromisso, mas no geral é assim, tudo o que a gente quer desenvolver, a gente consegue, a gente tem parceria da direção, coordenação e sempre acaba dando certo.

Pesquisadora: Essa rotina que você estava me contando, desenvolvia com as crianças lá na escola, ela atende às expectativas e necessidades da sua turma?

Gabriela: Sim, as necessidades dos bebês, sim. Igual eu te falei, talvez um pouco a questão do soninho, o berçário I tem até a escola que divide, né? Berçário I A e Berçário I B, na nossa não, ela não tem essa divisão. Então o que pega às vezes é quando a sala tá assim, igual esse ano, por exemplo, que a gente tem a mais ou menos da metade, que é pequenininho, que nem senta ainda e a outra metade já tem um aninho e pouco, então já está andando, se movimentando já... então assim, essa diferença deles é o que a gente às vezes tem que fazer de uma forma para adaptar, a questão do soninho, a questão do das trocas que os pequenos têm que trocar mais vezes, fazer mais cocô. Mas disso aí, assim, o básico, o que eles precisam, o necessário para eles, sim, atende... que são os horários certinhos de alimentação, isso é bem regradinho.

Pesquisadora: Como que você descreve a sua relação com eles, com os bebês e com as crianças bem pequenas?

Gabriela: Nossa, é de uma... hoje eu fui atender uma mãe, né? Aí ela assim, só de conversar, “Nossa você ama os bebês né?” e eu “O que você acha?” (*risos*). É assim o bebê ele é uma coisa muito mágica né, é uma relação única e assim, quando a gente estabelece o vínculo, nossa é um amor, né? Que tanto da nossa parte quanto da deles, porque eles começam a sentir segurança da gente, né? E é assim, sempre, todos os bebês que passaram, nunca teve um que “Ah, eu não...”, não, pelo contrário, a gente se apega até demais e deixa eles mimados. E aí a gente acompanha, né? E aí vai ver eles lá na segunda etapa indo embora, nossa.

Pesquisadora: Você avalia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Como você faz esse processo?

Gabriela: É pelo desenvolvimento na sala de aula mesmo, da forma que eles estão, a gente faz o relatório, que tem que fazer, a gente faz também o registro reflexivo toda semana que a gente coloca pontos específicos. Nessa parte do ensino remoto, o que a gente tem? A gente tem no WhatsApp um grupo para cada criança, então dentro daquele grupo a gente vai colocando as especificidades de cada criança.

Pesquisadora: É com a família?

Gabriela: Não, esse grupo são as duas professoras. É assim a gente do BI, a gente tem o grupo da sala que tem todas as famílias, eles mandam e a gente interage por lá. E a gente tem o grupo que sou eu, a professora da manhã e o tablet da escola, né? É então, nesse grupo, por exemplo, a gente criou um grupo lá da Teodora, dentro do grupo da Teodora a gente manda tudo relacionado à Teodora, as conversas no particular com as famílias, as fotos, todas as coisas a gente manda pra lá, então aí vai acompanhando dessa maneira quando está no presencial a gente tem um caderno também que a gente, por exemplo, no dia aconteceu uma coisa com tal bebê a gente vai lá e escreve que é o caderno que fica dentro da sala, as 2 professoras usam, tem o reflexivo, que é o que vai para a coordenação, toda semana a gente escreve e tem aqueles relatórios, né? Dos semestres que a gente faz.

Pesquisadora: Quais instrumentos ou recursos você usa para registrar, avaliar e acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem?

Gabriela: A gente usa foto, usa vídeos, com os bebês, na maioria das vezes, são filmagens, fotos. Porque, porque as artes, as coisas que eles produzem é muito livre assim, então o bebê ele é movimento amplo, né? Então a gente ainda não é igual, por exemplo, os maiores que dá pra você usar um trabalhinho que a criança fez, alguma coisa, não. Os bebês são as explorações na sala de aula, que tem esse caderno que eu te falei, que é onde a gente marca tudo o que acontece com a criança no dia... ela explorou de uma forma diferente, se ela se interessou por um canto específico da sala... as filmagens e as fotos.

Pesquisadora: Esse caderno é seu, ele é da turma?

Gabriela: Não. Eu costumo ter um meu, que eu gosto de ter sempre e tem um que fica na sala de aula também, então o que a gente vai trocando, as duas professoras, mas depende também

da parceira. Tem parceiro que já gosta, tem parceira... mas eu sempre tenho meu particular, né? Eu vou marcando as coisas que eu acho legais, relevantes assim de lembrar.

Pesquisadora: As próximas perguntas são sobre recursos, espaços e materiais. Na sua escola existe material pedagógico à disposição?

Gabriela: Sim.

Pesquisadora: E existem materiais ou recursos que você gostaria de ter, mas não tem?

Gabriela: Que eu gostaria de ter, era mais potes, mais coisa sensorial, assim, umas coisas caras. Não, não tem como. Mas assim, no geral, dá pra trabalhar muito, muito legal, dá pra fazer um trabalho bem legal.

Pesquisadora: E como que você avalia a infraestrutura da sua escola para o atendimento aos bebês e crianças menores? Espaço físico mesmo.

Gabriela: É excelente. Dos berçários, a sala é bem ampla, tem uma abertura que vai direto pro lugar de trocar, pro banheiro, tenho o lactário bem do lado. Então é bem, sabe, assim, essa parte, o acesso, tudo é muito, muito bom.

Pesquisadora: Queria que você falasse um pouquinho do papel do espaço, do ambiente e dos materiais para o seu trabalho com os bebês.

Gabriela: Seria mais ou menos assim como a gente organiza a sala e tal?

Pesquisadora: Sim, e o lugar que o espaço/ambiente e os materiais ocupam no seu trabalho.

Gabriela: Entendi, bom todos os dias, nesse horário que a gente faz com eles, a gente tem um horário que é livre pra eles explorarem o que eles quiserem. Então, dentro da sala, o que a gente costuma sempre ter: tem um canto que ele é feito com cano de PVC, que é apropriado para os bebês que estão começando a ficar em pé sozinhos, que querem se apoiar; a gente tem um de locomoção e interação que são os brinquedos, aqueles espumados que tem pro bebê, que engatinha, tem rampa, tem escadinha, tem tudo isso; tem um que é pra música, que são com elementos naturais, coquinho, colher de pau para bater em coisas. E o que a gente faz lá, a gente tem um armário, dentro desse armário tem várias possibilidades de cantos, então a gente vai sempre revezando. Tem o de brinquedos não estruturados, tem um espelho, aí tem as imagens que a gente coloca na parede, imagens reais de família, da família deles, dos próprios bebês. Tem os móveis na sala, que são com aquelas pinhas, sabe, tem o bambolê de fitas de cetim. Então o espaço ele é pensado analisando cada bebê. Por exemplo, se a gente não tiver um bebê, bebês pequenos que não sentam, não têm porque a gente tem um espaço para esses bebês. Então a gente observa como eles estão e aí a gente vai modificando o espaço de acordo com a necessidade deles. E dentro da rotina, em vários momentos, por exemplo, quando a gente está, sei lá, por exemplo, dando um cesto dos tesouros, pros que sentam, os outros estão explorando a livremente. A gente sempre vai fazendo esse revezamento, então o espaço ele é muito, muito importante mesmo. Sim, porque ele tem que ser uma coisa que o bebê tem autonomia para explorar sozinho.

Pesquisadora: As próximas são sobre trabalho coletivo. Você conta com o apoio de auxiliares e se sim, quem são?

Gabriela: Sim, berçaristas e quando a gente tem alguma criança, né, igual o ano retrasado, a gente teve o bebê com síndrome de Down, aí foi uma estagiária também. Mas geralmente assim, para os pequeninhos, é difícil eles mandarem estagiária, então são as berçaristas na maioria das vezes.

Pesquisadora: E como você descreveria a sua relação com elas?

Gabriela: Sempre assim, graças a Deus, sempre foi boa, nunca tive problemas. Pra não falar, nunca, teve uma vez que eu tive uma berçarista que ela tinha problema com a diretora, então ela brigava e ia embora do nada e tchau. E aí que deixava tudo na mão. Só que assim, graças a Deus, ela saiu de lá faz um tempo já. Então assim, sempre foi bem tranquila, porque todas as meninas que passaram pelo berçário, sempre assim são iguais a gente para os bebês, elas amam, sabe porque elas escolhem pela pontuação e sempre as que vão para lá, vão porque gostam mesmo. Então a gente nunca teve problema.

Pesquisadora: Como que é pra você essa questão do trabalho coletivo com outros profissionais dentro da mesma turma?

Gabriela: É bem tranquilo. Porque eu lá na escola eu falo que eu acho que eu sou a única professora que cada ano está num lugar, porque eu gosto de mudança. Eu não gosto de uma coisa tipo, eu gosto de coisa que desafia, sabe? Então eu estou sempre mudando de parceira e isso é muito bom porque a gente aprende a conviver com todo tipo de pessoa, né? E também nunca tive problema com parceria com nada assim.

Pesquisadora: Você é aquela que todo mundo teme: “Ai meu Deus, pra onde a Gabriela vai esse ano?”.

Gabriela: (*risos*) Quando eu consigo, igual, agora tem uma outra professora que ela gosta de berçário, ela tinha saído dois anos, ficou dois anos fora, pegou aqueles dois anos, sabe de afastamento, depois voltou... aí eu tô “Ai meu Deus, eu preciso ter ponto pra ficar no berçário”. Porque ela ama berçário, eu nunca vi, só naquela escola que todo mundo gosta de berçário.

Pesquisadora: Na sua opinião, existem diferenças entre essas funções? O seu papel, o papel das berçaristas?

Gabriela: Assim, eu penso que tem gente que não gosta, que pensa assim “Ah, eu sou professora, então quem tem que trocar as suas as berçaristas”... assim, eu já não, eu gosto de ir pra troca, porque eu gosto de estar sempre assim, de acompanhar, de não ter essa... para mim, assim, a única diferença que tem da professora e da berçarista é que a professora vai planejar, vai pensar as propostas, vai fazer os documentos, mas no dia a dia, na prática, não... porque é o que eu vou fazer com o professora, é apenas conduzir. Mas no cuidar dos bebês é a mesma coisa, até porque eu acho importante estabelecer também vínculo na hora da troca, que é toda aquela coisa de pedir licença pra trocar o bebê e eu gosto assim que as meninas vejam como eu faço para que elas também façam. Então, é mais assim no planejamento mesmo, na

condução, do restante não tem muita diferença não, no fazer, né? Assim que tem uma coisa em outra, a gente sempre tem que falar, né? Mas, vai aprendendo e elas pegam rápido.

Pesquisadora: Para você, como é a questão delas não possuírem uma formação específica, você acha que isso interfere no seu trabalho?

Gabriela: Interferir, não. O que eu acho que seria bom, eu acho que seria bom ter, não precisaria ser uma formação, mas ter um aprendizado na questão como que o bebê se desenvolve, porque os bebês assim é, às vezes as meninas chegam e elas querem fazer tudo pelo bebê ou ficar forçando a sentar. Sabe umas coisas assim, e você entendendo pelo menos um pouquinho do desenvolvimento do bebê... por que que o bebê chora assim, por que que ele quer pegar tudo para ele, isso já dá uma grande abertura para o que acontece no dia a dia. Então, assim, se a pessoa que fosse trabalhar no berçário tivesse, talvez, não sei, uma orientação nesse sentido, sabe? Antes de começar a trabalhar com o bebê, para ter um olhar diferenciado para situações.

Pesquisadora: Entendi. Considerando essa organização da rede municipal, uma professora, estagiária ou berçarista ou uma professora e duas berçaristas, enfim... você acha que deveria ser de uma outra forma, uma outra organização de cargos e funções?

Gabriela: Só que eu acho que é, assim, eu não sei se ainda está igual, mas eles mandavam uma berçarista para cada seis bebês, ainda está da mesma forma, né?

Pesquisadora: É, acho que sim. Em resolução, sim, é um para cada seis no BI e um para cada oito no BII.

Gabriela: O que eu penso assim que poderia talvez, é que não é possível, eu sei, mas o que ajudaria bastante seria fazer igual algumas escolas fazem que é berçário A e berçário B, que aí divide... se bem se não, não, acho que não sabe porque não, porque aí um aprende com o outro, não ia dar certo também, esquece que eu falei isso, escreve aí e rabisca, voltou atrás, também não ia dar certo, porque o legal é eles estarem juntos para desenvolver junto. Talvez assim, na questão da berçarista e estagiária, o que seria legal, quando, por exemplo, esse ano a gente tem uma bebê com mielomeningocele, que ela tem a cabecinha que eu esqueci o nome agora, que ela tem vários problemas de desenvolvimento e eles ainda não mandam. Tanto é que esse menininho que a gente teve no berçário I, na verdade, foi uma estagiária e uma berçarista pela quantidade de alunos, mas não específico para ele. Então, o que eu fazia, eu deixava a menina só pra ele, ficava eu e a outra... porque eu penso assim, essas crianças especiais no berçário, a gente tem que ter todo um cuidado, é bem mais complicado, então seria bom se tivesse alguém não específico, mas pra dar um cuidado a mais, pra ajudar nesse sentido.

Pesquisadora: As próximas são sobre a relação com a família. Como é a sua relação com as famílias dos bebês e das crianças?

Gabriela: Óh, outra coisa que é bem particular, por que? O bebê, a gente depende totalmente da família, para trabalhar o bebê, não é igual uma criança maior, que muitas vezes chega de ônibus e a gente nem conhece a família. Então assim pra se chegar no bebê, você precisa de uma forma conquistar a família, porque imagina, por exemplo, hoje eu atendi uma mãe, ela tem 18 anos, totalmente insegura, e eu fiquei mais de 1 hora e meia com ela lá. E ela, “Meu Deus, meu filho”... assim a gente tem que fazer primeiro o acolhimento com a família, acalmar

essa família para depois a gente chegar no bebê, porque eles chegam assim nos primeiros dias, bem, principalmente as mães mais novinhas, as famílias que tem só um filho chega bem assim, meio arisco sabe? Então a gente tem que ter todo um jeito de falar e o bebê, qualquer coisinha que acontece, por exemplo, já aconteceu de bebê com a unha crescida, passar a mão no rostinho e arranhar. Só que o bebê ele não fala, é diferente de uma criança maior que você vai perguntar e ela vai falar “Aconteceu isso”, então a gente tem sempre que ter esse olhar também para as famílias. Porque assim, muitas vezes, todas as vezes, se colocar no lugar da família que está entregando essa criança, né? E passar segurança. E também não é uma coisa fácil, dependendo da família que a gente pega, mas também uma coisa que eu falo assim, de boca cheia, que em 10 anos, graças a Deus, nunca tive problema com família, sempre foi muito tranquilo, até porque, mesmo antes de pandemia, eu sempre gostei de ter o grupo da Zap da sala e mandar fotos, talvez ali dia a dia, vai mandando, que é isso, de uma forma ou de outra, vai tranquilizando a família que está em casa.

Pesquisadora: E na sua opinião como as famílias entendem a função da escola de educação infantil e o seu trabalho como professora de bebês?

Pesquisadora: Assim, na maioria das vezes, elas acham que é só cuidar. Agora, o que que eu estou percebendo, como teve a pandemia e gente está nesse processo de acolher a família na escola e a gente pode falar “olha, aqui que a gente faz por isso” e eles estão assim “nossa”.... o que muitas vezes eles não achavam que funcionava assim, então esse trazer a família para a escola é uma coisa muito boa. Porque eles podem acompanhar, eles estão vendo como eu trabalho é realizado e isso é um problema na educação infantil, porque no fundamental a criança chega e eles acham que tem que chegar lendo, escrevendo, e fala que o infantil que não trabalhou. Ainda que no berçário é mais suave nessa parte, né, porque eles são pequenininhos, mas na etapa é muito mais complicado. Mas agora parece que o pessoal ali, o público ali da escola, eles já estão começando a ter um outro olhar, porque teve um ano, é foi o ano retrasado, se não me engano, a gente fez uma mostra diferente, a mostra pedagógica, então a gente montou como se fosse na sala de aula. Aí a gente montou, eu fiz um trabalho com lanterna, luzes e sombras. Foi muito legal. Então a gente montou lá fora da escola, na entrada, o espaço da lanterna. Então, para as famílias entrarem, eles tinham que passar por lá e foi assim uma coisa tão legal, porque eu acho que eles pensaram “Nossa, um berçário fazendo isso”, sabe, porque eles não pensam, acham que é só ficar cuidando.

Pesquisadora: Na sua opinião as famílias entendem o atendimento no segmento creches, 0-3, da mesma forma que entendem a pré-escola? Ou entendem de maneira diferente?

Gabriela: Não. Entendem, assim, o que eu penso, no geral, eu vou falar assim, a educação infantil inteira, eles não valorizam, não dão valor porque a noção que se tem é que a escola mesmo é só no fundamental e a gente ouviu muito isso, muito, muito, muito e toda vez, assim que a gente tem oportunidade de trazer a família, de mostrar “Olha, a gente trabalha assim, a gente faz...”, porque ainda, infelizmente, ainda tem muito disso. Não só assim para o 0-3, mas toda a educação infantil, de olhar com essa visão “Ah, aqui é creche”.

Pesquisadora: Sobre a especificidade da docência com os menores, que você falasse um pouquinho pra mim sobre o seu conceito de bebê e de criança bem pequena?

Gabriela: Bom, o bebê ele é um ser, igual eu te disse, é um ser que é muito sensível, é um ser que tá como construindo o mundo, ou seja, tudo o que o bebê vai absorver é tudo o que ele experimentar, então ele é um, pra mim, eu penso no trabalho com bebês e com crianças é aquela parte que até foi falado na formação isso, eu achei muito legal, que é o que eu penso, que a nossa criança precisa se encontrar com a criança deles, então assim, para eu trabalhar o bebê, eu tenho que saber, entender o que pra mim é um bebê. É um ser que está conhecendo o mundo, um ser que tá experimentando o que para ele tudo é novo, que ele está vivenciando tudo. E é um ser complexo que ele não vai ser trabalhado apenas em uma área, mas sim em tudo que ele experimentar. Tudo para ele é novo. Tudo é uma nova descoberta. Então, eu, enquanto professora, o que eu posso proporcionar para que ele desenvolva de forma natural, né? Porque às vezes a gente quer dar uma forçadinha. Então é esse ser, que está conhecendo o mundo, que está experimentando tudo e que para ele tudo é descoberta, está descobrindo o que é o mundo na verdade.

Pesquisadora: Entendi. Na sua opinião, o que os diferencia das crianças maiores?

Gabriela: Primeira coisa, a curiosidade, tudo é novidade. Pro bebê, tudo é legal, tudo é tudo chama atenção, tudo. Ele vai explorar o máximo, ele vai testar todas as possibilidades. E conforme a criança vai crescendo, ela já vai perdendo essa coisa tão natural que o bebê tem. Se você colocar qualquer coisa na frente dele, ele vai achar legal, ele vai querer explorar, vai saber... muitas vezes ele não vai assim saber pra que, por exemplo, o telefone funciona, mas ele vai achar uma coisa legal e vai querer explorar aquilo no máximo, testar tudo o que ele puder com aquele objeto. Então, assim, a curiosidade do bebê é demais, qualquer coisa chama atenção dele.

Pesquisadora: Como os bebês e crianças bem pequenas, 0-3, aprendem e se desenvolvem?

Gabriela: Bom, é igual eu falei, através da experiência, primeira coisa. Através das sensações que as situações proporcionam para ele, por exemplo, vamos imaginar que eu vou dar uma meleca, sei lá. Qual sensação aquilo vai gerar nele? Tanto é que tem bebê que não gosta de meleca e cresce não gostando. Tem bebê que aprende a gostar porque todas experiências vão gerar uma sensação e através dessas sensações e do que eles vivenciaram, eles vão se descobrindo e vão aprendendo, descobrindo quem são eles, né? Com o corpo, mas experimentando... porque bebê é movimento, é corpo, então eles estão se descobrindo no mundo.

Pesquisadora: Você considera que eles deveriam aprender algo?

Gabriela: Aprender algo? De verdade, cada bebê tem a sua própria descoberta. Não tem como a gente, por exemplo, o que a gente faz enquanto docente é propor uma situação, só que muitas vezes, por exemplo, a gente propõe batucar com a colher de pau na panela, o bebê, ele vai escorar a panela. Ele não deixou de aprender, ele apenas observou outra coisa se desenvolveu, se atentou a outra coisa que talvez a gente não... esqueci a palavra, que a gente não pensou naquilo, mas ele vai se desenvolver de qualquer forma, o que a gente vai tentar é proporcionar uma experiência legal, onde ele possa se desenvolver mais, mas de qualquer forma, ele vai se desenvolver, seja com aquilo que a gente pensou ou não. Toda a situação é situação boa para o bebê.

Pesquisadora: Acho que você falou um pouco, qual é o seu papel no desenvolvimento e aprendizagem dos bebês?

Gabriela: Então, é isso, proporcionar experiências. Que também eu vou pensar aí eu esqueci, tem uma palavra pra isso. Você lembra qual que é essa palavra? É quando a gente pensa uma coisa, mas na verdade não é aquilo que acontece, acontece outra coisa. Ai eu esqueci, eu gosto dessa palavra porque ela é muito assim, é isso. Não tem outra coisa. Mas, enfim, o papel como docente, o olhar para eles, olhar o que chama atenção para cada um, os gostos individuais de cada um, que eles têm. Cada um gosta de uma coisa, cada um quer uma coisa, cada um explora de uma forma diferente, que também é outra coisa que os bebês têm, que é demais. Talvez um objeto simples, eles exploram de diversas maneiras, então é esse olhar pra eles e dentro desse olhar, para eles olhar o que eu posso fazer, que experiências eu posso sugerir pra eles, que propostas eu posso montar para que para que eles experimentem? Então, o papel do professor é esse. E o cuidar, né, claro, porque bebê é o cuidar, o acolher, é o observar também o chorinho e tudo. Mas assim, na parte da educação, é isso. Se bem que o cuidar é uma educação também não deixa de ser, né? Pelo contrário, é muito, muito educação.

Pesquisadora: É a próxima, sobre o cuidar e educar, como você entende esses dois conceitos?

Gabriela: Aí ó, tá vendo? Eu tô atropelando os negócios (*risos*).

Pesquisadora: Não, é ótimo.

Gabriela: Bom, são duas coisas que não dá pra ser separadas. Isso não importa se é o bebê, se é uma criança grande, se é uma criança de fundamental. A diferença com os bebês é que com os bebês o cuidar ele também envolve o educar, porque quanto você cuida, você também tá educando, você também está proporcionando experiências e as experiências que você proporciona vão marcar ele positivamente ou negativamente. Se eu trocar uma fralda de qualquer jeito, agressivamente, isso vai marcar, ele vai criar uma sensação ruim, mas se eu trocar uma fralda de um jeito mais humanizado, conversando, pedindo licença isso vai gerar, vai criar uma memória boa nele, uma experiência boa, então, não tem como separar o cuidar do educar. Na verdade, eles acontecem o tempo todo né, com os bebês.

Pesquisadora: Na sua opinião algum deles prevalece no seu cotidiano?

Gabriela: Não. Porque é o tempo todo, né? O bebê mesmo ele estando em uma proposta, sei lá, uma vamos imaginar com elementos naturais, você tem que ficar cuidando, você tem que ficar de olho para que ele não coloque na boca, para que ele não se machuque. E isso é o tempo todo, e o educar também.

Pesquisadora: E o brincar, como você entende o brincar e a função do brincar para essa faixa etária?

Gabriela: Bom, o bebê tem uma forma de brincadeira totalmente diferente. Não vai ser igual eu te disse sobre exemplo do telefone, não é uma forma convencional, ele vai brincar com o corpo, o corpo dele é um objeto brincante, então ele vai experimentar, ele vai andar por todos os lados. Seja andar, se ele não andar, ele vai engatinhar, então o brincar do bebê é o brincar

que envolve o corpo. Não tem como ser uma outra forma de brincar. Ele vai explorar tudo através do corpo.

Pesquisadora: Para a docência com os bebês e as crianças bem pequenas, é necessário ter alguma característica específica. Se sim, qual?

Gabriela: Eu falei isso na primeira, lembra que é a sensibilidade? O amor, assim, e o saber acolher, né? Saber ser assim... eu não sei se tem uma característica para saber acolher, ser acolhedor, sei lá.

Pesquisadora: É preciso ter algum saber específico, conhecimento específico para trabalhar nesse contexto, para ser professora de bebês?

Gabriela: O que eu acho importante é entender um pouco sobre o desenvolvimento do bebê, por exemplo, é a parte do cérebro infantil, é bem legal, porque se a gente entende, que até os três anos, a criança tem a parte duas partes do cérebro, tem a parte que é emoção e tem a parte que é a razão... o bebê ele vai usar qual? Até os três anos ele usa a parte só da emoção, então tudo ele vai expressar através da emoção. Então todo o choro tem um porquê, nada é... muitas vezes, assim, quando a gente não entende um pouco da psicologia infantil, não estudou um pouco sobre isso, a gente pensa assim, aí o bebê está exemplo, vou dar um exemplo que todo bebê faz. Você dá, sei lá, chupeta, ele joga no chão, você dá chupeta, ele joga no chão, por que isso? Porque é um movimento bom e porque ele está aprendendo alguma coisa com aquilo. Não é uma coisa tipo uma manha, então quando a gente entende, aí o bebê faz isso, porque os bebês fazem isso, é uma forma que eles usam para aprender, então você tem uma outra visão. Então, é importante entender um pouco sobre isso, sim.

Pesquisadora: Entendi. Teorias, documentos, algum autor específico, você se recorda de alguma coisa que você leu ou estudou, que te ajuda para o seu trabalho, que tem esse foco nos bebês?

Gabriela: Montessori eu gosto e eu não sei a pronúncia, se é Waldorf, Wolderfi...

Pesquisadora: Waldorf?

Gabriela: Ah, então beleza, eu falo certo (*risos*)... que é o desenvolvimento integral. Eu gosto muito, muito mesmo, e a Montessori também, então, assim são os dois que eu gosto.

Pesquisadora: Pra você, prática e teoria são importantes?

Gabriela: Você vai lembrar, na primeira entrevista, eu falei assim, que muitas coisas que a gente aprende não tem... agora sim, o que me ajuda na minha prática docente? Igual eu disse aquela primeira vez eu gosto sempre de estar estudando. Então assim, quando a gente pega o trabalho, por exemplo, da Montessori e a gente fala, “Nossa, é muito legal” e a gente começa a se espelhar. Isso a gente vai aplicar na nossa prática. Que são coisas específicas, porque assim muitas vezes na docência, quando a gente vai fazer a faculdade de pedagogia, a gente aprende sobre tanta coisa que não tem um porquê na prática, mas quando você vê um trabalho, tal autor, ele fala sobre isso e na prática isso acontece dessa maneira, abre totalmente a visão, então, nesse sentido, sim, é importante as duas, né? Você pegando assim, autores, igual eu te disse, e

você se baseando como você pode aplicar aquilo na sua prática. Agora não o estudo pelo estudo com coisas que não tem nada a ver.

Pesquisadora: Você avalia que desempenha sua função com qualidade?

Gabriela: Sim, mas eu acho que a gente tem sempre que melhorar, nunca vai tá bom, né? Acho que é mal de professor isso.

Pesquisadora: E como você se sente por ser professora de educação infantil e por ser especificamente professora de bebês e de crianças bem pequenas?

Gabriela: Bom, eu amo, eu me sinto assim, é lógico né, a gente tem.. igual meu marido, a família dele, as tias dele são todas professoras, a gente fala de educação infantil e “Nossa, mas você só fica limpando o cocô de neném” sabe, mas, é... não, porque eu acho assim, que tudo que eu continuei estudando, estudo depois da minha formação em pedagogia, tudo é com foco nos pequenos. Nunca foi pensando nos grandes, então eu gosto muito.

Pesquisadora: É, você tem encontrado dificuldades da docência com essa faixa etária?

Gabriela: Não.

Pesquisadora: No cotidiano com os bebês e crianças bem pequenas, quais momentos te proporcionam maior satisfação e alegria?

Gabriela: Os momentos que eles vêm e abraçam a gente, pega.... sabe aqueles momentos, assim, quando a gente está passeando, aí a pessoa vai “Ai, vem e comigo” e eles viram e vem com a gente (*risos*). Sim, é a fórmula como os bebês expressam, né? O carinho que eles têm também sempre.

Pesquisadora: É, queria que você falasse um pouquinho pra mim, como que você descreveria um dia de trabalho um dia comum? Quais representações você tem de um dia comum de trabalho com eles na escola?

Gabriela: Primeira coisa, cansa. Coluna quebra, isso é fato. Mas assim, toda vez, eu nunca assim, saio da escola “Nossa hoje foi difícil”, não. Pelo contrário, eu sempre saio com vontade de voltar, porque por mais que seja cansativo, é sempre gratificante, porque a gente consegue ver coisas que muitas vezes a própria família não vê, que é o primeiro passinho, a primeira vez que senta, então a gente poder assim... para mim é um privilégio a gente poder acompanhar o começo da formação de um ser, sabe? Porque é o princípio de tudo o Berçário, né? É onde eles começam, onde eles começam a ter contato com os bebês, então sempre é gratificante. É um dia que tem as correrias, tem as coisas que acontecem no dia que cansa, mas sempre no final é gratificante.

Pesquisadora: No contexto da educação infantil, na sua opinião, as professoras de bebês, as crianças menores, 0 a 3, são mais valorizadas ou menos valorizadas em relação às professoras de crianças maiores?

Gabriela: Menos.

Pesquisadora: Dentro da própria escola ou só fora na sociedade?

Gabriela: Também, porque geralmente assim a maioria das coisas que vêm de material e de tudo são para os maiores. A dos pequenos geralmente a gente tem que pedir pra comprar, porque o que vem para a escola de material pedagógico, de coisas é sempre pensando nos maiores.

Pesquisadora: Na sua opinião de modo geral, as professoras de educação infantil têm objeções a trabalhar nos agrupamentos de crianças menores?

Gabriela: Sim, a maioria não gosta, igual eu te falei, na nossa escola acontece uma coisa totalmente incomum, as meninas querem o berçário, mas geralmente não quer. Não sei se pela questão assim, de se achar mais professora quando você tá na Etapa, não sei o que acontece, mas geralmente não quer.

Pesquisadora: Qual o maior desafio para ser professora de bebês?

Gabriela: Maior desafio? Bom, primeiro é ter pessoas que te ajudem, né? Porque se a gente tem pessoas que vão te ajudar, e você fala “Ah, eu quero fazer isso” e as pessoas te incentivam, tanto berçarista quanto coordenação e direção... Essa é a coisa mais difícil e o outro é você, desafio no dia a dia, são vários, né? Eu falei dessas pessoas, um outro desafio é você trazer essa segurança para as famílias e trazer essa família pra gente também, mostrar pra essa família aqui, óh, eu estou aqui pra te ajudar, estou aqui pra cuidar do seu filho, não vou fazer nada ruim... Porque as famílias do berçário, elas geralmente chegam bem, assim, apreensiva. E na parte dos bebês, o desafio é o próprio conhecer o bebê individual, quem é aquele bebê no dia a dia mesmo, né? Porque quando a gente descobre “Ah, esse bebê é assim”, a gente começa a criar vínculos e começa a entender quem é aquela criança, tudo se torna muito fácil.

Pesquisadora: Eu já sei a resposta, mas vou perguntar, você sente realizada profissionalmente?

Gabriela: Não. Claro! (*risos*).

Pesquisadora: (*risos*) Tem interesse em continuar trabalhando com a faixa etária?

Gabriela: Sim.

Pesquisadora: O último bloco é maior, mais amplo, trata um pouco da função social. A creche é um espaço de qualidade para os bebês e crianças bem pequenas?

Gabriela: Sim.

Pesquisadora: Na sua opinião, qual é a função social da educação infantil? Enquanto primeira etapa da educação básica e, especificamente, o segmento creche, a função social da creche e da pré-escola?

Gabriela: Função social, é apresentar aquela criança pra comunidade, com o meio que ela vive, é apresentar um mundo para a criança, é igual eu te falei, é para mim, assim, os pequenos, as professoras de educação infantil, elas estão literalmente apresentando o mundo para aquela criança, então todas as experiências que a criança vai ter, tanto negativa como positiva, vai depender da primeira infância. Tudo o que ela vai construir a base para ser quem ela é, depende da primeira infância. Então a educação infantil, assim, tem um papel extremamente importante que deveria ser muito mais valorizado do que é.

Pesquisadora: Na sua escola essa função está sendo alcançada?

Gabriela: Sim, eu acredito, assim, igual eu te disse, que precisa melhorar muita coisa, inclusive trazer a família mais pra escola, né? Que é uma coisa, que lá não era muito. Mas assim, com a questão da pandemia, a gente percebeu mesmo essa necessidade de trazer mais a família pra escola.

Pesquisadora: Entendi, e a última, bem grandona, qual é o maior desafio da educação infantil na nossa sociedade brasileira?

Gabriela: Se estabelecer como educação de qualidade... o desafio da educação infantil é provar para as pessoas a importância da educação infantil, porque quando se fala em educação infantil, as pessoas têm uma visão muito distorcida que “aí não precisa, não é uma coisa necessária, não é escola”... então isso é o que o infantil sempre luta. E tem um outro desafio, que é criar uma conexão com o ensino fundamental. Por quê? Porque é uma coisa muito distante o que acontece no infantil, com o que acontece no fundamental, eu falo da minha experiência como mãe, como professora, porque eu já trabalhei em fundamental, só que só naquela escola lá que eu fiz estágio, que eu te falei como estágio... mas o meu filho ele fez oito anos e ele fez toda a educação infantil lá onde eu trabalho e depois ele foi para uma escola fundamental. E praticamente é um abismo de distância de uma da outra. Não tem nada a ver, então assim, o maior desafio é isso, porque as pessoas acham que a educação infantil está preparando, é uma preparação para ensino fundamental ou que é só um lugar que cuida.

Pesquisadora: Entendi. Bom, terminamos, fique à vontade para discorrer sobre outras questões que julgar pertinentes.

Gabriela: Não, acho que você perguntou... acho que eu falei demais (risos).

Pesquisadora: Imagina, é ótimo. Obrigada

Nome escolhido: Helena

Segmento: Creche

Entrevista em 28 de julho de 2021

Pesquisadora: A primeira coisa que eu gostaria de te pedir é que você escolha um nome fictício, qualquer nome que você goste que não seja o seu.

Helena: Coloca o nome da minha filha, Helena.

Pesquisadora: Helena. A primeira pergunta é um pouquinho de você mesmo, idade, estado civil, a cidade onde você mora, se você mora na mesma cidade onde você nasceu.

Helena: Eu tenho 37 anos, sou casada, tenho duas filhas, moro na cidade de Mirassol e é a cidade que eu nasci, fui criada e moro até hoje.

Pesquisadora: Você mora em Mirassol? Eu também.

Pesquisadora: Também?

Pesquisadora: Eu não sou daqui, sou de São Paulo, morava em Rio Preto, mas quando eu casei eu construí minha casa e me mudei para cá.

Helena: Ah tá.

Pesquisadora: Eu gostaria que você falasse um pouquinho para mim sobre a sua infância. Como foi a sua infância? Quais as lembranças dessa época são mais marcantes para você?

Helena: A minha infância.... eu morava próximo às minhas avós, uma morava no fundo da minha casa, a outra morava do lado, vizinho. E aí não tinha muro, não tinha portão, então parecia ser tudo uma coisa só. Foi uma infância, hoje né, que a gente já entende como funciona, mas na época não, a gente não... meus pais faziam a gente não perceber isso, mas foi uma infância onde meus pais trabalhavam muito, as coisas eram mais difíceis, né? Uma marca, que eu brinco e falo até hoje, que teve uma época que a nossa mistura era tomate e pepino, apenas tomate e pepino, que era o que meu pai conseguia prover. Eu lembro até de uma vez, um senhor que vendia para nós, ele passava de perua na frente de casa, com os legumes e meu pai sempre “1kg de tomate e 1 kg de pepino”, toda semana. E eu me lembro de uma vez que eu peguei uma cenoura e falei pro meu pai assim “Compra pra mim?” e ele “Não, eu não tenho de dinheiro”. E eu abracei aquela cenoura, eu falava “Eu só queria uma cenoura, uma cenoura”, e o senhorzinho acabou me dando essa cenoura (*risos*). Foi uma infância assim, hoje eu vejo pela minha filha, o quão diferente está sendo, porque a gente era na rua, era o dia todo na rua, eram ruas e calçadas sem asfalto, calçada sem acimentado, então era tudo terra, eram várias crianças, eram muitas crianças juntas, brincando, sempre na rua. Ai, que mais? Se a gente for parar pra ficar lembrando, parece que esse faz tanto tempo.

Pesquisadora: Aham. E a gente não fala muito sobre, né? É quando começa a lembrar, vem voltando as coisas

Helena: Isso.

Pesquisadora: Você tem irmãos?

Helena: Tenho, tenho dois irmãos. Eu sou a mais velha de três filhos. Aí eu tenho uma irmã quatro anos mais nova e um irmão 14 anos mais novo. Brincava com outras crianças e com a minha irmã. Agora, esse de 14 anos de diferença quando ele nasceu eu já tinha 14 anos, então já era uma outra fase.

Pesquisadora: Ajudava a olhar. (*risos*)

Helena: Sim, aí já partiu mais para a questão da responsabilidade, não era tanto o brincar, né? A gente já não brincava muito assim, já era mais do lado da responsabilidade mesmo.

Pesquisadora: Entendi. Você frequentou a educação infantil?

Helena: Frequentei o antigo, que eles falavam, parquinho e depois o pré.

Pesquisadora: Era com quatro anos será?

Helena: Cinco anos no parquinho, seis anos no pré e aí com sete anos eu entrei no primeiro ano, na primeira série, né?

Pesquisadora: Você se lembra de um momento de situações dessa época? Como você se sentia indo à escola? O espaço da escola? Tem lembranças dessa época do pré?

Helena: Sim do pré tenho, inclusive ainda existe o prédio, passou por algumas reformas a minha filha mais velha estudou lá inclusive, primeira e segunda etapa. E assim eu tenho algumas passagens, eu acredito que foi o que marcou, né? Não lembro muita coisa, eu lembro que no parque tinha uma árvore, se não me engano era uma figueira então ela tinha vários cipós que enrolam no tronco e dava para entrar entre esses cipós e a gente brincava de casinha dentro da árvore. Entre o cipó e a árvore, meio que fazia uma oca, eu lembro que eu costumava brincar ali dentro. Ainda teve, é muito engraçado você me fazer essa pergunta porque, não faz muito tempo, eu comentei com a minha filha mais velha que eu lembro de uma vez, a professora passou uma atividade que a gente tinha... era um suporte de isopor com um desenho e a gente tinha que contornar o desenho com um palito, um palito de dente, fazendo furinho contornando o desenho. E eu lembro que todo mundo foi saindo para brincar e eu fiquei, eu ainda continuei para terminar, quando eu terminei eu entreguei para ela e fui sair para brincar e ela falou “Não, você não vai brincar, você vai ficar aqui sentada de castigo, pensando no que você fez”. E eu falo para minha filha que eu fiquei ali sentada sem saber o porquê, que eu não sabia o que foi que eu fiz e aí esses dias eu estava contando pra ela que eu fiquei de castigo sem saber o porquê.

Pesquisadora: E te marcou né?

Helena: Sim e eu acho que foi por esse motivo, eu ter sentado ali, olhar olhando as crianças brincar e me perguntando, o que foi que eu fiz, né. A professora me colocou de castigo, pediu para eu pensar e eu tentava puxar na memória o que foi que eu fiz para eu poder pensar. Então, foram duas coisas, teve uma Festa Junina também isso eu já tava com seis anos, teve uma Festa Junina na escola com apresentação e eu lembro que depois, após a dança, eu fui recitar um

verso, um poema, eu não lembro ao certo o que era, mas eu fui recitar esse poema pro público assim, para os pais que foram lá assistir.

Pesquisadora: E depois a professora não te falou o que você tinha feito?

Helena: Não, eu estou até hoje sem saber o que que foi que eu fiz para mim ficar de castigo, porque assim a passagem que eu tenho é somente isso, de eu estar terminando esse trabalho, todo mundo foi saindo, eu acabei ficando. Depois, eu já fiquei pensando na questão de será que eu demorei? Será que eu fiquei brincando com alguém? Enrolei? Mas aí eu já não me lembro mais, só lembro especificamente do castigo, sem motivo pra mim.

Pesquisadora: Era integral ou parcial?

Helena: Hmn, não me lembro, eu lembro que eu ia de manhã, levantava cedo, mas eu não me lembro. Mas eu acredito que era integral, porque eu lembro de almoçar lá, o almoço eu lembro, de alguma coisa assim... Eu me lembro mais a parte do pátio onde nós fazíamos a refeição, que era aquela igual o de hoje, que é aquela mesa comprida, com aquela banquetta comprida também e o parque né, (*risos*) Do parque eu lembro bem, que tinha casinha, já na casinha tinha um escorregador, o balanço, a gangorra embaixo da casa, era um parque com bastante árvore, então a gente brincava bastante de correr.

Pesquisadora: E da professora você se lembra? Como ela se relacionava com as crianças ou com você?

Helena: Então, inclusive uma das professoras, que foi a professora do pré, eu ainda tenho contato com ela porque ela mora próximo a casa da minha mãe. Mas não lembro, assim... a do parquinho ela era um pouco mais rígida, eu lembro dela assim sempre de cara fechada, que foi a do castigo. Agora a do pré, a dona Adelaide, eu acho que ela era mais boazinha, porque eu não lembro de nenhum episódio dela, porque eu acredito que teria me marcado igual a do castigo marcou. Mas a Adelaide, eu acho que não, ela era mais boazinha.

Pesquisadora: Entendi. Ok, as próximas perguntas são um pouquinho da sua formação. Qual é o tempo total de magistério, de atuação como professora?

Helena: Esse tá sendo o meu terceiro ano, eu entrei nesse último concurso da prefeitura.

Pesquisadora: E antes de entrar você não teve outras experiências?

Helena: Não.

Pesquisadora: Como que você escolheu ser professora? E por quê?

Helena: Hmmm, vou ser bem sincera, eu tenho uma menina de 10 anos e desde o quinto mês de idade dela, eu trabalhava o dia todo, o dia todo. Entrava no trabalho às 07h da manhã e saía às 17h30 da tarde. Então, eu sempre tinha isso em mim, essa questão de eu sempre achava que eu nunca estava aproveitando bastante dela. E eu sempre conciliava as minhas férias com as férias escolares dela, para estar com ela. E aí uma cunhada minha prestou, fez a faculdade de pedagogia, prestou concurso aqui de Mirassol, passou e ela me falava que ela trabalhava meio período. Foi onde me chamou atenção, a princípio, que era uma das coisas que eu almejava,

né? Trabalhar menos e ter mais tempo com a minha filha, que era uma coisa que eu sempre me cobrava muito.

Pesquisadora: Você trabalhava em que área?

Helena: Eu trabalhava aqui em Mirassol, na prefeitura, eu era concursada como atendente aqui na prefeitura de Mirassol. Eu trabalhava, eu trabalhei cinco anos no CREAS e dois anos no departamento de ação social.

Pesquisadora: Então você não cursou o magistério, né?

Pesquisadora: Magistério não.

Pesquisadora: E a pedagogia? Você fez, quando, em qual instituição?

Helena: Sim, Eu ingressei em 2012, em 2013 eu ingressei e me formei em dezembro de 2016.

Pesquisadora: Onde você fez?

Helena: É que mudou de nome, mas era FAIMI, presencial.

Pesquisadora: Na sua opinião, o seu curso de seu curso de pedagogia te formou pro trabalho que você realiza hoje com as crianças na escola? Ou não, porque?

Helena: Olha, por mais que os professores tentavam nos aproximar da realidade, quando a gente entra numa sala de aula, por mais que a gente tinha um certo conhecimento, aconselhamento, não é igual, não. É bem diferente. Mas eu acho... como que eu vou te explicar? Em questões de teorias assim, eu acredito que sim, mas aí a gente, depois, quando entra mesmo, aí a gente tem que trabalhar a gente mesmo, né? Apesar que nos estágios a gente já começa a ver realmente como é, né? Porque eu quando entrei na faculdade, eu não fazia de como seria e eu estranhei muito, muito, muito a rede de Rio Preto, porque eu estudei em Mirassol, meus estágios foram todos em Mirassol. Mirassol segue uma educação tradicional, então, quando eu cheguei em Rio Preto eu estranhei bastante.

Pesquisadora: Entendi.

Helena: E hoje olho pras coisas aqui de Mirassol e fico tentando.... já fico indagando, sabe, falo “Gente, qual o propósito?”... hoje eu compreendo melhor Rio Preto. E até pras minhas filhas, às vezes ela vem fazer uma coisa e eu falo “Gente, mas com que propósito? Mas pra que que serve isso? Onde você vai usar isso?”... mas já com a mentalidade de Rio Preto.

Pesquisadora: A sua pequenininha vai na creche em Mirassol?

Helena: Então eu fiz a matrícula dela semana passada, ela foi matriculada no berçário II, mas por enquanto aqui em Mirassol não tá presencial também, a faixa etária dela. Então por aqui também está acompanhamento pelo WhatsApp.

Pesquisadora: Entendi. No curso lá na FAIMI, você se lembra se teve disciplina específica relacionada à educação infantil durante o curso? Se lembra se teve, o que vocês estudaram na disciplina?

Helena: De educação infantil eu acredito que não, não me recordo dessa matéria, não. Eu lembro que a gente teve educação inclusiva, gestão, educação, eles falavam educação especial, que até a gente aprendeu libras, tem um pouco braile, mas em específico assim educação infantil, não me recordo, acredito que não.

Pesquisadora: Entendi. E estágio na educação infantil você fez?

Helena: Sim, fiz estágio na educação infantil, tivemos três estágios. No infantil, no fundamental e depois em gestão.

Pesquisadora: No seu estágio, você fez em várias turmas? Você viu qual faixa etária da educação infantil? Te ajudou de alguma forma o seu trabalho hoje?

Helena: Então, o estágio eu fiz aqui na creche, que é inclusive onde a minha filha estudou e é onde a mais nova foi matrícula. Então, como eu tinha amizade tanto com os professores quanto com a coordenadora, eu consegui poder fazer o estágio em todas as salas. Então eu fiz algumas horas tanto do berçário I até o maternal II. E não, não é igual. É igual eu te falei, muito diferente, muito diferente de São José do Rio.

Pesquisadora: Entendi.

Helena: Não, não sei. Hoje não sei como é hoje, mas pelos dias e o pouco que eu ficava, porque quando eu fiz eu fiquei dois dias em cada sala, de duas a três horas em cada turma, por dia. Eu percebo que hoje em Rio Preto, eu no berçário I, nós temos propostas né, pro desenvolvimento da criança, então todo dia a gente elabora alguma coisa, uma leitura, uma proposta. Pelo menos nessa creche, eu percebia que os berçários muito as as crianças soltas, era mais o brincar mesmo, o brincar, banho e refeição, davam importância nisso. Eu não lembro de ter visto nenhuma proposta. E o que eu percebi aqui na creche é que em tudo, em todo trabalho tinha muito a mão do professor, muito a mão do professor. Inclusive, quando eu fiz o estágio, nos últimos dias que eu já fui pro pro maternal II, a professora estava carimbando a mão das crianças no papel, então ela passava guache na mão das crianças, abria a mão delas do jeito que ela queria, porque ela queria desenhar com a mão, se eu não me engano era um Flamingo, então as crianças fechavam os dedos, deixavam o polegar mais aberto e ali ela ia fazer uma o bico do passarinho, e eu perguntei pra ela que atividade que era aquela que ela estava dando, aí ela falou assim “Desenho dirigido”. (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*)

Helena: Desenho dirigido, aí eu anotei pra poder fazer o estágio e eu achava que era desenho dirigido né, tô no estágio... Aí ela falou pra mim, mas eles também estão experimentando o guache, estão conhecendo a tinta guache e também achei normal naquele momento. Aí hoje, em Rio Preto, porque os dois primeiros anos, 2019 e 2000, eu fiquei com a turma de primeira etapa, esse ano que eu acabei pegando um berçário. E depois que eu fui parar para pensar nessa atitude dessa professora, a questão do desenho dirigido e na questão do experimento do guache. Que eu fico pensando, não estava experimentando nada, porque ela que passava a tinta na mão, carimbava e já direcionava as crianças pro banheiro para lavar as mãos. Então, o meu estágio foi só para cumprir mesmo, porque quando eu cheguei na escola pra trabalhar mesmo, ah meio

que não serviu de nada, até por conta da rede ser bem diferente, igual eu falei, Mirassol é muito tradicional, aqui tem muito a mão do professor.

Pesquisadora: Entendi. Eu fiquei pensando aqui ela, a professora chamar de desenho dirigido o carimbo da mão.

Helena: Então vai ver que é porque ela estava dirigindo a mão da criança em direção do papel (*risos*).

Professora: Pois é, e a mão tem que ficar exatamente no formato para formar o pássaro, né?

Helena: Sim, que aí, por fim, hoje pensando ficou tudo igual, né? Não teve... todo mundo ficou com o mesmo desenho, o que mudava era o tamanho das mãos, mas era a mesma coisa para todo mundo. Como se todo mundo tivesse feito igualzinho mesmo, um copiou do outro.

Pesquisadora: Pois é. E você tem outros cursos, tem alguma pós, outra coisa ou ainda não?

Helena: Fiz, assim que eu terminei a faculdade, para aproveitar que eu já estava no embalo dos estudos, fiz uma pós de alfabetização e letramento, durante a faculdade eu fiz um curso de 180 horas de libras, porque a gente teve aqui na grade curricular nossa a libras, porém, não deu para aprender muito. Como na nossa turma de faculdade nós tínhamos uma aluna, uma colega nossa de turma, surda, então ela participava né, estudou com a gente, ela e o intérprete dela. Depois da aula de libras pela faculdade, aí que a gente começou a perder esse medo de conversar com ela, de falar um oi, de perguntar se estava tudo bem. Foi aí que a gente começou a ter interação com ela. E antes disso a gente, eu pelo menos tinha receio até de falar um oi pra ela e ela começar a gesticular lá, porque eu achava que eram gestos né, dela começar a se comunicar e eu falar “Pronto, agora já não sei fazer mais que um oi, moça”. E aí fiz o curso então de libras e o ano passado acabei fazendo alguns cursos de extensão, arte e educação, iniciei uma pós em educação infantil, apesar que recebi conselhos de colegas de que seria dinheiro jogado fora, porque já sou formada em pedagogia, já atuo na educação infantil, então que a pessoa não via necessidade desse curso. Mas eu não tive essa disciplina na grade da faculdade e para entender melhor, né? Entender melhor a educação infantil.

Pesquisadora: Agora que você comentou, eu vi que eu acabei pulando quando eu te perguntei das disciplinas da educação infantil, você falou que não teve, é se você se lembra de ter alguma coisa específica sobre os bebês na graduação? Sobre os bebês dentro da educação infantil, mesmo que não uma disciplina específica.

Helana: Não.

Pesquisadora: O último bloco vai falar um pouquinho da sua trajetória. Antes de você ingressar como professora, você falou que faz três anos, entrou em 2019, como que você imaginava ser essa essa profissão? Você tinha alguma representação do que era ser professor?

Helena: Vou ser novamente, muito sincera (*risos*). Como a gente vem de uma sociedade que não preza muito por essa profissão, né? Que não dá muita importância, então eu também... era uma profissão como outra, como qualquer outra. Eu não tinha, nunca parei pra pensar em quão importante é um professor, né? Hoje, estando na educação infantil, eu percebo o quão importante nós somos para o desenvolvimento da criança, para a educação da criança,

estímulos, enfim. Então, quando a gente vem de uma sociedade onde a gente só ouvia críticas, né? Eu estava no bloco dos também, que trabalha pouco, só meio período, tira duas férias no ano. Era essa a minha ideia do professor.

Pesquisadora: E agora ela mudou depois que você entrou?

Helena: Com certeza, com certeza. A princípio, quando eu entrei, eu ainda tinha um pouco dessa coisa enraizada, sabe, assim, desse meu pensamento ainda. Mas aí você vai vendo né, o quanto você consegue fazer pela criança, o quanto você muda uma criança, a satisfação que te dá quando você ensina e você vê que você conseguiu transmitir, que você passou algo para aquela pessoa. Ah, não sei te explicar, não sei te explicar... hoje eu sou apaixonada pela minha profissão, apaixonada e eu ainda falo assim, eu ainda quero estar bem velhinha num corredor de supermercado, alguém fala “Ah, ela foi minha professora”, “Tia, você foi minha professora”.
(risos)

Pesquisadora: Com a idade, você começou a ser professora, 34?

Helena: Em 2019 foi meu primeiro ano. Isso, isso.

Pesquisadora: Com qual faixa começou? E quais são as lembranças mais marcantes desse início de atuação como professora? Como você se sentia?

Helena: Olha, na primeira semana, se não tivesse pedido baixa no meu concurso de Mirassol, eu teria dado baixa nesse concurso de Rio Preto, a minha primeira semana foi de desespero, eu achava que eu não ia dar conta, eu achava tudo aquilo um absurdo “25 crianças numa sala, isso não é possível, isso é um absurdo!”. Foi primeira etapa. E o meu primeiro ano, eu tive o problema assim que logo nesse primeiro ano eu peguei um aluno bastante complicado, bastante complicado mesmo, tive problemas em questão desse aluno que, graças a Deus, eu tinha o apoio da coordenação, da direção, né, que viam ali e supervisionavam o meu trabalho. E aí teve até que tirar, mudar esse aluno de sala, porque a minha relação com esse aluno já começou... não a minha com o aluno, mas do aluno comigo, já começou, assim, vou te contar a história. Era um menino bastante, que ele sempre deu trabalho, desde o berçário II, uma criança que sempre deu trabalho e a família sempre apoiava ele, então todas as atitudes que ele tinha na escola era apoiado pela família. Então “Olha, ele bateu no amigo”, “Então é porque o amigo bateu nele. Tá certinho”. Então ele tinha o total apoio do pai, da mãe, enfim, em tudo o que ele fazia. E quando eu iniciei, então as professoras me aconselhavam bastante e a primeira coisa que elas não falaram “Tudo que o você prometer, você tem que cumprir”, “Olha, a gente trabalha com combinados, tenta trabalhar também com combinados e que se não cumprir o combinado, vai ter uma consequência”, consequência assim “Olha, você vai ficar sentadinho aqui comigo, por cinco minutinhos”, “Olha, hoje você não vai brincar com seu brinquedo preferido, porque você fez isso...”, enfim, mas você tem que cumprir, se você pedir para a criança pra ela participar da leitura e ela não fizer, ou você pediu para não bater no amigo e ele bateu, então você tem que cumprir. E eu cumpria. Por fim, ele começou a relatar que eu batia nele, aí ele começou a relatar que eu batia, e aí depois foi até... foi bastante complicado, foi bastante traumático mesmo.

Pesquisadora: Uma situação delicada, né?

Helena: Sim. Que já era um menino bem pra frente assim, eu digo, e ele já começou a relatar que eu batia, aí começou a investigação, o coordenador viu que ele era uma criança complicada, ele partia para cima até do coordenador, ele avançava. Então, ali se viu que... chamou outras crianças para perguntar se já haviam presenciado algo do tipo, até que hoje eu compreendo coordenador, porque eu era nova ali, ele não me conhecia, então ele tinha realmente fazer essa investigação. Como não foi comprovado que realmente não aconteceu, resolveu mudar de sala. Então, colocou ele com um professor homem, que é um professor que nós temos na escola porque com ele acreditava-se que por ter uma figura masculina ele fosse, entre aspas, respeitar mais e fez a troca. Tanto é que depois de alguns meses, ele chorava, o menino chorava que ele queria voltar com a tia Helena, e teve um dia ainda que eu brinquei com o [nome do coordenador], eu falei “Ai,[nome do coordenador], tá vendo? Ele gosta de apanhar”. Aí eu estava perto do [nome do professor], falei “Tá vendo [nome do professor], você não bate”, aí o [nome do professor] ainda falou “Aí tá vendo Helena, nessas horas que a gente vê, né, que criança...”. Então, onde ele me via me abraçava “Tia Helena, quero voltar para você”. Eu pensava “Não...”, mas foi assim, bem complicado, o primeiro ano.

Pesquisadora: Entendi.

Helena: Eu acho que eu passei pelo batismo de fogo, se não fossem os outros professores ali da casa, da escola, os mais antigos aconselhar, falar... porque o primeiro ano, porque tudo o que eu estava passando, eu achava que podia ser... que era eu, não eu não sirvo pra isso, eu não estou dando conta, eu não vou conseguir. E aí as professoras foram me aconselhando “Não, o primeiro ano é assim mesmo, depois você vai pegando experiência, você vai ver...” e enfim, o começo foi bem, foi tenso o começo. Mas aí, depois do segundo semestre, eu acho que a gente já vai pegando jeito e o que eu achava um absurdo, se você viesse numa sala de maternal aqui em Mirassol, estariam todos quietinhos e eles agitados, brincando, os brinquedos espalhados, aquilo eu via como uma bagunça. Eu tinha muito medo do [nome do coordenador] passar na porta, pegar aqueles brinquedos espalhados, falar “Nossa, professora, que bagunça é essa?”. E hoje eu eu penso assim, falo “Gente, a educação infantil é isso”, quem olha de fora, igual eu estava vindo de fora, de uma outra realidade educacional, eu olhava aquilo, uma bagunça, uma baderna, enfim. Hoje eu eu falo não, não é, eu que estou ali dentro eu sei que aquilo não é uma bagunça, né? Tudo ali tem um aprendizado, tem um porquê, enfim, mas o primeiro ano foi bastante complicado. Depois do segundo semestre, eu acabei pegando o jeito e o ano passado, o início do ano passado, já foi muito melhor, também com uma primeira etapa.

Pesquisadora: Entendi. Então você só trabalhou no lá no [nome da escola]? Você trabalhou em uma escola?

Helena: Só no [nome da escola], sim.

Pesquisadora: Como você acha que você aprendeu a ser professora? Quais aspectos ou acontecimentos contribuíram para formar a professora de hoje?

Helena: Vish, ai vamos ver o que me levou... assim, tudo o que eu fiz e faço, eu sempre penso muito na criança, sabe? Nas oportunidades que eu posso proporcionar para essas crianças... como que eu vou te explicar, é difícil a gente colocar pra fora o que a gente sente, em palavras. Mas é tudo aquilo que eu te falei, assim, eu tinha uma visão diferente do professor, e aí quando

você atua, você vê que você consegue, não para todos, mas você consegue fazer diferença na vida de uma, duas crianças, de poder fazer o seu melhor, de você... eu percebo que eu consigo olhar para as pessoas tentando procurar o melhor delas, coisa que eu não não fazia, se eu tivesse uma impressão da pessoa era aquilo e aquilo mesmo, hoje não, até mesmo de uma criança, nossa, se uma criança era sem educação era uma criança sem educação e pronto, acabou. Hoje eu consigo analisar, olhar para essa criança com outro olhar, o porquê dela ser assim, de entender mais a criança. Eu acho que foi isso, de saber que eu posso fazer a diferença, que eu posso oportunizar experiências, vivências que poderão marcar essas crianças. Uma coisa que eu tenho comigo igual, eu sempre estou lembrando desse castigo sem motivo, que é uma coisa que me marcou, mas me marcou de uma forma negativa. Então eu fico sempre pensando na questão de marcar essas crianças, mas tentar marcar com coisas positivas, com vivências, com aprendizado, com oportunidades né? Que elas se lembrem, que marquem elas, mas por um lado positivo delas... Ai, que difícil responder essa pergunta a gente.

Pesquisadora: (*risos*) É que muito ampla, né? Cabe muita coisa, muita coisa pra pensar.

Helena: Mas o mais difícil é a gente expor, né, o que a gente sente em palavras. Como eu falei, hoje eu sou apaixonada pelo que eu faço, assim, tento fazer sempre o meu melhor, sempre o meu melhor, sempre pensando na criança. procurando propostas que vá trazer para elas vivências, vivências e experiências assim que marquem, que elas possam levar isso para a vida.

Entrevista em 02 de setembro de 2021

Pesquisadora: Você escolheu ser professora de educação infantil?

Helena: Sim.

Pesquisadora: Foi uma escolha ser professor e especificamente de educação infantil?

Helena: Sim, isso mesmo, eu acho que eu não tenho perfil pra trabalhar com as crianças maiores, com o fundamental.

Pesquisadora: Com qual faixa etária você mais se identifica e porquê?

Helena: Então, por questões da pandemia agora, eu não tive esse contato dentro da sala de aula com os pequenos, mas assim eu até escolhi o BI um por conta do ter tido a bebezinha o ano passado e aproveitei esse ritmo né, de mãe, de criança pequena e quis experimentar outra faixa etária porque nos outros anos, 2019 e 2020, eu fiquei com a primeira etapa, crianças de quatro e cinco anos. E aí eu quis experimentar as crianças menorzinhas, né, as pequenas. Mas assim eu não tive experiência dentro da sala de aula ainda com eles, mas em situação assim, de pandemia, eu acho que a faixa etária dos quatro e cinco anos as interações foram mais voltadas com as crianças, né? Eu tinha mais interação com a criança, diferente do BI que a minha interação é mais com as famílias e não diretamente com os bebês.

Pesquisadora: E tem alguma faixa etária que você não se identifica dentro da educação infantil?

Helena: Olha, é o que a gente conversa na escola, eu acho que não seria meu perfil as crianças de segunda etapa, as crianças maiores, que tá na faixa etária de cinco, seis anos. Eu gosto mais das menores.

Pesquisadora: Entendi. Como que você avalia que tem sido a sua experiência na docência com essa faixa etária na educação infantil? Eu sei que é um pouquinho difícil por conta do contexto de pandemia, se você quiser falar um pouquinho de como foi na etapa, e um pouquinho do que da sua impressão de agora, que é diferente por ser remota, né? Fica à vontade.

Helena: Então agora com BI, no começo eu senti bastante dificuldade devido à diferença de idade entre os alunos da mesma sala. Na primeira etapa, tem a diferença de idade, tem aluno que já faz sim quatro anos no começo, outro já vai fazer quatro anos num ano, mas essa diferença de meses não faz diferença no ensino, na forma de ensinar, na forma com que a gente dá a atividade, né? Não tem tanta modificação nas atividades, na proposta. Diferente agora do BI, que um mês de diferença de idade deles faz muita diferença, então são as adaptações das propostas, a gente precisa pensar mais em adaptações e agora o contexto de pandemia ainda mais. Porque o BI já é mais a fase de experimentação, de exploração, então gente a tem uma dificuldade um pouco maior, até em pensar em tudo o que a família estava passando, no que a família pode ter em casa, que pode disponibilizar para esse bebê, que possa ser feita a exploração, a experimentação, diferente do ano passado, da primeira etapa, que nós mandávamos apostila, o material de apoio impresso, a gente mandava os materiais também para que fossem realizadas as propostas. Então assim é diferente com o bebê, experimentação de farinha, a gente fica pensando no contexto familiar, se família tem essa farinha para disponibilizar para a criança porque é diferente os materiais usados, na escola a gente tem o lápis de cor, o giz de cera, que era o que nós disponibilizarmos pros alunos da primeira etapa, até por questão de experimentação também, riscantes diferentes. Diferente agora do BI, que é um material assim diferente, não é um material escolar, né? É um material totalmente diferente. São adaptações que tem que ser bem pensadas.

Pesquisadora: Entendi. E pensando no começo de ano, quando a gente escolhe as turmas, você já teve oportunidade de escolher essas turmas de berçário I, berçário II, maternal I? Como se deu essa questão?

Helena: Eu já tinha interesse no BI porque, em 2019, eu substituí várias vezes a professora do berçário I e gostei da experiência ali da substituição. Apesar que quando eu fui para substituir era mais a parte de ter alguém responsável na sala, né, por cuidar das crianças. Eu não acabei realizando propostas com eles. Durante a substituição era só mais essa parte de ter a presença de um responsável no cuidado das crianças. Quando foi o ano passado, eu estava grávida e até cogitei a hipótese de um BI, e como eu tinha interesse de levar minha filha comigo para a escola, acabou eu pegando uma primeira etapa porque se eu pegasse o BI a minha filha não poderia ir, e se a minha filha conseguisse vaga lá, eu não poderia estar no BI. Ano passado eu acabei pegando primeira etapa. Mas esse ano foi uma escolha mesmo, foi uma escolha ter ido pro BI, não foi aquela coisa... tinha outras salas? Tinha, tinha outras opções de escolha, mas eu escolhi o BI.

Pesquisadora: Entendi. Quais são as características que te atraem na docência com os bebês e as crianças menores? Que te levaram a ter esse interesse por eles?

Helena: Eu acredito que... na verdade foi pra ter uma nova experiência mesmo, como eu entrando agora, né? Assim, na questão de ser professora, até para eu achar o meu perfil, eu

saber realmente o meu perfil, até então eu só tive experiências com a primeira etapa. Mas... seria, aí eu não sei os bebezinhos assim, seria mais essa, que eu falo que, não sei, pra mim, é a parte mais importante da vida, assim na questão de ensinar os primeiros passos, de dar oportunidade de experimentação de coisas novas, não que as outras etapas não teriam isso, mas eu acredito que no berçário essa experiência, eu acho que ela é maior ela, eu acredito que tem um significado maior. Então eu acredito que tem um significado maior pra criança né, ali é o primeiro contato... Aí seria isso, né? Assim, a minha visão é que as experiências a serem trabalhadas com ele seria de uma significância maior, de um significado maior assim, para a vida dele. Tudo bem que eles possam nem lembrar, né? Mas querendo ou não vai ficar alguma memória afetiva dessa fase.

Pesquisadora: E existe alguma característica ou aspecto que não é atrativo para você? Alguma parte que não te atrai?

Helena: No BI ou na educação infantil?

Pesquisadora: Nos menorzinhos, B1, B2...

Helena: Algo que não seria atrativo?

Pesquisadora: É, um ponto que não seria atrativo pra você, desse contexto.

Helena: Então, fica difícil eu falar porque igual eu te falei, né, eu não tive um contato diretamente com eles, né? Pra saber assim “Nossa, eu não sabia que no BI tinha essa parte, eu não gostei não... é uma coisa que eu tenho que pensar pra próxima escolha”. Mas assim, em substituição, eu não percebi, não tive a oportunidade de presenciar... Assim, o que me incomoda, uma parte que me incomoda no berçário é a questão de você ser responsável pelas crianças e pelos adultos que trabalham com você.

Pesquisadora: Entendi.

Helena: Então pode ser um ponto que me incomoda, pode ser uma parte negativa, igual hoje eu vejo comentários de outros professores, que eles não gostam da faixa etária menor por conta de ter berçaristas com eles né e ser responsável pelas atitudes delas dentro da sala.

Pesquisadora: Entendi. Em geral, na sua opinião, as professoras de educação infantil têm objeções a essa a trabalhar nas turmas de crianças menores?

Helena: Sim, pelo menos a escola que eu trabalho, eu percebo que as professoras acabam, com o perdão da palavra, encarando os berçários como uma falta de opção. Principalmente as que querem escolher período e acaba não tendo a sala de preferência delas, elas acabam encarando os berçários. Mas assim a gente percebe nas conversas que a maioria já fala que não tem perfil... elas dizem, principalmente as mais antigas né, que não se sentem professoras. Se sentem babás e elas acham que a visão dos pais também sobre, seria mais de cuidadora e não de professora.

Pesquisadora: Ok. As próximas perguntas falam um pouquinho de recursos, materiais e trabalho coletivo. Pensando nos bebês e nas crianças bem pequenas, você acha que na sua escola existe material pedagógico à disposição?

Helena: Não, não.

Pesquisadora: Como você avalia a infraestrutura da escola, infraestrutura, espaço físico, atendimento aos bebês e as crianças menores?

Helena: A questão de espaço, eu acho que é um espaço bom, só assim, respondendo a sua pergunta anterior, quando eu disse que não tem recursos disponíveis... Nós mudamos de gestão, a nossa escola passou por mudança de gestão. Em 2019, a gestão que nós tínhamos era de difícil acesso em questão de material, assim, vamos trabalhar bandejas de experimentação, então, materiais para bandejas de experimentação, são coisas que não tem na escola, teriam que ser adquiridos né, não é uma coisa que você vai lá no almoxarifado e fala “Hoje eu vou trabalhar a experimentação de farinha de trigo e fubá, pego um pacote de cada e vamos trabalhar isso”... não. É uma coisa que você tem que programar com antecedência, solicitar para que seja feita a compra pela escola mesmo. O que eu percebia das professoras dos berçários é que se quisessem trabalhar, elas que bancavam, digamos, o trabalho. Agora, com essa mudança de gestão, eu percebo bastante mudança assim na questão dela querer ajudar bastante de estar sempre perguntando, de estar querendo sempre saber se está faltando alguma coisa, está precisando de alguma coisa, né? Eu percebo uma gestão mais interessada em saber. Então assim a gente fala, falta recursos? Sim, pela experiência que eu tive, agora eu ainda não sei, mas eu percebo uma gestão mais preocupada em saber se a gente está precisando de alguma coisa, se está faltando alguma coisa no que podem ajudar. Nos materiais de apoio enviados esse ano, a escola, sim, forneceu os materiais. Ah, vamos trabalhar experimentação da meleca com a gelatina, a escola forneceu a gelatina para ser entregue para as famílias, experimentação com bexiga, a escola forneceu a bexiga, então eu percebo que esse ano, com essa gestão, tá melhorando. Então eu percebo que a questão do material tem está melhorando, mas na gestão antiga não, faltava esses recursos, eu via que era os professores que levavam. Qual foi outra pergunta?

Pesquisadora: A outra pergunta era do espaço, da infraestrutura.

Helena: assim. Assim, ao meu ver, eu acredito que pelo menos o berçário I, eu acredito que o espaço deveria ser todo forrado de tatame, né? Porque são crianças que estão ali engatinhando, pra uma segurança maior para criança, né? A base curricular pede para que a gente trabalhe com as crianças, subir, escorregar, escalar, pular... pular, eu falo assim, obstáculos, né? E eu percebo, não tem isso também na escola. O tatame pega pouco espaço da sala, então o espaço maior é no piso mesmo, que é o que eu estava falando, eu acho importante se pudesse ser todo de tatame seria bem melhor, por questões, a criança está iniciando ali o engatinhar, tá iniciando o andar, pra uma segurança maior da criança. E pra fazer os trabalhos, né, de escorrega, então não tem um escorregador infantil né, um escorregador pequeno pra essa criança, a gente não tem aqueles obstáculos de subir, almofadados né, aqueles obstáculos, a gente não tem... então eu vejo que quando as professoras querem trabalhar é feito muita adaptação no material que já tem, no material existente na escola. Mas o espaço, em si, o tamanho, o espaço, eu acho um espaço bom. O solário da nossa escola, eu acho que deveria ser coberto, por ser um solário, uma área externa ali, eu acho um espaço pequeno e não é coberto, então em dia de chuva, em dia de frio ou no período da tarde é impossível a professora fazer uma atividade na área externa, no solário, porque não tem essa proteção, né, pra criança.

Pesquisadora: Entendi.

Helena: Mas tem uma área verde ampla, tem uma área verde boa para se trabalhar e uma coisa que eu percebi trabalhando ali na escola municipal, eu percebi a riqueza que nós temos em recursos a oferecer para as crianças de exploração, de contato, de experimentação porque as escolas particulares que eu fui atrás aqui em Mirassol são praticamente casas, que a área de lazer das crianças é uma varanda ampla e os brinquedos são nessa varanda. Em uma única escola eu vi um pedaço de terra pra criança brincar, não tem grama... então eu percebo na nossa escola essa amplitude, né? Área verde, contato com a grama, contato com a terra, contato com elementos da natureza, com árvores, folhas, gravetos, com o banco de areia.

Pesquisadora: A próxima pergunta é sobre as auxiliares. Como você entende a presença das auxiliares, berçaristas ou estagiárias, nas turmas de berçário e maternal I?

Helena: Repete, por favor, deu uma crise de tosse e eu não ouvi, desculpa.

Pesquisadora: Como você entende a presença das auxiliares, das berçaristas, nessas turmas de berçário e maternal?

Helena: Olha, eu vejo como necessário e importante a presença delas, até porque as crianças pequenas e pela quantidade de crianças que nós temos nas salas, seria impossível um trabalho bem feito sem a presença delas. Porém, eu tive dificuldades e a professora nova também, de 2019, que a gente se conversava, ela também entrou no concurso de 2018, então também era uma professora nova e a gente percebia e aí, conversando, essas professoras relatavam a questão das berçaristas serem antigas na escola, e dava a entender um certo querer elas controlarem a sala, comandar a sala, era elas quem dizia o que a professora deveria ou não fazer, elas queriam, né? Mas eu penso que a presença delas é fundamental, é muito importante, na realização do nosso trabalho, para que seja um trabalho bem feito, na segurança das crianças também, né? Eu acho que é isso.

Pesquisadora: E o que você acha do fato delas não possuírem uma formação específica?

Helena: Assim, eu acredito... eu não sei se eu vejo a necessidade de uma formação específica, até porque o trabalho delas ali é mais o cuidar, né? É auxiliar mesmo, é mais a questão de cuidar, é mais um cuidado da criança, pelo menos é esse o... porque a questão mais pedagógica, a questão mais do conhecimento, das oportunidades de experimentação, de tudo, com a criança é feito pelo professor, né. Então assim, eu não sei se eu vejo... eu penso muito assim, por conta da religião, a minha mãe é espírita né, e por conta da religião, um dos ensinamentos que ele ela aprendeu na religião e passa para nós na vida, é que quanto mais conhecimento nós temos, mais a gente é cobrado. Então eu penso assim, a questão da formação delas, se tivesse um curso mais específico ou não ser, uma preparação mais específica, talvez tiraria um pouco essa responsabilidade do professor dentro da sala de aula, também. Por conta da gente ser responsável pelos atos delas, né?

Pesquisadora: Entendi.

Helena: Que também entra aí numa confusão, ah, seria uma confusão... porque ao mesmo tempo que eu acho, tudo bem, elas estão mais ali para a questão do cuidar, do auxiliar, não seria tão necessário essa, uma formação específica. Mas, pensando também nessa questão, da responsabilidade pelos atos, talvez uma formação específica, um preparo melhor para com elas,

evitaria muita coisa, muito ato delas no sentido de dar um puxão, pra questão do banho, não ser tão... ah, porque a gente vai muito, eu estou procurando a palavra que eu te falar, assim, eu percebo que elas vão muito no automático. É como se elas estivessem fazendo com os filhos, né? “Não pode!”, vai lá dar um puxão, não pode, às vezes dar um preparo melhor faria refletir melhor e, não sei, prepará-las melhor para que certas atitudes que é feito por elas que não acontecesse. Tirando então, assim, um pouco da responsabilidade do professor sobre a atitude delas dentro da sala.

Pesquisadora: Entendi. Existem diferenças entre as duas funções? O papel do professor e da auxiliar? Como que você entende esses dois papéis?

Helena: Eu acredito que dentro da escola todo mundo ali é um pouco educador, né? Todo mundo ali trabalha pelo mesmo objetivo, a questão da educação da criança... a merendeira que faz o almoço e auxilia, ensina a criança se servir sozinho, auxilia ali na quantidade, então é uma espécie de ensino e aprendizado ali também. A berçarista é a mesma coisa, eu acho que a única coisa que diferencia é o conhecimento maior que o pedagogo tem, porém as responsabilidades de cuidado com uma criança... é que eu sei que tem pesos diferentes, né? A responsabilidade do professor é maior, mas não que tire a responsabilidade dessa berçarista na questão desse cuidado com a criança. Então, assim, parando pra analisar não tem muita difere... eu acredito, eu não vejo diferença, seria mais na questão da formação, na questão do conhecimento, igual, eu que estou chegando agora no berçário, de como funciona a rotina, elas sabem mais do que eu, de como é a rotina do berçário, de como fazer a criança dormir, de como fazer a criança se acalmar, né? Querendo ou não, é uma troca ali que a gente faz. Eu estou entrando com o conhecimento, mas elas têm muito mais prática do que eu dentro do berçário.

Pesquisadora: Entendi. Considerando essa organização da rede municipal, um professor, duas berçaristas ou três berçaristas, você acha que deveria ser de alguma outra forma? Outra forma de organizar cargos e funções? O que você pensa sobre?

Helena: Como eu não tenho essa prática ainda dentro da sala de aula, eu não sei dizer se é o suficiente, se é adequado, se dessa forma funciona bem, se não... não, não, não, desse jeito, não tá bom, deveria ter mais ou deveria ter menos, ou deveria trocar no período, né? Porque assim também o professor, ele fica meio período e é um cansaço físico muito grande a questão do berçário, é um cansaço físico. Eu vejo na formação, professores dizendo assim, eu não esqueço o nosso primeiro encontro de formação desse ano, professores perguntando sobre o berçário e a maioria responde assim “Enquanto o meu físico aguentar, eu quero permanecer no berçário I”, “Ah, enquanto eu der conta...”. Então, assim, é realmente um desgaste físico grande né, 25 crianças pequenas dependentes de você, é colo, é tudo, você tem que agachar, pegar no colo, levantar, erguer... então assim é um desgaste físico. Então eu não sei se seria interessante trocar também as berçaristas, não sei se seria viável, porque nós ficamos cinco horas e já saímos assim, cansadas, imagine elas que ficam ali oito, dez horas, o dia todo com aquelas crianças, mas assim eu não tive essa experiência dentro da sala de aula pra pra saber se funciona do jeito que está, se está adequado ou se deveria mudar.

Pesquisadora: As próximas são sobre a relação com as famílias. Na sua opinião, como as famílias entendem a função da escola de educação infantil e da creche?

Helena: Creche, ainda tem esse nome né, creche. Eu vejo, principalmente agora na pandemia, a visão escolar deles é ter um lugar para deixar o meu filho para eu trabalhar, né? Eu percebo que na primeira etapa a gente tinha uma interação melhor com as famílias no sentido de devolutivas porque a família via que o que a gente estava fazendo era importante para criança, porque ele estava pegando no lápis, ele estava começando a escrever o nome dele e isso é importante. Diferente dos bebês, que as famílias não acham importante, né? A visão da família é: vou deixar o bebê lá pra elas cuidarem para mim, higienizar, alimentar, fazer dormir, cuidar mesmo, pra eu trabalhar e a hora que eu voltar pra eu buscar meu filho bem. Bem alimentado, higienizado, enfim... e agora as interações das famílias, agora na pandemia, é diferente da primeira etapa, é como se eles não vissem sentido nas propostas, né? Igual, eu passo as propostas e a família fala “Ah, mas ele tem que fazer?”, “Ai, mas ele nem senta, mas ele tem que fazer isso?”, “Mas ele vai conseguir fazer isso?”. Ou da família querer atropelar essa questão da exploração, um exemplo, esse mês, no mês de agosto, trabalhamos no folclore e enviamos uma peteca de celofane, né? É jornal amassado e com a peteca feito com celofane, e explicamos né, a origem da peteca, até para conhecimento dos pais, mesmo que a criança em si não vai... e aí você percebe que os pais tentam ensinar as crianças a bater na peteca, né? E por mais que a gente fale “Não é isso o sentido da ter enviado a peteca, é o sentido deles conhecerem o novo objeto”, “Dá na mão deles, deixa eles explorarem, ouvir o barulho que o celofane faz, sentir a textura”, né? É a questão da cor que vai chamar atenção, o barulho, da exploração mesmo, e você vê que os pais querem atropelar esse processo. A maioria das devolutivas é o pai fazendo com que a criança bata na peteca e a criança não, a criança quer pôr a peteca na boca e eles tiram a peteca “Não, assim, não! Não é assim que faz”. Então eu percebo a falta, assim, os pais acreditam que o nosso trabalho não tem importância para aquela fase, porque eles não estão entendendo o que eles estão fazendo, eles não sabem o que eles estão fazendo e na visão do pai a criança não está aprendendo nada. Então a visão da família, eu acho que agora com a pandemia, eles viram realmente qual é o trabalho que é feito dentro da sala de aula, porque o pai simplesmente deixava a criança lá e pegava tomada banho, jantada, tomado um lanche, limpa, trocada, enfim... a tarde e achava que no dia todo foi isso. A gente brincou, cuidou, higienizou, alimentou e era só isso. Então eu acredito que agora na pandemia que eles estão vendo, estão tendo, pelo menos a gente está tentando fazê-los entender, né? Porque toda proposta, igual, o ano passado, volto a fazer essas comparações, o ano passado a gente mandava uma proposta e falava diretamente com a criança, né? “Olha, criança, a lenda, vamos explicar a lenda, a lenda é assim...”. Então a gente falava diretamente com a criança e esse ano não, a gente fala como adulto com a gente, a nossa comunicação direta é com o adulto, é com a família. Então, por mais que a gente mandou lenda, a gente explicou para esse pai o que é uma lenda, o que é o folclore, que às vezes o pai mesmo não tem esse conhecimento. Esse ano, a interação tem sido maior com os pais e toda atividade que a gente passa, a gente passa o objetivo para os pais né, pra eles entenderem o porquê que está dando aquilo, não é uma coisa que a gente tirou da cabeça. Então eu acredito que esse ano o pai começou a enxergar o que realmente é feito dentro da sala de aula, não é só os cuidados e, sim, tem um lado pedagógico realmente dentro, por trás, do que o pensamento deles lá de que é só o cuidar. Porque eu acho que é por isso que as professoras mais antigas dizem que as famílias não olham para eles, os professores de berçário, como professores, como educadores e sim como babás, né? Não tem aquele... igual a professora, que a gente conversava muito em 2019, a qual eu

substituía, ela falava assim nossa, o pai chegava aqui, eu falava assim “Pai, o fulaninho deu os primeiros passinhos”. Para ele era uma coisa super natural, ele ia andar de qualquer jeito, na cabeça do pai e ele “Ai, legal”, ele ia andar de qualquer jeito, mais dia, menos dia, ele ia andar. Mas ele não percebia essa questão do estímulo, o quanto essa criança foi estimulada né, e hoje eles percebem mais, porque eles até chamam a gente no particular “Professora, meu filho tem oito meses e não está querendo engatinhar, será que ele tem algum problema?”... e coisas que, não sei, às vezes no presencial essa criança já estaria querendo arriscar alguns passos por conta da estímulo que seria oferecido a ele na escola. Acredito que agora não sei, eu acredito, eu quero acreditar que os pais, pelo menos esse ano, estão tendo uma visão diferente do que eles tinham de um berçário.

Pesquisadora: Acho que você citou por cima, mas vou perguntar pontualmente: As famílias, entendem o atendimento creche, 0 a 3, da mesma forma que entendem a pré escola?

Helena: Não. Que foi o que a gente acabou de conversar, né? Na pré-escola, o pai acha que é a fase mais importante, que é onde a criança vai ter, na cabeça do pai né, a criança vai começar a ter o contato com números, como letras, que vai aprender o nome, que vai iniciar a alfabetização. Diferente de berçário, onde os pais acham que eles não tem um contato com nada disso e agora eles estão percebendo, pelo menos deveriam perceber, através das propostas que a gente manda, que a gente faz no grupo, que a criança tem esse estímulo, tem esse contato o tempo todo com palavras, com letras, com cores, com números, né? Não é uma coisa que a criança vai ver só lá na pré-escola “Não, a criança vai aprender cor lá na pré escola”, “Na creche, de 0 a 3, é brincar, é só brincar”. Igual eu já muitos, eu ouvi comentários de professoras de ensino fundamental, de que professoras de educação infantil são pagas pra brincar.

Pesquisadora: Sobre a especificidade da docência com os bebês e as crianças menores. Queria você falasse um pouquinho para mim sobre o seu conceito de bebê e criança bem pequena.

Helena: *(silêncio)*

Pesquisadora: O que, quem eles são pra você... na sua opinião.

Helena: Pergunta difícil...

Pesquisadora: Pode ir pensando e colocar com as suas palavras, fique tranquila.

Helena: Assim, o conceito de criança bem pequena, eu não sei se por conta dessa relação... assim, porque eu sou mãe de uma menina de 10 anos, mas quando ela era bebê, eu não tinha essa visão pedagógica que eu tenho hoje. Então, a minha forma com a minha menorzinha está sendo totalmente diferente do que eu fazia com a minha maior, por conta do conhecimento que a gente tem. Então, assim, eu percebo que as crianças é... como que eu vou explicar? Eu percebo que assim, eu tinha uma visão com a minha filha mais velha, que criança é um livro em branco e ela vai ser o que a gente escrever nesse livro, né? E hoje eu percebo que não, mesmo muito pequenas, elas já trazem com elas algum conhecimento, a questão da curiosidade, realmente... como eu vou explicar, que são crianças que devem ser bastante estimul... as crianças pequenas, principalmente as menores, são as que mais precisam de estímulo, as que mais precisam ser aguçadas as curiosidades, né? Não sei se eu tô conseguindo me expressar...

Pesquisadora: Sim, fica tranquila, eu tô entendendo. Você quer falar mais ou terminou?

Helena: Eu tô pensando assim, uma forma. Porque é, é difícil a gente colocar o que a gente, o pensamento da gente assim. Mas o conceito de criança pequena eu acredito que são... é a faixa etária que que mais necessita, assim, de estímulos, que mais necessita ser aguçada a questão da curiosidade, a questão, eu toco tanto nisso, de exploração, de... porque eu vejo a minha menina, quando ela pega uma coisa nova assim sabe, enquanto ela não explora todas as possibilidades daquele objeto, ela perde horas ali com aquilo. Então, acredito... que seja isso.

Pesquisadora: Você acha mais fácil ou mais difícil trabalhar com os menores? E por que?

Helena: Na sala de berçário I, eu acredito ser mais difícil trabalhar na questão das adaptações né, nas adaptações de propostas, pela diferença das idades, igual eu falei no começo, um mês de diferença faz muito diferença. Em um mês, um tá sentando, em um mês um outro já está andando e você continuar estimulando de outras formas, então, pensar em propostas que atendem a todos, mas com adaptações diferentes, de acordo com cada faixa etária, que vá de encontro com a necessidade daquela daquela idade, ali, daquela faixa etária.

Pesquisadora: Entendi. Como você pensa, acredita, que os bebês e as crianças menores aprendem e se desenvolvem?

Helena: Eu acredito que eles desenvolvam tudo através de estímulos, através de contato, ali o concreto mesmo. A questão de contato, de exploração, de deixá-los livremente a explorarem os objetos, a questão de estímulos, a questão de aguçar a curiosidade deles. Então eu acredito que seja dessa forma que eles aprendam, né? Através de estímulos, de exploração mesmo dos objetos, pra que eles possam perceber que existem diferentes formas, diferentes texturas, diferentes tamanhos, diferentes... enfim.

Pesquisadora: Essa forma que você está me explicando é diferente de como as crianças maiores aprendem?

Helena: Sim, pela experiência que eu tive na primeira etapa, muita coisa é você falando, você explicando, você mostrando um desenho... eles acabam entendendo aquela, aquela situação, eles acabam atendendo, né? Diferente dos pequenos, que eles têm, eles precisam desse contato, eles precisam pegar, eles precisam mexer, sentir, né? A questão de paladar, de gosto, a exploração deles é diferente né, envolve paladar, envolve olfato, envolve o som, envolve... diferente dos grandes que às vezes num fala, num desenho algo mais, não digo abstrato, mas que não tenha forma, né? Você quer explicar um sol, que é um sol, você desenha um sol. Diferente de uma criança pequena, se ela não sentir aquele som, se ela não ver, não sentir... então eu acho que é bem diferente, porque ela precisa desse contato, de pegar, de sentir ali para poder entender.

Pesquisadora: Você considera que os bebês e crianças menores deveriam aprender algo?

Helena: Aprender algo?... a questão da aprendizagem vai ser, como eu vou dizer, sim, pode até ocorrer, mas não que essa seja a função, não que seja esse o nosso objetivo né, deles aprenderem algo. Mas, ao mesmo tempo, eles acabam entendendo que certos objetos têm certas texturas, outros objetos não, já começa a entender a questão de quando você fala que alguma coisa está

quente, alguma coisa está fria, também é uma questão de aprendizagem, não é uma aprendizagem que popularmente dizem, uma aprendizagem escolar, “Ah, ele aprendeu a pintar”, “Ele aprendeu a desenhar, ele aprendeu...” né, mas são, vivências, são aprendizagens assim da vivência deles, né, o que é o quente, o que frio, o que... a questão de textura sabe, aprende que se pisar na pedra descalço vai machucar, que a grama faz cócegas nos pezinhos, então é uma forma de aprendizagem, não é o nosso objetivo né, assim, essa questão de ensinar alguma coisa “Eu vou te ensinar a pegar no lápis, eu vou te ensinar...”, não, mas a aprendizagem acaba ocorrendo, é uma aprendizagem da vida né, de vivência. Aprende, se cair aprende a levantar, aprende que de certos lugares se cair vai se machucar, eles começam a entender.

Pesquisadora: Na sua opinião, qual é o papel da professora nesse desenvolvimento e aprendizagem dos bebês?

Helena: É ser a mediadora e ser a pessoa que oportuniza essas experiências, de forma segura. Que eles entendam de uma forma e aprendam de uma forma que não... de uma forma segura, né? De uma forma que eles não vão se machucar. Ah, eu acho que... é, seria isso. A gente vai estar mediador, vamos tá ali fazendo a mediação do nosso conhecimento, levando para a vivência deles ali, para essa experiência de vida deles, de uma forma que eles possam explorar, que eles possam ter contato, que eles possam aprender, de uma forma segura, né? E sermos as pessoas que vai estar dando a oportunidade que, às vezes, o pai e a mãe no corre, corre do dia a dia, não tem essa oportunidade de que a criança faça essas... tenha essas essas experiências. Então eu acho que a gente, nós somos ali as pessoas que vai dar oportunidade deles vivenciarem essas experiências.

Pesquisadora: Sobre o cuidar e o educar, como que você entende esses dois conceitos?

Helena: Eu acredito que o educar e o cuidar estão interligados porque não tem como você educar sem cuidar e não tem como você cuidar sem educar. Tudo envolve ensino-aprendizagem, na questão da criança... na hora, no banho né, é uma forma de cuidar, dar o banho na criança, mas ali durante o banho tem essa aprendizagem, né? A questão da água, a espuma.... então tem esse educar também. Ali é um momento que você pode fazer as partes do corpo da criança, onde geralmente fica mais coberto, mas ali é onde você vai conversando com a criança e a criança já vai entendendo as suas partes... Na questão da higienização, você está cuidando, mas é uma forma de educar também né? Na hora do brincar, você tá cuidando, mas também é uma forma de educar, na questão de dividir, de respeitar o outro, de respeitar a vez. Então eu... assim, educar e cuidar é eu acredito estar interligadas as duas, não tem como você educar sem cuidar e nem cuidar sem educar.

Pesquisadora: Entendi. Na sua opinião, algum deles prevalece no cotidiano de berçário? Sim, não... e por quê?

Helena: Assim, devido a nossa demanda, eu falo a quantidade de crianças mesmo, né? E pode até ser a falta de preparo, de conhecimento das berçaristas e devido ali à rotina, eu acredito que prevaleça o cuidar. Porque o banho é aquele banho assim, dar um banho rápido, você tem que dar banho e não leva pro lado pedagógico, pedagógico eu digo assim, de estar conversando com a criança, de estar explicando o que está sendo “Olha, vou lavar o seu pezinho, olha o sabonete, olha, esse é o shampoo”. Não, não tem, é uma coisa que passa por cima disso porque

tem outras crianças pra se dar o banho, tem outros crianças pra alimentar, então ali eu acho que o cuidar prevalece na rotina. Mas é assim, por conta, não sei, às vezes se a formação delas fosse de outra, né? Poderia... elas fazerem de uma forma diferente, mas fica difícil mesmo devido à demanda e à rotina, e em questão de horários, né? A gente tem que cumprir os horários ali, o horário da janta, do almoço, o horário do lanche, então é difícil, igual na hora da alimentação, na hora da fruta, deixar eles verem a fruta por completo para entenderem, pegarem na fruta, sentir a textura daquela fruta antes mesmo de partir a fruta pra que eles possam comer, pra que no dia da manhã eles vêem aquela fruta, vêem aquela fruta na fruteira, na geladeira, no mercado e lembrem que a fruta é aquela, que gosto tem, não sei... Então a gente atropela, já pega nossa cortada, já vai raspando, vai pondo na boca, às vezes nem fala o nome da fruta para criança, só vai dando na boca mesmo, já amassa a banana e vai pondo na boca, não mostra uma banana né, com casca, não mostra descascando a banana, então eu acredito que essa parte do cuidar ela acaba prevalecendo.

Pesquisadora: E na sua opinião, com as crianças maiores, essa relação se dá de uma forma diferente? Essa relação cuidar e educar, com os maiores, é diferente?

Helena: Eu acredito que sim, que na parte das crianças maiores, eu acho que o educar prevalece. Porque nos maiores a gente, claro, pensa no cuidado né, a gente tem o cuidado com a questão de higienização, da alimentação, mas a gente acaba não conseguindo, como eles, entre aspas, já sabem se virar sozinhos né, acabam fazendo... são mais independentes do que os bebês, então a gente acaba tendo mais espaço para a questão do educar.

Pesquisadora: Como você entende brincar? Qual a função do brincar para essa faixa etária, até os 3 anos?

Helena: Assim, eu acredito que o brincar, independente da faixa etária, é uma forma da criança ir entendendo o seu meio social, é através do brincar que eles acabam entendendo o meio social deles, quando brincam de casinha, quando brincam de carrinho, quando brincam... Mas mesmo assim eu acredito que o berçário eles continuam mais nessa questão da exploração mesmo, que nem eles não pegam um nenê, a boneca e brincam da mesma forma que uma criança de cinco anos, quatro anos, brinca, né? Fazendo “Ah, meu filhinho, bebezinho”, fazendo “Ah, eu vou trocar, vou cuidar”, não, ele vai explorar essa boneca. Mas também na questão do conhecimento da função social, do cotidiano, da... ah, não sei se eu estou sabendo explicar direito...

Pesquisadora: Sim, eu to entendendo, pode continuar.

Helena: É mais a questão da exploração mesmo, o brincar deles é diferente. É assim, os maiores eles já começam a imitar o meio social, a brincadeira deles é mais uma imitação, do brincar de médico, então são coisas que eles já vivenciaram e estão imitando, estão brincando é, é um faz de conta. Diferente das crianças de berçário, que e a brincadeira deles é mais a questão da exploração mesmo do objeto, de experimentar e não essa questão de realmente brincar da forma, com que deveria né, vamos supor, um carrinho, eles vão ficar mexendo nas rodinhas, eles abrem e fecham a portinha, mas dificilmente a criança vai ficar empurrando o carrinho, como se ele estivesse andando, porque até então ele não entende isso né, que aquele objeto é daquela forma para ser brincado, não que cada objeto tenha uma forma correta de brincar, mas

eles não vão brincar da mesma forma, né? Já não é imitação igual os maiores, é mais a exploração mesmo.

Pesquisadora: Na sua opinião, para trabalhar com os bebês e as crianças menores, é necessário ter alguma característica pessoal específica, ser de um determinado jeito, ter alguma característica? Se sim, quais seriam?

Helena: Eu acho que vai do perfil né, do professor. Perfil que eu digo, assim, eu vejo pelas outras professoras, eu faço comparações com as outras professores, no sentido assim, o choro incomoda elas, no sentido assim... igual, tem umas professoras lá que não são mães, então elas se apegam assim “Ah, se o bebê chorar eu não sei o que eu faço com ele pra ele parar de chorar”. Como se a gente que é mãe soubesse o que fazer com o bebê. Então, vai muito do perfil, elas falam “Ai, eu não gosto do choro, o choro deles me apavora”, a questão do cocô “Ah não gente, cocô não é comigo, eu gosto dessa parte de higienização”, “Ai não, criança pequena é catarro, é...”. Assim, o pensamento é esse né, criança pequena é cocô e catarro. Mas eu sei se isso seria uma característica, mas eu falo que vai de perfil do perfil do professor, das preferências do professor, o que deixa ele mais confortável naquela situação ou naquela sala, o que deixa ele mais confortável, mais confiante. Igual essas que não são mães, elas não se sentem confiantes de cuidar de um bebê, já que eu nunca cuidei de um bebê meu, ela não se sente confiante em cuidar do de outro.

Pesquisadora: E os saberes necessários para docência com essa faixa etária, você destacaria algum?

Helena: Assim, por mais que a gente tenha uma formação, pela formação continuada que a gente tem, que é uma coisa, assim, que eu parabeno a prefeitura de Rio Preto, porque realmente... você sai de uma primeira etapa e você ir pra um berçário é uma diferença muito grande, e ainda bem que nós temos formadoras, que vai nos mostrando o caminho, vai nos guiando, vai nos auxiliando, né? Para que a gente faça um bom trabalho. Mas assim, não existem saberes assim... ai, como que eu vou te explicar? A gente tem que estar sempre estudando, a gente tem que estar sempre pesquisando, a gente tem que estar sempre... Porque é muito diferente, não é que são saberes diferentes, pode ser que lá na frente eu pense que seja um saber diferente, porque vamos supor, no meu quinto ano de berçário eu penso “Não gente, é sabedoria, né? Eu passei por isso, então hoje eu sei como lidar”, mas começa a gente tenha o conhecimento, a prático é muito diferente, pode ser que lá na frente eu considere um saber, né? Por já ter passado pelo berçário e já entender, mas hoje é questão de conhecimento, né? Eu acredito que não seja nem o saber, mas é questão de conhecimento mesmo, da gente conhecer esse nosso público e ir atrás de conhecimento, de atendê-los.

Pesquisadora: Você se recorda de algum livro, algum autor que te chamou a atenção ou documento que você destaca importante para o trabalho com essa faixa etária? Que te ajuda ou que você se lembra de trazer um destaque pros bebês?

Helena: Olha, quando eu peguei berçário, eu comecei a procurar livros que pudessem me auxiliar né, antes da gente iniciar com uma formação, para que eu pudesse já iniciar o berçário assim com algum saber, com algum conhecimento para não chegar lá totalmente crua, olhar e

falar assim “E agora, o que que eu faço?”. Então, assim eu comprei até uma trilogia da Emmi Pikler, então agora eu to fazendo a leitura.

Pesquisadora: Essa? (*a pesquisadora mostra um livro da abordagem Pikler que estava sobre a mesa*).

Helena: Exatamente, esse mesmo. E eu tenho feito... assim, não consegui ler tudo, né? Tenho lido conforme tem dado tempo, por conta de criança pequena, relatórios e acompanhar a minha maior, a minha mais velha, que agora graças a Deus voltou presencialmente, então já é um trabalho a menos a mim, porque antes eu tinha que acompanhar ela também, no quinto ano, com aula remota também, então estava bem corrido, estava bem difícil, então eu chegava à noite, a hora que todo mundo dormia, que era o meu momento de poder ler né, não só passar os olhos, mas ler, era difícil o dia que eu não estava cansada. Então assim eu não consegui terminar de ler, mas tenho achado muito interessante e é o que eu procurei, é o que eu estou vendo agora, por agora, essa trilogia da Emmi Pikler, que também num grupo... e assim, quando eu peguei o berçário, eu já entrei no grupo de berçário do Facebook, onde as pessoas compartilham informações, compartilhem... e foi lá que eu tive as indicações dessa trilogia.

Pesquisadora: Hm, é, a Emmi Pikler é ainda relativamente pouco difundida no Brasil.

Helena: Sim, eu não conhecia essa autora né, eu não... passei pela faculdade, nunca ouvi falar e até fui pesquisar quando... eu ouvi realmente falar sobre ela nesse grupo do Facebook, nesse grupo de berçário do Facebook, que aí eu fui começar a pesquisar sobre a Emmi Pikler, a questão dos livros, a opinião do pessoal que já tinha adquirido o livro antes de comprá-lo. Então era uma autora que eu não conhecia mesmo, nunca tinha ouvido falar, nem na faculdade, nem... até porque na formação, como eu estava em etapa né, realmente era uma outra que eu acredito que não seria citada.

Pesquisadora: Na docência com os bebês e crianças menores, prática e teoria são importantes? Tem algum que prevalece sobre o outro, como você entende isso?

Helena: Sim, igual a gente estava... eu até comentei a respeito das berçaristas né, que a gente entra com conhecimentos e as berçaristas têm ali a prática da rotina, do dia a dia das crianças, de como é feito, de como é executado ali o trabalho com as crianças, mas a gente precisa de uma base teórica para estar trabalhando com as crianças, a questão do saber o porquê que essa atividade, ou porque que essa essa proposta é importante para aquela faixa etária, né? E não chegar lá e falar “Eu acho legal bolha de sabão, vou dar bolha de sabão, porque as crianças gostam de bolha de sabão...”, mas o porquê daquilo, né? É outra coisa também que eu acho tá interligado né, que a prática, você tem que ter uma base teórica naquela prática que você está executando e a teoria, também, na hora de você é montar ali o teu planejamento, você já tem que como seria como vai ser aquilo em prática, né? A minha teoria tá aqui, o meu planejamento está aqui, mas ela já tem que ser feita de acordo de como é a prática, como é a rotina da minha sala, como que essa minha teoria, esse meu conhecimento, essa minha proposta vai dar certo para aquela sala, para aquela rotina.

Pesquisadora: Entendi. Dessa parte a gente está se encaminhando para as últimas e aí tem mais só 3 perguntas da última seção. Dentro do contexto da educação infantil, da escola de educação

infantil, na sua opinião, as professoras dos bebês e crianças menores, são mais ou menos valorizadas em relação às professoras das crianças maiores?

Helena: Assim, pela gestão, pela administração da escola, pela coordenação, não. Não são, não são menos valorizadas, todas têm um peso importante ali na escola, todas são importantes na visão da gestão, interna, todas têm um papel importante. Agora eu percebo essa desvalorização fora da escola, pelas famílias, né? Quem é de fora da escola, igual eu falo, quem não teve essa vivência com a educação acaba achando que a gente está ali só pra trocar fralda mesmo. Igual, teve amiga minha, amiga... a minha irmã, eu tenho uma irmã, ela formada em nutrição e aí eu falei era ela, falei “[nome da irmã] esse ano eu peguei berçário I” e ela falou assim “Mas você vai ensinar o quê pra eles? O que que ensina pra um berçário?”. A visão dela, ela é mãe, ela tem um filho de um ano e meio, uma filha de três anos, mas na visão dela é “Nossa, você é louca? Você vai ficar trocando fralda? O que você vai ensinar, a criança só dorme, mama e faz cocô”. Então existe essa desvalorização externa assim, fora da escola. Mas dentro da escola não.

Pesquisadora: Entendi. Qual o maior desafio para ser professora de bebês, na sua opinião?

Pesquisadora: O maior desafio? (*silêncio*) É... eu acho que a elaboração das propostas, a questão, igual eu já citei, a questão das adaptações, pra que a gente possa atender todas as idades né, de quatro meses até aquele bebê de um ano e meio, que está ali dentro do berçário, que a gente consiga atender todas as necessidades, não deixando que eles deixem, não deixando... eu falo assim, não deixando que eles deixem de ter os estímulos certos para cada idade, né? Pra que eles... então assim, a elaboração das propostas acho que é o maior desafio, para mim, nesse ano, foi, remotamente, mesmo estando remotamente, mas foi o meu maior desafio. Eu não sei presencialmente como seria, né? Se teria alguma outra coisa que me desafiasse mais, mas assim remotamente, com esse ensino remoto foi a questão de elaboração de propostas que atendessem a todos.

Pesquisadora: E como que você se sente por ser professora de educação infantil? Você se sente realizada profissionalmente?

Helena: Sim, hoje eu percebo, hoje, sendo professora de educação infantil, eu percebo que nós atuamos na idade mais importante da criança, né? Até quando as pessoas falam assim que a gente ganha para brincar, eu vejo até importância nisso, na questão da criança brincar. Porque eu vi nesse contexto pandêmico que a gente teve, as crianças informadas dentro de casa, as crianças com tablets, crianças na televisão, celular. Então, nós ali, professores de educação infantil, nós oportunizamos brincadeiras com as crianças, né? Trazemos brincadeiras de infâncias, da nossa infância, da infância dos pais, brincadeira mesmo, sem essa questão... eu falo assim, que hoje em dia a gente ensina a criança a brincar porque tem crianças que chegam na escola que não sabem brincar, não sabem dividir, não sabem interagir... porque em casa é celular, computador tablet, televisão e vida social só no meio de adultos. Então eu vejo assim, a grande importância que tem essa questão do brincar mesmo na educação infantil, na escola. Porque, às vezes, na escola é o único lugar que eles têm essa oportunidade de brincar mesmo, porque eu vejo assim, famílias com menos filhos, filho único, então é ali na escola que ele tem

uma oportunidade dessa interação social com crianças da idade dele, com essa vivência, a questão do realmente brincar, dele brincar realmente, que é bem diferente do brincar sozinho.

Pesquisadora: Entendi, você tem interesse em continuar trabalhando com essa faixa etária? Quais as suas expectativas?

Helena: Então, ai, todo ano a gente... olha.

Pesquisadora: Tá chegando a época de decidir.

Helena: Então, é um sofrimento. Eu quero muito continuar com o berçário, até porque eu não tive a experiência com o berçário, né? E a gente até fica cogitando porque novos professores entrando na escola, com pontuações maiores porque já faz um tempo que trabalhavam como celetista, agora entrou concursado, você já fica até pesquisando, conversa assim, sabe aquelas mensagens subliminares sabe “Nossa, e o ano que vem, você pensa em alguma etapa?”, “Ai não sei...”.

Pesquisadora: Jogando um verde. (*risos*)

Helena: É, “Ah, você tá gostando do berçário, você teria interesse em berçário?”.... você já começa o meio ali numa conversa informal, já pesquisando. Mas aí, todo final de ano, eu falo gente, é um parto. Que como é difícil, a gente já entra em sofrimento, já pensando no outro ano, aí você fica “Ai, meu colega completou o mestrado. Ele vai passar na minha frente, será que vai pegar um berçário?”.

Pesquisadora: É verdade, essa questão dos pontos, todo ano...

Helena: “Gente, mas eu queria tanto de manhã e fulano da tarde falou que quer vim para manhã e ele estava na minha frente, ai meu Deus, será que vai se sobrar pra mim de manhã? Será que vai sobrar um berçário? Será que vai sobrar?” é sempre um sofrimento.

Pesquisadora: As 3 últimas perguntas são mais gerais, mais fechando mesmo a nossa conversa, e giram em torno da função social da escola, da educação infantil. Na sua opinião, a creche é um espaço de qualidade dos bebês para as crianças bem pequenas?

Helena: Sim, sim. Agora, na pandemia, ficou mais evidente. Apesar da função social da escola ter uma visão distorcida pela sociedade, né? Igual, o povo briga pela volta das aulas presencias da educação infantil não é uma questão de “Nossa, ele precisa conviver com outras crianças, eu estou sentindo ele apático, muito triste, falta dos amiguinhos”, não, é “Eu preciso de um lugar para deixar ele para poder trabalhar”. Ficou muito marcante isso agora nessa pandemia e foi uma coisa que foi espalhando, eu falo assim, a mídia espalhou a essa função errada da escola né, porque a mídia batia muito nessa tecla “Os pais precisam trabalhar e não tem onde deixar criança. Os pais...” então, assim, eu percebo que a função social para a sociedade é uma visão bastante distorcida ainda. É um local para deixar meu filho, para eu poder trabalhar e não um local de aprendizagem. É um local de vivência, um local de troca de experiências, um local de interação. Não, não, infelizmente, a sociedade ainda tem essa visão distorcida da escola.

Pesquisadora: Falando um pouco desse contraponto você entrou na segunda, de qual é a função? Qual a função da educação infantil e da creche especificamente?

Helena: Sim, a nossa função é a função de oportunizar vivências e experiências, interações entre as crianças, entre grupos de mesma faixa etária e até mesmo de faixa etária diferentes, mas sendo criança né. Assim, as nossas maiores vivências, igual eu tenho muitas lembranças de brincadeiras, de experiências, realizadas na escola. Eu lembro de quando eu brincava no parquinho da escola, da casinha da escola. Até falei para você na nossa outra entrevista do que eu lembrava. Então, a maior parte da nossa infância, nossa lembrança é escola, de vivências da escola, né? Então é isso, é vivência, é experiência, é essa interação, é o fazer amizade, é aprender a fazer amizade, é aprender a respeitar o espaço do outro, é dividir, aprender a se comunicar, até coisas do nosso cotidiano né, é aprender a se higienizar sozinho, aprender a fazer nossa higiene bucal, a importância de fazer essa higiene bucal, qual a importância disso. Então assim eu vejo isso como uma função... essas questões como função social da escola e não simples “Deixar aqui, porque eu tenho mais o que fazer e depois eu passo aqui para pegar”, é mais do que ter um lugar aonde deixar o meu filho, né? Igual as meninas lá da escola falaram assim para mim “Ai, você achou a escola?”, “Achei”, “E você gostou?”, “Não”, “Mas você não gostou?”, “Não”, “E não teve nenhuma escola que você gostou mais?”, “Não”. Porque, eu não sei... a gente passa ser professor, a gente fica meio metido assim, sabe? E eu percebo também essa diferença, aqui em Mirassol é muito tradicional.

Pesquisadora: Eu não conheço nenhuma escola aqui, nem pública, nem privada.

Helena: Não, aqui... quando eu fui pra Rio Preto, eu estranhei, eu falava “Gente, eu vou dar o que pra essas criança? Se eu não posso dar um desenho pra eles pintarem?”. Porque aqui Mirassol é um desenho pra criança pintar, né? E aí você pergunta pra professora “Por que você está vendo desenho pra ela pintar?”, “Pra ela aprender a pintar!”. Aí eu percebo que Rio Preto não que seja proibido você dar um desenho pronto para criança pintar, mas o objetivo você tem como objetivo dela aprender o controle da coordenação motora, até onde vai o lápis e volta e isso pode ser feito também, esse pintar, essa coordenação, dela pintar um desenho feito por ela mesma e não que seja um desenho pronto, mas enfim. Aí quando eu fui nessa escola particular, já não gostei porque é uma casa, não tinha uma grama, não tinha uma terra, não tinha... aí você já começa a pensar que espera “Que tipo de experiência minha filha vai ter aqui?”, “Que vivencia ela vai ter aqui?”. É uma grama artificial, com um tapete verde onde tem um escorregador e um cavalinho, mas aí você já começa a ver isso, que vivência, que experiência, ela vai ter aqui dessa escola? E aí, a diretora, antes mesmo de me perguntar qual era a minha profissão, me levou para conhecer a escola “Olha aqui é a sala de aula não é dos maiores”, então a carteira enfileira, que você já começa a falar “Gente, fileiras?”.

Pesquisadora: Eram maiores, mas era educação ainda?

Helena: Sim, porque na escola onde eu fui é de quatro meses a cinco anos, trabalha até a segunda etapa, né? E aí eu vi lá uma porta que estava fechada e ela falou assim “Aqui é a porta de recreação” e aquilo, antes mesmo dela abrir a porta, eu fiquei imaginando o que seria uma recreação, que ela abriu a porta são colchonetes jogados no chão com lençóis e a TV ligada, é um momento de recreação das crianças e eu pensei comigo “É um momento de TV”, “Mas qual o objetivo dessa TV? O porquê desse filme? É só pra criança dormir?” e eu fiquei questionando e ela “Então, aqui é o momento da criança descansar”. Então estavam as crianças deitadas no colchonete, assistindo TV e na porta, recreação e eu tinha uma visão totalmente

diferente do que seria uma recriação. Aí voltamos para a sala da diretoria, ela me passou a lista de material “Olha 200 folhas de sulfite e vamos fazer apostila” e eu fiquei pensando o “Berçário 2, apostila e sulfite?”, e só o sulfite. E aí vai passando tudo... vai passando a nossa experiência da escola, eu falava “Gente, mas não tem uma lixa, não tenho papel camurça, não tem um..?”, apesar que pro BI, não sei, é a minha visão, pro BI essa textura de papel não faz diferença porque ele ainda está internalizando a questão do riscante, isso risca, independente da onde ele está riscando, como faz a diferença igual a gente trabalha com suportes diferentes, de formatos diferentes e texturas diferentes na primeira etapa né, da criança perceber que a lixa é uma textura diferente, o desenho vai sair diferente, enfim. Então tudo bem, não faz a diferença ali BI, ao meu ver, porque até então estão experimentando ainda questão de riscante, de que aquilo, de ação-reação, então se eu passar o giz aqui vai riscar, independente da onde ele passar o giz vai riscar, enfim. E lápis de cor jumbo, aí eu falei “Ah, já usa lápis de cor aqui”, pensei comigo, porque em Rio Preto a gente costuma começar com aquele meu primeiro giz, que é o gizão, aqueles grandes, porque a criança não tem aquela coordenação fina ainda de pegar um lápis na mão, né? É mais uma coordenação ali... e aí ela falou “E isso porque com a idade dela, um ano e meio, a gente já vai incentivando a pegar no lápis para hora que chegar na primeira etapa ela já ter essa questão de pegar no lápis corretamente...”.

Pesquisadora: Quatro anos pra aprender a pegar no lápis...

Helena: Porque eu percebo que a escola particular, desde o infantil, o objetivo deles são voltados para a questão de conteúdo mesmo, entendeu? A visão deles lá na primeira etapa e segunda etapa é alfabetizar a criança e o pai espera isso também, e os professores. E eu estou o tempo todo pensando nas vivências que ela teria ali. E aí quando terminou toda essa explicação dela sobre o material, ela perguntou para mim a minha profissão, aí eu falei para ela “Eu sou professora da rede municipal de São José do Rio Preto” e ela “Ai, menina e eu aqui falando tudo isso para você e você já sabia de tudo isso? Por que você não me interrompeu? Você ficou ouvindo mais do mesmo?” e eu falei “Não, eu gostei de ouvir a senhora, porque tudo que isso com a senhora está me falando, é novo pra mim. Porque as nossas concepções são muito diferente, né?”, e ela falou assim “Mas é porque a escola pública, né?”, aí eu pensei um pouco e eu respondi “É, pode ser, pode ser...”, porque vai ver que, eu fiquei pensando depois, vai ver que a escola particular eles pensam em conteúdo, já pensa lá na frente, vestibular alfabetização, é passar na frente, sabe? Meu filho tá na frente dos da escola pública e acredito que na escola e na escola pública a gente vai brincar, né? A gente mais brinca, a gente não tem essa questão de conteúdo, né? Igual, deles, tem apostila, ela vai me dar uma apostila da Helena no final do ano para mostrar que a escola trabalhou, diferente nós do berçário, quando nós fazemos a exposição do final do ano né, quando a primeira etapa, segunda etapa, faz a entrega do material pros pais, de tudo o que foi trabalhado na escola, o berçário o que a gente mais tem a mostrar pros pais são fotos das experiências realizadas com as crianças né, é mais a foto. Porque não tem como eu encadernar uma bandeja de experimentação, né? Não tem como eu encadernar a experiência da criança com a tinta comestível né, ou estímulo que nós fizemos para que ele aprendesse a rolar, para que ele aprendesse a ficar de bruços, para que ele aprendesse a engatinhar, então não tem como a gente apostilar, não tem como a gente encadernar, não tem como a gente entregar isso pro pai. E eu percebo que a escola particular não, a preocupação deles é ter o que entregar no final do ano para mostrar que a escola

trabalhou. Porque, realmente, a visão dos pais é que escola particular é melhor, porque eles trabalham mais, porque eles dão mais conteúdo e eu tinha essa visão. Tanto é que quando a minha filha estava na creche, no maternal, realmente não vinha muita coisa, apesar que eles trabalhavam desenhos dirigidos, que é pintar a mão da criança e a professora mesmo carimbar no sulfite e fazer daquela mãozinha um peixe, dela fazer daquela mãozinha um flamingo e falar depois, assim, escrever em cima, para entregar no final do ano “Desenho dirigido” e a gente achar aquilo lindo, né? E hoje a gente vê que não, mas eu tinha amigas que tinham criança na escola particular que pediu revistas, que no maternal já começavam a recortar letrinhas e eu achava... eu fala “Gente, a minha filha está muito atrasada, porque lá eles já estão recordando letrinhas e a minha filha no maternal tá carimbando mão”. E hoje eu percebo que tanto a do outro, da particular, quando a minha filha tiveram a perder, por falta dessas experiências de vida, que hoje eu faço com a minha pequena bandeja de experimentação, a outra, de 10 anos, gosta de fazer, a outra de 10 anos gosta de mexer na meleca, ela gosta de ter essa experiência, e é coisa que ela não teve isso, e eu também não tinha essa visão, não oportunizava essa experiência para ela também.

Pesquisadora: Bacana, bacana te ouvir. Antes da gente entrar no relato da escola da sua filha, a gente estava falando da função social da escola né? Na sua escola, na sua instituição, essa função está sendo lançada, na sua opinião? Essa que você acredita?

Helena: Sim, quando é de forma presencial, sim. De forma presencial sim. Nós professores ali eu vejo que todos trabalham com seriedade, com esse mesmo propósito né, da aprendizagem, das experiências, das vivências. Mas agora em contexto pandêmico, eu não sei porque em fotos, a mãe manda foto da criança em frente a uma bacia com farinha, mas eu não sei como foi feito, se a criança teve oportunidade de mexer, de explorar o jeito dela. E agora com a volta, com essa adaptação, a gente tem acolhido as famílias, conversado com as famílias, a gente vê o desejo da família da criança voltar, né? “Não, eu preciso que ele volte professora”, “Eu preciso que ele venha”. Então, assim, externamente, eu acredito que a gente ainda não conseguiu mudar essa visão da função social escolar.

Pesquisadora: A última. Na sua opinião, qual é o maior desafio da educação infantil na nossa sociedade?

Helena: É fazer as pessoas entenderem a importância dessa fase, a importância... cai nessa questão da função social também, das pessoas entenderem que a escola não é um depósito de criança, né? Não é uma questão de ter onde deixar o seu filho, mas uma questão de oportunidade, de aprendizagem, de interação, da importância da vivência dele, da interação com os amigos, com o professor, com... ai, eu não sei quando que a gente vai conseguir fazer as pessoas entenderem a real função social porque foi muito triste ver, igual eu estava te falando, a própria mídia né, distorcendo a função social, cobrando dos prefeitos a volta presencial, porque os pais precisam trabalhar e precisam da escola pra deixar os seus filhos e reforçando essa imagem errada da escola, né? E não a real importância da escola, olha as crianças, as crianças perderam por não ter ido pra escola? Perderam, perderam convívio, perderam contato com as outras crianças, perderam essa fase de brincar, perderam... tiveram muitas perdas. Mas a única coisa que as pessoas conseguem enxergar é essa necessidade do pai ter onde deixar, né? E eu não sei, pessoas estudadas, eu tiro pela minha irmã, quando falou da

volta e eu falava pra ela “Ai, a gente tem medo dessa volta, tem que ser uma coisa segura” e na cabeça dela, não, a gente não quer trabalhar, a gente acostumou, “Ah porque você é concursada, você está ganhando mesmo sentada na sua casa e não sei o que, então pra você está confortável, mas pra gente que trabalha e não tem onde deixar o filho, eu quero ver se fosse você que tivesse na nossa situação”. Então, eu falo assim, de pessoas estudadas, jornalistas, a minha irmã que é nutricionista, que tá fazendo um mestrado e mesmo assim tem essa visão errada da função social da escola.

Pesquisadora. Entendi. Acabamos, fique a vontade para discorrer ou falar de alguma questão que julgar pertinente, alguma coisa que você acha que eu deveria ter perguntado, ou se acha que eu perguntei demais. (*risos*)

Helena: Ah não, foi bom. Assim, é que é difícil a gente externar o que a gente pensa né, pôr em palavras, é difícil a gente... é realmente pôr o nosso pensamento em palavras, expor isso para pessoas. Espero ter ajudado, espero que você tenha me compreendido. Sei que eu dei umas enroladas...

Pesquisadora: Imagina.

Helena: Assim, eu ainda por ser recente nessa profissão, então eu peço muito pela minha formação, pelo meu conhecimento e pelo o que eu acredito. Tipo assim, eu venho de uma sociedade que está enraizada muita coisa em mim, né? E hoje eu tenho desconstruído essa minha visão que eu tinha do mundo escolar e tô reconstruindo essa imagem que eu tenho, que eu tinha, que eu tenho ainda.

Pesquisadora: Mas esse é um movimento bom pra quem é comprometido e é normal. A gente está sempre desconstruindo coisas, aprendendo outras.

Helena: Como quando você me perguntou da berçarista. Assim, eu acho que não tem necessidade da formação, mas pensando melhor seria bom uma formação, uma orientação né, pra elas de como cuidar, né? Porque ela não tá cuidando do filho dela, do jeito dela, na casa dela, né? Que ali tem todo um... não é um cuidar por cuidar. Então assim, sabe, a gente fica... não, não necessariamente necessitaria, mas eu acho que se tivesse, seria bom né, volta...

Pesquisadora: São questões que a gente pensa, mas quando é perguntado objetivamente, você pára pra tentar sistematizar uma resposta sobre né?

Helena: Sim, igual, eu falo assim, se elas tivessem uma orientação melhor, às vezes o cuidar e o educar, não que prevalecesse mais o educar, mas a gente teve um equilíbrio melhor ali, né? Igual, a professora do berçário II, é minha amiga de faculdade, nós fizemos faculdade juntas, fizemos cursinho para passar no concurso juntas, passamos no concurso e fomos trabalhar juntas. E coincidiu da a gente pegar assim, berçário, eu BI e ela II, então a gente troca muitas experiências, igual falo das adaptações, às vezes alguma atividade de BI, ela acha muito interessante e acaba adaptando pra que desperte o interesse nos da faixa etária dela e, às vezes, ela com alguma proposta ali pra sala dela, eu também acho muito importante, muito legal, faço adaptações para mim. Então a gente vai se conversando, vai se ajudando. E outro dia, a gente conversando, eu falei assim “[nome da professora] eu acho que a gente, no começo do ano, a gente deveria ter primeiros socorros”, porque engasga, o bebê, às vezes dormindo, regurgita,

aí acaba engasgando, o bebê... porque o bebê requer um cuidado muito maior, né? Diferente das crianças maiores, as crianças maiores deitaram, foram dormir, o bebê não, você tem que ter uma atenção a todo momento, não é porque o bebê está dormindo quando está dando um tempo ali para você, está dando sossego, não. Então assim eu falo pra ela “Nossa, eu acho que a gente deveria ter primeiros socorros, né? E se um bebê engasga aqui no [*nome da escola*], até a ambulância chegar aqui, a gente tem que saber o que fazer”. Se o bebê caiu, caiu e bateu de cabeça, o que que a gente, como que a gente deve proceder? Hoje eu, como mãe, eu sei, a gente não pode deixar dormir, mesmo com sonolência, tem que esperar um hora, deve levar pro médico, mas e aí? A gente não tem esse... depois eu parei, pensei e falei assim “[*nome da professora*], quanto mais conhecimento a gente tiver, mais a gente será cobrada”. Enquanto não tiver... assim, ai, bebê engasgou, mas “Gente, mas eu não sabia o que fazer”, “Ah, então tá bom, você tá perdoado”, “Não você teve o curso de primeiros socorros, então você deveria ter agido de tal forma!”. Mas é muito complicado assim né, trabalhar com o filho dos outros, até a gente tem filho... é uma coisa tão, é a pessoinha mais importante da nossa vida e você fica pensando né, é a pessoa mais importante também da vida de alguém. É bastante difícil assim trabalhar com os filhos e é muito assim triste quando você entrega a criança né, e a mãe fica, igual eu não me conformo, eu estava substituindo, fui entregar a criança para a mãe, a mãe falou assim para mim “Ai, mas esse shortinho não é do conjunto dessa blusa?”, eu falei gente... a criança estava tomada banho, tinha dormido, estava alimentada, não tinha um arranhão. E eu falei “É só isso que a senhora tem para me dizer? Nem um obrigada?”, não, “Ai, professora, eu já coloquei tudo separadinho, o que é conjunto do quê, essa blusinha não é conjunto desse short”.

Pesquisadora: É difícil.

Helena: Aí você fica naquele momento bem offline ali, olhando pra mãe, assim, tentando entender aquela situação. Aí por você nem fala nada porque... “Tá bom mãe, da próxima vez eu presto mais atenção”. É difícil, essa falta de reconhecimento, sabe? “Ai meu bebê veio assado”, “Meu bebê está com um arranhão”, como se na casa dele ele não fosse arranhar, ele não fosse cair, ele não fosse bater... é como se ali na escola você tem obrigação, de cuidar e cuidar bem. “Eu quero pegar meu filho aqui à tarde, alimentado, higienizado, sem um arranhão e sem faltar nada, não pode estar nada faltando dentro da mochilinha dele”, sabe, então eu falo que essa desvalorização externa da escola, né? Você está ali para cuidar, “Você está aqui pra cuidar do meu filho”, “Você é paga para cuidar do meu filho”. Óh, essa professora de berçário, eu trabalhei substituindo ela em 2019, ela saiu do berçário por conta disso, ela falou assim, “Helena, amei o berçário, amei o berçário, amo os bebês, amo... mas eu não suportar... a família me desmotivou, a família me desanimou, a família me... por essas questões, sabe, desse mínimo, por mais que você faça, você deixou de fazer um mínimo ali, uma coisinha, você já é, nossa, detonada.

Nome escolhido: Lua

Segmento: Pré-escola

Entrevista em 05 de julho de 2021

Pesquisadora: A primeira coisa que eu gostaria que você fizesse pra mim é escolher um nome fictício, porque a gente não vai usar os nomes reais, então a gente não vai usar o nome das escolas e a gente não vai usar os nomes reais das professoras.

Lua: Eu acho que eu vou pôr o nome Lua, da minha aluna.

Pesquisadora: Eu acho super legal, Lua. Vamos começar então você falando um pouquinho para mim da sua idade, estado civil, a cidade onde você reside, com quem você mora, essas questões mais pessoais.

Lua: Eu estou com 34 anos, resido em Uchoa com a minha mãe, desde que eu nasci eu moro aqui.

Lua: Você falou que nasceu e morou sempre na mesma cidade, no mesmo lugar, queria que você falasse um pouquinho como você se lembra da sua infância? Quais lembranças são mais marcantes para você dessa época de você criança?

Lua: Então, aqui a cidade é bem pequena, né? São 10 mil habitantes. Na minha época de infância, a minha mãe ficava comigo, eu ia pro trabalho dela porque eu entrei na creche só quando também já estava na fase obrigatória, toda a minha infância, eu fiquei com a minha mãe. Então assim, eu acompanhava ela na rotina dela de trabalho, depois na rotina em casa e eram poucas as horas que a gente tinha assim pra passear ou para ir em algum lugar, até porque a cidade também não tinha nenhum atrativo.

Pesquisadora: Você costumava brincar na rua, tinha outras crianças?

Lua: Não, eu tive uma infância adultizada.

Pesquisadora: Adultizada você quer dizer que não teve muito contato com outras crianças?

Lua: Não. Eu fui filha única, como minha mãe trabalhava o dia todo, a hora que eu chegava com ela em casa, à noite tudo, não tinha mais com quem brincar, na época eu fui ter mais interação mesmo com outras crianças foi quando eu fui pra creche.

Pesquisadora: Interessante que imaginando assim, né? Você sempre foi com ela e sempre funcionou bem?

Lua: Então do que ela assim... a minha mãe sempre foi bem rígida, também tem toda essa questão, né? Então, por exemplo, se eu ia com ela, eu sabia o jeito que eu tinha que ficar aí eu era uma criança, vamos se dizer muito tranquila, né? Muita calma também, paciente, o que ajudava, eu não era de ficar fazendo arte e o pouco que fazia também se fosse do avesso o couro comia. (*risos*)

Pesquisadora: Você falou que entrou na creche, você se lembra de quantos anos você tinha?

Lua: Cinco, eu entrei na época do pré... pré I e pré II.

Pesquisadora: Você fez um e o dois?

Lua: Eu fiz.

Pesquisadora: Escola pública?

Lua: Pública, todo o percurso foi público. Aqui, em um Uchoa só tinha uma creche e, o que acontece, a cidade tem dois bairros, né? O São Miguel e o lado de cá, aqui é o que eu moro. A gente sempre morou do lado de cá e essa creche ela era lá no bairro São Miguel, então até esse foi um dos fatores que minha mãe não me colocou na creche, então não tinha tempo hábil dela me levar até o outro lado do bairro para eu ficar nessa creche, ela voltar a trabalhar, depois voltar lá pra me buscar, entendeu? Então era mais fácil eu ir para com ela para o trabalho.

Pesquisadora: Entendi. Até hoje só tem dois bairros?

Lua: Até hoje só tem dois bairros e, por exemplo, creches mesmo só tem três, mesmo com o aumento da população e tudo, nesse meu lado que eu moro só tem uma creche, entendeu? As outras duas são no outro bairro, que hoje é considerado um bairro mais periférico, né? Tem mais necessidades, de questões sociais envolvidas, então por isso, mas aqui do lado que eu moro tem só uma creche e uma escola pré, que é separado.

Pesquisadora: Você se lembra dessa época da escola? Como que você se sentia indo pra escola?

Lua: Eu detestava, chorava até, não queria ficar na escola de jeito nenhum, mas nem amarrada. Minha mãe sofreu horrores pra me adaptar na escola e eu chorei muito até no ensino fundamental, no primeiro e segundo ano. Por isso que eu tenho muita dó das minhas crianças que choram, lembra do [*nome de uma criança*]? Que não queria ficar na escola de nenhum, aquela criança me tirou do eixo, mas eu me via nele porque eu fui aquela criança. Não queria de jeito nenhum, por exemplo, minha mãe tinha que ficar né, um pouco de tempo, igual até hoje a gente faz essas estratégias, de ficar um tempo, de deixar lá... Eu não, nossa, eu detestava a escola, para mim era a morte. (*risos*)

Pesquisadora: Você acha que era mais assim a insegurança de ficar longe da sua mãe?

Lua: Era essa questão de apego mesmo, né? De sempre ter estado com ela, mas também naquela época a escola era mais chata, né? Porque era aquele mundo de atividade encadernada, ainda mais eu que não tinha ido pra creche antes, não tinha todo esse contato, então era um monte de atividade de treino mesmo e ainda quando vinha para casa, vinha com mais atividade pra fazer de tarefa. Enfim, os momentos de brincar eram muito poucos, muito pouco, muito pouco. Os parques se resumiam, gira, gira e três balanços.

Pesquisadora: Você falou um pouco da próxima pergunta, como era esse cotidiano da escola?

Lua: É, tinha toda aquela rotina de horários, igualzinho o fundamental, sabe? Então, por exemplo, a professora já distribuía a atividade do dia, né? O que você ia fazer naquele dia, aí tinha o tempo para ser feito aquela atividade, ela já corrigia, muitas vezes ali mesmo, na sala com as crianças, né? Tentando realmente ensinar os conteúdos, né? Que posteriormente seriam vistos no fundamental. Era bem essa rotina e uma coisa que a gente não tem hoje porque a gente saía pro horário de almoço e é um horário que as crianças só comem e voltam pra rotina

da escola, mas meu caso, o horário do intervalo era um horário que a gente tinha um pouco também para brincar assim, porque as professoras não acompanhavam, eram as inspetoras. O recreio era aquela hora de correr, a hora de brincar com amigo, então elas não estavam com a gente naquele momento e a gente acabava aproveitando para brincar livre, né?

Pesquisadora: Era integral ou parcial?

Lua: Era parcial.

Pesquisadora: E você se lembra da professora, como ela se relacionava com vocês, tem essas lembranças?

Lua: Uma não é muito positiva, de uma professora que até assim ela tinha um tom muito autoritário, mas era da época mesmo, né? E agora tem uma outra, que até o marido dela faleceu de Covid esse ano, tadinha, mas bem senhorinha, ela já sabe? Que eu tinha muito amor nela, porque ela era aquela... estava bem calma, sabe, tranquila, mesmo que ela ensinava, toda aquela rotina de atividades, mas ela era mais compreensiva com a gente, entendia mesmo um pouco do que permeava a infância, né? Então, ela era bem mais tranquila. Com a outra, é que foi minha primeira também, eu acho que foram várias questões de dificuldade, de adaptação à falta de paciência dela também. Porque é difícil, né? Realmente quando a gente tem uma criança que é esse desafio é bem complexo o percurso e aí são dois caminhos, né? Ou a criança, ela passa a te amar ou ela vai ter um trauma teu, não tem muito o que...

Pesquisadora: As próximas perguntas são da sua formação.

Pesquisadora: Eu tenho uma primeira formação em educação física. Eu fui bolsista do Prouni no primeiro ano do programa, eu cursei os quatro anos com bolsa integral. Na verdade, eu optei pela graduação de educação física, como um recurso na época por não ter condições de bancar um outro curso. Então, dentro dos que eu tinha elencado para bolsa, com a nota que eu tinha tirado no Enem, que era compatível, era uma nota boa, eu consegui cursar educação física. Depois que eu cursei educação física, eu vi vários fatores, porque quando a gente começa a estagiar, né? Eu comecei a sentir dificuldade de trabalho com muito maiores, que é o que permeia o universo da educação física e gostava muito mais das crianças. Mas só colégio particular tem essa dinâmica do professor especialista. Então, passado um tempo, eu fiquei um pouco assim perdida em o que fazer, mas acabei optando em cursar pedagogia. Com a pedagogia, cursando pedagogia, que eu acabei prestando o concurso pra ver como era e passei nele, né? É aí a pedagogia, foi só dois anos porque complementou porque eu tinha já a licenciatura de educação física, e com a pedagogia que eu vi essa possibilidade de trabalhar com crianças, né? Mas, assim, não tanto da educação infantil, porque eu também estava bem acostumada com os anos iniciais do fundamental, era mais o meu, vamos se dizer, o meu território, mas aí depois já tá indo pro sétimo ano já.

Pesquisadora: Onde você cursou a educação física? E você falou que foi a que era possível lá na época, você tinha vontade de ter feito outra coisa?

Lua: Eu cursei na Unorp. E na época eu ainda estava muito em dúvida sobre o que eu queria ser, tanto que eu não me via muito como uma professora porque eu não tinha tido assim, um espelho de professor, então eu não via essa questão, mas, na época, uma das outras opções que

eu tinha colocado, que eu gostava bastante, era ciências da computação, porque eu gosto muito dessas coisas de tecnologia, de coisas modernas e tinha colocado também gestão empresarial, que eu acabei fazendo pelo Philadelpho, o técnico, então tinha colocado essas três opções. A educação física na Unorp foi em 2004, me formei em 2008, aí em 2009 eu fiz o técnico no Philadelpho e 2010 eu fiz a pedagogia.

Pesquisadora: Tá, então você não cursou magistério, né?

Lua: Não cursei

Pesquisadora: Por que você acha que você escolheu ser professora?

Lua: Eu acho que depois que eu comecei a ver os dois lados, foi mais ou menos a partir do estágio mesmo, que começou a abrir os meus olhos e um pouco também pelas questões sociais que eu via de muitas famílias que a gente acompanhava aqui em ações sociais, por conta do centro e sempre aquela dificuldade das crianças, tanto que nesse meio também eu fiz a minha graduação com bolsa integral, mas eu cheguei a ser voluntária daquele programa Escola da Família, no sábado e domingo e eu fui por cinco anos e nesse programa eu dava as aulas de reforço para as crianças para ajudar elas nas tarefas. Então, com esse trabalho e vendo assim todas as dificuldades, foi que eu comecei a pensar ainda mais na possibilidade de ser professor, porque todo mundo falava assim, quando eu ia fazer curso na diretoria de ensino, porque pra dar os cursos no projeto da escola da família eu comecei a ganhar cursos, eles tinham que eu era um pouco dedicada e fala assim “Ah, então a Lua vai fazer o curso”. Então quando chegava para fazer ele falou assim “Nossa, mas você tem muito perfil de professora, como que você não é professora e não sei o que?”. Aí eu fiz vários na diretoria, até de informática, então eu dava aula de informática pras crianças, dava reforço escolar, ajudava com material, sabe... então chegava de final de semana. Tinha mês que a gente tinha assim, cinco turmas de 10 alunos, tinha mês que tinha 10 turmas de 40 alunos quase, porque um ia falando para o outro que eu ajudava a fazer e todos tinham a mesma tarefa e eles deixavam no final de semana e aí a escola estava aberta e eu ficava o dia todo na escola, ficava de sábado e domingo, era super puxado. E todo mundo conseguiu a graduação ali pela escola da família, mas eu não, eu já tinha conseguido a bolsa pelo Prouni, então era mais mesmo por ajudar, por gostar, e aí eles entendiam, a gente conseguia resolver as coisas... trabalho também que tinha que fazer, enfim, então foi nesse meio que eu comecei a me ver como professora.

Pesquisadora: Entendi. Você falou pra mim que entrou na pedagogia com em 2009, né? Em 2010? Onde você fez?

Lua: Eu fiz ela a distância, eu fiz na Facon.

Pesquisadora: Aquele adicional de dois anos, né? Porque você já tinha licenciatura.

Lua: Isso que eu fiz só o adicional.

Pesquisadora: Mas considerando esse todo você entende que o curso, principalmente da pedagogia você entende que formou pro trabalho que você faz hoje?

Lua: Não me formou. Não me formou porque eu acho que faltou um pouco assim de referencial mesmo teórico, saber o que a gente fala de bagagem? Bagagem de leitura, me abastecer muito

mais de concepções que hoje assim, às vezes, quando a gente volta pra estudar um pouquinho a história da educação, revisitar algumas coisas e eu não fazia ideia. E a prática é muito diferente do que é passado nos cursos de graduação, então assim foi realmente no chão da escola que eu comecei a ver também a necessidade de formação complementar, formação continuada, cursos, porque a gente não aprende, a lidar com tantas particularidades da infância e a escola muda muito, só que eu percebo que às vezes o corpo docente faz muito o que a escola é, e é difícil também, às vezes, você se encaixar quando o corpo docente é mais rígido, né? Uma coisa mais robusta, então eu senti bastante essa dificuldade e não consigo vincular a minha formação na graduação com o que é a minha atuação hoje, porque mudou-se muitas coisas e foi bem empobrecida.

Pesquisadora: Entendi. Você se lembra se você teve alguma coisa específica da educação infantil?

Lua: Específico? Não.

Lua: E dos bebês?

Lua: Não, só conteúdos básicos mesmo, sabe, por exemplo, história da educação, os documentos norteadores, legislação... e nada específico e tanto que, por exemplo, não que eu rotulava o fazer docente com os bebês, mas eu imaginava uma concepção bem diferente, tanto que quando eu entrei na educação infantil, que eu assumi o concurso, a primeira coisa que eu falei lá na Secretaria, eu falei assim “Eu não sei o que que eu faço com o bebê!, então você não me coloca...” (*risos*). Na época não tinha muito o que escolher, ainda mais porque eu fiquei para trás e pedi a prorrogação, né? Porque eu não sabia se eu ia assumir, eu estava no colégio e eu amava o colégio, enfim, então eu sabia que a única certeza que eu tinha era que eu não sabia fazer nada com bebê. E hoje não, né? Hoje, assim, se eu tivesse que escolher mesmo, eu estou na primeira etapa por questão de horário do mestrado, mas eu amo a segunda etapa e se não fosse ela seria o outro extremo, que é o berçário I. São dois extremos que eu falo que eu gosto, que eu me dedico muito para ser uma boa professora.

Pesquisadora: Você fez estágio em creche ou pré-escola?

Lua: Eu fiz nos dois. Eu fiz tanto na educação física quanto na pedagogia. Mas eu fiz aqui em Uchoa, a cidade por ser pequena a gente até tem formações, inclusive com a [*nome de uma coordenadora*], ela deu formações tudo, porque é assistencialismo, né? E até hoje ainda perpetua muito dessa questão do assistencialismo. Então, eu não tive também muito parâmetro assim de como seria uma educação infantil a partir do momento que eu entrei lá na nossa escola.

Pesquisadora: Entendi. Pra você a inserção no estágio aí na sua cidade não te ajudou?

Lua: Não, porque a questão são os cuidados, né? O cuidado para não machucar, o cuidado para ir embora limpo, o cuidado para comer o cuidado, entendeu? Era bem assim, naquela época ainda, muito mais do que a gente vê hoje.

Pesquisadora: A última pergunta dessa questão de formação, se você tem outras formações pós-graduação? Onde você fez, ano?

Lua: Eu fiz psicopedagogia e fiz educação especial inclusiva também. Eu fiz a psico na Famerp e fiz a educação especial na Facom. Uma foi 2012 quando eu terminei pedagogia e a outra foi 2013.

Pesquisadora: E aí agora, né?

Lua: 2021, o mestrado em docência para educação básica.

Pesquisadora: E essas pós, contribuíram para o trabalho que você faz hoje?

Lua: A psico ela é muito clínica, porém ela tem uma boa base para você conseguir, às vezes, não é rotular uma criança, mas é você começar a observar a prática dela e perceber que algum detalhe está desajustado. Então você consegue fazer uma orientação melhor pra família, buscar uma equipe para avaliar essa criança. A de educação especial inclusiva, eu vou ser bem sincera que até hoje eu busco alguém, alguma instituição que norteie melhor, porque como são múltiplas as deficiências e eu não fiz específico em uma, fiz mais na concepção do aluno inclusivo na rede regular e aí eu, quando eu fui ter um aluno especial, né, que era o [nome da criança], veio a pandemia, então também não sei se eu conseguiria ligar alguma das coisas, mas o que nós enviamos pra ele fazer em casa no começo eu comecei sem ajuda, né? Aí depois pediram para os professores do NAE auxiliar, a gente enviou para casa, mas a [nome da mãe da criança], na época, não conseguia, tinha tido a bebê, nos primeiros meses lá, então, e o [nome da criança] também muito doente, então ela não conseguia aplicar muito com ele as propostas. E aí, nesse sentido, eu me sinto assim, muito despreparada, é uma coisa vaga, tanto que eu gosto muito dessas questões. Boa parte do meu currículo Lattes é de curso de educação inclusiva, especial, até porque também ele te norteia muito, não só na questão da deficiência, né, mas na questão da dificuldade de algumas habilidades que as crianças têm e são às vezes rotuladas como deficientes, mas não elas têm só... e assim, foram esses cursos que me ajudaram a auxiliar alguns dos meus pais a procurarem ajuda, até porque assim, principalmente na questão, um pouco de compreensão do que é o TDH, que hoje é muito normal, a hiperatividade, dislexia. Então eu busquei cursos fora, a pós mesmo, foi mais para, vamos se dizer, conta lá que eu tenho o diploma, porque... Então, assim, o que acontece? É uma coisa, a gente não leva a fundo as formações de professores, geralmente não consegue embarcar isso daí. Então, por exemplo, eu tenho uma especialização? Eu tenho, pra que ela te serve? Hoje, pra nada. Então é bem complicado essas questões, se não fossem outros cursos, outros meios e ainda assim na educação infantil pra gente é complicado essa questão de não fechar laudo de criança, de não avaliar, então são várias, várias...

Pesquisadora: As últimas quatro perguntas são um pouquinho da trajetória profissional, não tem problema se repetir alguma coisa que a gente já comentou. Antes de você ingressar como professora, você tinha uma imagem, como você imaginava ser essa profissão?

Lua: Então, partindo da educação física, eu gostava muito da questão do educador físico enquanto profissional para fins estéticos, vamos se dizer assim, então eu achava o máximo trabalhar em academia, tanto que meus estágios os primeiros foram, no meu primeiro ano, com 17 anos, já estava numa academia e eu gostava muito dessa concepção, assim, do corpo do físico, era isso que mais me chamava atenção. Tanto que eu não pensava muito na questão de licenciatura, mas como é a educação física da Unorp era nesse formato que hoje não existe

mais, você tem que fazer separado, eu acabei fazendo os dois e aí do terceiro ano pra frente, que incluía as disciplinas de licenciatura, dos estágios que eu comecei a ter um outro olhar diferente vamos se dizer, né? Mas na questão da licenciatura.

Pesquisadora: E dos professores, você tinha uma representação dessa profissão? Professor de escola.

Lua: Sim, tinha, sim, por mais que na minha educação infantil não tive boas experiências com a primeira professora, todas as outras eram professoras, assim, que eu que eu, que eu tinha boas memórias, aquela memória afetiva, ainda quando a gente vê alguma coisa, né? Eu tinha uma vizinha que era professora também, e eu via toda a dedicação dela com as crianças. Enfim, eu achava que era uma profissão bonita, porém eu não imaginava todos os desafios e tudo que permeava, que você ser professor por amor (*risos*).

Pesquisadora: E com qual idade você começou a ser professora?

Lua: Eu acho que para ser bem sincera, quando eu comecei na nossa escola, hoje eu estou com 34, com 28. Porque eu não... é assim, tem uma diferença muito grande de você estar numa instituição que você tem tudo na mão, é fácil você ser professor, o que você é cobrado para mim não era a cobrança, porque eu gosto muito de estudar, eu gosto de fazer curso, eu gosto de estar atualizado. E também lá no colégio [*nome da escola – escola particular*], as críticas não são críticas, elas te fazem crescer muito. Então, assim quando você era chamado na coordenação, por exemplo, por algum problema, o que acontece, o que te sinalizavam você via realmente que era uma falha que a gente não se percebe. Lembra que na nossa escola teve uma época que eu filmava as minhas aulas? Era justamente por isso, porque a gente não consegue se perceber às vezes e se tem alguém que sinalize, isso era muito bom. Então acho que lá eu comecei a crescer mais, como era também só essa questão do professor assistente, de não ter aquela rotina de aula, de tudo o que você quisesse de material possível, estava ali para você dar para os seus alunos. Quando eu entrei na nossa escola, a realidade de ser professor é aquela... é você tirar água de pedra, você fazer as coisas acontecerem, você viu uma realidade muito difícil, a sala lotada, crianças e mais crianças. Então acho que ali eu comecei a amadurecer aquela coisa assim ou agora eu me fixo nessa profissão porque eu me vi realmente nela ou eu desisto, entendeu?

Pesquisadora: No colégio você ficou quanto tempo?

Pesquisadora: Um ano, um ano. Eu entrei como monitora, aí passei pra assistente e aí quando eu ia prestar pra professora titular da sala, porque eu tinha passado nas provas que lá é bem hierárquico, né? Aí o concurso me chamou, então aí eu fiquei muito na dúvida, sabe? Porque eu teria a oportunidade de ser professora nos dois lugares, um que eu já conhecia, mas que a cada quatro anos, seis anos muda o padre e você sabe como que a escola particular, então eu tinha aquele medo e tinha o concurso. Então, na época de nova, várias professoras que tinham passado tinham exonerado, tem professora que está lá até hoje, que não assumiu o concurso, que fala que não, que prefere, entendeu? E ainda eu fiz a orientação vocacional na época, com a psicóloga do colégio, porque eu estava muito em dúvida realmente... eu amava, eu amava não, eu amo aquele colégio. Pra mim assim, eu sou apaixonada nele, eu gostava muito da equipe, eles acolhiam demais a gente, pra mim era tudo perfeito ali, mas aí eu acabei assumindo

o concurso pelas questões de estabilidade e tudo mais que a gente sabe. Mas o concurso foi o divisor de águas, porque eu enfrentei muita dificuldade, nossa nos dois primeiros anos da escola até a [nome da coordenadora] também não conhecia um pouco mais o meu perfil... ah, enfim, não gosto nem de lembrar. Eu achei que eu ia desistir. Mas, enfim, passou. Deu tudo certo e a gente vai aprendendo porque é isso, né? Professor é aprender constantemente.

Professora: No concurso você entrou no começo de 2016, né?

Lua: Foi, eu pedi a prorrogação máxima que dava do concurso, do máximo, do máximo. Quando falou assim “Não, ou você vai amanhã ou você não vai” (risos).

Pesquisadora: Foi segunda etapa ou primeira, quando você entrou em 2016?

Lua: Segunda, eu era parceira da [nome da professora] com uma segunda etapa. Aí, no ano seguinte eu peguei uma primeira etapa e aí essa turma continuou comigo na segunda etapa do ano seguinte, que era a turma da [nome de uma criança], da [nome de uma criança], do [nome de uma criança], que vomitava horrores porque não queria ficar na escola, enfim, aí depois, só segunda etapa, mas aí esse ano eu precisei voltar pro integral, porque eu amo parcial também é uma coisa, assim, que a [nome de uma professora] não teve uma, não tem o mesmo tipo de experiência, as famílias dela dão trabalho para devolutiva, mas as minhas famílias nos dois anos que eu tive de parcial foi só felicidade. Lá na escola o parcial, eu acho que o perfil da comunidade é uma comunidade só de integral ali na nossa escola, mas veio mudando um pouco com os bairros novos ali, tal e abriu se o parcial. Mas tem famílias que nem no caso da turma da [nome de uma professora], que o ideal seria tá todo mundo praticamente no integral, pelas condições das famílias, salvam-se muito poucas, entendeu que são famílias... Então é esse ano eu voltei porque essa questão de substituir dos de 40 horas também me desnorteia e com tudo isso e grupo de estudo, você tem que fazer grupo de estudo no doutorado? Porque aqui no mestrado fazer dois grupos de estudo no profissional.

Pesquisadora: Sim, tenho um grupo de pesquisa.

Lua: Então, por exemplo, eu tenho aula de quinta tarde pro grupo de estudo e tenho aula na sexta e você já imaginou me marca substituição nesses dias?

Pesquisadora: Sim, a substituição é um grande ponto de interrogação na sua semana, né?

Lua: Exatamente e é uma coisa que eu tenho que cumprir, então eu não posso me opor, certo? Foi chato na época, porque eu precisei tirar a sala que era da [nome da professora].

Pesquisadora: Desse início de percurso, o que você acha que mais te marcou?

Lua: Eu acho que foram os desafios, primeiro de me apropriar de como era o trabalho realizado consegui também compreender melhor o universo infantil, lidar com todas as diferenças que a gente tinha na turma. A complexidade de assuntos que as crianças já traziam de casa. Então, assim, a nossa realidade ali era difícil, né? Aquele primeiro ano, misericórdia... a [nome da professora] que tinha muita experiência, estava perdida, imagina eu que não tinha e assim a gente eu acho que foi isso, foi realmente um ano de colocar como uma meta assim, né? Eu vou tentar fazer o meu melhor, mas eu preciso também conseguir me apropriar de muita coisa nova, que era uma coisa que, pelos estágios, eu não conseguia perceber por conta de poucas horas,

pela experiência em colégio particular, muito menos. E aí, naquela nossa realidade, ali realmente foi assim, eu busquei várias pessoas aqui de Uchoa, até professoras antigas minhas pra perguntar na época, como que era, tentava ver, assistia aula aqui em Uchoa, as interações de outras, aí tentava linkar com o que a [nome da coordenadora] passava para a gente, via que não tinha conectividade, era muito difícil. Então foi isso, foi extremamente desafiador para mim assim, até começar a ter também um dinheiro para investir em outros cursos, aí teve a formação, né? Mas aí já tinha perdido muito das outras formações também, que tem essa questão que é difícil para quem ingressa. Eu acho que hoje às vezes, né? Se pensasse num outro estilo, numa modalidade, de repositório, a formação tinha que ter isso, um repositório das formações anteriores, né? E não só com o material escrito, porque às vezes você lê, você não entende, mas igual hoje que a gente faz todas as reuniões online, tudo isso disponibilizado num canal, a pessoa consegue organizar a rotina dela de estudo e saber o que aconteceu naquele ano e buscar o que a formadora tá passando, entendeu? Foi essa a minha maior dificuldade.

Pesquisadora: E como você acha que você aprendeu a ser professora? O que contribuiu para isso?

Lua: Eu acho que... eu não sei se é pelo meu perfil enquanto pessoa, mas por se tratar de uma coisa que pega muito em mim que são as questões sociais. Eu acho que isso é o que me move muito, desde sempre, porque na minha infância, minha mãe também já tinha esse hábito na distribuição da sopa do centro, dessas questões de ver que sempre tinha alguém precisando de muito mais do que eu que reclamava, entendeu? Então eu acho que hoje, ainda mais que eu tenho o vínculo com as crianças da favela, quando eu entrei na nossa escola, que a gente via a carência, a defasagem e desde a época do voluntariado que eu fiz nos finais de semana na escola, é realmente essa precariedade porque muita coisa não vem só do que a escola passa, mas, por exemplo, tem muito isso com a gente lá na favela e era o que acontecia também quando as crianças procuravam o reforço na escola da família, a própria família não tem condições de ajudar essa criança, eles são analfabetos. Eles não conseguem entender essa concepção de educação, eles não conseguem estudar. Então assim do ano passado para cá, não sei nem quantas famílias me procuraram para aula particular e gente, que tipo assim, você vê que não tem uma condição, mas tá tão preocupado em não passar para o filho o mesmo que eles tiveram, eles estão tentando se desdobrar, então eu acho que essa questão é o que me norteia na vontade de sempre tentar melhorar, tentar oportunizar para as crianças e esses dias nós entramos até numa discussão assim no HTPC lá na nossa escola porque eu falei para as meninas, porque eu falei assim, hoje para mim o ser professora de educação infantil às vezes é me dá muito um nó na garganta, porque o infantil não dialoga com o fundamental. E lá na favela eu acompanho algumas crianças que estão no primeiro ano e o material que as coitadinhas recebem é maior que elas. E além de estar lá no infantil, ela não carrega uma bagagem de preparo para essa alfabetização e muitas professoras do primeiro ano esperam que essas crianças venham meio prontas, entendeu? Então assim isso, isso para mim, eu queria fazer uma pesquisa, isso sobre a falta de diálogo, porque pra mim é o que mais me incomoda nesse momento, assim de estar nos dois lados, né? Mas eu ainda brinco com elas e falo assim, esse ano eu tô mais tranquila, porque eu tô na primeira etapa, ainda tem a segunda, na segunda etapa o bicho pega mais, porque aí a criança vai mudar e você sabe que as concepções são bem diferentes, né?

Pesquisadora: E como que você escolheu ser professora de educação infantil?

Lua: Foi no susto (*risos*) preciso ser sincera, né? Eu amo o ensino fundamental, eu não tinha experiência com a educação infantil, apesar de gostar muito de criança e quando chegou a minha época de assumir a vaga do concurso, entre as escolas que tinha de fundamental, que eram muito inviáveis, muito longe para mim, na época eu ainda fazia tudo de ônibus, né? Então eu acabei optando por uma escola de educação infantil pensando que eu ia passar o meu ano de exercício pra conhecer mesmo como seria o trabalho.

Pesquisadora: Você não escolheu, na época, o ensino fundamental por conta da distância das escolas?

Lua: Sim, porque era o que eu tinha alguma trajetória docente, né? A educação infantil eu não tinha, não imaginava nem como ela acontecia de fato, porque pelos estágios era bem o que a gente já comentou, a antecipação da alfabetização, tanto que eu carreguei isso por um período né e só escolhi as etapas justamente por isso.

Entrevista em 21 de julho de 2021

Pesquisadora: Há quanto tempo você atua como professora de educação infantil?

Lua: É o meu sexto ano.

Pesquisadora: Na educação infantil, com quais faixas etárias você já trabalhou?

Lua: Só quatro e cinco, porque o resto foi só substituição.

Pesquisadora: Ok, primeira e segunda etapa. Com qual faixa etária você mais se identifica e por quê?

Lua: Com a segunda etapa. Eu gosto dessa fase que eles já estão maiores, que você pode dar muito mais autonomia... eu acho que pra mim eu me sinto segura às vezes, do que dar autonomia pra um bebê ou uma criança menor entendeu, e ter maiores riscos. Então eu acho que talvez nessas outras faixas etárias eu limitaria mais ainda a potencialidade da criança, por medo meu, de não ter assim, essa prática. Na segunda etapa, eu já consigo mensurar mais o que as crianças são capazes e me sinto mais tranquila mesmo.

Pesquisadora: E com qual faixa etária você não se identifica ou se identifica menos?

Lua: Maternais. Porque eu acho bem difícil essa transição, principalmente no maternal I, do desfralde, de toda aquela questão da disputa por brinquedos, por atenção também que com os maiores a gente consegue equilibrar melhor isso. Então, nas minhas substituições de maternal era um auê, saía colocando o nome no sapato da criança, na blusa da criança, porque eles também não conseguem reconhecer e uma questão que a gente discute muito, vocês também, são os módulos, então o que aconteceu pra mim é teste terrorista, eu entrar na sala, não ter auxiliar da turma que naquele dia não tinha, ser uma pessoa estranha que também não sabia e eu também não sabia, então assim é bem bem terrível isso.

Pesquisadora: Como tem sido a sua experiência na docência com essa faixa etária?

Lua: Eu acho que de bastante desconstrução. Muita coisa, porque eu acreditava assim, que eu achava que era realmente válido para criança, hoje eu vejo totalmente diferente e me vejo também, em muitas vezes, como propositora de ações que não eram significativas e não levavam em consideração, sabe, o que as crianças gostariam em si. Então, desde do ano passado que eu posso falar mais precisamente que começou bem essa questão de desconstruir e tentar ter um novo, não digo um novo perfil pedagógico, mas melhorar do que eu já trago aí um pouco como bagagem.

Pesquisadora: Eu gostaria de saber um pouco a sua opinião sobre o trabalho com as crianças menores. Você já trabalhou nessas turmas de berçário e maternal?

Lua: Além da dos períodos de substituição, como a turma regular, não. Nesta questão, do período de substituição, eu acho que é muito difícil para nós, mas é muito difícil também para as crianças, porque eu ficava com muita dó e sempre fico, né? Quando você vai, principalmente quando você substitui mais do que duas, três vezes na semana na mesma turma, aí eles começam a sentir muita falta de quem já é da rotina deles, né? Então, assim, o vínculo é uma coisa muito essencial, eu acho que nessa faixa etária dos menores porque, claro, sempre tem aquelas crianças que são mais, é como que a gente fala, não são tão apegadas, mas tem muitas que estranham e esse começo eu acho bem difícil. Às vezes me sentia também muito empobrecida sobre a questão do que oferecer para aquela criança, sabe? De como trabalhar melhor com ela naquele período, enfim, principalmente no berçário I, que eles são totalmente dependentes, né? E às vezes eu entrava na sala, olhava aqueles materiais e tal e deixava eles explorarem livremente, mas eu ficava muito pensando assim, qual o real sentido disso, né? Eu vou passar aqui dois, três dias com essas crianças e enfim. Então, eu acho que uma das questões essenciais é esse vínculo, né? Você tem muita paciência, muita calma e tentar realmente entender o medo deles, né? Porque eu acho que é medo mesmo, né? A gente é grande, é enorme. Eu me sentia muito gigante para aqueles catatalzinho, tadinhos e enfim, mas eu gosto bastante assim, porque eles são tão, né, fofinhos, você gosta de estar ali, enfim. Mas é bem desafiador, eu acho que é uma das faixas etárias mais desafiadoras para você saber o que oportunizar e como oportunizar de forma que estimule muito as crianças. Eu andei vendo algumas coisas, que eu estou num grupo de professores, que as escolas querem tirar os bebês conforto e tal e lá na nossa escola, eu via que isso era uma prática muito grande, né? Aquela criança fica bastante tempo ali dormindo, ou deitadinha só ali, então realmente é muita coisa que eu não sei nem o que fazer, mas que precisa ser bem, bastante revista.

Pesquisadora: Você já teve oportunidade de optar pela atuação nessas salas? Nas turmas de berçário I, II maternal I?

Lua: Quando eu entrei no concurso eu tinha a opção de escolher, mas eu preferi não porque eu sempre pensava realmente muito nisso “o que eu vou fazer com esses bebês?”. Por mais que às vezes acaba sendo uma turma atrativa, depois, com a substituição, eu passei a gostar porque eu gosto muito dos extremos, ou é berçário I ou é segunda etapa, mas assim é como o meu percurso sempre é maior dentro das etapas, então meus cursos, tudo é voltado para as etapas. Hoje, se eu fosse para conversar, eu teria que começar do zero e fazer tudo do zero pra entender melhor esse universo. Então quando eu entrei eu sabia menos ainda e aquela questão do ser

assistencialismo ainda era muito forte, né? Eu não me via muito fazendo alguma coisa que beneficiasse os bebês.

Pesquisadora: Existem características ou aspectos que te atraem para trabalhar com os bebês ou com as crianças menores?

Lua: Existe porque eu sou professora que eu gosto muito de pegar no colo, às vezes é um pouco Felicia né? (*risos*) É essa questão de ter a proximidade, tanto que muita gente lá na escola falava “Nossa, mas tem quatro, cinco anos essas crianças e você ainda pega no colo?”. Eu pego ainda muito, né? Então assim, eu gosto dessa questão da afetividade, que os bebês eles demandam mais isso da gente, né? Você tem que ter mais aquela paciência, mais aquele carinho e eu acho que isso me atrai muito por isso que eu gosto tanto, não que os maiores não necessitem disso, mas são em quantidades diferentes, né? Às vezes você dá um abraço, um beijo na tua criança uma vez por dia, você pega ela raramente, quando é maiorzinho. Os bebês já não, né? Então eu gosto dessa coisa assim, de colo, de carinho. Meio que um acalento, né? Parece.

Pesquisadora: E o que não te atrai?

Lua: O que não me atrai... eu acho que são as particularidades dessa faixa etária que eu precisaria estar mais envolvida, compreender melhor, entendeu? Saber, de tudo o que envolve para ter certeza se seria uma opção de troca, né? De uma coisa que por mais que eu venho me desconstruindo na etapa e já saindo muito da zona de conforto, mas ir para os berçários me tiraria muito mais porque é tudo muito mais novo ainda.

Pesquisadora: Você acha que, em geral, as professoras de educação infantil como um todo têm objeções a trabalhar nas turmas das crianças menores?

Lua: De forma geral eu acho que não. Até porque... de relato de algumas tá, não vou generalizar, mas elas acham mais fácil porque, por exemplo, você pega um bebê, você coloca ele ali... dificilmente, né? Um bebê de berçário I eu falo né? Ele fica te dando tanto trabalho igual uma criança, conforme ela vai ficando maior, que ela já tem as vontades dela, que o professor precisa estar disposto a ter essa escuta, esse cuidado, né? Então assim, elas acham as demandas menores e até porque têm auxiliares que com os maiores a gente não tem. Então essa questão geralmente quem vai para o berçário é difícil voltar para a etapa. É uma coisa que eu ouço falar, mas não sei o que dizer. O maternal, que é que sempre fica assim, né? Nesse divisor de águas aí, mas eu acho que na questão dos berçários, elas preferem.

Pesquisadora: A gente vai falar um pouquinho dos recursos e materiais e tem também da questão que você citou agora do das auxiliares do trabalho coletivo. Pensando nos bebês e crianças bem pequenas, você acha que na sua escola existe material pedagógico à disposição para o trabalho?

Lua: Em quantidade suficiente, não.

Pesquisadora: Como você avalia a infraestrutura da sua escola para atender essa faixa etária?

Lua: Perto das outras da nossa escola tem uma infraestrutura boa, tem coisas a ser melhoradas, é claro, né? Até a gente acho que conseguiu esse ano instalar pias na altura das crianças nos solários e tal... parece que deu certo porque está com um auê, ganhou a pia, ganhou as coisas e

não conseguia pôr isso daí lá. Então eu acho que a gente teria capacidade de ter coisas muito melhores ali, mas perto das outras escolas, isso é um atrativo, né? A nossa escola, ela é ampla, ela é bonita visivelmente, só as salas de etapa, que eu acho pequenas, mas as de maternal e berçário é show.

Lua: Como que você entende a presença das auxiliares/berçaristas nessas turmas de crianças menores?

Lua: Eu entendo que é necessário, né? São indispensáveis na verdade, porém, eu vejo que existe uma dificuldade no lidar, eu não sei se é com elas ou se é com o que é passado para elas, porque tem umas que entre si, elas se dão bem, né? Mas tem umas que uma fez, a outra não quer fazer, enfim não me compete. Então eu acho que isso é uma questão difícil de administrar quando se trabalha com as pessoas na sala, né? Porque aí a responsabilidade é de todo mundo, não é só de uma e eu acho que na verdade precisaríamos ter até mais não só duas igual é mais ou menos um módulo, né? De duas mais a professora, é isso?

Pesquisadora: A cada oito, né?

Lua: Um adulto para cada oito. Por exemplo, em berçário, é complicado esse um adulto para cada oito é isso.

Pesquisadora: Isso no BII, no BI é um para cada seis e no M1 é um adulto para cada 12.

Lua: Então eu acho que teria que ser revisto, né? Teve uma época que entrou uma professora lá na escola, do berçário, que eu lembro que ela fez até uma tabela das meninas que elas para auxiliar e aí ela fez tabela também nas agendas e aí cada uma assinalava o que tinha feito com aquela criança. Então eu acho que cada um cria um método de trabalhar melhor, mas e no geral, que nem agora que está trocando tudo, a preocupação da gestão maior é qual? É vir alguém que não conhece, que não tem um treinamento, que não sabe como que essa pessoa chega, se ela tem vício, se ela não tem enfim... então é bem complicado essa questão, mas precisaria ser revisto em quantidade de pessoas mesmo para auxiliar também, que eu acho que ajudaria bastante.

Pesquisadora: E como que você entende o fato delas não terem a exigência de uma formação específica?

Lua: Eu acho que, por exemplo, eu não digo que a gente precisaria exigir a pedagogia em si, né? Porque é a prática que faz muito nesse quesito, mas elas precisariam de um treinamento, uma organização sistematizada da prefeitura ou da terceirizada que fosse, ao qual elas fossem submetidas para que o perfil de trabalho fosse mais ou menos padrão, né? E não cada uma fazer mais ou menos o que acha que tem que fazer, né? Isso daí, às vezes, acaba gerando um problema, uma questão difícil na organização. A única pessoa que eu tive na minha sala durante esse tempo todo de trabalho foi a [nome da estagiária], que era estagiária, né? Nunca tive problema nenhum com a [nome da estagiária], sempre foi excelente para mim, ainda tinha por conta da [nome da criança], então eu não tive essa dificuldade, mas pelos relatos das meninas, é muito difícil essa questão porque cada escola tem um perfil, aí cada perfil trabalha de um jeito, aí você muda de escola, então é bem complicado.

Pesquisadora: Entendi. Existem diferenças entre essas duas funções? Na sua visão, a função da professora e a função dessas auxiliares?

Lua: Na verdade, assim, eu entendo que dentro da escola todo mundo é educador. Então para mim não teria diferença de ninguém, nem das meninas que são da limpeza, mas às vezes eu percebo que elas fazem questão de evidenciar essa diferença porque quando bate a responsabilidade ou alguma questão de problema e tal, elas precisam ter alguém para se apoiar, então aí acabam se apoiando na ação do professor, entendeu? Então, na minha visão, é isso que acontece, né? Não deveria ter, não teria, mas até pela questão de salário, de formação, de levar bronca vamos se dizer também, fica muito evidente a necessidade disso. Então, às vezes algumas meninas a gente ouve assim, né “Ai pode deixar a sala na mão dela que ela faz perfeito, né?”, vamos citar [*nome da berçarista*] lá da nossa escola, que é uma que vai voltar até, porque as outras não vão, parece que arrumaram outro trabalho. Então pegando o exemplo da [*nome da berçarista*], a [*nome da berçarista*], ela realmente faz acontecer o negócio, entendeu? Pode não estar de acordo com tudo o que tinha que fazer, mas se você entregar a sala na mão dela, de um jeito que você voltar a sala vai estar daquele mesmo jeito. Então são perfis de pessoas também que eu vejo, a segurança que você tem em trabalhar com aquilo... às vezes não há não entra só muito nessa questão de “Ai, quem tinha que fazer era professora ou sou eu que faço?” Porque a gente ouve delas, quando você substitui, você ouve muita coisa. Então, nessa questão eu acho que eu responderia isso, eu não vejo diferença, mas entre elas, faz-se essa diferença, entendeu? Porque são várias questões aí que envolve a necessidade delas sempre reforçarem que não são as professoras, que estão ali só para auxiliar.

Pesquisadora: Tem essa diferença, digamos, de responsabilidade? Uma questão salário é diferente, a formação é diferente?

Lua: Exatamente, principalmente, por exemplo, nos berçários às vezes que as demandas são maiores. E aí, a professora sai... vamos pegar o exemplo clássico, você é chamada para fazer qualquer coisa da escola e você deixa sua sala com as meninas, você foi chamada pela gestão para fazer qualquer coisa, a próxima que entrar na tua sala é a primeira coisa que ela vai ouvir “Nossa, aquela professora sai de sempre porque precisa fazer coisa com a gestão e deixar a sala na nossa mão como se a gente fosse a professora”, “Você vai ficar aqui ou você vai ficar saindo?”. Entendeu? Então assim, eu vejo que essa questão talvez melhoraria se elas fossem melhor remuneradas, se elas já tivessem um treinamento diferenciado, se vissem muito na questão da parceria. Essa questão que pega muito, por mais que às vezes você trabalha em equipe, mas o não se comportar como equipe é que faz a coisa dá uma desandada, sabe? Eu vejo pela gente mesmo, vou falar eu pessoalmente, às vezes a gente tem problemas bobos entendeu, por exemplo, eu pedi dispensa de uma disciplina, que pegava de quarta-feira de manhã, aí eu mandei pra [*nome da diretora*] falando que eu precisava. Passou março inteiro não conseguiu, passou a abril inteiro e não conseguiu, maio conseguiu, aí eu peguei e falei assim para ela “Preciso fazer alguma coisa diferente, né?”. “Não é só você colocar [*nome de uma professora da escola*] no grupo e tal”, beleza. Eu continuei fazendo as coisas igual, preenchi as fichas do a ficha do trabalho e nem me toquei que eu tinha que colocar lá na quarta-feira de manhã, que tinha alguém no meu lugar me substituindo, mandei a ficha do primeiro mês, assim foi maio, mandei a ficha assim e passou por elas também. Aí chegou junho, ela veio

me chamou, “Olha, você viu que mandou a ficha de junho?”. Eu falei assim “Eu mandei igual do outro mês porque você falou pra mim que eu não tinha que fazer nada”. “Não, agora a gente vai ter que ver porque vai ter que descontar o Glex de maio e junho”. Então assim, às vezes você faz a coisa no embalado, mas a hora que vai dar um problema, aí a culpa é tua, eu confesso que eu não me atentei realmente a sinalizar lá na ficha, mas como quando perguntei que não tinha nada de diferente, não veio uma orientação de nada diferente e ela já tinha feito isso com você, eu imaginei que assinava o livro normal, fazia as coisas normais, então às vezes você se sente nadando sozinho, então porque o papel de equipe se perdeu? “Não, vamos resolver isso, eu vou ver o que dá pra fazer. Fala não, ó agora. Então você tem que ver, ligar lá, fazer as coisas e mandar de novo pra gente. Então aí na hora de correr atrás desse programa você vai ficar sozinha, sabe? Então essas questões me incomodam um pouco, mas aí a gente vê que é do perfil da pessoa, então não tem muito o que ser feito, né? As questões de trabalhar em parceria, em equipe e também, uma coisa assim que eu falo que eu não gosto de falar, mas eu acabo falando porque tem situação que é vantajoso às vezes você jogar uma pessoa meio contra outra, só pra você saber do que está acontecendo. Então assim, isso ainda é uma coisa que acontece muito nas escolas e na nossa não é diferente. Então são várias questões, né? Mas traduzindo e resumindo, eu acho que não deveria ter, mas tem (*risos*).

Pesquisadora: E aí a última pergunta desse tema, considerando essa organização, uma professora e duas berçaristas ou um professor e três berçaristas, você acha que deveria ou poderia ser de uma outra forma, uma outra organização?

Lua: Ah, eu vejo porque o que que acontece? Eu acho que é assim, ó, é essas meninas, elas estão ali não só para dar banho, não só para socorrer na hora da comida, entendeu? Na hora de uma atividade, na hora de separar nessas crianças, na hora de oportunizar uma vivência muito melhor, elas precisam também ser formadas para ajudar e não só ficar ali olhando, ou às vezes só apagando fogo, então entra um pouco no que a gente já falou delas terem uma formação, que não precisaria ser um a nível superior, mas precisaria pelo menos ser talvez um técnico, não sei. Alguma questão de que elas se entendessem como parte do processo na sala de aula e não apenas como uma mão de obra, né? Porque quando eu ficava na tua sala, que era berçário II, pra mim era a morte, porque eu não conseguia fazer nada por conta dos benditos dos banho, aqueles banhos (*risos*) a vontade minha era fazer uma piscina, pôr tudo das crianças lá eu dar um banho, meia hora, vou fazer alguma coisa... Aí era uma que demorava um pouco mais no banho, aí é outra que não ia, era uma que tinha que sair e tinha que tomar o café e você não tinha que se virar. Mas enfim, eu ficava assim, aquilo na minha cabeça, gente, a nossa escola não pode estar preocupada só com questão de banho, não é possível que tem que dar tanto banho nessas crianças. Enfim, cada vez que eu ia pro berçário II eu sabia que minha vida era acordar às crianças, dar comida e dar banho porque não tinha mais que fazer, né? E aí, quando elas chegavam na sala, parecia que era uma coisa, o tempo já era curto, então você não conseguia propor nada porque elas estavam atrás do banho quando acabava o banho, elas arrumavam outra coisa pra fazer, que era que não era estar ali com você, né? Então eu vejo que elas precisam se entender mais como realmente auxiliares e não como aquela pessoa que está ali só para cumprir aquilo parece uma coisa robotizada, né? Todo dia a mesma coisa e isso me incomodava um pouco.

Pesquisadora: Um pouquinho sobre a questão das famílias. Como que você acha que as famílias entendem a função da escola de educação infantil?

Lua: Ainda como assistencialista, é um lugar para deixar os filhos para trabalhar.

Pesquisadora: E você acha que as famílias têm percepções diferentes em relação a creche, 0-3 anos e a pré-escola?

Lua: Sim, eles acham que a pré-escola é para preparar a criança para o fundamental. Por isso que muitas famílias, a fala nesse período de pandemia é unânime, como se a criança não tivesse sendo desenvolvida em casa. É claro que não com a mesma intencionalidade, as mesmas condições que estariam se desenvolvendo na escola, porém essa criança ela não se estagnou, diferente do ensino fundamental, que está muito mais prejudicado pelas questões várias, pelas questões de não adaptabilidade, falta de internet, do que uma criança que brinca, que vivencia... mas para eles ainda é muito difícil essa concepção. Se para nós professores, né, vamos pegar nós professores, já é difícil essa desconstrução, no seu local de trabalho você vê que muita gente não consegue, ainda está apegado, né? Está bem difícil isso, na nossa rede, então, nem se fala, que cada escola faz uma coisa, então não tem como julgar os pais, né? A gente precisaria fazer uma formação com esses pais também. A [*nome de uma professora*] ela vem fazendo várias reuniões com as famílias dela, que são de período parcial, tem uma adesão um pouquinho melhor, mas eu vejo assim na minha questão, eu não fiz tantas reuniões coletivas que não funciona, funcionava mais igual a gente está aqui, marcar o horário que o pai podia e tentar explicar um pouquinho mais da concepção do que a gente estava mandando e da importância dele oportunizar aquilo para criança, mesmo que fosse ai, mas é um vinhozinho de brincadeira, né? Eu queria falar pra esse pai que se a criança está vendo um vídeo que é convidativo a ela brincar, ela dança ela pular, ela está sentada, ela tá tipo estática, tem alguma coisa errada, né? E também queria dizer para eles que todos os lugares que você criança está são lugares potentes de aprendizagem, né? Às vezes eu pegava exemplos que aconteciam no final de semana, eles mandam muito registro aleatório, né? Então assim “Olha, você foi passear na represa com a sua filha, não foi?”. “Fui?”, “Olha, ela adorou a gente. Oh, então olha só, se você pensar ali na represa a gente pode ver questões, né? Sobre meio ambiente, porque tem a questão da água, dos animais, né? Querendo ou não, vocês trabalharam, corpo, gesto e movimento...”. Eu sempre gosto de dar um tipo de feedback assim pra ver se abre um pouco a mente, mas nesse um ano e quase dois, é bem difícil isso, porque eles já estão por aqui, então saturados também e quem não está saturado já está pagando pro filho ficar, porque voltou a trabalhar. Então eu acho que ainda está muito enraizada essa questão da escola como um lugar para tirar um pouco da responsabilidade de você ser pai, de ser mãe, entendeu? Porque também uma diferença enorme, você ter filho é uma coisa, você ser pai, você ser mãe é outra.

Pesquisadora: Bom, o penúltimo bloco é só um pouquinho sobre as suas ideias a respeito da especificidade do trabalho com os bebês, da docência com os bebês e as crianças bem pequenas. Queria que você falasse um pouquinho pra mim, qual é o seu conceito de bebê criança bem pequena?

Lua: Eu vejo assim que eles seriam a base do que a gente tem de mais potente para traçar o perfil do indivíduo, sabe? (*risos*) Porque eles assim estão nas primeiras fases nos primeiros

meses de vida, né? Estão se constituindo e a partir daí que eu vejo que muita coisa poderia caminhar diferente porque a criança ela tem sim as suas vontades, seus desejos, só que ela também é passível de muita, como que eu coloco, de se abastecer de muita coisa que foge até do nosso controle, mas muitas vezes os adultos, que está atuando ali naquela formação da criança, não tem toda essa percepção, nem essa paciência, nem esse tempo também, porque hoje em dia você tem filho, mas você não tem tempo para o seu filho, então ele acaba se moldando de acordo com o que é a sociedade hoje, que muitas coisas precisariam ser diferentes. Então eu acho que é uma criança, assim, que tem alguém com olhar mais voltado para ela nessa, nesses primeiros anos de vida ali, ela tem tudo para ser um adulto diferenciado, sabe? Porque a gente fala das percepções do meio, é claro, hoje eu tenho alguns parâmetros, pelas crianças da comunidade, só que você vê que muito da questão da formação do indivíduo vem das particularidades, do que realmente ele conseguiu absorver do que ele teve, sabe? Eu até estava comentando com as meninas esses dias e falei assim “Gente, se a gente for pensar uma criança favelada, né, por exemplo, ah porque ela criada totalmente sem base e não tem nada de bom ali naquele meio, e não sei quê...”. Eu já tive um aluno assim na escola, que era o não sei se você lembra dele, me fugiu o nome dele agora, que ele morava ali no linhão... [*nome da criança*], o meu [*nome da criança*], ele era, tipo assim, de uma realidade difícil, sem pai, morava só com a mãe, não sei que lá e ele era uma das minhas crianças mais inteligentes, mas assim, ó, pegava as coisas no ar, então, tinha vivências muito melhores do que as outras que estavam ali comigo, que tinham uma base familiar melhor, vamos assim dizer. Então eu vejo que essa formação do 0-3, ela já diz muito de como vai ser o perfil dessa pessoa. Eu acho que, não me aprofundi em nada, não estudei nada, mas eu acredito que a criança, ela tá ali para ser moldada, né? E por mais que alguns fatores possam ser negativos e tudo, mas dependendo de como for mediado isso pelos adultos é o que ela vai carregar até... por exemplo, eu vejo por mim mesmo, quando eu era menor, a minha mãe me levava no centro espírita que a gente fazia a doação da sopa e eu era muito pequena, a gente era uma família ajudada pelo centro espírita, né? E a minha mãe me colocava pra doar a sopa fraterna para mim ver que tinham pessoas em situações ainda piores do que a nossa, e isso é uma coisa que eu carreguei para a vida. Então assim eu penso muito nessa questão, né? Do 0-3 assim aquela tinha umas gêmeas lá na escola, que elas se puxavam o cabelo uma da outra, sabe aquelas gêmeas que segura, acho que você já não estava mais lá. Agora elas estão comigo, menina.

Pesquisadora: [*nome das crianças*]?

Lua: Não, essas são umas que falavam horrores, bonitinhas. Deus, uma graça não, maravilhosas, essas duas estavam no maternal um, elas não podiam se ver, catava nos cabelos assim uma da outra, na mesma sala e se arrastavam, enfim, hoje elas estão comigo e aí às vezes eu vejo o vídeo delas, né, que a mãe manda tudo, tudo perdido, assim nem sempre está acontecendo, porque o áudio é ruim, tudo é ruim. E aí eu vejo assim e aí quando elas vão resolver qualquer coisa, elas ainda resolvem na agressão, sem entender porque, porque lá atrás faltou alguma coisa, né? Se desde pequenininha eu lembro delas se atarracando. (*risos*)

Pesquisadora: Você acha mais fácil ou mais difícil trabalhar com essa faixa etária e por quê?

Lua: Eu acho mais difícil. Sabe por quê? Porque se eu for partir do pressuposto de que eu preciso oportunizar coisas que estejam de acordo com o interesse da minha criança, que, é

claro, tem a minha intencionalidade tudo, mas eu vejo que esse público menor é muito mais fácil de tudo para eles ser algo ruim, imposto, sabe uma coisa mais impositiva? “Você vai fazer isso”, “Nós vamos brincar disso agora”, “é isso que a gente tem para a rotina agora”. Entendeu? Eu acho que é mais difícil enquanto professora ter essa percepção do que oportunizar nessa faixa etária que esteja mais de acordo com o interesse dessa criança. E eu, como eu já disse, por ser uma coisa meio de transição, fralda, banheiro, ter toda essa questão do cuidado mais acentuado, eu acho que requerem um trabalho maior. Então eu acho que essa faixa etária é a que dá mais trabalho, eu.

Pesquisadora: Como que você acredita que os bebês e as crianças bem pequenas aprendem e se desenvolvem nessa faixa etária de 0-3?

Lua: Então, eu acredito que pelas experiências e pelas vivências, igual todas as crianças, né? Mas assim, o bebê ele tem muita questão da imitação também, né? A criança pequena, ela imita muito o comportamento do adulto, o que está diante dos olhos dela, por isso que às vezes também tem até esse excesso de permanência às telas porque os pais acham que vendo, assistindo, a criança vai interiorizar mais do que se ela tivesse vivenciando ali. Então eu acho que é assim. Mas, é por isso que eu falo que é uma faixa etária que por mais que eu vejo as meninas falando, as professoras que atuam, mas que não são atualizadas sobre, falando que é mais fácil trabalhar, eu ainda acho que é mais difícil.

Pesquisadora: Entendi, e você acha que as crianças com as quais você trabalha, as crianças, eles de 4 e 5 anos, aprendem de uma forma diferente dos bebês?

Lua: Não. Hoje eu acredito que não. Igual eu te falo, a gente não esquece o nosso passado, a nossa bagagem e eu falo pra todo mundo muito tranquilamente que eu me espelhava no que todo mundo fazia, né? Então, assim, hoje eu vejo diferente, ainda tem um percurso enorme pra aprender, até porque acabo conciliando com as coisas do mestrado, então não consigo ficar me debruçando tanto nisso, mas no que dá, por exemplo, estou fazendo um curso de Reggio Emilia aqui, um absurdo eu paguei o curso quase mil reais, Pela Reggio Children lá, é aquela caríssima lá que todo mundo estava fazendo, a [nome da professora] falou tanto na minha cabeça que eu acabei fazendo.

Pesquisadora: É caro porque é em euro, né?

Lua: É em euro, então, menina, acabei de pagar agora. Então, enfim, eu não quero ficar tão alienada e também não dá pra gente fazer de conta que está fazendo, que é o que a maioria das professoras estão fazendo, que a gente discute muito. Você pegar carona no negócio não dá certo você, né? Tipo assim, você está querendo cumprir ali, igual a igual virou a moda das Mini-histórias, até hoje eu não escrevo mini-história porque eu tinha certeza que o que eu escrevia era narrativa e aí ninguém falava nada porque, né também, ninguém estava aprofundado nisso. Enfim, a [nome da professora] começou a fazer vários cursos, vários cursos, vários cursos, mês passado que ela descobriu que o que ela também escrevia era narrativa, não era mini-história. E é impossível entrar numa discussão com quem acha que está fazendo minha história, entendeu? Tem toda uma concepção diferente do que cada um ouve do Paulo Fochi, você interpreta e faz e tá pronto, entendeu? E aí eu sou muito crítica nisso, então eu vou, fala a gente ser chato nessas coisas, você tem que ficar com o teu saber pra você, porque

às vezes só cria problema, né? E a intenção não é gerar desconforto para ninguém. Mas eu vejo que hoje eu quero muito colocar em prática algumas das coisas que eu estudei, venho estudando, até para ver como vai funcionar, porque uma coisa é eu imaginar na minha cabeça que aquilo vai dar certo, outra coisa é dar totalmente errado, entendeu? Então assim, eu falo para as meninas, eu falo assim, um pouco do que a gente vem se desconstruindo e que a gente vai tentar, vai dar errado muitas vezes até a gente conseguir acertar, né? E fazer diferente, então hoje eu pretendo ter uma postura diferente com as minhas crianças, até para mim é um sonho poder voltar com menos criança, por quê? Porque aí eu vou ter um período melhor de conseguir, conciliando todos esses contextos, todas essas seções e tudo isto. Né? Que com 25, sozinha, é bem difícil, né? Mas, enfim, é claro que a gente não desconsidera, aqui é igual eu tenho família que compra livros e livros para criança cobrir, para criança, pintar pra criança, ligar. Eu não desconsidero isso, porque eu acho que se a criança está fazendo, ela tá interessada em fazer, é diferente dela estar sendo forçada a fazer, né? Então, não desconsidero essas características, mas dentro da educação infantil, eu queria tentar traçar esse novo percurso para ver quais seriam os resultados, entendeu?

Pesquisadora: Você considera que os bebês e crianças bem pequenas deveriam aprender alguma coisa nesse período na escola?

Lua: Aprender mais? Porque eu acho que eles aprendem muito mais do que às vezes estando em casa, né? A gente é dá uma autonomia para essas crianças que em casa eles não possuem, eu sempre cito, quando a gente recebeu uma professora lá na escola, a [*nome da professora*], ela veio para cobrir a [*nome da professora*] e ela revolucionou o berçário I, revolucionou na minha visão tá, porque eu não estava dentro da sala de aula, não sabia o que acontecia, mas ela colocava essas crianças para andar, ela colocava eles pra comer pra fora, ela levava eles no tanque, aqueles catatalzinhos, sabe, coisinha mais fofa... e aí assim, na minha visão, aquelas crianças estavam no ápice da aprendizagem, sabe? E eles cantavam sozinhos, coisa que era muito difícil a gente vê no berçário I, as crianças cantando e né, fazendo seus barulhinhos. Então, assim, quando a [*nome da professora*] chegou, que eu vou dizer que eu fui voltar os olhos para o berçário lá da escola, porque eu vi muita mudança, que eu estou te falando, poderia acontecer, mas como era dentro da sala, eu não via. Então quando ela começou a exteriorizar tudo isso, eu falava “Meu Deus do céu, essas crianças estão uma gracinha, uma fofurinha”. Ela punha eles no cadeirote para comer, tinha uns que comiam e ainda pegava e dava pro amigo do lado e eu achava o máximo. Então eu não via isso lá dentro, lá fora eu vi. Então eu acho que não tem mais, não tem uma coisa específica para se aprender, mas na escola, eles conseguem ter muito disso, da questão, da autonomia e da convivência, mais apurada, não fica aquela criança com medo de tudo, estranhando tudo, eles vão perdendo isso.

Pesquisadora: E qual você acha que é papel da professora no desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças pequenas?

Lua: Então, eu acho que a professora, ela precisa estar bem, como que eu vou te dizer, não é bem confiante, mas ela precisa saber onde ela quer chegar, qual é a realmente a intencionalidade dela com aquela turma... diagnosticar não, né? Mas levantar um pouco dessas questões de que cada criança é uma, cada criança vai avançar mais ou menos, né? Saber o limite e o respeito disso com aquelas crianças, não limitar algumas que podem ir muito além,

enquanto outras vão estar ali ainda no seu tempo. Eu acho que é difícil achar uma linha tênue porque essas salas mistas são bem complicadas, acho que no berçário II isso ainda fica mais acentuado, muito mais acentuado. Mas eu vejo que a gente ter consciência sobre a nossa prática já é um bom caminho, sabe por quê? O que a gente ainda percebe muito essa questão do comodismo, né? “Eu sempre fiz assim, tá bom assim, essa criança não vai atender mais do que isso” e é como que fala, a gente ainda enfrenta muita questão dos problemas com os pais, né? Então, se essa criança cai é um problema, se essa criança vai arranhada é outro problema, se acontecer qualquer coisa que essa criança é outro problema. E aí, às vezes, a nossa prática fica um pouco escondida diante de tantos problemas que podem vir a acontecer, né? Então você se limita às vezes, como uma forma de proteção mesmo pra evitar maiores situações. Com os bebês pequenos é bem isso, né? Porque as famílias, quando começa esse negócio de mordida e de sumiu alguma coisa, pegou alguma coisa... eu acho que a gente acaba ficando um pouco mais na retaguarda mesmo para que a coisa flua, mas poderia fluir muito mais se fosse diferente, só que as nossas condições também são muito diferentes, né? Porque uma coisa é trabalhar com berçário, com 12, 15 crianças, outra coisa que trabalhar num berçário com 25 crianças e sem pessoas para te ajudarem nisso, né? Então, são várias questões que às vezes não tem nem como você tirar a razão do professor, né? É bem difícil.

Pesquisador: Sobre o cuidar e o educar, como que você entende esses dois conceitos?

Lua: Eu entendo que eles são indissociáveis. Porque por mais que a gente discuta sobre as questões do educar na escola, do cuidar, um não pode se sobressair ao outro, na minha visão, né? Eu acho que se sobressair, a gente acaba caindo no assistencialismo se o cuidado sobressai e se sobressai as questões educacionais a gente acaba virando conteudista, então precisa ter um equilíbrio, sabe, entre os dois. Mas principalmente na educação infantil, não tem como a gente deixar o cuidar de lado, sempre vão ser crianças que estarão sob os nossos cuidados e que precisam ser orientadas. E que essa orientação sobre o cuidado acaba virando uma parte do processo de educar também, né? Então eu vejo assim.

Pesquisadora: E você acha que algum deles prevalece nessas turmas? Berçário I, berçário II, maternal I?

Lua: O cuidar prevalece nas turmas de 0-3. Sabe por quê? Eu percebo muito isso também, não sei se vocês da formação, mas devem perceber a mesma coisa... principalmente, a dificuldade que os professores têm em tornar como parte da rotina ou da vivência das crianças o que eles aprendem nas formações, por exemplo, o cesto dos tesouros, ele é oportunizado uma vez, duas vezes, aquilo não entra num percurso, então, se não é só no mês que está falando na formação, entendeu? Uma coisa também que me sempre me deixava louca, chegar para substituir e não ter rotina, que que é essa rotina? Não tinha o que dar, “Ah, você faz o que dá aí”. Mas gente, como? Não tem um percurso, não tem um planejamento? Isso é uma coisa que eu discuto muito ainda hoje lá na escola e eu falo que a formação ela precisa também ver essa questão de que pedir uma tarefa para um professor, às vezes não está, não tem como ele encaixar aquilo dentro do planejamento que ele já tinha feito anteriormente e precisa ser suspenso porque precisa entregar uma tarefa, né? Então, são algumas questões que a gente levanta assim para problematizar mesmo, porque a gente está aí para isso, para discutir, mas eu vejo que o que se passa na formação é só trabalhado no período da formação, muitas coisas não são revisitadas e

se são revisitadas não são refletidas para serem melhoradas. Aquela criança já avançou, já mudou e a coisa continua ali do mesmo jeito. E assim tudo é uma base, né? A gente tem uma base de todas as coisas, mas cabe ao professor ajustar aquilo e às vezes não acontece. Então, é difícil.

Pesquisadora: E nas turmas onde você está atualmente, essa relação cuidar e educar, você acha que se dá de forma diferente?

Lua: Eu acho. Eu acho, assim, falando por mim, eu acho que aí a preocupação está em atender uma demanda, tipo não só das famílias, mas do que as professoras do fundamental esperam, entendeu? Porque por não haver esse diálogo entre o fim do círculo do infantil e o início do ensino fundamental, espera-se que chegue uma criança mais ou menos pronta, né? Que saiba nome, letra e número e tal, que saiba o que é um caderno com linha todas essas coisas e vai ter a criança que vai chegar sim, claro, até mais, até lendo ou escrevendo pequenas palavras e trechos, e vai ter aqui não vai chegar assim né, só que aí a gente acaba colocando tudo no mesmo bolo, então de quatro pra frente, eu acredito que a questão do educar ainda seja uma preocupação maior, porque o professor, ele começa a se comparar. O problema da nossa categoria é esse, se comparar porque quando você começa a se comparar com o outro, tem quem é aquele perfil mais acomodado, mais tranquilo, que está tudo certo. Eu estou cumprindo o que está pedindo, está tudo certo. Aí tem aquele perfil que não quer te acompanhar, mas não acha certo você fazer diferente dele, então aí começa a gerar todas aquelas confusões de equipe. E tem aquele que busca e vai além do que é dado pela Secretaria, né? Que a gente já tem um passo à frente, que é nossa Secretaria dá subsídio, só que só que a Secretaria dá ou não é o suficiente, mas para muita gente é suficiente e até reclama, né? Então assim, eu vejo que fica separado, né? Essa questão de creche e escola não é, é tudo uma coisa só, mas depende muito da atuação do professor para que isso fique equilibrado.

Pesquisadora: O brincar, como você entende o brincar e a função do brincar para essa faixa etária, 0-3?

Lua: Eu acho que o brincar é o que gira tudo, né? É o que vai garantir que essa criança se desenvolva, que vai garantir que ela consiga resolver problemas, conflitos, situações. É por meio da brincadeira, do faz de conta, que ela começa a criar suas hipóteses de mundo, de vivência, de experiência. Uma criança que... tipo, não existe uma criança que não brinque, mas o que a gente vê hoje é que vem existindo uma cultura industrial muito grande sobre o brincar, né? Eu tava lendo esses dias um artigo sobre o brincar como forma de resistência e aí eu comecei a pensar em questões que eu mesmo enquanto professora, não refletia sobre que é a necessidade de sempre ter brinquedos melhores, novos e que estimulem de acordo com cada faixa etária, que sejam condizentes com o desenvolvimento e que se a gente parar para perceber e analisar o brincar, ele funciona com o mínimo, né? E às vezes, muito mais potente do que com o que está sendo oferecido, mas hoje em dia, nessa pandemia a gente teve até manuais do que fazer com a criança e com esse brincar, porque eu brincar livre, ele acaba ficando um pouco reduzido também, né? Sob essa ótica de que tudo tem que estar voltado para a faixa etária, tem que estar voltado para tal desenvolvimento, tem que estar de acordo com tal habilidade, então assim é eu falo que o trabalho da criança é o brincar e é esse brincar que vai ajudar ela a criar realmente tudo ao seu redor, a conseguir interiorizar muito das situações que acontecem, é

porque ela que vai criando ela, que vai potencializando, vai colocando, vai tirando e o brincar permite isso, né? Então pra mim é essa visão mesmo.

Pesquisadora: Para trabalhar com os bebês e as crianças bem pequenas, você acha que é necessário ter alguma característica específica? Se sim, quais?

Lua: Então eu não sei te dizer se é uma característica específica. Primeiro eu acho que tem que ter jeito, porque criança, qualquer coisa assim que você faça, às vezes você pode acabar traumatizando essa criança, mesmo que de forma inconsciente, mas uma ação do adulto pode gerar todo esse desconforto para ela. Então, às vezes a gente olha a pessoa e a gente fala assim “Não tem perfil”, né? É uma fala recorrente, não tem perfil. Mas eu vejo que o perfil em si, é claro, que vai muito da concepção que você tem, sobre o que você quer enquanto professor e sobre o que você quer de aluno, né? Mas eu diria que primeiro de tudo, de tudo, o que o que norteia é um professor de educação infantil é a capacidade dele de ser paciente e empático, porque a gente a gente esquece de se colocar no lugar das crianças, a verdade é essa. Só porque é criança você acha que ela tem que fazer as coisas de acordo com a sua vontade. E não é assim, né? Tem casos e casos, é claro, tem criança que te vira de cabeça para baixo, eu não posso nem citar quantos já me deixaram louca, eu já chorei horrores, eu já fiquei machucada. Enfim, a gente já passou por situações ali na escola, muito... não digo extremas, mas bem desafiadoras, né? E aí eu não quero me remeter a essa criança porque cada criança é uma criança, mas eu vejo hoje, mas hoje ainda, que às vezes você se parar e tentar pensar por que aquela criança tá agindo daquele jeito com você já é um começo, mas muitas pessoas não têm essa capacidade é da pessoa mesmo, né? Cada um tem o seu limite. Então eu penso que é isso. Hoje pra mim é mais tranquilo essa questão de agressividade, de mediação, de conflito, mas acho que é porque eu passei por [*nome da criança*], [*nome da criança*], [*nome da criança*] entendeu? (*risos*) Foram ótimos professores para mim, porque com essas crianças nada funcionava e aí eu fico vendo assim, é muito fácil eu trabalhar, dar aula para uma criança que fala amém para tudo o que eu quero, né? O desafio de me melhorar está nessas, que sempre foram [*nome da criança*] da vida, né? E aí a gente não conseguia entender. Hoje não, faz dois anos que eu não tenho conflitos grandes, os conflitos pequenos, a gente nem fala que é conflito, né? Se você consegue mediar muito tranquilamente, agora que eu voltei pro integral, que eu vou sentir um pouco mais isso novamente. Mas enfim, eu acho que sem esses dois começos não tem como ser professor de educação infantil, o que você vai fazer ali é cumprir tabela, é estar ali mesmo, só para manter a ordem, como a gente fala, tá todo mundo vivo no final do dia, mas o seu papel de professor vai ficar muito comprometido, porque não tem como.

Pesquisadora: Quais são os saberes necessários para trabalhar com essa faixa etária, na sua opinião?

Lua: Então, eu acho que eu não sei elencar, assim, saberes porque são múltiplos, né? Mas eu diria que, primeiro, o que me faltou muito foi ter um pouco mais de conhecimento sobre essa base que permeou toda a educação infantil, sabe? Desde aquela trajetória histórica, quando tudo começou a ser dividido, o que eles queriam naquele contexto lá atrás do começo... e aí, como vem se dando essa evolução, que é mínima perto do que poderia ter sido, só que, em se tratando de um plano educacional, a gente também tem que entender que é o possível, né? Que as coisas não vão mudar de uma hora para outra, que esse percurso é lento mesmo e que os

saberes docentes vem muito de acordo com o que o professor acaba buscando, né? Ele precisa estar vinculado muito ao chão da escola, a sua realidade e também eu acho que uma coisa que às vezes falta muito essa questão de um saber mais humanizado, principalmente nessa pandemia, várias pessoas ficaram me procurando mesmo que mudou de professor, sabe? Porque a gente acaba se envolvendo muito nas questões das famílias, às vezes você não quer, mas você tá ali, né? E muitas delas tinham só às vezes a gente para desabafar, às vezes a gente pra ajudar mesmo, uma questão do que fosse possível, financeiramente, com alimentos. Então, eu não sei, às vezes eu brinco com a minha mãe e falo que acho que eu deveria ter sido psicóloga, porque eu não consigo resolver meus problemas, mas eu sou boa pra ouvir o dos outros, dar uma opinião, né? E isso é ficou muito nítido, sabe? A criação do vínculo à distância, para mim, foi uma coisa que foi muito clara com as minhas famílias, esse ano eu tive problema com uma única mãe das 25 mães, mas assim problema porque ela não aceita o que a gente manda de proposta, porque ela quer um outro tipo de ensino, né? O que a gente acabou de falar aí atrás, mas de todas as outras que a gente conseguiu se aproximar muito tranquilamente, de receber relatos da pessoa chorando e você fazer uma chamada para ver se estava tudo bem e tentar realmente acolher além do que nos compete e eu vejo pelas minhas amigas aqui da rede de Uchoa mesmo, que elas mandam o que tem que mandar, se a família responde, beleza, se a família não responde, beleza também, entendeu? E aí às vezes eu fico pensando, se o erro está nelas ou se o erro está em mim, que às vezes fico querendo entender o que está acontecendo com essa família, oferecendo ajuda, tudo muito disponível, sabe? Então eu acho que é essas questões. Os saberes teóricos que a gente vai se abastecendo, eles são necessários sim, porque as crianças merecem tudo de melhor que a gente pode oportunizar e tudo passa por atualização e melhorias. Não é educação que tem que continuar do jeito que sempre foi, né? Mas eu percebo que a profissão professor ela e ela envolve um pouco mais dessa questão do ser humano, do tá um pouquinho mais ali, né? E isso é um saber que você não adquire ou é seu ou não é. Então, algumas coisas que essa pandemia me fez refletir bastante, sabe? É essa dificuldade que as pessoas têm às vezes, de se aproximar do outro, de ouvir o outro, e só porque não me compete, “Porque eu sou professor e eu vou mandar isso e isso daqui”, entendeu? Ou então também não tenta ouvir o que essa família quer falar e achar que o seu saber é o saber absoluto e eles têm que seguir, não é assim né, tudo precisa ser dosado e adequado.

Pesquisadora: Na docência com essa faixa etária, bebês e crianças bem pequenas, você acha que a prática e a teoria são importantes? Você acabou de falar um pouquinho disso.

Lua: Sim, eu acho que sim. Às vezes eu falo muito para as meninas que a gente vem se abastecendo muito de conteúdo, desde o ano passado muita formação, muita live, a formação nem aconteceu ano passado, mas a gente tinha muita live, muita coisa e, assim, às vezes a gente está com uma bagagem grande de conteúdo, mas na prática ela não vai funcionar. Então, assim, é importante, às vezes eu falo que quando tinha mais tempo livre assim, eu ficava vendo muitas coisas aleatórias, hoje eu tento filtrar um pouco de live ou de coisa que não condiz tanto só com a teoria, porque se não me mostrar algumas coisas que acontecem na prática, eu não consigo traduzir aquilo para minha realidade, entendeu? Não adianta nada eu ver esses treco aqui que eu paguei uma fortuna, da Reggio Children, se depois eu não consigo linkar com o que a gente tem lá na escola, né? Elas têm muita contribuição maravilhosa, só que tem coisa que não dá pra gente, por exemplo, muitos materiais, eu precisaria comprar. E aí, por exemplo, a nossa

formação, a rede não abriu para nós professores, assim, “O que vocês querem de material?” A gente não tem, para a gente poder sinalizar o que a gente quer trabalhar, porque, por exemplo, eu poderia falar tudo o que eu quero e ainda argumentar, por que eu quero esse tipo de material, porque eu vi que eles fazem, eu vi que é uma coisa que é possível, que dá resultado. A [*nome de uma professora*] por ter a [*nome da filha da professora*], ela andou comprando várias coisas, aí eu falei pra ela algumas coisas depois, quando a gente voltar no presencial, estiver dentro da minha possibilidade de eu vou ver o que dá para adquirir sem ser da escola. Só que às vezes desanima, porque a escola ficou fechada todo esse tempo, eu tinha comprado um material para segunda etapa de alfabetização, assim, letras móveis, essas coisas, e eu fui lá, a gente voltou pra escola e tinha coisas sumidas, sabe? Eu acho que é uma coisa que não tinha que acontecer, né, dentro da escola. Meu Deus, quem que entra lá? E aí você faz o quê? E não dá pra ficar trazendo tudo para casa, que jeito? Vou ficar transportando isso todo dia? Então assim tem materiais que são bacanas e a gente vai ver o que a gente faz quando voltar, porque potencializa mesmo, mas eu só consigo ter essa percepção porque eu vejo elas aplicando na prática algumas coisas. E também pode ser que eu vá aplicar com as minhas crianças e não dê certo, porque as turmas são mínimas lá, né? E aí é o que é novo numa sala de aula causa um alvoroço enorme e às vezes eu não vou ter a quantidade suficiente para todo mundo, então são várias coisas, mas se a gente não tiver um embasamento teórico, que é o que acontece com muita gente, você não consegue entender o processo, não consegue entender as mudanças e aí tudo o que acontece às vezes com a criança para você não é nada, né? Igual o momento do parque, você leva aquela criança no parque e às vezes ela te oferece muitas possibilidades, mas como para você é um momento tipo de desestressar, deixar a criança lá, então, é por isso que eu vejo que não tem como ser só prática ou ser só teoria, precisa ter um consenso aí.

Pesquisadora: Você se lembra de algum livro, algum autor ou algum documento que você importante para trabalhar na educação infantil ou com a faixa etária do 0-3?

Lua: Então, quando eu comecei eu li muito o Referencial, porque pra mim eu achava que ia ter mais um pouco mais de coisas pra nortear. Na época, quando eu entrei na escola, [*nome da coordenadora*] me deu também 50 mil Xerox que ela tinha, porque, tipo, eu e ela, a gente se estranha de natureza, não sei se é pessoal, mas a gente estranha. Mas até ela não entender e confiar um pouco, que eu era interessada, acho que ela achou que eu não sabia muita coisa, eu também não sabia mesmo, então eu li alguns artigos na época que ela disponibilizava pra gente naquelas passas lá também. Aí eu ainda acabei lendo muitas coisas sobre jogos na época, porque eu cheguei a ler a tese dela na educação infantil, eu tenho a tese da [*nome da coordenadora*] impressa, que ela me deu uma cópia que ela ia jogar fora e eu não joguei, acho que agora até pode ser que eu use alguma coisa. Então foi mais ou menos isso no começo da educação infantil e as formações, o que a gente tinha das formações que foi o que começou a elucidar. Naquela época, a [*nome da professora*] era a minha parceira e a gente entrava em conflito de muita coisa, porque o que a gente sabia, a gente não conseguia aplicar direito lá na escola e enfim, a gente achava que era outra coisa que tinha que fazer. Mas a formação também ajudou bastante. É o que eu falo, a formação, ela direciona, mas ela não tem o poder de fazer o professor tornar aquilo uma prática dele, melhorar e refletir, entendeu? Então, é uma busca pessoal mesmo.

Pesquisadora: Entendi. Estamos acabando, tá? É dentro do contexto da educação infantil, as professoras de bebês e crianças bem pequenas são mais ou menos valorizadas em relação aos professores de pré-escola, das crianças maiores?

Lua: Eu acho que não. Antes, tinha um pouco disso né “Ai, a professora...”. Ainda tem um pouco essa questão do tia, né? “Ah, é a tia da creche”, mas eu vejo que o discurso hoje é muito menor, tanto que as próprias mães já te chamam de professora, né? Vem diminuindo muito isso, eu também não sei se como lá na escola vem mudando o público da nossa escola consideravelmente, a gente tem a questão da vulnerabilidade ainda, mas os casos diminuíram absurdamente. Então já é uma visão diferente, eu percebo das famílias, então eu não vejo... o que acontece muito, é o que eu falei assim, dessa questão do santo bater sabe? Porque tem família que ama professora e aí acontece os comparativos? Isso é um problema, né? O ano passado eu enfrentei isso lá na escola com uma família, que na verdade a mãe, coitada, ficou tão preocupada, porque cada professor tem a sua prática e eu sempre deixo isso muito claro quando eu falo com as minhas famílias no começo do ano e eu tento explicar para elas do jeito que eu gosto de trabalhar e tudo mais. E aí virou tudo aquilo lá da pandemia, cada professor trabalhou de um jeito e aí quando veio as orientações da Secretaria, falava que a gente não tinha que ter contato com as famílias inicialmente, enfim, achava que era pouco tempo e tal. Mas eu não, desde o começo eu quis ter. Aí aconteceu um problema, porque é aquela coisa assim, é primo de um na sala com o primo do outro na outra, entendeu? Aí teve mãe que foi lá na escola reclamar, por que as professoras do filho dela não era igual a professora Lua da filha de tal, entendeu? Que conversava, que dava assistência, que mandava... então ficou uma situação chata, ainda mais porque foi com [nome da professora] e [nome da professora], que já era um problema desde aquele daquela época lá que eu não peguei a sala... mas, enfim, essa minha mãe, ela Foi até lá na escola falar para [nome da coordenadora] que ela estava muito chateada, porque ela achava que ela tinha me prejudicado, tadinha, não tinha prejudicado nada, é que ela foi mostrar pra parente dela que eu dava, entendeu? Então acontece esses comparativos, mas eu não vejo hoje que seja desvalorizado não, pelo menos lá no nosso contexto. Mas tem gente que fala que vê, sim, que tem família que fala que “Ah, é a tia que cuida do meu filho”, entendeu? Enfim.

Pesquisadora: E dentro do grupo de professores na educação infantil?

Lua: No nosso grupo lá, eu acho que não é. A única coisa que acontece, é o que eu acabei de falar, esse comparativo de uma pessoa. Que é uma coisa que eu falo desde sempre, desde sempre, eu falo assim, se você está em paz com a sua prática, se está condizente com o que a Secretaria da educação pede, se você não está infringindo nada, você tem que tapar os seus ouvidos porque os outros pensam ao seu redor, porque se não, você não faz, né? O ano passado eu fui chamada pela [nome da coordenadora] falando que estava causando um desconforto na equipe, pelo jeito que eu tava fazendo as coisas. Beleza. Esse ano foi a [nome da professora] que foi chamada porque a gente faz as coisas tudo junto, ainda bem que teve um revezamento, né? Então aí agora a gente faz as coisas junto... “Ah, porque as professoras se sentem desconfortáveis”... o que acontece é que cada um precisa entender que tem o seu tempo, tem o seu momento e a sua busca. Só que, geralmente, quem se incomoda com a busca do outro, porque tem tempo para buscar e não busca, mas aí se incomoda porque o outro busca. É coisa

de equipe mesmo, não tem o que fazer. Falei pra [nome da professora], a [nome da professora] chorou e eu falei pra ela “O problema maior é criar expectativa”. Quando a gente cria expectativa, é difícil. A gente que está fazendo esses cursos lá na escola, a gente propôs para as meninas, quem quer estudar junto com a gente, a gente manda quando tem curso, a gente discute as práticas. Nós somos em 18 professoras, a gente tá num grupo de cinco e foi aberto a todos, entendeu? E cada um tem que respeitar o seu percurso, só que também não meter o bedelho no percurso do outro. Mas, para tentar manter a ordem, a boa vizinhança eu falei pra ela, falei assim “Não cria expectativa, não acha que você vai contagiar outras pessoas. Faz o seu”. Quando a gente faz o nosso e deixa os outros pra lá, porque... só que a [nome da professora], ela está mergulhada nesses estudos e tudo para ela ficou muito crítico aí a gente conversa também, eu falo para ela assim, a gente precisa dosar tudo isso, porque o percurso de um não está indo de acordo com o outro. E aí a [nome da coordenadora] quis começar a fazer assim lá na escola, por exemplo, grupo de WhatsApp, eu queria ao meu grupo aberto para os pais falarem comigo, eu não tive problema, mas aí a gente teve aquela mãe lá que você deve ter ficado sabendo que falava tudo nas redes sociais daquela escolas abertas. Aí o que acontecia, as meninas que estavam tendo problema com ela iam no ouvido da [nome da diretora] e “Não tem que fechar todos os grupos”. Resumindo, a gente tem que baixar a cabeça, engolir, fechar todos os grupos, porque uma turma não está fluindo, todas as outras... aí a professora já achou ótimo, claro, né? Você manda lá no grupo, ninguém fala nada com você, aí você tem que ficar se desdobrando para as suas famílias falarem no individual. Enfim, aí eu fui fazendo reunião igual a gente está fazendo aqui com o pai, falando que era pra eles e uma das coisas que era pra gente conversar que não era porque o grupo estava fechado, que não era pra mandar, enfim... todo um trabalho. Então assim, às vezes eu vejo que padronizar coisas tira benefícios que alguma turma teria, entendeu? Mas pelo bem-estar de todos, a gente abaixa a cabeça e bola pra frente, então tem esses percalços aí no meio do caminho (*risos*). E não tem jeito, é a voz da maioria.

Pesquisadora: Na sua opinião qual é o maior desafio de ser professora dessas turmas de crianças menores?

Lua: Qual é o maior desafio, eu acho que o primeiro desafio é conseguir ganhar a confiança das famílias. Para mim, a todo começo de ano, aquele frio na barriga, aquela coisa ruim, sabe? Porque a gente tem que promover o acolhimento, mas a família se esquece que a gente também precisa ser acolhido. Então, se sempre tem aquele medo, aquela insegurança de como vai reagir, cada ano é um ano, cada família é uma família, né? Na pandemia, isso ficou muito mais claro porque a gente tinha que contagiar a nossa família, contagiar nossa criança, porque se não fizer sentido para a família, não vai chegar na criança nunca isso, né? Então eu acho que ainda é o maior desafio continua sendo esse. É claro que nunca a gente vai agradar tudo, todo mundo, mas quando você já está numa escola que você já sabe como é o trabalho, você já está acostumada com essa questão de ter um arranca-rabo ali, você não gosta de um negócio, mas você aceita, você engole baixa aqui, aí você vai levando as coisas... você já se você não tem toda aquela preocupação com a mudança estrutural, de tudo, do convívio em si, você sabe que você consegue aos poucos ir adequando as coisas do jeito que você gosta. Mas as famílias sempre são novas, isso é desafio de todo ano e a qualquer momento pode mudar isso, porque pode acontecer qualquer coisa para criança que ela não goste, não se sinta confortável. Então,

eu acho que nas faixas etárias dos menores é pior ainda, porque os menores não contam, na nossa idade, eles falam o que está acontecendo. Agora você ter confiança de você deixar um bebê numa escola, e saber como que essa criança está sendo tratada, eu acho que é a pior parte.

Pesquisadora: Como você se sente por ser professora de educação infantil? Você se sente realizada profissionalmente?

Lua: Eu me sinto porque às vezes eu sou mais criança que as minhas crianças. Eu adoro fazer as coisas por eles, não que eu vou falar assim, aí você não voltaria pro fundamental? Não porque a alfabetização é uma coisa que me chama muita atenção, eu gosto muito, mas desde o dia que eu resolvi “Vou ficando na [*nome da escola*], vou me melhorando como professora de educação infantil, para tentar dar o meu melhor, mesmo que às vezes aos olhos dos outros, não esteja acontecendo assim, mas eu tento. No ano passado eu me reinventei muito com as crianças, até que kit junino eu mandava para as minhas crianças, esse ano eu me sinto um pouco presa, um pouco pela quantidade e porque eu assumi um compromisso de fazer o trabalho junto com as 3 primeiras etapas. Então assim, o ano passado eu tinha 20 crianças, eu comprava tudo com o meu dinheiro eu conseguia fazer as coisas do jeito que eu queria. Hoje a gente tem quase 70 crianças, então não é isso, e também eu dependo do que as outras querem fazer, não sou só eu, né? Às vezes, eu e a [*nome de uma professora*], a gente é a que mais se estranha, porque a [*nome da professora*] e a minha parceira não abre nem a boca, mas assim, eu falo assim “Eu queria desse jeito”, aí vem a [*nome de uma professora*] “Mas eu queria desse jeito”... mas já acostumamos com isso. Eu me realizo muito, porque é uma coisa que eu posso ser muito eu mesmo e eu tenho muito esse perfil, com as crianças eu não preciso ficar medindo palavras, eu não preciso ficar, sabe, se eu falar desse tanto que a gente está conversando aqui até mais para eles está tudo certo e sempre vai ter alguém para conversar comigo e não vai ter ninguém para reclamar, entendeu? Então eu gosto bastante.

Pesquisadora: Tem interesse em continuar trabalhando com essa faixa etária? Quais as suas expectativas profissionais?

Lua: Sim, eu tenho. Eu não sei assim no futuro, mas pelo menos até o ano que vem eu indiquei a nossa escola. Com o estudo do mestrado, então não vou sair. Às vezes eu fico tentada a dar um pé no fundamental só pra ver como tá, entendeu? Aquelas assim só pra por... às vezes eu fico assim, com aquela vontadezinha, sabe? Eu falo meu Deus do céu, gosto tanto dessa alfabetização, mas também estou há tanto tempo afastada, as coisas mudam muito. Então, por enquanto, como ainda também vou estudar sobre a educação infantil, eu pretendo continuar nessa linha.

Pesquisadora: As últimas 3 perguntas falam sobre a função social da escola. A creche é um espaço de qualidade para os bebês e crianças bem pequenas?

Lua: Depende, né?

Pesquisadora: Do que?

Lua: Eu acho que depende de muitos fatores, mas, primeiramente, a creche para ser um espaço de qualidade ela precisa de pessoas de qualidade e ela não é feita só do da estrutura. E por mais que conte essa questão, de um bom espaço físico eu vejo que se nele, se ele não for feito de

peessoas comprometidas, de uma busca realmente em tornar real essa qualidade, ela não vai existir. Então, é claro que se a gente se voltar para as questões assistencialistas, acontece dentro de uma creche, toda a rotina que um bebê precisa de banho, de cuidado, de limpeza, de higiene, de alimentação. Mas, às vezes até muito mais do que aconteceria na casa dele, quando as turmas são de crianças em vulnerabilidade, principalmente. Mas para ser um espaço de qualidade, depende de quem forma esse espaço.

Pesquisadora: Na sua opinião qual é a função social da educação infantil? Da creche e da pré-escola?

Lua: Eu acho que muitas questões, muito vem se discutir sobre essa função, né? Principalmente quando fala na promoção do indivíduo, na sua formação integral e essas questões, assim, que permeiam essa elaboração da função... é que, às vezes, até me causa um pouco de dúvida mesmo, sabe? Porque se é um espaço para conduzir, todo esse cenário de formação do indivíduo, para ele ser um atuante, para ele ser crítico, enfim, para ser tudo o que a gente vê que muitos não são, precisaria de uma reestruturação e isso não acontece, pelo contrário, a educação ela vem sendo precarizada. E aí eu fico pensando, até que ponto, que tipo de função que quer se chegar realmente, agora ainda que eu tô lendo muito mais sobre essas coisas críticas, da pedagogia e tal, que eu fico pensando, eu falo assim “Meu Deus, não é possível que toda forma governamental, toda essa elaboração, queira o único fim que é formar pessoas não visionárias, as pessoas mais tapadas...”, e várias coisas contribuem para isso. Mas, de forma geral, é essa função da escola, eu acho que não tem nem como dividir entre berçário e maternal, pelo menos para mim e fica um pouco subentendidas, sabe? Eu não consigo ter uma formação concreta, de falar assim “Não, eu acho que é isso”, agora que eu entrei no mestrado, às vezes eu fico viajando, você está pensando em coisa nada com nada (*risos*). Esses dias já tinha até postado assim que tinha hora que eu precisava parar de estudar, chorar um pouco pra ver se voltar a coisa (*risos*). E aí é justamente essa é uma das questões igual você falou, gente, é muito amplo isso. E quando você entra com uma visão crítica, é muito fácil virar e falar “A função da escola é formar o cidadão, pra ser democrático”, né? É umas palavras bonitas, mas a gente vê que está indo contra tudo isso, então eu não sei, não sei te precisar. Você consegue responder com tudo isso que eu falei?

Pesquisadora: Sim, você está fazendo um contraponto entre o que deveria ser e o que de fato é o cenário real da educação infantil e da educação como um todo.

Lua: Exatamente. E isso daí está me deixando maluca, porque a minha professora mudou do meu trabalho, que eu não sei nem o que vai virar, porque eu acho que tem que ter muita fé para mim conseguir fazer. Ela fala muito das questões, da formação do indivíduo sociopolítico, é mais ampla a questão, então assim, eu tô caminhando, quem sabe daqui um tempo eu te mando um WhatsApp “Agora eu sei qual que é a função”. (*risos*).

Pesquisadora: Na sua escola, focalizando a sua instituição, você acha que essa função está sendo alcançada ou não?

Lua: Não, ainda está distante. Eu acho que está bem distante, por questões realmente de acreditar na prática. Cada professor tem a sua visão e é nesse contexto que fica mais difícil ainda promover toda essa inserção de contextos e de habilidades a serem desenvolvidas pelas

crianças e não por nós para as crianças, entendeu? Então pode ser que com esse retorno, quando a gente voltar no presencial a gente tenha uma reviravolta, né? Mas te falando com base no que acontecia, a gente buscava fazer muito por elas, fazer muito pelas crianças, então hoje eu vejo diferente, mas eu ainda acho que temos um caminhar meio longo.

Pesquisadora: A última pergunta, bem geral, qual é o maior desafio da educação infantil enquanto etapa da educação na sociedade hoje?

Lua: Eu acho que realmente fazer a sociedade compreender o que é a educação infantil, e que já leva esse nome, né? De educação, porque não é ensino de nada, é uma concepção que as pessoas precisavam interiorizar mais, o protagonismo do indivíduo, seja ele com cinco meses ou com cinco anos, entendeu? Então, eu vejo que a primeira barreira e maior de todas é essa, é entender como é complexo o cenário de uma instituição de educação infantil e que ali são muitas as coisas que acontecem que podem ser muito potencializadas, que podem revelar futuramente coisas maravilhosas na constituição do ser. Mas o problema do ser humano é o imediatismo, né? A gente quer o resultado ali agora, então, para uma mãe, ela fica esperando o dia que o filho vai chegar em casa e vai escrever um nome, por exemplo. É um anseio, né? E acaba sendo uma frustração quando isso não acontece, então acho que primeiro ter essa ruptura de compreensão, de entender que é um processo e que esse processo ele não visa impor nada para criança, mas sim é tornar essa criança mais capaz de tantas outras habilidades que depois, na vida adulta, ela não desenvolve mais. Então eu acho que é dê nisso de forma assim, bem, grosseiramente falando, porque hoje a educação infantil ela tem vários debates, várias discussões, mas ainda quando eu ouço, eu participei de um Congresso do território do brincar, e um moço defendeu Montessori para o desenvolvimento infantil e teve um professor mediador da sessão, da sala que eu tava e ele foi muito crítico aos métodos, só que o que ele falava, realmente, do jeito que ele falava, tinha muito a ser analisado, mas sabe quando você vê assim que gerou um desconforto tão grande para quem estava apresentando, porque para ele era só... não só, mas basicamente a criança se desenvolveria muito mais se fosse só com os métodos Montessori. Então assim, eu vejo que às vezes a gente precisa dessas pessoas que desestabilizam a gente para a gente refletir, mas tem que ser de um querer também, porque se você não quiser, ia terminar aquela sala ali e ele vai continuar acreditando no que ele estava defendendo e onde ele atua, entendeu? E não deixar fechado, mas deixar que o universo da educação infantil cabe muitas coisas e esse caber muitas coisas sempre vai estar de acordo com o que vai beneficiar mais a minha criança diante do que ela apresentar de interesse, né? Então, é difícil para as famílias, é difícil para nós, imagina pra eles.

Pesquisadora: Bom, tem alguma coisa que você quer comentar alguma coisa que você acha que ficou para trás de tudo o que a gente conversou?

Lua: Eu acho que não, né? Porque é minha visão, de quem não é professor de berçário (*risos*).

Nome escolhido: Bárbara

Segmento: Pré-escola

Entrevista em 13 de julho de 2022

Pesquisadora: Eu vou pedir para você escolher um nome fictício, eu não vou usar o seu nome, eu vou usar o nome que você me indicar agora.

Bárbara: Nome, nome comum assim?

Pesquisadora: Nome comum, primeiro nome só.

Bárbara: Ah tá, entendi. Pode colocar a Lua então.

Pesquisadora: Então, já tem uma Lua, você acredita? Juro, é um nome super diferente, mas tem uma Lua. (*risos*)

Bárbara: O pessoal gosta. Então coloca Bárbara.

Pesquisadora: Bárbara, ok. Primeira coisa que eu gostaria que a gente conversasse um pouquinho, que você me contasse a sua idade, seu estado civil, a cidade onde você mora, se você mora na mesma cidade onde você nasceu.

Bárbara: Tá certo. Eu tenho 36 anos, sou casada, 10 anos há 10 anos, nove não, fez 10 ainda não, nove anos. Eu nasci em São José do Rio Preto, moro em São José do Rio Preto também. Não tenho filhos ainda, pretendo ter, vamos ver, né? Porque a idade já está passando ali, mas vamos ver se vai dar certo. Acho que das duas primeiras assim, né?

Pesquisadora: Você foi nascida e criada aqui então?

Bárbara: Sim, sim. Nunca morei em outra cidade.

Pesquisadora: Bacana. Agora ele queria que a gente falasse um pouquinho do que você se recorda dos seus tempos de infância. Como foi a sua infância? Quais as lembranças da sua infância são mais marcantes para você?

Bárbara: Sim, assim da minha infância eu lembro, eu tenho lembranças desde assim dos meus três, quatro anos, a gente morava numa creche ali no parque industrial. Meus pais eram Caseiros da creche, no Dom José.

Pesquisadora: Hum, eu trabalhei lá.

Bárbara: Trabalhou?

Pesquisadora: Primeira escola que eu trabalhei.

Bárbara: Então minha mãe era merendeira, né? E como eles eram caseiros, a gente então teve umas lembranças muito boas ali, né? Porque já pensou você morar numa escola, né? Então eu morava, então eu tinha tanto essa questão do espaço do parque, né, de brincar. Então assim são essas lembranças que eu tenho ali da creche, né? Que acho que é assim foi o primeiro lugar que eu lembro assim que eu morei, né?

Pesquisadora: Onde era a casa do caseiro ali naquele prédio?

Bárbara: Ai, ela era bem assim na entrada, assim era verão que tinha um portãozinho e aí era bem... isso a 33, 34 anos atrás. Era bem assim, tinha umas árvores assim, não sei, acho que é bem naquela rua que sai com o posto ali, sabe? Eu não sei se ali a entrada da escola, acho que não.

Pesquisadora: Eu acho que é uma casinha que hoje é tipo um depósito, que ficou mais pro lado de cá da escola.

Bárbara: É, era bem do lado de um portãozinho eu lembro e bem próximo ao parque assim também, sabe? Ela ficava bem de fundo ali, com aquele tinha umas casinhas ali, né? De assistencialista ali que o pessoal falava, agora eu não vou lembrar o nome. Eu não sei, tem essas casas ainda ali, próxima?

Pesquisadora: Acho que é um bairro de Cohab, né, que tinha as casinhas.

Bárbara: Asilão que o pessoal chamava na época ali, que tinha aquelas casinhas ali. Então a casa estava bem de fundo, ali no asilão. Então, a primeira lembrança que eu tenho de infância é ali, né? Nesse espaço ali da escola, né? Então, assim, das crianças tinha bastante contato, né? Porque eu morava ali, então as crianças iam embora, mas eu ficava, né? Então tinha toda essa questão de explorar o parque. Então, assim, tenho bastante vivo essa... isso tem pequena três, quatro anos. Porque com quatro anos é, meus pais começaram a construir a nossa casa no solo sagrado, né? Então, fomos sorteados, ganhamos um terreno e meu pai construiu a nossa casa ali no solo sagrado, então eu lembro também de toda essa questão da construção da casa do meu pai fazendo, né? A época das ruas que era terra porque foi bem no início do solo, então estava começando a povoar ali, né? Então as casas eu lembro que não tinham muros, então os vidros não tinham vidros nas janelas, eram papelões que colocavam na época, né? Até as pessoas mudarem e ir se ajeitando. Então ali eu lembro assim dessa primeira infância, ali na creche, né bem pequenininha, depois com quatro para cinco anos ali no solo sagrado, que foi no início do bairro, então é minha lembrança assim ali do bairro é muito boa, porque a gente viu o bairro crescer também, né? Então tinha as ruas de terra, então, quando começaram a pavimentar o bairro, eu lembro que eles colocavam aquelas montanhas de pedras, né, pra fazer o asfalto, a gente brincava ali. E os meus amigos ali de infância, a gente tem amizade até hoje, né? Porque é a casa da minha mãe ali, né? Então a gente tem muito contato, a gente tem essa casa ainda, minha mãe mora nessa casa, então assim a gente tem muito contato ali com os amigos de infância ali de mais de 30 anos, né? E acompanhámos ali a evolução do bairro nesses 30 anos também. Mas a infância assim foi muito rica em brincadeiras, né? A gente brincava bastante com a turminha, ainda brinco com meu esposo, as vezes eu converso, eu pergunto “Você fazia isso?”, ele “Não, não”, e eu falo “Gente, mas brincava tanto, né?”. Porque assim eu não, eu tenho irmãos por parte do meu pai né, meu pai já é falecido, então, mas do meu pai e da minha mãe, sou só eu. Então eu não tive irmãos, então as crianças que brincavam era as crianças ali, né, da vizinhança da rua, então essas eram as crianças que eu tinha contato e por meu pai e minha mãe serem mais velhos e que acontece, eu não tinha muita criança na família, né, meus primos, tudo, os irmãos já eram adultos. Então assim, eu não tinha convívio com crianças no meu ambiente familiar, o convívio com crianças era na escola e com a vizinhança

ali, com as crianças da rua. Então a gente brincava muito, quando assim, eu lembro das brincadeiras, quando chovia, a gente brincava na enxurrada, colocava um chinelo saía correndo atrás pra pegar o chinelo. A noite de esconde-esconde, brincávamos de vampiro nas árvores que tinham no quintal das casas. Lembro que na época daquela novela, Vamp, então a gente acabava imitando muito os personagens da novela e brincava de vampiro e as outras brincadeiras assim, de rua mamãe da rua, betia jogava bastante, andava de bicicleta. Eu lembro que era uma infância livre. A gente acordava, né? Acho que tomava o café ali e ia para a rua, ia para a rua descalço, eu lembro que a gente estava descalço e brincava na rua o tempo todo ali naquele mundo da imaginação, criando brincadeiras. E a mãe chamava, a gente corria, almoçava, depois ia pra rua de novo e depois na hora de dormir, tomava banho, mas chamava a gente tomava banho, então era assim, não tinha assim, um adulto supervisionando, né? A gente brincava, era livre, era de muita liberdade, de muita confiança, assim dos adultos eu penso também, né? Porque eu falo assim, gente, deixava essas crianças pra rua, né? A gente ficava pra rua e brincava às vezes na casa de um, do outro, assim nos quintais, mas tinha aquela liberdade de tanto você estar no quintal como você está pra rua, né? E assim, naquela época não via perigo, né? Tanto de atropelamento, como de abusos assim, então a gente tinha uma infância assim... eu me sinto privilegiada, que tive uma infância muito rica assim, muito... os vizinhos tinha aquela coisa de familiar, de parceria na época de Festa Junina, fazia Festa Junina na rua, assava milho, batata doce, a gente aprendia com os mais velhos, então tinha as crianças mais velhas, né? Os que já eram adolescentes, os juvenzinhos, a gente aprendia com eles também, então eles ensinavam brincadeiras, participavam, por mais que a gente tinha ali a nossa faixa etária, acabava que as crianças mais velhas também deixavam a gente participar das brincadeiras e a gente brincava com eles e eles iam fazendo essa troca, de trocar as brincadeiras e ir ensinando a gente brincar. E as brincadeiras mesmo que eram criadas pela gente e eu acho assim que da infância, que eu lembro, foi ali... como eu convivi só ali, tirando essa parte da creche, depois eu convivi ali no solo, então foi essa essa parte. Aí depois teve a partir da adolescência, né? Que aí era mais andar de bicicleta, ir pras baladinhas... mas a infância em si era na rua e nos quintais.

Pesquisadora: E aí você que ficou até a vida adulta lá nesse bairro?

Bárbara: Sim, sim, até eu casar, até os 27 anos eu fiquei lá nesse bairro.

Pesquisadora: Interessante, muito vínculo com esse lugar.

Bárbara: Sim, verdade. E assim a gente vê também as partidas, né? Porque as pessoas acabam indo embora, os mais idosos da época, né? Mas a gente acaba tendo como se fosse uma família né, muito tempo ali num bairro, né? 33 anos, 32 anos, é muito tempo.

Pesquisadora: Você falou pra mim que frequentava, que morava lá na Dom José, né? Mas você também era aluna oficialmente matriculada na escola?

Bárbara: Sim, também, também. também era.

Pesquisadora: Era no correspondente ao maternal ou era etapa já?

Bárbara: Eu acredito que era maternal, maternal. Porque eu lembro que depois eu fiz no Manuel Antunes o pré, o Jardim II antigamente, né? O Jardim I, Jardim II, é, dois anos no Manuel Antunes, então acredito que nessa época, lá na Dom José, era maternal.

Pesquisadora: Voltando aí a sua experiência no Dom José, que seria o segmento creche, você se lembra, certo que a sua experiência é muito diferenciada por você ter morado nesse espaço, mas em relação, por exemplo, às outras crianças da escola, à professora, o que você fazia no dia a dia da escola?

Bárbara: Então, eu não tenho assim, muita lembrança... lembro da hora do soninho, eu lembro que a gente deitava, tinha na hora de dormir. Eu lembro assim, de deitar e as professoras assim, ficavam olhando né? Tenho essa lembrança sim e de algumas brincadeiras no pátio também ali da escola, eu lembro que tinha algumas brincadeiras assim, de correr, de estátua, são poucas porque eu tinha 3 anos, mas eu lembro de algumas, tirando o parque, que a memória assim maior é do parque, né? Eu lembro bastante do pátio ali, das brincadeiras do pátio, não assim... eu não vou saber falar certamente a brincadeira que era, mas eu lembro que tinha estátua, né? Então tinha aquele movimento ali da criança, os movimentos, os momentos de alimentação também eu recorde alguma coisa, que a gente tinha um momento de sentar pra comer e a lembrança do momento do soninho, do descanso eu lembro também. São essas lembranças assim. Agora lembrança da sala de aula em si, dali eu não tenho, assim de falar que tinha lembrança de sala, de registro, de atividade ali, não, não, essas não.

Pesquisadora: E no Manuel?

Bárbara: Ah no Manuel eu já tenho bastante lembranças. Até do uniforme que a gente a né? Então eu lembro que era a camiseta branca, o shortinho vermelho, a conga, a meia. Então aí eu já lembro mais essa parte da sala de aula também, o parque também né, que não tem como, acho que o parque fica, nessa memória do brincar no parque né. Do pré I eu não lembro muito, eu não tenho assim, acho que era... mas aí do II eu lembro mais assim, tanto que a minha professora do pré depois ela foi diretora lá no Manoel Antunes, a [*nome da professora*]. Você conhece, chegou a conhecer ela?

Pesquisadora: Não.

Bárbara: Depois ela foi diretora, ela aposentou. Então assim eu tenho essa lembrança, mas você vê que interessante, a maioria dessas lembranças assim do pré a gente lembra porque a gente tinha as fotos, né? Da época da formatura, então tirava a formatura, então o registro fotográfico, querendo ou não, você passou por aquela fase, registrou, você na memória assim vai marcando, pra você lembrar uniforme era assim, assim... não vai esquecendo, né? Não vai ficando no esquecimento, o registro fotográfico ele ajuda bastante, assim você querendo ou não a aguardar aquela memória da época que foi. Mas eu lembro assim de alguns trabalhos que a gente fazia, né? Na época do pré, que ela era assim, muito, muito paciente a professora sabe, ela era muito boazinha eu lembro também... dedicada com as crianças, atenciosa. Então, assim aquela coisa maternal, mesmo da professora, sabe? Dela ser assim, de colar alguns papéis, vem na minha lembrança colagem, recortar, a massinha, na época já trabalhava bastante com massinha, então a gente gostava bastante também, uma lembrança que eu tenho também era aqueles monta-tudo, né? Os monta-tudo, aquelas peças de encaixe, monta-tudo porque em casa

a gente não tinha aquilo, eu não tinha aquilo em casa, né? E lá na escola tinha então eu lembro que eu gostava de ir pra brincar com as pecinhas de monta-tudo porque em casa não tinha. Agora, lá na escola da educação infantil, não tenho lembrança de livros, de falar assim sabe que eu gostava de ver algum livro, de livro... não, não, não tenho lembranças de livro. Eu tenho assim, da massinha, do monta-tudo ali, da lembrança de colar alguns papéis, de mexer com tinta também, que é uma coisa assim que a gente não tinha em casa esses estímulos, não tinha, não comprava papel, tintas, essas coisas para fazer em casa. Pelo menos assim, né? Estou falando da minha infância, da minha família, né? Então essas coisas só eram possíveis na escola, que a gente tinha acesso, então é a lembrança que eu tenho, assim mais do Manuel Antunes.

Pesquisadora: Agora a gente vai falar um pouquinho, já entrando na sua formação profissional. Você tem magistério?

Bárbara: Tenho, tenho magistério.

Pesquisadora: Fala um pouquinho, da época, onde você fez.

Bárbara: Foi, foi muito assim... eu acho que da época de educação, o magistério foi o que mais marcou. Eu fiz depois pedagogia, fiz pós-graduação, mas o magistério em relação à educação foi o que mais marcou, porque ali a gente teve muita vivência, né? Tinha uns estágios, então a gente frequentava as escolas, então por um longo período, acho que porque a gente estudava, era o dia todo, né? Ficava ali no Cefam, então acabava um vínculo muito grande com os alunos, a turma. Então era uma amizade, era uma família, né? Você chegava 07h da manhã, ia embora a 17h da tarde, era o dia todo ali né, com as mesmas pessoas e no mesmo ambiente, que lá no prédio onde era o Cefam.

Pesquisadora: Que ano que foi que você cursou?

Bárbara: Eu acredito que foi 2001. É 2001, 2002, 2003, acredito que foi isso.

Pesquisadora: Desculpa, eu te cortei, pode continuar, vocês passavam o dia todo juntos...

Bárbara: É, isso. E assim, tinha muita a as vivências, né? Tinha as aulas, então, depois a gente ia pra parte da arte que era muito na prática, né, então apresentar os seminários e buscar ideias ali na parte criativa. Então eu lembro que o Cefam, pelo menos na época ali que eu estudei, eles já vinham mais pensando no construtivismo né, já vinha com aquela coisa aberta mais para o construtivismo do que a época quando eu estudei, que eu lembro da escola que era o tradicional, né? Então já buscava as aulas expositivas... Então assim, a formação que eu tive no Cefam já foi uma visão diferente da educação que eu tive quando criança, né? Então a gente ia aprendendo sobre os pensadores que a gente estudava na época e assim foi muito bacana, os professores foram muito parceiros, acabava virando uma família mesmo, tinha bastante essa questão da abertura. E o Cefam ele proporcionou na época conhecer lugares muito interessantes pra gente, a gente viajava, né? Saía fora, então era coisa assim, talvez se eu não tivesse não Cefam, eu não teria tido a oportunidade de sair, por exemplo, de Rio Preto pra conhecer algum outro lugar, nem que se for assim, eu lembro que nós somos em Jaci, gente Jaci é colado em Rio Preto, mas nós fomos conhecer as obras assistencialistas que tinham ali, né? Então, assim, o Cefam acabava dando essa oportunidade para você entrar num prédio, num, num lugar para

você estar conhecendo, então você conhecia, eu lembro que na época que a gente foi conhecer lá, conheceu o hospital, a dependência das mulheres, dos adolescentes, então tinha aquele estudo ali social da comunidade, né, dos problemas ali da comunidade, dessa obra assistencialista o que que era ali em Jaci, eu lembro que uma vez nós fomos conhecer também a usina em Furnas, então foi muito bacana, entramos dentro da usina, conhecemos todo o processo, foi muito bacana também. As competições culturais que tinham, então na época tinha no estádio do Natalone, então a gente pegava alguns temas e fazia apresentação, fazia teatro, dança, né? Então a escola toda se envolvia, depois ia para lá para apresentar, então assim, foi muito bacana essa possibilidade que o Cefam trouxe de conhecer outros lugares, de sair né, ali do ambiente, da escola e eu acho que assim aprimorar ali, trazer essa questão de conhecimento ali na prática, vendo, conhecendo, então foi muito bacana assim essa área, essa questão.

Pesquisadora: Eu não fiz Cefam, mas sempre que eu converso com pessoas que fizeram, sempre tem ótimas lembranças do Cefam.

Bárbara: Sim, na faculdade você não tem isso, você tem o teórico, né? Você tem, assim, eu acredito que na faculdade a questão teórica ela foi bem mais puxada do que no Cefam, mas no Cefam muita prática, muita vivência, né? Então ali você teve essa possibilidade de que na faculdade é aquela coisa mais... você vai ter algum pouquinho de vivência aí nos estágios, né? Pelo menos ali na minha época da faculdade, eu não sei se mudou, né? Talvez mudou um pouco a questão da faculdade, né? Mas assim, essas vivências que a gente tinha eram mais... o Cefam proporcionou mais do que a faculdade, pelo menos a que eu fiz, foi mais teórica mesmo do que na prática.

Pesquisadora: Entendi. A gente foi conversando aqui e eu troquei a ordem de uma das perguntas, a primeira nessa conversa era quanto tempo de magistério você tem no total?

Bárbara: Ah tá, desde quando eu comecei a atuar?

Pesquisadora: Isso, desde quando você começou a atuar como professora.

Bárbara: 17 anos. Com 19 anos, foi meu primeiro emprego. Aí eu comecei como estagiária, eu lembro... só que era assim, pra você vê que interessante, eu fui contratada como estagiária numa escola particular, só que eu já fui assumindo uma sala, eu era professora, só que no registro eu estava como estagiária, porque eu ainda fazia faculdade né? Mas assim foi toda a experiência de ser professora ali, de ser professora da sala.

Pesquisadora: E foi na educação infantil esse começo?

Pesquisadora: Não, não foi no fundamental, uma antiga primeira série, uma antiga primeira série, numa escola particular, muito tradicional (*risos*). Aí eu penei um pouquinho porque eu vinha de toda aquela bagagem do Cefam, construtivista, e aí cheguei naquela escola totalmente tradicional, muito, mas muito mesmo assim. E foi bacana porque querendo ou não a gente tinha que seguir né, não tem como, era empregada né, primeiro emprego, então você acabava mesmo ali seguindo a metodologia da escola que você era obrigado, mas eu sempre puxava um pouquinho, né? Pelo menos bagagem do que eu tinha aprendido, né? Ainda dona da escola, acabou que ela falava assim “Ah, eu quero aprender com vocês o construtivismo então”. Porque ela via que eu fazia diferente e nem por isso as crianças deixavam de aprender. Então ela acabou

meio que gostando, mas não que mudou a metodologia da escola, não mudou, mas ela também não me impedia de fazer as coisas que eu queria fazer com as crianças, entendeu? De vivências, de experiências, então ela acabava que não me impedia não, mas assim, muitas coisas a gente acabava puxando para o tradicional mesmo. Era alfabetização, era a primeira série, né? Então, era a cartilha, era aquela questão de alfabetizar pela cartilha, entendeu? Então tinha lá os livros didáticos e as atividades, era tudo ba be bi bo bu, era silábica e ensinava assim, as crianças acabavam alfabetizando assim dessa forma.

Pesquisadora: E depois de estagiária, né? Ganhando como estagiário, você assumiu como professora nessa mesma escola?

Bárbara: Na mesma escola, no outro ano eu fui contratada como professora e acabou a pedagogia, porque eu fiz pedagogia em Monte Aprazível. Eu não tinha terminado o Cefam, estava no último ano do Cefam, eu prestei vestibular em Monte, aí eu fazia o Cefam e primeiro ano de pedagogia, o último ano do magistério e o primeiro de pedagogia. E aí, quando eu trabalhei na escola particular, eu estava no último de pedagogia, né? E terminou a faculdade, aí ela não tinha como mais me manter como estagiária, aí ela me contratou como professora e eu fiquei nessa escola cinco anos, cinco anos. Eu aí eu saí pra ir pro seletivo da prefeitura, em 2009.

Pesquisadora: A pedagogia você fez de 2002 a 2004?

Bárbara: Não, não, a pedagogia, eu fiz acho que de 2004 a 2007. 2004. Então foi assim, o Cefam em 2002, 2002, 3 e 4. Aí comecei a pedagogia em 2004 e terminei a pedagogia em 2007, é.

Pesquisadora: Como que você acha que você escolheu ser professora?

Bárbara: Então eu sempre gostei muito de criança, né? Eu lembro que desde a minha infância assim eu era muito apaixonada em criança, eu via criança e eu já ficava encantada, e aí eu lembro assim que quando minha mãe me levava na pediatra, né, então eu vi a forma como a pediatra e tal, então, quando criança eu falava “Ah, eu quero ser pediatra”. Porque cuidava de criança. Eu sempre gostei muito de criança, né? Então assim, eu já tinha essa... os priminhos que vinham depois, os filhos dos primos na verdade, né porque os primos mesmo eram adultos, né? Então, os primos segundos que vinham assim, então sempre gostei muito de criança. Então na minha visão, quando era criança, ia ser pediatra, porque eu ia com a minha mãe e eu gostava de ver essa questão do consultório e tudo. Então eu sempre gostei muito de criança, só que você vê que interessante, depois que eu fiquei moça, eu não tinha essa questão, essa vontade de ser assim, de falar eu vou estudar para ser médico ou pediatra, alguma coisa assim, né? Eu não vi essa questão e ali na adolescência, quando teve o Cefam, que aí o pessoal falava “Ah, o Cefam, pra professor”... Então o pessoal falava muito bem do Cefam, como formação também, né? E aí eu falei, não, eu vou prestar o vestibular pro Cefam então, né? Porque como eu gostava muito de crianças, falei, então vou ser professora, e aí eu prestei o Cefam e eu fiquei mais encantada ainda, porque o Cefam era maravilhoso, né? Então assim, foi uma coisa que eu gostei, eu acho que despertou mais essa paixão por ser professora mesmo, foi o Cefam, foi o Cefam. Assim, no início foi essa questão de eu sempre gostar de criança e depois a oportunidade de estar estudando ali no Cefam, porque a gente terminava o ensino médio também, né? Então você

estudava, então você fazia o ensino médio e magistério. Então, querendo ou não, era uma escola assim, conceituada, falava “você vai fazer um bom ensino médio”. E ainda ganhava para estudar, então era muito disputado.

Pesquisadora: Seria hoje que é tipo a Etec? Só que com essa vertente de formar professor?

Bárbara: Sim, sim. E tinha uma bolsa, vamos se dizer né, que era um salário mínimo na época. Então na época, era 120,00 reais, mas assim ajudava muito, né? Então você falava, “nossa, eu vou terminar o ensino médio, eu vou estudar, vou ter uma profissão que no caso era o Cefam, era o magistério e ainda vou ganhar uma bolsa pra tá estudando”. E aí foi que eu entrei no Cefam depois que a gente foi fazendo ali o magistério é que eu fui me apaixonado mesmo pela essa questão de vontade e querer fazer pedagogia e fazer pós e falar “Não é isso mesmo que eu quero, quero ser professora”. Assim, a questão de eu sempre gostar de criança também, né? Mas foi o que despertou essa vontade mesmo assim, de falar “Não, é isso mesmo que eu quero, eu quero ensinar”.

Pesquisadora: O seu gosto por crianças no primeiro momento achou que na pediatria você teria esse contato, né? Por gostar aí, porque a gente pode gostar de lidar com elas em vários lugares, né?

Bárbara: Verdade, aí depois eu vi, falei “Não, na educação também, você vai, né?”. Porque a pediatria por mais que... tá fora da minha realidade. Porque pra ser pediatra, não que você não consiga, mas você vai ter que estudar bastante, tipo assim, eu já não conseguiria entrar com 16 anos, que foi quando eu comecei o Cefam, então teria que terminar o ensino médio pra... não é uma coisa assim que impediria, mas é como se fosse ali no Cefam eu já me encontrei. Não, tive aquela coisa de buscar falar “Não, não, meu sonho de infância era ser pediatra, então eu vou terminar o ensino médio com Cefam e vou fazer, estudar, buscar pra ser pediatra”. Não, foi pra continuar os estudos para professor, porque ali no Cefam, na hora que terminava o quarto ano, não eram todos que queriam ser professores sabe, muitos da turma, do pessoal que estudou comigo na época, eu lembro que tinha 30, 35 alunos na nossa sala, vamos colocar aqui, 15 se formaram e hoje seguem a profissão. Então, assim, talvez até menos de 15 que a gente tem contato com o pessoal, muitos não seguiram, acabou indo escolher fazer outras coisas ali e não seguiu a profissão de professor não. Alguns sim, não sei se você conhece a [*nome de uma coordenadora pedagógica da rede*]?

Pesquisadora: Aham.

Bárbara: Era da da minha sala, fez pedagogia comigo.

Pesquisadora: Mas você vê que interessante, o pessoal que era mais dedicado ali acabou indo parar da educação mesmo, você vê que era o pessoal que gostava sabe, do seminário, de apresentar, tudo... acabou que que falou “Não é isso que mesmo que eu quero” e seguiu na área da educação, e o pessoal, metade da sala, seguiram outras profissões, acabou não ficando.

Pesquisadora: Vamos falar um pouquinho do seu curso de pedagogia, você entende que o curso te formou para o trabalho que você faz hoje?

Bárbara: Ah, eu acredito que o Cefam formou mais assim, sabe assim do que... Eu, na verdade, quando eu entrei ali na pedagogia, eu fiquei um pouco perdida. Vou falar para você a verdade assim, sabe? Eu me senti um pouco perdida, eu não sei se é porque era muita matéria, muito conteúdo, muita coisa... Na questão dos estudos também, algumas matérias, por mais que a gente tinha visto no Cefam, né? Então filosofia, sociologia, então assim eu gostava mais da parte de psicologia, didática, né? Então essas outras matérias eu acredito que a grade ali de... era muito. Então eu ficava meio perdida eu falo a real, muita apostila, muito material para pegar, para xerocar, para estudar. Então eu assim, eu acredito que a pedagogia foi mais... mecânico, assim, eu vou te falar mais de conteúdo mesmo do que prática, do que vivencia ali. Ajudou bastante também, não posso falar que não ajudou, a questão de conhecer principalmente os pensadores, os escritores, então assim foi uma possibilidade muito grande da gente estar ali conhecendo os autores, a prática como era, a história da educação e tudo mais. Tem uma bagagem muito grande teórica, não deixa de ser, mas eu vejo assim muito conteudista, mais assim eu falo. Eu falo assim “Ah, você pegou isso da faculdade e usa na prática”. Eu falo que as formações aí da SME ajuda bem mais, viu? (*risos*).

Pesquisadora: (*Risos*) Você se lembra se no curso de pedagogia você teve disciplinas específicas sobre educação infantil?

Bárbara: Não, não teve. Tanto que o meu diploma, ele só não é como fala, eu não precisei fazer porque tem um pessoal que quando termina, tem que fazer uma especialização infantil não é, uma coisa assim? O meu diploma não tem nada com educação infantil, ele vem assim específico séries iniciais do fundamental. Tanto que até um tempo atrás andaram olhando a documentação da escola, tudo e assim, eu só pude continuar no infantil por causa do magistério, porque o magistério ele tinha formação na educação infantil, porque a faculdade que eu fiz ela não tinha formação infantil. Pra poder ser habilitado infantil, teria que fazer um...

Pesquisadora: Não fazia parte da grade mesmo as questões da educação infantil.

Bárbara: Não, nenhum, nenhuma, nenhuma, nenhuma, nenhuma. Tanto que no meu diploma não tem.

Pesquisadora: Estágio?

Bárbara: Estágio também não. Tanto que o meu diploma nem tem habilitação infantil, eu só consigo estar numa escola do infantil hoje e eu acredito que o concurso também, devido ao magistério.

Pesquisadora: E no Cefam você se lembra, tinha essa coisa mais específica da educação infantil, disciplinas que falavam mais sobre a educação infantil ou estágio especificamente na educação infantil?

Bárbara: Teve estágio na educação infantil, a gente tinha que fazer o estágio na educação infantil e no fundamental. E das disciplinas assim, eu não lembro que era separado, não consigo lembrar assim, não. Mas eu lembro que tinha bastante direcionamento para educação infantil também. Agora eu não lembro se tinha ali um, tipo metodologias do ensino infantil, alguma coisa assim, num num.... Não consigo, mas eu lembro assim que tinha bastante orientação e estudos para o infantil, tinha sim.

Pesquisadora: Esse estágio, você entende que te ajudou pro trabalho na educação infantil?

Bárbara: Sim, ajudou bastante, foi muito bom. Os estágios, eu lembro, a gente poder ir até escola, sabe, ver como que funcionava e ter contato ali com os professores, com as crianças, foi muito bacana.

Pesquisadora: Você fez escolas municipais?

Bárbara: Sim, escolas municipais.

Pesquisadora: Creche e pré-escola?

Bárbara: Não, não lembro de ter feito na creche. Eu fiz o Manuel Antunes estágio, que eu lembro e eu fiz na Ana Mendes também, eu lembro que eu fiz estágio no Ana Mendes, um pouco, não foi muito não, mas assim porque como a gente morava ali no solo, a gente acabava procurando as escolas que eram mais próximas para fazer o estágio. Então eu lembro que eu passei pelo Manoel Antunes, no Clóvis Sanfelice, são escolas de educação infantil né? De fundamental, foi no Romano Calil que eu lembro que eu passei de estágio. Mas eu não lembro se tinha essa divisão, viu Raiza? Tipo assim, deveria ter, né? Um tanto de horas para fundamental, um tanto de horas pra infantil, né, que a gente tinha que fazer. Eu lembro que teve de tanto no fundamental como no infantil, agora a faculdade eu não lembro de ter feito no infantil, viu? Acredito que não teve mesmo, foi só fundamental.

Pesquisadora: E as outras formações? Pós-graduação, outros cursos... quais você fez e você acha que te ajudaram, se você entende que contribuíram pro seu trabalho.

Bárbara: Sim, eu só vou. Eu vou pedir licença para você, eu vou pegar o carregador aí porque o meu está acabando a bateria. *(a participante sai para buscar o carregador)*

Pesquisadora: Fique à vontade.

Bárbara: *(retorna)* Ah, e na faculdade também, eu lembro assim que muitas coisas que a gente, que eu aprendi ali na parte teórica, eu tinha visto no Cefam, né? A questão da Emília Ferreiro, Piaget, então acabava meio assim que algumas coisas foi um pouco repetitivo. Teve coisas novas com a faculdade puxou mais, principalmente a questão da história da educação, sociologia da educação, mas assim a questão dos pensadores eu lembro que eu tinha visto já no Cefam, então acabava meio que sendo uma lembrança ali, né? Ajudando um pouquinho mais. E a pós-graduação, eu fiz só uma pós, eu até to pecando porque eu já tenho que fazer outra, até fiz inscrição para fazer outra, só que ainda não comecei. Eu fiz uma pós em psicopedagogia pela Famerp, aquela que é Clínica institucional.

Pesquisadora: Hum, eu fui ver de fazer, é aquela que era de sábado, não é?

Bárbara: Isso, pelo menos na época que eu fiz ela era um sábado o dia inteiro, né? Na minha época ainda era tipo assim a cada 15 dias, uma sexta noturna e um sábado o dia todo, essa essa pós graduação que eu fiz na Famerp. Agora o ano, foi bem assim quando eu acabei a faculdade, aí na nas datas você colocou aí (risos).

Pesquisadora: 2008, 2009?

Bárbara: É, foi 2009, 2010, foi a pós-graduação.

Pesquisadora: E você gostou? Achou que te ajuda?

Bárbara: Gostei, gostei muito, gostei demais. A pós-graduação, assim, foi muito, muito bom. Eu lembro que na época até queria seguir nessa área de abrir clínica, sabe? Trabalhar nessa parte de clinicar, a questão da psicopedagogia, então a foi muito, muito bacana. Você vê que interessante, a pós-graduação, não sei se é porque eu fiz ali na Famerp, iam muitos médicos, neuropediatras, neuro dar palestras, falar... então assim foi uma coisa que foi bem, eu acho que talvez a pedagogia acabava meio que eu já vendo um pouco que eu já tinha visto ali no Cefam, né? Então, assim, acabava que ficava aquela coisa meio repetitiva ali. Agora, a pós não, a pós já veio aquela coisa assim, muita coisa nova, diferente, né? Essa questão da concepção da criança, do aprendizado, das dificuldades de aprendizagem. Então, a pós-graduação eu lembro, foi muito, muito rica, eu gostava sabe, de ouvir os professores lá que falavam e traziam essas coisas assim... uma coisa nova né, que a gente, que eu não tinha conhecimento que tinha essas possibilidades para todas essas dificuldades, né? Tanto da questão da criança, de aprendizagem, então não foi muito bacana, eu gostei bastante de fazer a pós, de fazer ali na Famerp, foi bem bacana mesmo assim.

Pesquisadora: Você lembra se na pós teve alguma coisa mais específica sobre a primeira infância, as crianças menores, os bebês?

Bárbara: Ah, foi mais a questão de aprendizagem mesmo ali nas fases, né? Quando, quando... é que a gente acaba vendo na faculdade também, né? Então, ali, na questão da, da fase oral, então foi mais assim relacionada à criança, à infância foi mais essa questão mesmo. Não teve assim uma questão de vivência ali, assim, de específico para infantil não, foi bem...

Pesquisadora: Antes de você ingressar como professora, como você imaginava ser essa profissão? Que representações você possuía?

Bárbara: Então aí, como eu falei, na primeira e na segunda série eu tive muita dificuldade de aprendizado assim né, estava um pouco atrás das crianças da minha turma, e minha mãe achava que era por causa da escola. Ela trabalhava, eu estudava nessa escola que ela trabalhava, né, ela era merendeira, né? Então “Ah, vamos colocar numa outra escola, numa escola central, né, porque é melhor...”. Porque tinha aquela coisa de falar né, que as escolas centrais eram melhores e tal, aí ela me colocou lá no Antônio de Barros Serra, na Boa Vista, fui pra minha terceira série lá, aí chegando que foi assim, eu fui aí, chegando lá, as crianças estavam mais adiantada ainda, né? (*risos*) Eu falei “Não, eu tô perdida aqui, eu não vou aprender nada”. Aí eu me senti assim totalmente fora daquela realidade, só que a professora, ela foi maravilhosa, eu não esqueço dela, ela chama Professora Arlinda, era Arlinda dos Santos. E ela teve muita paciência, ela teve aquele olhar diferenciado, sabe, de não desistir, de não deixar pra lá de pegar e falar “Não, você vai aprender, você é capaz, você vai aprender!”. E ela me alfabetizou porque eu não tinha aprendido na primeira e na segunda série em questão de ler, escrever e estar alfabetizada e ela me alfabetizou. Então assim, eu tenho uma imensa gratidão por ela e assim, eu vi assim, que era um olhar diferenciado. Por exemplo, a turma estava num nível, entendeu? Mas ela, mesmo assim, ela parava e dedicava aquele tempo a vir a mim, entendeu? E me explicar às vezes de outra forma, não sei, ela foi muito paciente e eu lembro assim, que aí com

ela que eu aprendi a ler, a escrever e aí eu consegui acompanhar a turma e quando foi na quarta série, ela foi minha professora novamente e eu fiquei muito feliz, porque tinha uma confiança muito grande nela, né? Então assim eu tinha essa visão, dessa professora, ter esse olhar diferenciado, de ter tido essa dedicação toda, então ela foi um dos exemplos aí que eu tive, isso na terceira, quarta série, ainda pequena, criança, né? E como minha mãe também era merendeira, então eu vivia sempre dentro das escolas, né? Então, assim, por mais que eu estudava na época que era infantil no Manoel Antunes, no outro período eu ia ali pro Serra Dória, que minha mãe trabalhava ali na frente e ficava ali, naquele convívio ali, vendo os professores, vendo os alunos, então acabava vivendo ali no ambiente escolar, né? E acho que assim, um pouquinho que eu tinha assim de experiência assim, né? Depois veio mais com os estágios, né? Que a gente foi fazendo na época do Cefam, depois da pedagogia, né? E a visão que eu tinha era essa questão mesmo assim, de que a escola ensinava, né? Então tinha essa questão de vai pra escola, pra aprender, pra pra crescer, ter uma profissão, ser alguém na vida. Então já tinha essa visão de que era muito importante estudar, né? E meus pais, eles só até a quarta série, mas eles sabiam até que bastante, pelo menos a questão de leitura e escrita, sabe? Eles sabiam bastante, mas eles estudaram só até a quarta série, então eles sempre falavam “Tem que estudar, tem que estudar”, eles sempre apoiavam, me falavam que era muito importante o estudo e assim era essa visão, a escola sempre assim foi um meio de ter respeito e ser importante.

Pesquisadora: Com qual idade você começou a atuar como professora e em qual faixa etária/ano você começou a sua profissão docente?

Bárbara: Foi com 19 anos, na antiga primeira série, era uma turminha de alfabetização numa primeira série, numa escola particular, muito tradicional, era uma escola super tradicional. Então assim foi um pouquinho um choque né, porque eu vinha do Cefam, que era toda a essa questão construtivista, faculdade também aí chegou lá, era bem tradicional né, de cartilha e tudo, mas foi a primeira turminha, assim que eu tive, assim foi com 19 anos, uma primeira série de uma escola particular.

Pesquisadora: E como são as lembranças em relação a esse início?

Bárbara: Ah, muita insegurança, muito medo. Eu lembro assim, sabe aquele medo de errar, de não está fazendo certo... primeiro emprego, sabe, então tinha assim, muita orientação da dona da escola, que ela vinha, então, ela orientava ali como tinha que ser feito. Tinha câmeras na sala de aula, eu lembro. Então, na época, com 19 anos, você acabava sendo ali toda totalmente com pressão, né? Porque era a primeira vez que estava lecionando e a questão de estar sendo filmado o tempo todo, então era assim bastante... trazia bastante insegurança, medo, né? Mas ficava assim, muito se policiando o tempo todo, mas assim a questão com as crianças foi muito bom, porque como era uma escola particular e tinha pouquinha a criança acabava que você tinha mais tempo pra se dedicar mais a cada criança, né? Por ser uma turminha pequena, e assim as lembranças foram muito boas, quando eu via que eles estavam aprendendo, que eu estava conseguindo cumprir, vamos se dizer, a meta, de alfabetizar as crianças, era uma turminha muito tranquila. Então assim, foi muito gostoso, foi até difícil depois, quando terminou com a primeira turma, a gente se apega, né? Cria aquele vínculo e a gente assim, nos anos iniciais tinha mais, depois a gente vai ficando calejada, vai entendendo, né? Que é todo

um processo, que vai passar e não vai ser mais teu, mas esse começo eu lembro que teve muito assim... foi difícil quando terminou, de sentir, sabe falar “Ah, não são mais meus, vão pra outra turma e tal”, porque a gente acaba se apegando ali. Mas foi muito bom, foi muito, muito bom, esse primeiro ano primeiro, essa turminha, foi uma experiência muito boa.

Pesquisadora: No total, ao longo da sua trajetória, em quantas escolas você já trabalhou?

Bárbara: Então, depois que eu fiquei cinco anos nessa escola, aí em 2009 eu entrei no seletivo da prefeitura. Que foi meu primeiro seletivo em 2009. E aí, como era seletivo, a gente dava uma pipocada nas escolas assim, né? E aí, quando em 2009 pro meu primeiro seletivo foi para uma escola de fundamental também, era uma segunda série, ainda na era na época que não era anos, era séries, e aí foi um outro choque de realidade, foi muito difícil pra mim também, eu acredito que foi o ano mais difícil para mim. Eu estava na escola particular por cinco anos, salas reduzidas, pouca criança, uma realidade muito... até a questão do ensino também era diferente, né? Então, quando eu fui, eu peguei uma escola de periferia, que era uma escola muito difícil, tinha muita inclusão, coisa aqui na escola particular a gente não trabalhava, não tinha inclusão na escola particular. Então assim, foi um ano muito sofrido, mas também de muito aprendizado eu falo, mas eu achei assim, que eu quase fiquei doente naquele ano, foi muito difícil pegar uma sala lotada, com muita criança, era uma sala que já tinha passado vários professores, entendeu? Cheia de celetistas, né, então eles já... eu lembro que foi em abril que eu fui para essa sala e já tinha passado várias professoras e era uma sala muito difícil, porque tinha muita inclusão e as crianças eram assim, muito indisciplinadas, muito revoltadas, rebeldes, então nenhum professor parava. E aí como eu estava no meu primeiro seletivo, eu falei “Não, eu não vou desistir, eu vou ficar, né?”, porque a realidade ali de escola particular em questão financeira, era o dobro de valor, para você ter noção, por exemplo, na época eu ganhava 700,00 reais na escola particular e o primeiro seletivo estava 1500,00, entendeu, era o dobro de valor. E aí “Não, meu primeiro seletivo, eu vou ficar, eu vou ficar!”. E assim foi muito difícil, porque teve crianças, tinha um menino lá que ele tinha um perfil, eu falo que criança em difícil diagnosticar isso, mas assim, tudo indica que, que era um caso assim de psicopatia, sabe? Era um era uma criança muito, muito difícil, então foi um desafio muito grande, ver ele batendo nas crianças, assim, do nada e enfrentando, essa agressividade dele, a mãe... então foi assim, uma criança muito difícil em relação a família, que a mãe não queria mais a criança também, a criança na escola. Então assim, era um desafio chegar todo dia e ter aquela criança que desafiava, que brigava, que escapava, fugia, pulava muro e conselho tutelar em cima. Mas assim, foi bom, porque com ele eu tive o aprendizado ali de conhecer as equipes multidisciplinares, Capes, CREA, toda essa coisas que eu não conhecia, né? Então eu fui conhecendo e as outras crianças eu consegui encaminhar, eu tinha muita, acho que tinha umas seis, sete inclusões na sala, então aí eu fui aprender a fazer o que eu acho que hoje é FOA, mas na época não era FOA, então fazia o encaminhamento, encaminhar essas crianças para fono, para psicólogo, então foi muito bacana essa questão. E no final assim, foi desgastante, mas foi bom porque no final teve uma vitória, além das crianças aprenderem a ler e escrever, que eles estavam na segunda série, mas eles ainda não estavam alfabetizados. Eles aprenderam a ler, aprenderam a escrever e pegaram gosto ali, tirando essa criança, tinha uma DM na turma, tinha então assim a gente foi descobrindo as dificuldades das crianças, então eles davam trabalho, né porque aí... é porque, coitados, eles não estavam entendendo, eles não tinham aquele olhar

diferenciado, né, pra ver que essas crianças eram diferentes, precisava de um apoio, de um outro especialista ali trabalhando junto com elas. Então assim foi ao mesmo tempo foi uma prova de fogo, muito difícil, mas mesmo tempo foi gratificante, porque ali eu tive muito aprendizado em relação a essas crianças, né? Eu fiquei até o final do ano, fiquei até o final do ano, não sai, não desisti, fiquei, foi desgastante, eu acordava, não tinha vontade de trabalhar, não tinha vontade pra ir pra escola, acordava assim, chorando... eu falei “Não, mas eu vou, eu vou aguenta”, e aí, depois do meio do ano, que foi melhorando as coisas, que essas crianças começaram a ser encaminhadas, porque também, coitados, não paravam professor ali, então, tipo assim, eu acho que os professores só dava desenho para eles sabe, vamos desenhar, vamos desenhar. Então chegava, eles não queriam aprender, eles queriam só fazer o que eles já estavam acostumados, então eles não tinham uma rotina né? Então, a partir do momento que eu consegui ficar e ficou aquele professor fixo na sala, eles começaram a ter a rotina, e desenvolver e aprender aí ficou, não ninguém acreditava assim, sabe? Todo mundo que passava, a coordenadora dizia “Não é possível que essa sala está assim hoje”, “Como que pode e tudo mais?”. Então assim, foi muito bom, mas foi desgastante, foi o ano mais difícil de toda a trajetória pedagógica foi essa sala aí. Mas assim teve o lado bom que essas crianças foram encaminhadas, elas aprenderam e tudo mais. E aí eu fiquei na no fundamental, acho que aí foi que eu peguei um pouco de trauma de fundamental, viu? (*risos*). Eu quis ir pro infantil, aí como é seletivo, a gente vai para onde manda né, no seletivo a gente não tem muita escolha. Aí no próximo ano eu tinha a opção de escolher e eu peguei e fui para o infantil, que foi quando eu me encontrei, porque até então não tinha trabalhado com infantil. Já tinha trabalhado fundamental tanto na escola particular como nesse primeiro ano de seletivo. E aí assim, você perguntou quantas escolas, eu passei por algumas escolas aí, como celetista eram 15 dias, 10 dias, a escola que eu fiquei mais de fundamental foi essa que eu fiquei um ano todo, né? E as outras eram picados, eram 15 dias, então são várias escolas, são bastante que eu passei, mas eu aí eu fui pro Manoel Antunes, eu gostei demais, demais do infantil, sabe? De ver a organização da rotina das crianças, o desenvolvimento, foi que eu comecei a pegar o gosto pelo infantil e falei “Não quero trabalhar com educação infantil, gostei do infantil”. E sempre que eu tive a oportunidade, eu sempre fui pegando infantil, aí eu nunca mais peguei fundamental, nunca mais. Acabou que foi dando certo e eu fiquei no infantil mesmo.

Pesquisadora: Digamos, de 2010 em diante?

Bárbara: Isso, sempre no infantil. Aí quando foi em 2012, eu fui pro [*nome da escola*] que a escola que eu estou hoje, mas aí eu fui como celetista também, ainda não estava concursada. Aí quando foi em 2014, eu passei no concurso, escolhi o [*nome da escola*] e fiquei, então eu estou lá no [*nome da escola*] desde quando começou a escola, que a escola foi fundada em 2012, então eu era como celetista, depois eu tive a oportunidade de pegar como concursada e aí eu tô lá no [*nome da escola*], então eu tenho todo esse acompanhamento da escola, do processo dela, desde a fundação, até hoje. Acaba criando um vínculo assim muito grande ali, né? Com a comunidade, com a equipe, então foi essa experiência de 2010 para cá, sempre foi com infantil.

Pesquisadora: E dessas todas que você conheceu algumas mais tempo, outras menos, tem alguma que você destaca, seja positiva ou negativamente?

Bárbara: Ah, tem. A escola que eu trabalhei como celetista no infantil foi o [*nome de uma escola da rede*], que foi uma escola que também assim, me destacou bastante em questão de saber que era uma escola pública e vamos se dizer, uma escola diferenciada, sabe? Porque pelas escolas públicas que tinha passado, por mais que eram bairros, vamos se dizer é de zona norte, lá no [*nome de uma escola da rede*] eu vi que era diferente, foi lá que eu tive uma visão um pouquinho diferente também do que era a escola ali, em si. Nossa, uma escola pública, parecia uma escola particular, você chegava na escola assim, porque eu já tinha passado, eu tive no [*nome de uma escola da rede*] do ano de 2013 que eu estava no seletivo. E eu falava assim “Gente, parece escola particular”. Você via assim que era tudo muito diferente, desde a questão de disponibilização de material para trabalhar com as crianças, até alimentação, você via que até alimentação... eu falava “Mas é a rede pública, é a mesma. Como que pode alimentação, ser diferenciada, sabe?”. E a questão de ter informática, ter professor de música, tinha para as crianças os ateliês, que é aí que a gente foi ter uma visão do que era ter os ateliês na escola... então foi uma escola assim que, os quiosque, os espaços, foi a que deu uma visão diferenciada, assim, de muito positiva, muito positiva. E foi uma escola que eu aprendi bastante também. A gestora, lá na época era [*nome da gestora da escola*], não sei se você já ouviu falar dela?

Pesquisadora: Já ouvi falar. Ela se aposentou recentemente né?

Bárbara: Isso, ela aposentou. Então ela tinha uma visão de escola assim, diferente, né? Ela não ficava aquela aquela visão fechada ali, então ela tinha uma visão ampla, né, que é o que a gente estuda hoje e eu vim conhecer um pouquinho disso com ela, ali, né? Vamos se dizer, dessa pedagogia nova, da questão de espaços de arte, da criança ser protagonista, entendeu? Então, ali ela tinha toda a sua visão e o que que acontecia, a questão dos materiais, além da PM da escola ser boa, porque os pais contribuía bastante nisso né, ajuda ali bastante, tinha a questão, por exemplo, igual professor de músicos, os pais que pagavam. Então eles pagavam, eles depositavam todo mês uma quantia já X pra APM e uma quantia com o professor de música. Então as crianças tinham esse professor de música, tinha informática, acho que por ser uma escola mais antiga e APM ser boa, então, foi conseguindo coisas que só a prefeitura em si não manda para as escolas, né? Então você chegava lá, até alimentação, você via que ela comprava as coisas, temperos e as coisas para fazer diferenciada com as crianças. Então você olhava assim, você falava, não, precisa escola particular, né? Uma rede pública e parecia escola particular, tinha um ateliê de artes, então assim, era muito, muito bacana, foi bom ter passado por essa escola, pra eu ter essa visão e ver assim foi um diferencial, foi muito bom ter passado ainda, Mas mesmo assim na hora, quando eu fui escolher, eu preferia um [*nome da escola*]. Mas assim, foi bom aprendizado que eu tive ali no [*nome de uma escola da rede*] assim, foi muito bom. De positivo, aí de negativo assim eu não, não... assim não tem nenhuma escola que eu falo “Ah, é é muito ruim”, negativo, tirando essa que eu trabalhei de fundamental, mas também não acho que não era em si a escola, a instituição, era mais a questão da da turminha ter sido difícil assim, sabe? Não tem nenhuma que eu passei pra falar a gestão foi muito ruim, o prédio estava muito ruim, que não tinha recursos, isso ou aquilo, não. Então, assim, ponto negativo, assim, de escola, de falar, não consigo... não sei se é porque eu fiquei muito sempre nas mesmas e nessas que eu passei eu passei muito pouco, né? Então não tenho. O ponto negativo assim, por exemplo, quando eu fui pro [*nome da escola*], foi muito difícil começo, sabe? Porque assim era uma escola nova, então não tinha nada, não tinha nada, a gente brinca

que lá só tinha barranco, a [*nome de uma coordenadora da rede*] é dessa época, ela fundou o [*nome da escola*] né, ela e a [*nome de uma diretora da rede*]. Então eu trabalhei com elas nesse ano, elas foram muito dedicadas, mas foi muito difícil porque eles eles inauguraram a escola ou prédio assim, maravilhoso, muito arrumadinho, tudo, só que assim não mandaram, não tinha brinquedo, não tinha livro, a [*nome de uma coordenadora da rede*] brinca que só tinha barranco e pneu, que a gente conseguiu os pneus para as crianças empurrarem no espaço. Não tinha parque, as crianças não tinham parque, não tinha nada.

Pesquisadora: Entendi.

Bárbara: Então coloca as crianças lá, sem biblioteca... um prédio com criança e carteira. Então assim, foi muito difícil esse começo, se você pensar que eu que já tinha passado por outras escolas, e me ver assim, aí os professores que levavam brinquedo, levavam livros, e aí foi arrecadando porque foi muito difícil começo, assim não foi fácil. Mas assim, foi um aprendizado. Então a gente vê todo o processo, mas você se sentia, como fala, ai eu nem sei qual palavra usar, se sentia excluída, vamos se dizer assim, né? Sabendo que a nossa rede, eu já tinha passado por outra escola, era tão rica, com tantas coisas e a gente ali só tinha as crianças e a área verde e não tinha um brinquedo, um livro, um material, não tinha nada, então foi muito difícil esse começo. Mas assim, eu acho que a equipe se uniu tanto ali que foi ali que eu peguei o gosto, sabe? A comunidade, de conhecer as crianças ali, por pegar um pouco da área rural, nunca tinham ido para escola, não conheciam o que era a escola, então eles gostavam, sabe? Então a gente via assim que tava fazendo diferença pra eles, foi é um pouquinho assim, de pegar esse amor no [*nome da escola*] e continuar e querer ficar. Eu falo, não foi fácil esse começo, nessa questão de estrutura, né? Mas ainda bem que a [*nome de uma coordenadora da rede*] estava lá e com aquela visão dela, né? Já tem outra visão de mundo, de ir buscando e foi melhorando.

Pesquisadora: A última pergunta era bem geral, como você aprendeu a ser professora? O que você acha que contribuiu para você ser hoje a professora que você é?

Bárbara: Aham, eu acredito assim, que é todo um conjunto, não tem como falar uma coisa só, né? Mas a prática ali, a vivência, acho que o primeiro ali é a vivência, a prática mesmo ali, com as ações com as crianças, né? E eu falo assim, as pessoas que orientaram ali também, desde se eu pegar a dona da escola que era toda tradicional e tudo, mas ela teve as suas participações ali de orientar também. E os gestores das escolas que eu passei, que sempre ou trazia algum documento para a gente ler, para a gente estudar, ir orientando e a formação assim, eu falo que a formação da SME foi muito, muito importante, fundamental. Eu falo assim, é riquíssimo, sabe? Eu falo assim desde de 2010, 2009, quando começou a época da formação em artes, em cantos, então são coisas novas que a gente não vê nem faculdade, não via em faculdade. Depois a questão de ler, de ler e escrever. Então, assim é, é muito, muito importante essa formação né, que a SME proporciona, a vivência ali na sala de aula e as orientações dos gestores ali também, é todo um conjunto. Eu falo, eu falo assim as escolas particulares não têm essa formação que a SME dá sabe assim, então acaba ficando ali muito preso no apostilado né, do que vem, da apostila e acaba assim, não tendo essa essas orientações que a gente tem, que aprende, né? Igual eu lembro que na época que eu fiz a formação com você, que veio as bandejas de experimentações, o heurístico, eu não conhecia nada disso, eu vim conhecer na formação.

Então assim, são coisas que se não tivesse vocês, os orientadores, as pessoas que pesquisaram, que traz ali pra rede... viu, eu já estava na rede há tanto tempo e eu não sabia, eu não conhecia as bandejas de experimentações, os jogos heurísticos e tudo mais. Então assim, é muito, muito importante.

Entrevista em 14 de julho de 2021

Pesquisadora: Deixa eu te perguntar, você tem experiências no BI, BII ou MI ou só do maternal II em diante?

Bárbara: É, do maternal II.

Pesquisadora: Você escolheu ser professora de educação infantil?

Bárbara: Foi uma escolha, eu escolhi. Eu escolhi ser professora de educação infantil.

Pesquisadora: Na educação infantil, explícita para mim com mais detalhes quais faixas etárias você já trabalhou de 2012 pra cá.

Bárbara: Sempre foi mais primeira e segunda etapa. No maternal, foi só o ano que eu fiz a formação com você, que eu comentei, o maternal II. Eu sempre tinha primeira, segunda etapa, aí no maternal II eu trabalhei um ano só.

Pesquisadora: E qual faixa etária que você mais se identifica? Por que?

Bárbara: Sim, as primeiras e as segundas etapas. Os pequenos, eu nunca, já tive oportunidade de trabalhar, mas assim eu não, nunca tive assim muito interesse de pegar, não, mais pela questão assim, um pouco de medo de trabalhar com os pequenos, nessa questão de saber como desenvolver com eles o trabalho, sabe assim, mesmo assim, de saber como desenvolver o trabalho e um pouco de insegurança também, no meu ver é responsabilidade, sabe, com os pequenos. Não que com os outros não seja, mas com eles acredito que seja uma responsabilidade muito grande. Então assim, eu tenho sempre um pouco de medo assim, ai não sei de repente a criança engasga ou acontece alguma coisa, sabe? Por eles não falarem ainda, não consegue falar, está com dor, está acontecendo uma coisa, então eu tenho um pouco de insegurança de trabalhar com os pequenininhos, com os bebês. Essa faixa etária aqui de primeira e segunda etapa eu já me identifico mais nessa questão, questão de fala deles, de ter essa troca da fala, das produções, de ver o desenvolvimento ali de desenho, o desenvolvimento na parte motora, né? Não que com os bebês não tem, não, tem até demais, né? Mas eu falo, não sei se é porque eu sempre fiquei nessa turminha que acabei me identificando mais ali com eles ali, de ter essa troca ali. Deles, talvez, assim ter mais autonomia, vamos se dizer, por eles terem mais autonomia. Quando eu fui pro maternal II, assim eu assustei bastante, porque estava estava acostumada, eu senti porque principalmente a fala, né? Então eles não falavam, ficava “Gente, mas como que pode, né?”, eu estava acostumada com a primeira, a segunda etapa e eles falam bastante, você conta uma história, aí eles, eles comentam, eles contam, eles falam as preferências, e no maternal II eles não falavam, então assim, pra mim, o choque maior do maternal II foi essa questão da fala, né? Que no começo ainda, eles falavam muito pouco, muito pouco, então eu senti bastante essa dependência que eles tinham ali, da gente, do cuidar. Da gente ter que ajudar, ter que vestir a roupa, pôr o sapato, de não saber lavar a mão, eu ficava

“Gente, eles não sabe lavar a mão!”. Eu colocava sabonete na mão deles e tipo assim, olhava e mãozinha estava suja, eles não sabiam ainda, por mais que ele esfregasse, eles não tinha aquela coisa de esfregar o suficiente, aquela força pra lavar, né? Então, assim, foi um choque tudo isso pra mim, foi uma adaptação, porque eu estava acostumada com essa independência dos maiores, você coloca o sabão, eles lavam, né? E com os pequeninhos já não, é todo um processo, aí você vai ter que ensinar tudo isso. Com os maiores eles já vem com essa aprendizagem, você não tem que ficar ali e os pequeninhos não, você já vai ter que trabalhar muito essa questão ali deles. Então eu já sempre preferi os maiores, mas eu gostei bastante assim de trabalhar com eles também, né? De ver é todo esse desenvolvimento deles. Mas assim, então eu prefiro os maiores nessa questão, assim, não tenho muito perfil para trabalhar com os pequeninhos, não. Não sei se é porque eu já acostumei, acabou muito tempo trabalhando com os maiores, né? Eu falo que é um aprendizado, não deixa de ser né, se acontecer de eu pegar os menores, vai ser todo um processo aí de observação, de aprendizado, e é você não tem a vivência, né? Quando você falou assim o que que é tua profissão, né? Você é professora, eu falo assim, que é a vivência, né? Então eu não tenho vivência, você se sente meio perdido ali né, vai ter que aprender, não tem como, né?

Pesquisadora: Sim, aí a gente não tem repertório, né?

Bárbara: Sim, sim, repertório, é muito pouco o que a gente sabe, mas assim porque as colegas relatam, a gente acompanha ali as crianças, né? Mas assim, sempre longe, não é ali, no dia a dia, você presente, né? Então, assim, a vivência ela ajuda muito, muito, muito.

Pesquisadora: Como você avalia a sua experiência docente, com essas crianças, nessa faixa etária?

Bárbara: Acredito que foi muito bom. Eu gosto muito e as crianças tem um retorno muito bom também, né? Tanto de criar vínculo, como acompanhar o desenvolvimento deles. Então, eu gosto bastante, foi muito satisfatório assim, muito gratificante todo esse processo aí de acompanhar as crianças, das trocas, do aprendizado, do desenvolvimento foi muito bom.

Pesquisadora: E agora com a pandemia...

Bárbara: Ah, foi muito difícil. Nossa, como foi difícil. Assim, eu acho que eu nunca imaginei que fosse tão difícil igual foi essa questão da pandemia, como as crianças fazem falta, como a gente não ter eles, não ter abraço, não ter carinho, essa troca deles, né? De ouvir as crianças, sentar e então... foi muito, muito, muito difícil mesmo assim. O primeiro, 2020 foi mais difícil, 2021 já foi mais tranquilo, eu acredito assim, sabe? Mas 2020, por ser tudo novo, foi um susto muito grande, né? Então aí 2021 a gente já estava um pouquinho mais acostumado com as tecnologias, e tudo. É até estranho, porque falo assim, a gente acabou criando um vínculo com as crianças sem ou menos nem viver, nem conhecer elas. Criar vínculo e acompanhar tudo virtualmente é muito estranho, né? Porque as outras turminhas, as de 2020, a gente conviveu um pouquinho com eles, né, então, por mais que pouco, você ali pegou um pouquinho de cada um, mas agora essa que veio agora não, você não conviveu ali presencialmente com eles, não conheceu eles né, presencialmente, só virtualmente, só através da tela. Então, foi muito desafiador, assim, muito, muito difícil mesmo. A gente já sente muita falta, muita falta. Ainda

esses dias eu estava conversando, com a [nome de uma professora], a não sei se você conhece a [nome de uma professora] que foi lá para a nossa escola?

Pesquisadora: A [nome e sobrenome da professora]?

Bárbara: Isso, ela mesmo. Ela é maravilhosa, né? E aí na hora que ela foi fazer o encontro síncrono dela, o primeiro ela falou assim “Bárbara, eu fui pensar nas músicas, não lembrava as músicas, como se tivesse sumindo as músicas” (risos). Deu um branco né, e aí eu falei assim, “É verdade, você está falando, eu também não tô conseguindo lembrar as músicas pra gente falar um repertório”. Eu falei, gente, como que pode uma coisa que é assim tão comum, né? Eu lembro que uma atividade que eu trabalhei com as crianças esse ano de parlenda, era a parlenda da galinha do vizinho, tipo assim, quando é presencial é tão automático ali, assim as crianças falam com tanta facilidade assim. E aí depois quando eles deram com o retorno com os vídeos, eu falei assim, gente, como que essas crianças estão com dificuldade em fala, em memória, de gravar. Sim, tudo bem, com o vídeo acaba deixando a criança um pouco tímida, então você não pode muito ali, né, tudo o que é gravado ela acaba ficando um pouco acanhada, mas eu falo, a gente quando é no presencial, é tão natural, sabe? Recitar uma parlenda ali, é tão... eu falei assim “gente, essas crianças, quando voltar, vai ter uma dificuldade nessa parte oral, de falar”. Assim, de motor eu acredito também, porque na escola está o tempo todo em movimento, né? Eu falo, gente, vai ser muito difícil essa questão, quando voltar para ir trabalhando tudo isso novamente, né? Desde a fala, movimento, as crianças elas foram muito prejudicadas assim, né? Nesse sentido, né? Porque por mis que alguns pais sejam muito empenhados e façam, não é a mesma coisa que estar ali na escola, de fazer com os colegas, né? De fazer um percurso, de sentar na roda, de parar, de ouvir a história, de ter aquela troca muito, muito, muito diferente, né?

Pesquisadora: É, a gente mantém um vínculo, né? Mas não chega aos pés da realidade dentro da escola.

Bárbara: Não chega, não, não. Não tem como, foi muito, muito desafiador, muito difícil, não esperava, nunca na minha vida eu imaginava que a gente ia passar por uma situação dessa.

Pesquisadora: E que ia durar tanto tempo, né?

Bárbara: Sim, e quando chegou assim, um mês, dois meses, sabe? Nunca que eu imaginava que ia ser tudo esse tempo, que ia ficar tanto tempo assim.

Pesquisadora: Pois é. Foi bem difícil mesmo. Todo mundo se adaptou, mas como as crianças é mais difícil, a gente adaptou, a formação, mas trabalhar com as crianças pequenas é muito difícil.

Bárbara: Difícil, muito difícil. Agora, quando voltar agora, elas voltando também tem a questão das que estão enlutadas também, né? Muitas crianças passaram por luto, né? Então é muito difícil, muito pequenininhas, né? Pra perder muita gente ali da família e ver pessoas que gostam partindo, então eu acho que essa questão psicológica vai ser muito, muito trabalhada nessas também, não é fácil, né?

Pesquisadora: Não, não é. Você já teve a oportunidade de escolher, por exemplo, turmas de berçário ou maternal I?

Bárbara: Sim, sim, tive sim.

Pesquisadora: Você já indicou que não escolheu. O que você acha, olhando pro seu contexto, o que te levou a não querer, a optar pela não atuação?

Bárbara: Ah eu falo assim essa questão do cuidado, né, de você... eu acredito assim, tem um cuidado a mais, a responsabilidade de cuidar ali. E a questão também de, não sei, trabalhar com mais pessoas dentro da sala também, no caso dos pequenos, tem as berçaristas, né? Então assim eu falo assim, eu não sirvo muito assim pra essa questão de ficar, tipo assim, dando ordem, tem que fazer, ter que ficar olhando o que o outro está fazendo. E é uma faixa etária que você não consegue trabalhar sozinha, se você não tiver o apoio dessas meninas, elas são fundamentais aí, né? Então, você não consegue, como? Porque é muito cuidado ali com eles, porque é tudo, é alimentação, é troca, o banho, então, elas são assim, essenciais. Só que para mim, essa questão de você trabalhar com outras pessoas ali na sala, mesmo que elas estejam auxiliando, sempre tem aquela questão do conflito, né? Então assim eu não sirvo, eu sou uma pessoa assim que eu não sirvo pra falar “Oh, você tem que fazer isso, você tem que fazer aqui”, tipo assim, dar ordem, entendeu? Não, não, não sei se seria dar ordem, eu acho que seria orientar ne, cada um sabe do seu trabalho, mas assim se tivesse qualquer situações, em conflitos, que uma, aquele disse me disse que sempre tem, de falar essa tá fazendo mais, essa está fazendo menos, ou você ter que chamar atenção da pessoa por ela não estar trabalhando corretamente, não estar desempenhando o papel dela, então isso já é uma coisa assim que não me agrada sabe? Eu não, não tenho muita facilidade ali para lidar com essa questão pessoal. Então esse é um dos pontos, trabalhar com outras pessoas e eu falo assim, quando você trabalha com a criança, você trabalha ali com a criança e com a família né, não a sala de aula, a família você vai trabalhar fora, mas acaba envolvendo ali também. Mas ali, nos pequenos, você trabalha com a criança e dependendo da equipe que tiver aí com você, você também está trabalhando ali com essa equipe, né? Então, além de orientação e tudo, olhar, e esse não está fazendo certo, tem que chamar atenção, tem que corrigir, sabe? Então isso já não, não encaixa muito no meu perfil.

Pesquisadora: Entendi. Eu não sei se você vai saber me responder, se já você já acompanhou ou observou isso na sua escola, mas essas turmas, na sua realidade escolar, tendem a sobrar?

Bárbara: Sim, sim, sempre. Todas as atribuições são as salas que acabam ficando por último a serem atribuídas. Até hoje, em todas as distribuições que eu passei, sempre, por mais que eu já trabalhei com professoras que gostavam muito do berçário, que quiseram pegar berçário, que tinha uma pontuação, vamos se dizer, boa né? Então eu conheci duas professoras que gostavam, elas não estão mais na escola, então na época que elas estavam, ainda assim, era difícil sobrar no [nome da escola], porque elas eram uma das primeiras e elas gostavam mesmo de berçário, então elas pegavam. Mas por ser integral, por exemplo, por mais que elas se pegassem um período, outro período acabava que sobrando. Então foram duas professoras que eu conheci que gostavam muito de berçário, então elas escolhiam ali, elas não estão mais no [nome da escola], então, assim... desde que elas saíram, acabou sempre sobrando.

Pesquisadora: Você indicou essas questões que te levam ao não interesse. Tem algum aspecto que te atrai?

Bárbara: Ah sim, a questão do desenvolvimento né, do bebê. Então, todo o desenvolvimento ali, porque assim, o que acontece, por mais que eu nunca tenha trabalhado com salas, por eu ser professora de 40 horas já substitui no berçário e como a gente normalmente tem aquela hora que a gente fica né, 40 horas estão cumprindo uma hora na jornada por dia, então aí acaba indo para o berçário, para auxiliar lá, então, assim, desses últimos anos, eu sempre acompanhei lá, mas é muito pouco, porque 1 hora por dia, normalmente é na hora do sono ou na hora que vai embora, né? Então são assim, os horários ali que a gente acompanha os bebês. Então assim a gente acaba conversando um pouco mais com as professoras do berçário, sabendo um pouquinho da rotina das crianças e vendo o desenvolvimento deles também, né? Porque por mais que seja apenas 1 hora, a gente está vendo que a criança começou a engatinhar, que ela começou a andar. Então todo esse processo aí, dessa criança, se olhar pro BI, é mais o motor, dessa independência deles, de começar a engatinhar, andar, e no B2 essa questão da fala, né? De vir a fala, então assim, é muito bacana todo esse acompanhamento de experimento, eu acho muito lindo esse trabalho, essa questão dos heurísticos, das bandejas de experimentações, das texturas. Então toda essa questão de trabalhar com o bebê nessa questão da prática ali em si, do desenvolvimento, é muito, muito lindo, muito bacana ver. Eu fico encantada de ver os desafios deles assim, então é uma coisa que encanta bastante nos bebês, sabe? O trabalho em si né deles, que é o trabalho, né? Então nas etapas é um tipo e no bebê já é todo ali base do desenvolvimento, tanto o motor, a fala. É muito bonitinho ver o tanto que eles desenvolvem, e é muito rápido, também, impressionante como é rápido, né? O desenvolvimento deles ali, em um ano, se você pegar do começo até o final, eles desenvolvem muito. E nos maiores, a gente já não vê esse desenvolvimento, vê o desenvolvimento mais ali nos registros, em ciclos. Nos pequenos a gente já vê o desenvolvimento neles como todo ali, no ser mesmo.

Pesquisadora: Tem criança que se entra muito pequenininha no final do ano você não consegue nem reconhecer, cresceu cabelo, engordou. (risos)

Bárbara: No ano passado eu fiquei acompanhando a do BI e hoje eles estão no BII, então a gente vê as fotos na época e fala assim “Gente, como que essa criança está diferente, mudou!”, ainda mais com a pandemia, que não vê ali todo dia. Então assim tem uns que a gente quase nem conhece, você vê o nome da criança ali no videozinho e você fala “Nossa, esse é o fulano”. É impressionante de ver como que eles desenvolvem.

Pesquisadora: Na sua opinião, em geral, as professoras de educação infantil têm objeções a trabalhar nas crianças menores?

Bárbara: Você fala assim das preferências?

Pesquisadora: Isso. Você acha que elas têm resistências pra trabalhar nesses turmas ou não? Qual a sua opinião sobre isso.

Bárbara: Sim, sim, tem. Assim, por quê? O porquê disso?

Pesquisadora: Sim, porque você acha que acontece?

Bárbara: Ah, eu falo que é mais pela essa questão do cuidado, assim, sabe? É trabalhoso, não deixa de ser, né? Então, assim, por mais que tenhas berçaristas ali na sala, então você tem um... é mais trabalhoso essa questão do cuidar ali com eles, né? Então, desde a troca, banho, alimentação. Então, eu acredito que um pouco isso e um pouco essa questão da responsabilidade também, né? Então, assim, essa questão com as famílias assim tem que ser muito de confiança, porque a família né, às vezes, é a primeira vez que a criança está indo na escola, o bebê, então qualquer coisinha que acontece, que é uma coisa que eu não sei lidar muito também, que eu tenho um pouco de dificuldade em relação a mordidas, sabe? Então é uma coisa assim que eu sou muito sem jeito quando acontece, então eu fico pensando, os bebês, eles estão na fase deles, se mordem muito e tal. Eu falo assim, gente, eu ia ficar muito sem jeito de chegar para a família, sabe? “Ah, a criança, né? Aconteceu”, por mais que fique muito em cima, não que não aconteça com os maiores, mas acontece menos, né? Nos bebês ali, acredito que MI, BII é uma fase que acontece demais. Então eu fico muito sem jeito nessa questão também. Eu falo assim por mim, né? Mas eu acredito que pras meninas é mais por essa questão mesmo, da responsabilidade e da questão do cuidado ali também em si.

Pesquisadora: Entendi. As próximas perguntas têm a ver com a sua visão a respeito da questão de recurso e material. Pensando nos bebês e crianças menores lá na escola, você acha que na sua escola existe material pedagógico à disposição?

Bárbara: Ah, muito pouco. Não tem assim o que... deveria ter mais do que a gente vê, eu sempre, por eu ficar ali no berçário, ali eu via ali, por exemplo, o tatame é uma coisa, assim que na minha opinião teria que ser o berçário inteiro de tatame e a gente vê que não tem, entendeu? Que alguns espaços que tenham tatame a gente vê que eles começam a andar e caem. Eu falo assim, além dessa questão, que por mais que às vezes tá andando com a minha, pega uma época agora que é mais frio, entendeu? Então eu acredito que o tatame, assim, no meu ver, deveria ser no espaço todo ali do berçário. É uma questão de segurança da criança, dela cair no machucar, entendeu? De friagem também e os brinquedos em si, sabe? Eu acho que é muito, por mais que tenha, ainda eu acho pouco, acredito que deveria ter mais. Tanto esses brinquedos, assim, de percurso, de obstáculos, sobe, desce, sabe? Escorregador, tipo um playground que a gente fala, né? Como tem o parque lá para os maiores, deveria ter poucos bebês ali para trabalhar essa questão de estímulo e tudo mais, deveria ter um espaço mais direcionado para eles assim, no berçário. Então é muito escasso assim, eu acredito, muito pouco, deveria ser mais, ter mais recursos aí pros bebês.

Pesquisadora: E, no geral, da infraestrutura da escola? Salas, banheiro, fraldário?

Bárbara: Não, de estrutura é perfeito, muito bom, muito bom.

Pesquisadora: Tem a estrutura dos núcleos o [nome da escola]?

Bárbara: É, sim, sim. Então as salas do berçário, elas são amplas, tem um solário, né? Então tem um espaço do solário, tem as salas que são amplas, são bem arejadas e os banheiros bem próximos ali também do berçário. Então assim, é bacana assim, eu não vejo assim, dificuldade ali não, talvez essa questão da alimentação é um pouquinho difícil ali, não sei. Já tentaram várias vezes no [nome da escola], por exemplo, principalmente BI, BII como tem o solário, acaba que dando pra eles comerem no solário, né? Mas o BI acaba nos cadeiotes dentro da

sala mesmo, (*incompreensível*) aquela divisória, aí acaba sujando, as meninas vem, limpam, entendeu? Então acaba ficando assim... é complicado ali, porque aí vai limpar, vai passar produtos de limpeza, os bebês estão lá ou dormindo, alguma coisa e solário do BI, ele não tem assim o mesmo, acho que deveria ser igual, é no BII, um espaço para ter o refeitório deles ali. Não tem cobertura, é um solário só com aquelas, vazadas, do BII não, do BII já tem a laje, então dá pra pôr as mesinhas, o cadeirote, entendeu? Pra não ter que dar alimentação na sala, porque por mais que assim, às vezes cai comida no chão, não tem como aí o professor tá ali, ele pisa ali, ele vai, pisa lá, onde as crianças estão, então acaba mesmo que, às vezes levando comida lá para onde os bebês estão, entendeu? Coisa que está no chão. E para levar lá no pátio é difícil, porque tem que levar os bebês no colo, né, quando não no carrinho, então não tem assim a equipe suficiente para pegar essas crianças. No BII não, como alguns já começam andar, já começa até que dar certo de levar pra eles comerem lá na mesa ou comer lá no refeitório. Agora, o BI é muito complicado para sair com eles né, porque precisa levar no colo. Então, tem que ter uma equipe ali para pegar todas as crianças, retirar, para levar lá para comer, depois voltar. Então é mais essa questão da refeição. Mas os banheiros, assim... e uma coisa assim que não sei, pelo menos da minha experiência, mas que as meninas reclamam bastante é da lixeira da fralda dentro do banheiro.

Pesquisadora: É, sim. Na minha escola tinha um projeto de fazer aquele vazado na parede.

Bárbara: Sim, sim. Que deveria ser assim, né? Porque por mais que as meninas limpam, o odor é muito forte, né? Então acaba ficando muito... então é uma coisa assim que talvez ali deveria ser pensado, já foi dada essa ideia de fazer, sabe? Do lixo ser externo, pra jogar essa fralda, né?

Pesquisadora: Isso, é tipo um cano na parede.

Bárbara: É só assim, agora de estrutura, tirando essa questão da lixeira da fralda e do BI não ter esse espaço para o refeitório, é tranquilo.

Pesquisadora: A próxima pergunta, você já falou um pouco, como você entende a questão das auxiliares, das berçaristas nas turmas do berçário e maternal I?

Bárbara: É, então foi o que eu falei, assim, pra mim é uma coisa que eu não gostaria assim, de ter que trabalhar e, por exemplo, no caso de ter que chamar atenção, corrigir, não orientar, orientar não seria o problema, entendeu? Seria mais a questão da correção mesmo ali, eu acho que assim também elas deveriam ser mais preparadas, sabe? Porque, querendo ou não, as empresas contratam ali e dá, tipo assim, uma orientação básica e acaba mesmo que quem acaba orientando mais eles é o docente, o docente, a gestão, então acredito que eles deveriam ter um preparo melhor para trabalhar com as crianças, porque como a gente pode, já passou pessoas maravilhosas, também já passou pessoas que às vezes não tinha ali o dom para estar ou a paciência, aquela visão, aquele olhar com as crianças, então acredito que que não deveria ser só, tipo assim “Ah vou dar um cursinho básico, pronto, vocês começam a trabalhar aqui”. Elas deveriam ter uma formação também, como a gente tem, né? Elas deveriam ter uma formação para tá orientando essa questão, é complicado, a rotatividade é muito grande, elas trocam muito, né? Então é complicado essa questão, eu falo assim, porque quando você trabalha com essa equipe do berçário, uma das questões de insegurança também, por exemplo, aí a berçarista vai lá no banheiro com a criança, acontece alguma coisa, você não está vendo, entendeu? Você não

está olhando, então você tem que ter muita confiança nelas ali, né? Então tem que ser pessoas realmente confiáveis, realmente pessoas boas ali, né? Pra estar desenvolvendo esse trabalho com as crianças, porque qualquer coisinha vai vim aonde? No professor. Então é complicado essa questão, é uma coisa que você não está, você não presenciou, você não viu, como que você vai responder, né? Então, é complicado. Acho que deveria ter câmeras, viu? Em todo lugar que eu acho que acabaria trazendo um pouco mais de segurança, principalmente pra quem trabalha com a equipe. Então, assim, se tivesse as câmeras ali, qualquer coisa que acontecesse, falou assim, não, não, não foi minha responsabilidade, entendeu?

Pesquisadora: Na sua resposta, você já trouxe as duas próximas perguntas. Como você entende essa diferença de função? Professora e auxiliar, esses dois papéis? E a outra que você já citou brevemente, qual é a sua opinião em relação às berçaristas não possuírem uma formação específica?

Bárbara: É, então é mais isso daí, que elas deveriam ser mais, ter mais uma formação e não só aquela orientação que se dá né? Elas deveriam passar por constantes falas, formação, reciclagem, né?

Pesquisadora: Nas etapas nunca tem auxílio de berçaristas? Se precisar ou alguma necessidade especial é estagiária?

Bárbara: Elas auxiliam sim, elas ajudam, por exemplo, no maternal, tinha um menininho que usava fralda, ele usava fralda ainda, ele chegou com fralda, então, sempre alguma berçarista lá pra estar auxiliando ele para trocar fralda. Normalmente, quando acontece da criança, de acontecer qualquer coisa que ela não segura, isso ou aquilo, são as berçaristas que auxiliam.

Pesquisadora: Entendi, chama de outra sala.

Bárbara: É, mas fica aquela correria, né? Nossa, é muito difícil ter que tirar elas, porque o berçário é muito corrido, né? Então, assim, quando tem que tirar uma berçarista do berçário para auxiliar nas outras salas é complicado também viu, não é fácil.

Pesquisadora: Entendi. Finalizando esse assunto, considerando essa organização, uma professora, duas berçaristas? Você acha que devia ser de outra forma? Você percebe alguma outra possibilidade de organização dessas funções, desses cargos?

Bárbara: Ah, eu acredito assim, que deveria ser um reduzido número de crianças no berçário, eu acho assim muito pra uma professora e por mais, por exemplo, lá na escola costuma ter acho que uma professora e três berçaristas, três, quatro berçaristas. Então, assim, de berçarista é um número bom, né? Pelo tanto de criança, mas acredito que deveria ser reduzido o número de crianças em berçário, eu acho um número muito grande. Por mais que tenha as minhas pra auxiliar, pra professora, eu acho assim, que se fosse uma sala reduzida, como a gente vê algumas escolas que acho que é porque as salas são menores, né? Então tem uma turma reduzida, então acho que deveria ser o certo, as turmas de berçário um pouco mais reduzidas aí. É muito bebê, né? Você que tem experiência, 25 bebês e eu fico assim, gente fica doido (*risos*).

Pesquisadora: É, 25, tem escolas que vai até 28, a depender da metragem. A questão das famílias, como você acha que as famílias entendem a função da educação infantil como um todo? Como você acha que as famílias entendem essa função?

Bárbara: Ai, eu acredito que elas pensam mais nessa questão de assistencialismo, de cuidado, eles não tem muito assim de, de... são poucas as que têm essa conscientização de quanto a educação infantil é importante para o desenvolvimento da criança. Então, quando elas chegam assim, principalmente de 0-3 né, não vê essa questão. A gente sentiu muito nessa questão da pandemia, quando a gente tinha que orientar as atividades, né? Então os pais não queriam fazer, eles pensam assim a brincar, né? Então brincar não é nada, né? Eu não vou perder meu tempo aqui para ficar brincando, ficar registrando, né? Então eles não têm assim, essa consciência do quanto estar infantil é importante, eu acredito que eles veem mais assim, como o cuidado, que tem que trabalhar e acaba deixando na escola, do que como essa visão de que é aí, a primeira infância, que é muito importante para todos os desenvolvimentos. É que a gente acaba fazendo, orientando essas famílias, né? E tentando assim mostrar o quão importante é a educação infantil né, para eles, em todo envolvimento, fala, tudo, mas eles não têm essa consciência da importância da educação infantil, não. Acaba acho que colocando os que entram nas etapas que não frequentaram escola ainda que, por exemplo, não precisa da parte do assistencialismo, que não precisa trabalhar para deixar na escola, né, que acaba deixando porque é obrigatório, acaba se tornando obrigatório primeiro e segunda etapa agora, né? E muitos anos, assim, dos que entram dos berçários, porque às vezes tem que trabalhar, aí acaba deixando a criança ali na escola para ser cuidada, né? Então, eles não têm muito essa visão da importância, não.

Pesquisadora: Você acha que as famílias entendem, têm visões diferentes em relação aos segmentos creche e pré-escola?

Bárbara: Se elas entendem que é diferente, assim?

Pesquisadora: Se elas valorizam de formas diferentes, entendem de formas diferentes esses dois segmentos, a creche e a pré-escola.

Bárbara: Um pouco, muitas acham que é tudo creche né, já fala assim “A creche”, não tem essa, não entendem o que tem essa questão de pré-escola, já vê como creche, né? “Ah, vou pra creche”, mesmo já estando ali na pré-escola, mas assim algumas acho que diferenciam um pouco sim. *(alguém fala com a participante)*

Pesquisadora: *(tentando retomar o assunto)* Mas você acha que elas diferenciam, mas mais negativamente para os menores? É nesse sentido?

Bárbara: Sim, sim, sim, sim.

Pesquisadora: Bom, as próximas perguntas vão falar um pouquinho sobre a sua visão em relação a esse trabalho com as crianças menores. Como que você entende, qual que é o seu conceito de bebê e de criança bem pequena?

Bárbara: Eu entendo assim, essa questão de que é muito importante trabalhar o desenvolvimento deles ali, os estímulos, né? Então assim, eu vejo que os bebês, eles têm que ser estimulados, eles tem que ser trabalhados, tanto a parte de fala, de motor. Então assim, é

muito importante, né? É riquíssimo o trabalho ali de 0 a 3, o trabalho bem feito de 0 a 3, a criança, quando ela chega na etapa, ela chega outra criança, né? Então eu falo assim, a [*nome de uma coordenadora da rede*] falava muito isso quando os nossos primeiros bebês, falava assim, a gente só vai ver quando eles tiverem lá na primeira, na segunda etapa, né? Como que essas crianças vão ser diferentes daquelas que nunca frequentaram a escola, que nunca foram para a escola. Então, assim, eu acredito que é importantíssimo, em tudo, em tudo, a rotina, a leitura, fala, desenvolvimento... é muito, muito, muito importante. O trabalho que é feito com os bebês.

Pesquisadora: Você acha que é mais fácil ou mais difícil trabalhar com eles?

Bárbara: Ah, eu acho mais difícil. Eu acho mais difícil.

Pesquisadora: Por quê?

Bárbara: Mas por essa questão de ser todo, eles vão desenvolver ali, né? Então você vai fazer um trabalho que na etapa já vai estar desenvolvida, essa questão de fala, de motor, de... então ali você vai estar desenvolvendo essa... eu acredito que é bem mais trabalhoso essa questão assim. Você vai estar no início do desenvolvimento da criança, vamos se dizer assim.

Pesquisadora: Como que você acredita, pensa que as crianças de 0 a 3 anos, eu sempre vou usar esse termo bebês e bem crianças, que é o que a gente coloca na BNCC, como que você acha que elas aprendem e desenvolvem na escola?

Bárbara: Eu acredito que através de estímulos, né? O tempo todo ali tá sendo estimulado e por exemplo também, com os mais velhos, as interações que a gente fala, né? Deles verem os mais velhos assim, ter essa troca com as crianças, então é muito importante essa questão de proporcionar né, bastante ambientes ali para eles explorarem, e conhecerem, a interação ali, vendo os mais velhos também ajudam muito no desenvolvimento deles.

Pesquisadora: E qual que você entende o seu papel de professor, da professora nesse desenvolvimento que você está me explicando?

Bárbara: O papel assim, do professor?

Pesquisadora: Isso.

Bárbara: Ah, eu vejo assim, como criar possibilidades ali de aprendizados, né? Então, tem que ser um professor que observe, que não faça pela criança, que deixa a criança desenvolver, né? Mas que ele crie condições para isso, que ele cria os espaços, que ele cria ambiente e respeita o tempo da criança também, porque cada criança tem um tempo, não adianta forçar, mas o professor ali eu falo, a criança é protagonista, né? Então o professor, ele tem que estar ali, observando e avaliando a todo momento, ah, essa criança com mais dificuldade nessa questão, então vamos, criar condições ali com materiais, com percurso para que ela desenvolva nessa parte, uma leitura, ritmo, canto. Então, é um professor que, que... eu não sei usar a palavra correta assim, né? Ele cria condições ali para favorecer o aprendizado da criança, né? Então ele tem que ser atuante nessa questão de criar condições para a criança, observador também assim, né? Observar muito assim, observação é fundamental estar tempo todo observando ali essas crianças e participar também, né? Não só observando, não que vá fazer pela criança, mas

participar ali e mostrar pra ela, principalmente os pequeninhos ali, né? É ter o exemplo, né? Porque eles têm muito essa questão do jogo simbólico, né? Do processo de imitar, né? Então, de ter o exemplo ali, com um professor, o professor tem que ser ativo, criar condições, mas mostrar também, né? Não ficar só...

Pesquisadora: Você acha que os bebês aprendem diferente, de um modo diferente do que as crianças com as quais você trabalha? Das crianças da etapa, por exemplo.

Bárbara: Ah, eu não vejo assim muita diferença, porque eles estão assim, outra fase, né? Mas em questão de aprender, eu acredito que é a mesma coisa, a mesma, o mesmo processo... é que eles estão em outras fases de desenvolvimento, mas a questão de aprendizado, não, é a observação, a experiência, a vivência, eu acredito que é a mesma... é que cada um tem sua fase, né? Os maiores eles já vão conseguir se expressar e a questão da oralidade, de registrar e os pequenos já outros momentos ali, né? De motor, fala, pensamento, então, mas assim o processo de aprendizado eu não acredito que seja diferente não, é a vivência, a prática.

Pesquisadora: E você acha que tem alguma coisa que eles devem aprender? Eles deveriam aprender algo?

Bárbara: Mas assim, na questão de conteúdo?

Pesquisadora: Qualquer coisa, o que você acha, eles deveriam aprender alguma coisa?

Bárbara: Ah, eu acho que essa questão da autonomia, autonomia, eu acho que é muito bem-vinda assim, né? Quando a gente fala em autonomia a gente pensa nessa questão, além da fala ter sido bem trabalhada, a escuta de histórias, tem aquela né, de ser, né? O ouvinte, saber ouvir, o repertório musical também, cantar, então não que saiba todos, mas que ele traga ali uma bagagem de aprendizado, algumas na memória... de música, que a fala esteja assim em desenvolvimento, o motor também, né? E essa questão da autonomia também, da criança ir aprendendo a se cuidar, né? Lavar a mãozinha, conseguir já está se trocando.

Pesquisadora: Essa relação cuidar-educar, sobre esses dois conceitos, como que você entende que isso acontece na educação infantil e na creche?

Bárbara: Ah, eu acho que eles estão juntos assim, na verdade, né? Então, todo momento que ali você está cuidando, eu falo assim pela questão dos bebês, eles estão aprendendo, né? Então, com exemplo ali, ou com a berçarista ou com o professor. Então eu acredito, assim, não vejo como separado, sabe assim, vai lá. Por isso que eu falo que essas berçaristas teriam que ter um preparo maior ali, porque é o momento assim, da troca, da alimentação é todo um aprendizado, né? Eles estão aprendendo ali a se alimentar, a cuidar da higiene, então, tem que ser assim... é junto, eu não vejo assim, de falar “Ah, não, então a sua função é só trocar fralda e dar comida e lavar a boca e limpar a boca”, sabe? Tem o educar ali em si, né? As pessoas que são responsáveis por essas questões, elas têm que estar orientando as crianças pra essa forma também, né? De aprendizado, é um aprendizado, não deixa de ser. Eu não vejo separado, não. Vejo ali um conjunto ali, tá junto.

Pesquisadora: Você acha que algum deles prevalece nessas turmas dos menores?

Bárbara: Ah, eu acho que eu o cuidar acaba prevalecendo mais. Eu vejo assim só um minuto, eu vou pôr na bateria (*a participante sai*)

Pesquisadora: Fica à vontade.

Bárbara: Então, da pergunta, qual que prevalece, eu acredito assim que acaba, infelizmente, prevalecendo mais no cuidado, de 0 a 3. Acaba se preocupando mais com essa questão do cuidar e não dando tanta importância ali para essa questão do desenvolvimento. Hoje, não, hoje eu já vejo que é um pouco diferente, que já está mudando as coisas, mas assim, se for pensar um tempo atrás aí, uns anos atrás, a gente via que não tinha esse olhar para o quão importante é trabalhar toda essas questões com as crianças, tanto de leitura, de música, de desenvolvimento motor, de experimentações, então acho que era muito mais voltado pro cuidar né, em si. Hoje já mudou um pouco, mas ainda eu acredito que o cuidar acaba prevalecendo.

Pesquisadora: Continuando falando disso, disso que você tá me explicando, do cuidado e educação, no seu trabalho, com as crianças, você acha que isso está de forma diferente? O que você percebe de diferença desses dois contextos?

Bárbara: É porque os maiores eles já têm uma autonomia assim, né? Então, ele já se cuida um pouquinho mais, não que a gente não tenha um cuidado ali com eles, então tem que ser aquela questão de observar bastante, você acaba observando “Ah, aquela criança, ela já ainda não está desenvolvida nisso...”, então você acaba tendo um cuidado a mais ali com ela, mas por eles já terem essa autonomia desenvolvida. A primeira etapa ainda não, mas na segunda eles já têm muito isso desenvolvido, de se cuidar, de saber se cuidar. Então a gente não fica tão assim nessa questão porque ele já tem essa autonomia, então ele já escovam os dentes, a gente orienta, tá sempre observando, orienta. Não deixa de ser um cuidado ali, né? Porque cada criança é de um jeito, nem todos vão fazer corretamente, né? Tanto lavar a mão também, então você está sempre orientando, mas eles já tem mais desenvolvido do que os bebês né, do que os pequenos, essa questão ali, do cuidado com eles mesmo, né?

Pesquisadora: Você tá cansada? A gente pode continuar?

Bárbara: Pode continuar, tranquilo.

Pesquisadora: E o brincar, qual você entende ser a função do brincar para as crianças de 0 a 3?

Bárbara: Ah, é muito importante né, eu vejo assim, que é tudo ali, né? Eles aprendem muito com o brincar, então o brincar tem que estar dentro da rotina, tem que fazer parte do dia a dia deles aí, né? Porque o tempo todo eles estão brincando, né? Eles criam ali os jogos simbólicos, então eles estão tempo todo brincando, então a brincadeira ela é fundamental, ela é... a criança desenvolve muito, muito, muito. Eu fico até preocupada com essa questão da pandemia, né? Porque as crianças ficam muito em tela, né? Celular, televisão, não tem aquela coisa de criar o imaginário, de brincar, de inventar. Eu fico preocupada de como que será essas futuras gerações aí, né, e tudo. Por mais até que, vamos se pensar assim, após uma pandemia, essa questão da tecnologia com as crianças, né? Eles não tem mais, na escola, mas se você for entrar uma criança que ela não fica mais integral na escola, ela fica parcial, ela está brincando um pouco, ela só vai brincar na escola, em casa ela não brinca mais. Então é preocupante mesmo.

Pesquisadora: Entendi.

Bárbara: Mas o brincar assim pra mim é a base da educação infantil. Tem que estar presente na rotina das crianças ali, ainda mais agora, eu acho que o brincar nunca foi visto com tanta importância igual a essa questão, porque antes as crianças tinham os quintais, né, tinham as ruas, que foi o caso da minha infância para brincar, hoje em dia não, muitos ainda moram... eu falo no [nome da escola] ainda, a gente pega, por mais que tenha as casinhas ali, muitas crianças que moram em sítio, que mora na chácara, então que tem lugar para brincar, né? Agora, se a gente pegar a população que mora mais em apartamento, em prédio que não tem um espaço para correr, para brincar, vai ter onde? Na escola. Aí chega na escola, não pode fazer também, não tem um espaço, não pode brincar, né? Tem muitas escolas aí, mesmo que educação infantil, que acaba sendo meio engessado né, só sala de aula, só a sala de aula, não tem essa questão de ir para os espaços. Então é complicado porque é na escola que eles vão ter essa oportunidade agora né, as crianças, infelizmente, elas não têm mais o brincar ali na família, em casa é muito pouco, né.

Pesquisadora: Você acha que precisa, que é necessário ter algum saber pra trabalhar com os menores?

Bárbara: Ah, muito, né? Tem que saber muito, não é pouco, não, vixi. Pra todas as fases ali, porque além disso, é muita observação, né? Então, eu acredito que eles desenvolvem muito rápido, então tem que ter uma observação muito grande ali pra você saber a fase que a criança tá e o que é melhor fazer com ela ali, naquele momento, naquele determinado momento. Então tem que ter muito estudo, né? Pouco não. Muito. Tem que estudar muito, muito, muito pra trabalhar com os bebês.

Pesquisadora: E você acha que é preciso ter alguma característica específica para trabalhar com os bebês e as crianças menores? Tem alguma característica específica que seria importante para esse trabalho?

Bárbara: Ah, eu acho que tem que ter sim, acho que o principal é muita paciência né, tem que ter muita paciência ali, porque não é fácil, né? As crianças, é muito novo para eles, sair da vida materna e ir para a escola. Então tem um choro, né? Tem a irritabilidade deles ali, então tem que ser assim, muito paciente, tem que ser um professor que tenha bastante calma, não que todos não tenham que ter, mas ali tem que tem que saber que aquilo lá é um momento da criança, é uma fase, tem que ter esse entendimento, eu acredito assim... sabe, esse entendimento, assim de gostar, de ter paciência e dedicar muito também ali também, de estar com a criança, né?

Pesquisadora: Nesse trabalho...

Bárbara: Eu acho que o professor muito, muito nervoso, muito estressado, não vai ter muita paciência, né? Pra cuidar ali dos bebês e obs... porque é, é o mesmo, é interessante essa questão mesmo, que eles desenvolvem muito rápido. É um trabalho que é acaba sendo assim diariamente, repetitivo, então tem que ter a sua paciência pra saber que é todo um processo, né, que não vai ser de repente, né? E muitas vezes as mesmas coisas ali, porque eles precisam estar fazendo aquilo diariamente, né? Então, tem, eu vejo assim, por essa parte.

Pesquisadora: Na docência com as crianças menores você acha que a teoria e a prática são importantes?

Bárbara: Ah sim. Eu acho que são juntas ali, né? Tem que ter muito conhecimento e a prática também é muito importante. Eu acho que só a prática, só, sem o conhecimento... tem que ter né, o mínimo ali, de conhecer, de saber das fases das crianças, todo o processo.

Pesquisadora: Você se lembra de algum livro, de algum texto, de algum documento da educação infantil que te chamou a atenção por ter essa discussão sobre bebês e crianças, bem pequenas?

Bárbara: Então, o que eu que eu lembro assim, de primeiro material que eu vim ver pra conhecer de 0 a 3, eu acho que nem tem mais, né? O referencial?

Pesquisadora: Sim

Bárbara: Ele existe ainda esse material?

Pesquisadora: Ele não existe, mas, digamos assim, a ideia foi com as diretrizes de 2009, que ele fosse sendo... o referencial ele foi meio que um currículo, que foi muito distribuído na época, cada professor ganhou um.

Bárbara: Isso, isso.

Pesquisadora: Ele propunha a organização em eixos, o a BNCC supera com a ideia dos Campos de experiência. Então, sim, ele faz parte da história dos documentos, mas hoje a proposição curricular é diferente.

Bárbara: Sim, sim. Então, assim, o que eu lembro do primeiro material que eu tive, assim, de contato, que falava de bebês era o referencial nacional, que a gente via ali, tinha de 0 a 3, né? Então ele tinha de um a dois, então mostrava ali um pouquinho desse conhecimento, né? Do que fazer com o bebê, o que pode ser feito para estimular, para trabalhar, e aí depois no decorrer assim eu vi mais nas a questão da formação, né? Que a gente acaba vendo, da SME quando eu fiz a formação. Ainda não foi, porque quando eu fiz no maternal não tinha o berçário, né? Então tinha a turma do berçário, maternal, já foi separado, mas a gente ouvia as meninas falando na escola, porque como é de 0 a 5, então acaba compartilhando ali. Então, o conhecimento que você tem é ali, mas assim de material em si, que eu lembro mesmo, foi o referencial e na internet assim sabe, nessas páginas, assim de internet, de acompanhar e ver um pouquinho nos blog e tudo mais. Agora de material, livro assim, não. Apesar de que eu acho que não tenha muito, tem? Hoje já tem muito?

Pesquisadora: Sim, hoje temos bastante coisa.

Bárbara: Hoje já tem mais, né? Mas há um tempo atrás já não tinha, né?

Pesquisadora: Sim, a gente tem uma produção maior muito recente, né? Inclusive uma das questões que a gente insere sempre nas pesquisas na área, que apesar de hoje já tem bastante coisa, é historicamente muito recente, mesmo a educação infantil. A gente está se encaminhando mais pro fim, temos algumas perguntas mais amplas. Como você se sente por ser professora de educação infantil?

Bárbara: Ah, eu me sinto muito feliz, muito realizada, gosto muito. Então, assim, essa troca com as crianças, esse vínculo é muito importante, com a equipe também gosto bastante. Acho que eu estou na profissão certa, quando fala assim “Ah, você não quer ser professora de fundamental ou dos maiores?”. Não, eu gosto das crianças, eu gosto de trabalhar com os pequenos, mesmo assim, dessa troca, dessa inocência das crianças, a descoberta deles assim, então eu tô.... não vejo assim, se falar “Ah, você não quer ir pro fundamental trabalhar, pegar uma sala de quarto, quinto?”, eu falo assim “Não, hoje não”, não me identificaria muito com essa pré adolescência, sabe? Eu já me identifico mais com a criança mesmo, com essa faixa etária, eu gosto muito mesmo.

Pesquisadora: Dentro desse contexto da educação infantil, você acha, olhando assim, digamos, de fora, que os professores do dos bebês e crianças bem pequenas são menos valorizadas profissionalmente, socialmente, do que as professoras de crianças maiores?

Bárbara: Ah, eu acho que sim, acho que tem esse preconceito, né? De falar “Ah, é professor de infantil”, tipo assim, não tem essa essa mesma valorização que um professor de fundamental de falar é, sabe.... ah, é professor de criança, professor de creche, tem esse esse preconceito assim. Parece que não tem o mesmo valor, sabe? Não tem essa importância, vamos se dizer, como se fosse um professor de fundamental perante a visão da sua sociedade.

Pesquisadora: E dentro da educação infantil, você acha que existe essa questão? A professora de creche, professora de pré-escola, essa visão diferenciada?

Bárbara: Hoje eu não vejo mais assim não, que tem, não. Eu já vejo já englobado, já tudo junto, misturado ali já... não sei se é porque na escola que eu trabalho ela já é de 0 a 5, então é tudo junto, né? Talvez assim, em uma escola que seja só a creche ou só pré-escola talvez ainda tenha isso, mas eu não sei se é porque ali no meu ambiente, ali é tudo junto, então não vejo essa separação, tipo, assim “Ah, os que estão na pré são mais importante ou são melhores do que os que estão com berçário”, entendeu? Talvez seja por isso, porque ser uma escola só com todos, ali eu não vejo isso não.

Pesquisadora: Entendi.

Bárbara: Não sei se é porque eu tenho essa visão ali que eu não consigo ver em outra, se você falar, você pegar uma escola de 0 a 3, entendeu? Que vai ter isso também assim, eu não, não vejo não que tenha

Pesquisadora: Na sua opinião qual que é o maior desafio para ser professora de 0 a 3?

Bárbara: O maior desafio? Ah, eu falo que essa questão da responsabilidade mesmo assim sabe, que tem que ter muita, muita, muito... não que nos outros não tenha, mas eu acho que além de muita dedicação, muita responsabilidade também.

Pesquisadora: E o seu maior desafio como professora de educação infantil?

Bárbara: Hoje eu vejo que as novas gerações aí, que no pós pandemia, eu acredito que vai ser muito desafiador, tanto para as crianças como para a gente também, né? Muito tempo, né? Fora da sala de aula, nunca ficou tanto tempo assim, né? Então eu tenho um pouco de medo, assim fala “ai vai voltar”, como que vai ser essa volta, né? Como que vai ser esse retorno com as

crianças? Essa adaptação deles e eles estão numa rotina em casa, né? Então eu falo que o maior desafio é, agora pós-pandemia, que a gente vai sentir bastante, vai ser bem desafiador mesmo assim. E antes da pandemia, se você pensar num desafio antes da pandemia, eu falo assim, que o que é mais difícil assim, que é desafiador, são as crianças que elas vêm diferente, né? Então, quando você tem uma inclusão na sala é muito desafiador, porque muitas vezes você não tem um suporte, não tem estagiário, alguma pessoa ali, entendeu? Então, dependendo da limitação da criança, você vai ter um desafio muito grande ali para estar desenvolvendo ela, né? Então assim, eu acho que hoje em dia, se pensar o antes pandemia seria as inclusões. Eu acho que é um desafio muito grande para o professor, eu acho que falta um pouco assim de respaldo, ali, tanto de formação, porque dependendo da limitação que a criança está, você não sabe como, você vai aprender a trabalhar com aquela criança, né? E muitas vezes ali você vai trabalhar sozinha, você não tem um alguém para te auxiliar, pra te orientar, né? Então eu acredito que seja esse o desafio. E agora, pensando na pandemia, seria pós-pandemia, vai ser muito desafiador ali, as crianças em geral.

Pesquisadora: Você tem interesse em continuar trabalhando com essa faixa etária? Quais suas expectativas profissionais?

Bárbara: Sim, sim, tenho. Tenho, tenho grande vontade de continuar trabalhando com a faixa etária, os maiores, tenho muita insegurança com os pequenos, eu tenho medo, insegurança.

Pesquisadora: Vai ser [nome da escola] até aposentar. (risos)

Bárbara: (risos) Espero que sim, vamos ver, não vejo em outra área, não. Eu brinco com as meninas e falo “Eu vou ficar aqui até aposentar” e elas morrem de dar risada. Meu marido que brinca “Ah, você enterrou umbigo naquele [nome da escola] lá, você não sai, vai pra outra escola!”. (risos)

Pesquisadora: (risos)

Bárbara: (risos) “Vai pra perto de casa”, mas ele fala “Mas você gosta demais daquela escola, não tem jeito”. Eu falo, a gente cria vínculos, né? Complicado você sair, eu já tive oportunidade para escolas mais próximas de casa, mas aí você fica pensando, eu falo assim, gente, mas é tanto tempo ali, né? Você já tem um vínculo ali, né? Complicado sair né?

Pesquisadora: Na sua opinião a creche, 0 a 3, é um espaço de qualidade dos bebês e crianças bem pequenas?

Bárbara: Poderia ser mais eu acho assim, poderia ser mais adaptado ali para eles em si, eu vejo muitas vezes ali como muito escolarizado, sabe, como essa questão de como se fosse já pra etapas, eu acho que deveria ter mais, mais espaços ali, deveria ser pensado assim um pouco mais para os menores. Em tudo sabe, desde equipamentos, salas, parque, agora que a gente conseguiu um parque para os menores lá, para os pequenos, mas ainda é tão pouquinho. Então deveria ter essa visão assim pro 0 a 3 explorar, sabe? De ambientes mais ricos, mais exploradores, eu vejo muito escasso assim, muito escolarizado ainda ali o ambiente da escola infantil, da educação infantil. É muito, eu vejo muito crueldade, é muito cruel com a criança, sabe assim, eu falo que dependendo da gestão, a gente teve uma outra gestora, ela não queria que as crianças saíssem da sala de aula, tinha que ficar só sala de sala de aula com as crianças,

era 20 minutos no parque, só no parque que podia ir. Entendeu? Não ir pro pátio, não podia explorar nada. Eu ficava pensando, os maiorzinhos, por mais que seja cruel ainda, você ainda consegue né, vai fazendo uma outra coisa ali na sala e direciona. E agora esse pequenininho? Que precisa correr, precisa explorar, precisa subir, descer, como que faz com essas crianças dentro da sala, então era assim, era muita crueldade assim, né? Então, eu acredito que os espaços têm que ser mais pensados aí pra isso... isso que no [nome da escola] a gente tem um espaço bom hein? Um espaço livre, né? Não tem assim concreto, né? Falar assim que são espaços montados ali, né? Mas isso pode ser feito, pode fazer, você pode criar, você tem aquele espaço, você vai lá, você monta, né? Mas assim, em si, eu acredito que tinha que ser diferenciado espaço pra eles.

Pesquisadora: Qual que você entende que é função social da creche, função social de um modo amplo, na sociedade.

Bárbara: Mas, para a visão da sociedade, o que a sociedade pensa?

Pesquisadora: Não, qual que você acha que é a função social da educação infantil? Primeiro vamos falar da creche, em relação à sociedade, no sentido da função social dessa escola.

Bárbara: Então eu vejo assim que é vista como assistencialista, né? Muito ainda, infelizmente, que a sociedade, assim, as famílias ainda não tem aquela consciência que é eu vou colocar, porque a criança vai desenvolver, ela vai aprender, ela vai... são poucos ainda, eu acho que deveria ter uma conscientização melhor dessas famílias em relação... e da sociedade também né, da importância do 0 a 3, né? Da primeira infância, portanto, que é importante para o desenvolvimento.

Pesquisadora: E da pré-escola?

Bárbara: Eu também acho que, que tá... é muito pouca a diferença. Eu vejo assim, que muitos acabam se preocupando achando que vai se alfabetizar na pré escola, que é aquela briga, né? Aquela coisa, os pais já querem que saem lendo, escrevendo dali. Então eu acho que eles já vêem a pré-escola como um “Ah, eu vou preparar para o fundamental”, mas a gente sabe que prepara, mas eles já querem que seja fundamental ali na pré-escola.

Pesquisadora: E qual que na sua ideia seria a função de verdade da educação infantil?

Bárbara: Eu acredito que a função da educação infantil é preparar, né? Preparar pra vida, não só ali pro fundamental, né? Então preparar para a vida, tudo ali, desde o bebê quando ele vai começar a andar, a falar, brincar, ele vai estar ali aprendendo né, a conviver, a desenvolver, aprendizado tudo, né? Então, é um aprendizado ali para a vida, deveria ser mais valorizado, deveria ser mais, assim, como fala, verbas, né? Destinadas aí para espaços, ambientes e tudo mais, porque a gente que tá na área da educação, a gente sabe o que, o quanto é importante, o riquíssimo que é esse trabalho que é feito na educação infantil para o desenvolvimento das crianças, né? Que muitas coisas eles assimilam ali, se não aprender ali, depois vai ficar com as lacunas né, vai ter as falhas nas próximas etapas. Então ela é importantíssima, só que, infelizmente a sociedade ela não tem esse conhecimento do quão importante é a educação infantil, de que não é só o cuidar ali né, não é só assistencialismo, né? É o desenvolvimento pleno da criança e deveria ser mais valorizada e as pessoas terem essa consciência, né, da

importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança, né? Eu acho que o mundo seria melhor, a gente pensando nas futuras gerações, né? Se realmente tivesse esse trabalho bem feito da educação infantil, de todas, desde o berçário, né? E as crianças, eu acho que teriam outras oportunidades, teriam mais desenvolvimento aí quando chegasse no fundamental e na adolescência, né? Então, eu acho que muitas coisas que vem acontecendo aí talvez não fez uma educação infantil na época, ou porque não fez uma educação infantil de qualidade, vamos se dizer né, não de qualidade em questão financeira, de qualidade de desenvolvimento ali, de aprendizado, né? E acaba deixando muitas falhas aí.

Pesquisadora: Na sua escola, você acha que essa função que você acredita, que você deseje, que você acabou de me dizer está sendo alcançada?

Bárbara: Sim, eu vejo que sim. Assim, o pessoal tem bastante essa consciência da importância do desenvolvimento pra criança. E eu falo assim, não é porque “Ah, sempre foi assim” né, foi construído, né? Então, como já teve muita rotatividade de pessoas que passaram ali, né? Então, cada um vem com uma carga, tem pessoas que pensam diferente, então assim, cabe muito ali, o grupo está conversando, estando nessas formações, os gestores também estar orientando, estar com esse olhar né, e não que não está trabalhando assim, que é pra punir, você não está fazendo certo, né? Mas a criança não está desenvolvendo como ela deveria desenvolver, né? Está limitando a criança, não pode limitar, né? Então tem que ter... eu acho que hoje em dia já tem mais essa, ou pelo menos ali, os docentes que estão no nosso quadro hoje, eles já têm essa visão de quão importante... mas se a gente pensar um pouco atrás assim, algumas pessoas que já passaram ali, a gente vê que não tinham assim sabe, essa visão assim, de hoje em dia.

Pesquisadora: A escola já tá com uma equipe mais consolidada?

Bárbara: Tem, já está, já sim. Ainda, ainda falta, eu falo assim, ainda não está muito, mas vamos colocar metade, vamos colocar metade ali já deu uma consolidada, porque teve os novos concursos, né? Então sempre vai entrando, né? Então muita gente nova, às vezes a pessoa que pegou ali, ela está ali só até o probatório, ou esperando uma outra vaga em outra escola, né? Então ainda não está tanto, mas já, vamos colocar, metade aí.

Pesquisadora: E a última. Na sua opinião, qual é o maior desafio da educação infantil na nossa sociedade?

Bárbara: Desafio, perante a sociedade...

Pesquisadora: É, na sociedade. Na sociedade que vive hoje qual é o maior desafio de ser professor de educação infantil?

Bárbara: Eu acho que o desafio ali, como que eu vou falar, o maior desafio é se adaptar ali, né, nas evoluções das novas gerações e estar em constante aprendizado. Eu vejo isso assim, o professor, ele não pode parar, ele tem que estar sempre se formando, né? Vamos se dizer, em formação pra que ele aprenda coisas novas para trabalhar com as crianças ali, as gerações são bem diferente, né? Conforme vai passando os anos, aí ele não pode parar na época que ele se formou, eu vou continuar com a mesma metodologia, né? Então sempre tem que estar inovando, ainda mais hoje em dia, eu acho que hoje em dia o desafio vai ser um pouco maior com essas crianças tudo acelerada, então não sei se eles vão.... eu falo, essa questão vai ser

muito desafiador, né? Porque eles vivem nos vídeos, né? Acelera o vídeo, acelera o áudio, então aquela geração acelerada. Então vai ter que ser muito essa questão, de paciência com as crianças e tudo, né? É complicada essa questão, porque antigamente as crianças tinham, já tinha essa questão da educação em casa, né? Hoje em dia falta muito né, os pais dão muita liberdade, né? Não cria rotina, não dá limite, né? Então, a criança, ela fica muito sem respeito com o próximo, com o professor, então acredito que é mais essa questão de não querer fazer, de birra, de teimar... eu acho que eles já vêm muito isso da família, né? Então os pais cedem muito, né? Eu acho que é o maior desafio, assim, os pais acabam cedendo muito, fazendo tudo o que as crianças querem, a vontade deles, deixando eles fazerem o que querem, e depois na escola, quando tem uma rotina, quando tem uma regra assim, ele já tem mais dificuldade ali pra estar fazendo, pra estar desenvolvendo porque em casa não é assim, né? Então, é como se em casa eles vivessem de outro jeito e na escola vai ter que ter uma regra, uma rotina e às vezes eles não vão querer seguir. Não sei, talvez esse desafio aí.

Pesquisadora: De tudo o que a gente conversou, tem alguma que você quer pontuar, adicionar? Fique à vontade para discorrer sobre qualquer coisa que achar pertinente.

Bárbara: Eu acho que não, assim, eu acho muito bacana esse trabalho que você está fazendo, né? Porque é uma visão diferenciada, a gente tem que ter mais trabalhos voltados pro início do desenvolvimento, porque se ele não foi trabalhado lá 0 a 3, a gente vai sentir quando chegar no 4 e 5. Então é muito importante que as pessoas tenham consciência, né, das fases das crianças, do desenvolvimento, do trabalho com os bebês, né? Então, quanto mais pessoas tiverem, como você, que estão defendendo uma tese, que está trazendo isso pra gente ter conhecimento, né? Tanto os professores como a sociedade também, do quanto é importante esse trabalho desde a primeira infância.

Nome escolhido: Lorena

Segmento: Creche

Entrevista em 22 de julho de 2021

Pesquisadora: Primeira coisa, eu gostaria que você escolhesse um nome, porque a gente não vai usar os nomes reais, a gente vai usar nomes fictícios, então por favor escolha um nome para a gente usar a pesquisa.

Lorena: Nossa, que responsabilidade (*risos*), vou colocar de uma aluna que eu gosto muito, Lorena. Ontem, estava mexendo com os vídeos, deu uma saudade, foi a minha única aluna que escreveu que gostaria de ser professora, essa eu nunca vou esquecer (*risos*). Todo mundo quer ser youtuber, ela quer ser professora.

Pesquisadora: Youtuber, verdade. É a nova profissão do momento, né? Ser YouTuber. Agora fala um pouquinho para mim, a sua idade, estado civil, a cidade onde se mora, a cidade que nasceu.

Lorena: Bom, eu tenho 45 anos, sou nascida aqui em São José do Rio Preto e nunca me ausentei daqui, sempre vivi aqui. E qual que era a outra pergunta?

Pesquisadora: Estado civil.

Lorena: Solteira e tenho um filho de 16 anos, prestes a completar 17, já.

Pesquisadora: Um homem.

Lorena: Um homem, esse é, viu? E um bom homem, é um dos alentos da vida da gente, falar assim “Formei um ser humano decente para o planeta”, né? Moramos só nós dois, temos casa própria, moro próximo ao meu local de trabalho, foi uma escolha, pela questão da mobilidade urbana, ter mais qualidade de vida, né?

Pesquisadora: Agora, queria que a gente conversasse um pouquinho sobre como foi a sua infância, sua época de criança, quais lembranças você tem dessa época? O que é mais marcante para você?

Lorena: Bom, eu nasci aqui, como disse né, venho de uma família muito grande, eu sou a nona filha de 10, tem uma mais nova que eu, tive uma infância muito difícil né, pais migrantes, muito pobres, sem estudo, sem nenhum estudo né, os dois. Porém, a minha infância foi aliviada pelo fato dos meus irmãos mais velhos já serem adultos e colaborarem um pouco, então eu não precisei trabalhar, pra ajudar em casa, por exemplo, como meus irmãos precisaram. Eu trabalhei na infância, mas para eu poder comer lanches na escola (*risos*), então eu exercia pequenos trabalhos desde pequena. Mas, de maneira geral, apesar de todas as dificuldades financeiras, eu tive uma infância que eu considero feliz e, principalmente, por conta da escola. A escola era o meu porto seguro, era o lugar que eu mais gostava de estar, onde eu me sentia mais acolhida né, por conta das dificuldades familiares, meu pai era alcoólatra, então a situação familiar era complicada quando e quando eu estava na escola eu me sentia muito bem. E isso foi determinante para eu hoje ser professora. Eu gosto do ambiente escolar, me traz memórias afetivas muito positivas.

Pesquisadora: E o seu espaço de brincar era essencialmente a escola ou você brincava em outros lugares?

Lorena: Não, brincava na rua, né? Eu tive o privilégio de ter a infância livre e sem perigos né? Assim, sem perigos tinha, mas as mães não nos preocupavam tanto, né? Então eu brinquei muito na rua, de brincadeiras coletivas e a pobreza nesse ponto eu acho que até era bom porque a gente usava muito a criatividade para brincar né, com objetos do cotidiano, enfim, elementos da natureza, então eu tenho excelentes memórias desse tempo, né? E muitos grupos, a gente se agrupava muito, sempre juntos na rua, sempre brincando, sem limites de horário, a gente só voltava pra casa... eu lembro do livro do Içami Tiba, a gente é carro de corrida, só vinha pro pitstop para abastecer, comia e rua de novo, né? E na escola, brincava bastante também, apesar da rigidez que eu peguei na época né, eu entrei na escola em 83, ainda era rígido, criança não tinha vez, não tinha voz, a gente não podia falar, mas o recreio tudo era um espaço perfeito para brincar.

Pesquisadora: Entendi. Você chegou a frequentar a educação infantil?

Lorena: Não.

Pesquisadora: Você foi matriculada direto.

Lorena: Direto no primeiro ano. Tinha uma escola de educação infantil perto de casa, mas naquela época não se dava material, não dava essas coisas e a minha mãe não tinha condições de comprar. Então, dos 10 filhos só um frequentou a educação infantil.

Pesquisadora: Era pública, mas tinha esse gasto com as coisas?

Lorena: Tinha. É bem diferente de hoje né? Hoje a criança entra e não precisa levar nada, naquela época precisava.

Pesquisadora: E aí desse começo, primeiro ano, segundo ano, você tem boas recordações da escola?

Pesquisadora: Ah, maravilhosas, né? Porque ali eu me encontrei porque, assim, eu sempre gostei né, sempre fui muito interessada, eu adorava ir pra escola porque eu me senti valorizada na escola né, o famoso elogio, coisa que eu não tinha em casa, né? Nunca tive uma família, vamos dizer assim, afetuosa. Minha mãe cuidava da nossa sobrevivência, cuidava para que ninguém morresse e já estava bom, essa questão do afeto não tinha. E eu lembro assim, tenho memórias vivíssimas da professora elogiando, então eu fazia o que eu podia para agradá-la, para ser uma boa aluna. Hoje eu vejo assim, tem dois caderninhos que as minhas irmãs guardaram, eu aprendi muito rapidamente a ler e escrever, eu entrei em fevereiro e em abril eu já escrevia, dá pra perceber pelos caderninhos e tudo mais. Então pra mim são memórias maravilhosas, o primeiro, segundo ano, adorava... bom todos né.

Pesquisadora: Toda essa escolarização foi na escola pública?

Lorena: Sim, na mesma escola os oito anos, na minha época era até oitavo né, até a oitava série na mesma escola e depois o ensino médio também, os três anos na mesma escola. E, como não podia deixar de ser, a escola para mim também representava um lugar onde eu comia bastante

(*risos*). A gente não tinha né, tanto assim, nunca passamos fome, mas não era assim, fartura. Então na escola também tenho recordações maravilhosas (*risos*).

Pesquisadora: Uma das coisas que eu mais lembro na minha primeira escola era que a comida era maravilhosamente maravilhosa. Gente, carne com batata, eu lembro o gosto da carne com batata que eles faziam.

Lorena: Eu tenho gosto na minha na boca até hoje de uma sopa de cereais, que eles faziam, era tipo sopa knorr, sopa pronta, eu lembro que eu via o saco lá na cozinha, né? E não desmanchava, ficava com uns grumis, menina, como eu gostava daquilo, nunca mais achei aquilo, né? Você nunca mais tem aquele sabor, aí depois começou a ser comida mesmo né, arroz, aí, que delícia, que coisa... e eu ficava lá, eu comia duas, três, vezes (*risos*). As tias, quando era sopa de fubá com ovo, por exemplo, elas guardavam ovo para mim sabe.

Pesquisadora: (*risos*) Ainda tinha uns privilégios.

Lorena: Tinha, acho que elas sabiam e falavam assim “Nossa, essa come com gosto”, é tipo propina né, aí era muito bom. Adorava, eu votava na minha escola, gente eu amava ir lá votar.

Pesquisadora: Onde você estudou, qual escola?

Lorena: No Arlindo dos Santos, ali perto da linha do trem, sabe. Nossa, aí agora mudou o meu título eleitoral, veio aqui pra perto de casa, fiquei arrasada, falei “Gente e as minhas memórias?”. Eu era magrela, feia, esturricada né, todo mundo ria porque pesava 25 kg, aquela coisa... aí chegava nos dias da eleição, eu ia votar, as meninas tudo gorda, eu me arrumava, botava uma roupa bem agarradinha e chegava pra rever as amigas da época da escola. Não, mas assim eu entrava naquela escola e, assim, até o cheiro da creolina eu sinto saudades, você acredita (*risos*), do banheiro, era muito tão bom.

Pesquisadora: Essa memória afetiva.

Lorena: Bom, a gente sempre acha que o passado é melhor, né? Mas, enfim.

Pesquisadora: Fala pra mim o seu tempo total de atuação no magistério, de docência.

Lorena: Ah, pouco né, porque eu me formei em 2014, que a gente se formou né, 2015. De 2015 a 2021, 6 anos?

Pesquisadora: Isso.

Lorena: É, pouco tempo. Eu trabalhei em escola muitos anos, né? Eu trabalhei 10 anos lá no CCI, mas como secretária e anteriormente eu trabalhei dois anos também numa escola de educação, escolinha de bairro, assim, sabe, também como faz tudo, né? Ficava com crianças, cuidava de escritório, recebimento de mensalidades e ficava com as crianças também.

Pesquisadora: Mas era pública?

Lorena: Não, privada. E horrível. (*risos*)

Pesquisadora: Fala um pouquinho pra mim, como que você escolheu ser professora?

Lorena: Então, como eu trabalhei 10 anos como secretária numa escola de excelência, onde as crianças eram de fato respeitadas né, ali no CCI, pra mim, descortinou um horizonte que eu nunca imaginei, exercícios com bebês, eu ficava olhando aquilo e ficava “Gente!”. Porque na época elas não tinham computadores, então eu que digitava os planejamentos, elas me mandavam escritos e eu digitava, eu ia lendo aquilo e eu falava “Meu Deus, faz isso com crianças tão pequenas?” e aquilo tudo me encantou, né? E eu, sempre... eu acompanhava o processo, porque eu digitava o planejamento, depois eu que tirava as fotos pra elas né, porque tinha uma máquina fotográfica só, e depois eu preparava as tipo, as documentações que elas faziam né, tipo portfólio né, pra pros pais, então eu acompanhava todo o processo e aquilo me encantava muito. E aí, quando eu saí do CCI, eu resolvi, decidi voltar a estudar porque eu tinha parado de estudar no ensino médio para casar, né? E aí então eu voltei depois de 17 anos sem estudar, resolvi fazer faculdade e a minha primeira opção que eu queria era fazer jornalismo, que eu sempre gostei muito de escrever e tudo mais, né? Mas um ano fora da escola eu senti saudade do ambiente, aí eu parei e pensei, falei “Não vou prestar pedagogia, que assim...”.

Pesquisadora: Mas nesse ano você chegou a começar o jornalismo?

Lorena: Não, eu estava estudando, eu estava fazendo cursinho, né? E aí pensei né, depois de 17 anos sem estudar, eu não vou conseguir entrar numa faculdade e tal. Aí eu comecei a fazer o cursinho, mas pensando como, qual curso escolher. Aí acabei optando pela pedagogia porque eu realmente senti falta do ambiente escolar, né? E também, lógico, pela questão de poder trabalhar meio período e eu poder ficar com meu filho, porque ele era pequeno. Então juntei o útil ao agradável né, porque pouquíssimas profissões permitem trabalhar meio período e eu não queria abrir mão de cuidar do meu filho, justamente por tudo que eu vi lá no CCI, né? A importância da presença da família, do contato... eu ficava pensando “Eu vou trabalhar o dia o dia todo, estudar à noite e u vou ver meu filho que horas?”, horas nenhuma né. Então eu optei por isso também.

Pesquisadora: E aí, já prestou lá no Ibilce e começou?

Lorena: E passei e fiquei super feliz.

Pesquisadora: Então você não fez magistério, né?

Lorena: Não.

Pesquisadora: Fala um pouquinho pra mim, do seu curso de pedagogia, quando com a instituição, o período que você cursou.

Lorena: Eu entrei na no vestibular de 2011, então foi um período de 2011 e 2014, nos formamos em 2015 por conta de uma greve. Na universidade pública Unesp/Ibilce, de Rio Preto, um lugar que já me era muito caro por ter trabalhado lá, né? Então, é um assim, é o meu segundo lugar preferido de Rio Preto, eu amo entrar no Ibilce, quando eu entro, o coração até aperta porque tenho um vínculo assim...

Pesquisadora: Qual é o primeiro?

Lorena: O Sesc (*risos*). Tirando a minha casa né, lógico, mas assim, eu tenho paixão pelo Sesc, adoro ir lá, para mim também é um lugar muito importante. Sesc, biblioteca municipal, mas

gosto demais do Ibilce. Então, eu já tinha memórias muito boas lá, o vínculo com vários professores né, e com a instituição em si, com a parte administrativa. Então, quando eu entrei no vestibular, para mim representou uma alegria muito grande, nossa, eu fiquei radiante, não esperava... assim, quer dizer, esperava, porque eu estudei para isso, mas foi melhor do que eu pensava. E os quatro anos assim, lógico, como todos os cursos têm muitas falhas, mas eu considero que foi uma formação de excelência. Teve falhas, por exemplo, formação em matemática, quase nada, né? Mas assim, as bases do pensamento educacional foram muito bem dadas, muito bem fundamentadas né, a gente aprendeu ali o porquê da educação desde seu seus primórdios e aprender a ter uma visão de pro futuro, do que a gente quer, da educação que a gente tem que construir, né? Aquela parte que a gente teve dessa questão da alfabetização, gente, eu vejo hoje o quanto isso é fundamental e hoje que eu tenho acesso a instituições privadas de ensino aí, aí é que eu paro e falo “Gente, ainda bem que eu dei valor”, porque se eu não tivesse dado valor, hoje eu ia tá tomando na cara. Como as instituições privadas são ruins e como a gente teve uma formação de excelência, com todas as suas falhas, com todo o sucateamento da universidade pública, que a gente sabe, mas ainda assim estando sucateada, ainda é muito, muito bom. Então eu tenho muito orgulho da minha formação e hoje eu vejo também dentro do meu local de trabalho, eu tenho uma parceira só da Unesp, o quanto a gente está descolada das outras.

Pesquisadora: A [*nome de uma professora da rede*]?

Lorena: Isso. A gente olha, pára e fala assim “Senhor, o que está acontecendo aqui?”. Não são assim, erros até assim, de escrita, primários, a gente tem professoras que escrevem “eu ti amo”, de repente junto, eu fico pensando “Gente, ninguém na faculdade falou pra essas meninas como se escreve?”, aí eu paro, penso e falo “Não, porque elas não fizeram faculdade, foi o Google que fez”. Infelizmente e fora o pensamento crítico mesmo, ninguém tem, porque a Unesp cutuca gente né, os professores cutucam a gente, tiram a gente da zona de conforto, ali eu ouvi coisas e pensei coisas que eu jamais havia pensado, jamais. E eu procuro sempre ter essa criticidade até hoje né, de “Pera aí, isso é bom, isso não é?”, “Vamos pesar os prós e contras” e a maioria das pessoas não pensam, elas simplesmente aceitam. E vejo também assim aquela questão da rigidez, nas notas, de você ter que estudar, porque não vai passar se você não atingir a média ali, então a gente estudava de verdade, né? Hoje em dia, eu vejo assim, essas faculdades privadas, as provas, a pessoa não passa numa prova, eles dão uma prova mais fácil ainda para a pessoa, eu falo “Gente, mas aí não faz sentido isso!”. Então eu tenho muito orgulho da minha formação Unespiana.

Pesquisadora: É gostoso né, falar que a gente é Unespiano.

Lorena: Nossa, bate um orgulho grande porque fala assim “Olha, eu não comprei meu diploma, viu, amiga? Eu estudei porque eu fui aluna de [*nome de um professor da universidade*]” (*risos*). Ou você estuda, ou você não vai. E eu ainda tinha uma demanda pessoal, eu descobri que a minha mãe estava com Alzheimer no segundo ano da faculdade e ela ficava com o Pedro para mim à noite, né? Eu trabalhava de manhã, ficava com ele à tarde e à noite eu levava ele arrumadinho pra dormir lá na minha mãe e aí eu descobri o Alzheimer dela, aí falei “Agora você tem que fazer em quatro anos, porque a tendência dela é piorar”. Aí no último ano da faculdade, inverteu, o Pedro que cuidava dela, não ela cuidava dele, ele ficava assim “Mãe, a

avó, eu desliguei o gás, avó tomou os remédios, tá tudo bem aqui” e eu “Ah, então tá bom”. Então, a minha situação era diferente dos outros alunos, eu tinha filho, tinha que lutar pela sobrevivência né, sem ajuda a criar o filho, basicamente só, né? Estudei mais ainda.

Pesquisadora: Você já falou um pouquinho... você entende que o curso de pedagogia te formou para o trabalho que você realiza hoje na sua escola?

Lorena: Sim. Talvez se eu tivesse no ensino fundamental, tipo, ah vai dar aula pro quinto ano, talvez aí eu falaria que não, que eu teria que correr atrás, mas nessa questão da educação infantil, sim, não há dúvidas que sim. Lógico, não me isenta de ter que estudar mais, né? Mas a base, sim, a base de olhar a criança, de olhar o desenvolvimento dela e poder proporcionar coisas, atividades que vão trazer um desenvolvimento ainda maior, isso sim.

Pesquisadora: Você fala que talvez pro ensino fundamental não, por conta da especificidade dos conteúdos?

Lorena: É que a gente praticamente não teve né, teve mas não aprofundou, vamos dizer assim, né? Lembra, matemática, quanto tempo a gente ficou sem professora... a hora que a [*nome de uma professora da universidade*] veio era ótimo, mas a defasagem existia, né? Mas se bem que o trabalho docente é sempre correr também, ir atrás, mas essa tipo, as metodologias que ela nos forneceu, com jogos, com material dourado e tal, eu vejo que isso nas particulares não tem, né? Então ela já trouxe ferramentas que a gente pode usar.

Pesquisadora: Sim. Você cursou disciplinas específicas sobre a educação infantil na pedagogia, se recorda do que elas tratavam?

Lorena: Ai, agora eu não lembro, eu acho que específicas, não. Assim, fora da grade ou não, da grade?

Pesquisadora: Dentro da grade.

Lorena: Ah sim, as da [*nome de uma professora da universidade*], da [*nome de uma professora da universidade*], sim. Nossa, muito bem fundamentadas.

Pesquisadora: Essas disciplinas específicas da educação infantil, como você citou a da [*nome de uma professora da universidade*], te ajudaram na docência, no seu trabalho?

Lorena: Nossa, ajudaram muito, porque assim a gente aprende a olhar o bebê com um outro olhar, um eu já tinha aquela experiência do CCI, que já era um olhar mais ampliado, mas ali com os subsídios que eu tive na faculdade, mais ainda, porque aí você amplia o olhar não só para criança, mas pro espaço, para o outro ser humano que vai trabalhar com você né, seus parceiros de trabalho. É um conjunto, a questão da alimentação, a questão física, da troca do vestuário e do ritual do banho, do dos cuidados físicos mesmo né, também me ajudou muito nessa questão na faculdade. Aí a tem esse olhar para o ambiente que eu tenho e o que eu posso modificar ali para proporcionar o desenvolvimento do bebê, né? E também essa questão subjetiva mesmo, do desenvolvimento da criança, do olhar, da necessidade do afeto porque é uma necessidade fisiológica daquela criança, ter um professor que também olhe para ele com afeto e veja nele um potencial de um sujeito que vai se desenvolver. Não é um bebê, só um bebê, como a maioria das pessoas pensam, não, é um ser humano, é um sujeito e eu tenho que

olhar para ele como um sujeito, não olhando para as limitações físicas dele, porque ele não faz isso, porque ele não faz aquilo. Mas olhar para ele como um sujeito potencial de desenvolvimento e isso ficou muito bom, foi muito bem fundamentado na nossa formação, considerar a criança um sujeito histórico. E a maioria das pessoas não vêem eles assim, quando a gente vai trabalhar na rede, a gente vê isso também, infelizmente, parece que é um instrumento de trabalho só (*risos*), não, é um sujeito. Tanto que as minhas berçaristas falavam assim “Nossa, eu acho tão engraçado você pedir licença pra trocar eles. Eles não entendem” elas me falavam e eu falava assim “Lógico que eles entendem e eu peço licença sim!”. Aí eu lembro depois o Paulo Fochi veio dar uma palestra na formação e ele falou sobre isso, pedir licença pra olhar fralda suja, aí eu fiquei tão feliz porque eu pensei “Ah, eu já faço isso”. Sempre “Dá licença, vem cá”, “Eu posso tirar sua blusa agora? Sua blusa tá molhada, então nós vamos tirar”... as berçaristas olhavam e falavam assim “Ai Lorena só você, só você fala assim com eles” e eu falava.

Pesquisadora: Durante a graduação, você fez estágio obrigatório na creche ou na pré-escola?

Lorena: Sim, nos dois.

Pesquisadora: Essa experiência do estágio te ajudou de alguma forma?

Lorena: Sim, ajudou. Eu fiz nos dois e eu tive o privilégio de fazer o do infantil, na creche, em uma creche que hoje é gerida por uma ex-professora de CCI. Então ela também levou essa visão mais ampliada pra uma creche aqui no João Paulo, uma creche de crianças muito pobres, com recursos muito ruins, mas ela conseguia também, então eu tive a oportunidade de ver aquele trabalho do CCI, lógico, guardadas as devidas proporções né, mas feito em um local sem recursos, né? Então a gente vê que é possível, não tudo, lógico que não, porque os recursos materiais limitam sim, mas é possível você já ter uma visão diferente da criança. E ela passava isso pras professoras dela.

Pesquisadora: E você possui outras formações? Pós-graduação?

Lorena: Ah, dá até vergonha de falar né, porque fiz, mas... não, não ponho nem no currículo, foi só pra pegar aqueles pontos. Não aprendi nada, ao final do curso, mandei um e-mail falando dos erros de português. Não, erros assim, nos e-mails, eu falava “Gente, paga alguém aí vocês têm professores, pede para alguém revisar isso antes de mandar pra gente”. Por que separado, quando é pergunta, sabe essas coisa assim, mas e mais... são erros primários, misericórdia divina. Então, eu fiz uma pós em educação inclusiva, vergonhosa, as outras eu nem lembro falar a verdade. Fiz três, nenhuma prestou pra nada. Não, sem sem brincadeira, a coisa é tão ruim que a gente esquece até o que foi, eu só lembro dessa da educação inclusiva. Então é isso, fiz pós, fiz, mas não fiz. Agora eu tô pretendendo, quando eu puder me organizar financeiramente, para fazer na Famerp, mas é uma cacetada né?

Pesquisadora: É, quase 400,00 reais né?

Lorena: Não, mais de 400,00, é 450,00. A [*nome de uma professora*] estava pagando 450,00, ela terminou a dela, mas é um projeto para o próximo ano, esse ano sem condições.

Pesquisadora: Você gosta dessa área da psicologia?

Lorena: Eu tô querendo abandonar a educação (*risos*). Então eu acho que é uma forma de eu poder ter uma formação que, lógico, hoje eu já posso dar aula particular, mas eu penso que sim, amplia, teus horizontes, porque eu não sei se eu vou dar conta disso aqui não, viu? (*risos*). Eu sou muito perfeccionista, gente que é muito carniça, sofre. A gente quer trabalhar direitinho e não trabalha, você tem que fazer vista grossa, você tem que fingir que trabalha e eu não dou conta disso não.

Pesquisadora: Te entendo.

Lorena: Gera muita angústia ou eu tenho que me trabalhar muito psicologicamente pra saber que é isso, eu vou lá, vou dar comida, vou... e só, e tá bom. E vou cuidar para ninguém morrer até o fim do dia, ninguém morder ninguém com muita frequência para não sair na TV Tem depoimentos. E isso me incomoda demais, eu falo “Gente, eu estou fazendo parte de um sistema que é falido, que é feito pro fracasso”, porque eles sabem qual é a fórmula, eles sabem que tinha que reduzir o número de crianças por sala e porque que ninguém faz isso? E eu que trabalho numa comunidade pobre, isso é mais gritante ainda, eu penso que as crianças tinham que receber o tratamento que eu vi meu filho receber na creche da Unesp, que eu procurei dar quando eu estava na prefeitura, mas é fisicamente, materialmente e intelectualmente impossível, porque não tem recurso para isso, não tem apoio para isso. Eu tenho hoje na escola que eu estou, tenho gestores que têm essa visão, mas a gente não consegue fazer do mesmo jeito. Sim, já é um alento ter gestores que incentivam a trabalhar corretamente, mas a gente não trabalha corretamente, fica sempre com aquela sensação que você vai embora falando, “Putz, não era isso que eu queria ter feito aqui”, sabe, é muito frustrante. E eu já como tive a experiência de trabalhar em escola particular com menos alunos, é outro sistema né, você consegue olhar para a criança, você consegue ouvir a criança, você consegue atender às demandas dela. Aqui na rede, não. Você não ouve criança, se você parar pra ouvir uma criança, as outras se estapeiam, você está no parque, a criança vem “Olha, achei uma pedrinha” e você fala pra ela “Solta essa pedrinha!” (*risos*). Ou você perde aquele gancho ali “Ah tá, deixa eu ver a pedrinha”, só que aí se você vai, começa a conversar, você perde o controle dos outros. É muito triste isso, porque é isso, na verdade, a gente exerce o controle. E a gente fica atento o tempo todo para não perder esse controle. Isso não é educação. Educação não é controle. Então eu me sinto meio frustrada, nesse aspecto e tenho pensado em partir pra um trabalho talvez de atendimento individualizado e poder olhar para a criança, criar, ouvir as hipóteses delas né, e acompanhar o raciocínio dela pra poder ofertar coisas né, perguntas que vão fazer ela superar. No cotidiano da escola eu vejo que isso não acontece, você perde muito essa escuta, não tem momentos de escuta.

Pesquisadora: As próximas perguntas fala um pouquinho da sua trajetória, tá? Antes de você ingressar, um professor, como que você imaginava ser essa profissão? Que representação você tinha de ser professor?

Lorena: Como que eu trabalhei muitos anos como secretária, eu já tive a oportunidade de mudar essa minha representação que eu tinha no meu cotidiano, né? Eu via que era uma profissão que exige sim estudo, se a pessoa quiser fazer um bom trabalho né, e muita desvalorizada, então eu não reclamo dessa questão porque eu sabia que não tem valorização nenhuma nesse aspecto. Então a minha visão não mudou muito por pela questão de eu já ter trabalhado como secretária,

então você já tem um olhar de fora, né? Mas para mim, desde a infância, eu vinha com uma representação positiva, de você poder mudar a vida de uma criança através de uma ação tua, como os meus professores lá atrás mudaram a minha de uma maneira positiva né, me ajudaram a ser uma pessoa, vamos dizer melhor, porque pelas condições que eu fui criada, não era para eu ter seguido o caminho que eu segui, né? E eu busquei isso e eu tenho plena consciência que foi devido ao fato de um professor olhar para mim e acreditar em mim. Então, eu já tinha essa percepção de que a nossa profissão realmente impacta a vida de pessoas, tanto pelo conhecimento que a gente leva né, conhecimento mesmo acadêmico, quanto pelo nosso exemplo, pela nossa postura diante da vida, que isso impacta a vida de outras pessoas e isso para mim é uma das coisas que nos dá sentido à vida.

Pesquisadora: Que idade você tinha quando você começou a trabalhar como professora e em qual faixa etária você iniciou esse trabalho?

Lorena: Então acho que eu já estava com 38 anos (*risos*). 38 e foi no primeiro ano, alfabetização.

Pesquisadora: Numa escola particular, né?

Lorena: Isso, particular.

Pesquisadora: E quais as suas lembranças desse começo de profissão?

Lorena: Muito boas também, porque eu tive uma boa base na escola, na faculdade, né? Eu não tive dificuldades com a alfabetização, apesar de trabalhar em uma escola particular, que tinha um material apostilado, com o que eu aprendi na faculdade, eu conseguia dar uma burlada naquele material apostilado. Eu conseguia trazer subsídios para as crianças, concretos mesmo, partindo da realidade deles, e aí só depois eu partia para aquele material alienado, né? Que aquilo não tem nada a ver com a realidade das crianças. Então eu conseguia dar uma base boa para eles, quando a gente chegava no material, já estava tranquilo. Então só tenho boas memórias, consegui alfabetizar todas as crianças em todos os anos que eu trabalhei, a não ser assim, tinha aqueles casos de crianças que tinham um laudo ou não tinha um laudo, mas a gente via que tinha alguma dificuldade, mas foram muito raros, porque a escola particular não aceita eles também, né? Também tem isso, eles são excluídos lá, né?

Pesquisadora: E quanto tempo você trabalhou nessa escola?

Lorena: Assim, eu entrei lá antes de me formar, ao todo, foram seis anos, mas registrado tudo, como professora, quatro, dois anos eu trabalhei como monitora de reforço e como contadora de histórias.

Pesquisadora: Eu sempre lembro de uma vez que eu encontrei você na rua, e a gente, “E aí, tudo bem?” e você falou assim “Ai, tudo bem, tô no na turma de alfabetização, mas cai na falácia do meio período”, eu sempre lembro dessa frase sua. (*risos*)

Lorena: (*risos*) Não, três períodos, quatro porque você dorme, sonha, né? Eu sonhava, eu tinha uma aluna chamada [*nome de uma criança*], eu sonhava com aquela menina, porque ela era muito quarta-feira e eu ficava “Gente, o que eu vou fazer para Manu?”. Eu nunca vou me esquecer um dia, a gente estudando sinônimos, “Olha, um sinônimo de cachorro?” e ela me

vira e fala “Totó” (*risos*), eu nunca me esqueço, me deu um acesso de riso, eu sei que a gente não pode rir das crianças, mas foi tão engraçado, tão engraçado, porque eu precisei sair da sala e as crianças falavam assim “Tia, você está passando mal?” e eu não “Me deu falta de ar”, mas não era, era risada mesmo, sabe? Eu sonhava com aquela [*nome de uma criança*], falava de unidade para ela, ela olhava e daqui a pouco “O que que é a unidade mesmo, professora?” (*risos*), aí é muito engraçado. Mas, realmente, em escola particular é pior né.

Pesquisadora: Em quantas escolas você já trabalhou? E se você daria destaque a alguma delas por algum motivo?

Lorena: Mas aí seria então depois que eu me formei, né? Como professora?

Pesquisadora: Isso, depois de formada, como professora.

Lorena: Então só trabalhei em três, né? Na no colégio [*nome de uma escola privada*], uma instituição privada, aí eu prestei o concurso e a primeira escola que eu trabalhei foi a Escola Municipal [*nome de uma escola da rede*], ali no João Paulo, e agora essa que eu estou aqui, a [*nome da escola*]. Então, a minha experiência é pequena né. E para destacar, eu vou destacar o que eu tive mais experiência né, o colégio privado que também tem muitas contradições, a gente sabe que é um lugar que visa lucro, é um comércio de educação, porém, você consegue trabalhar com um pouquinho mais de qualidade devido ao número reduzido de crianças, e criança também, que tem um pouquinho mais de acesso a livros, a cultura, a lazer, a uma alimentação decente, tudo isso influencia muito no trabalho em sala de aula né, criança que tem uma rotina, criança que dorme no horário certo, a criança come, a criança tem acesso a música, a teatro, a lazer, a cultura, então é diferente. Por mais que, aí o sistema é contraditório, você está comercializando a educação, tendo que obrigar a criança a preencher apostilas, às vezes coisa que não faz sentido, mas ainda assim você consegue oferecer, se você quiser né, oferecer para ela um trabalho com mais qualidade. Já na escola pública, infelizmente, devido ao grande número de crianças, isso já fica bem mais comprometido. Não é impossível, não é impossível, mas é bem mais limitado, bem mais. Aí as crianças, eu peguei só periferia, as crianças não comem bem, as crianças não tem rotina em casa, vai dormir super tarde, vem pra escola morrendo de sono, isso também influencia bastante.

Pesquisadora: Entendi. Na sua opinião, como você aprendeu a ser professora? Quais aspectos ou acontecimentos que contribuíram para formar Lorena professora?

Lorena: Nossa, que pergunta difícil (*risos*). Bom, eu acho que eu aprendi mesmo na faculdade, porque foi lá que eu tive acesso a conteúdos, a didática, a metodologia, porque até então eu tinha a minha representação e o olhar que eu tinha para outros professores, você olha e fala “Ah, essa é uma boa professora”, “Essa não é uma boa professora”, né? Mas aprender, eu considero que eu aprendi na faculdade. Agora, os trejeitos, aí é na prática. Aí quando você está na sala de aula e fala “Nossa, ninguém me falou disso na faculdade não” (*risos*). Aí é no cotidiano, aí entra muito a questão dos professores mais velhos, mais experientes né, às vezes não mais velhos, mas mais experientes que você, que vão dando as dicas, que... aí você vai observando boas práticas também né, observando o que você pode aproveitar e o que você também não deve fazer, né? Também tem muito disso, na prática, você olha e você fala “Nossa, nunca vou falar isso pro meu aluno, isso é perverso, isso é cruel”, ou “Nunca vou agir como

essa professora que não está nem aí pras crianças e só está pensando no salário”, eu não consigo. Eu acho que também é assim, ali dentro, a hora que você fecha a porta, você aprende muito com as crianças também né? Você vai ouvindo as demandas delas e vai se adaptando, principalmente quando eu trabalhei com crianças mais velhas, primeiro ano, terceiro ano... você vai ouvindo as demandas deles, né? Já no berçário você não consegue ouvir, mas aí você vai ter que estar atento no olhar né, pra perceber se as crianças estão gostando de um espaço ou não, que atividade que você proporcionou que elas ficaram mais felizes, se divertiram e se envolveram, ou quais elas não se interessaram. Aí com esses muito pequenos, aí é a percepção do olhar, e aí essa percepção acaba ficando prejudicada pela correria. Muitas crianças, e aí você está lá, você está fazendo atividade e preocupada “mas tem que dar banho porque eles têm que ir embora”, são poucas funcionárias para um monte de banhos, então às vezes você acaba perdendo esse viés de olhar com calma, de desfrutar daquele momento, por conta das outras demandas, né? Às vezes a atividade está muito legal, mas você tem que parar, porque é a hora da comida e a tia do pátio só tem aquele horário e você interrompe tudo, e a hora que você volta, não é mais a mesma coisa né, infelizmente, mas... a gente sabe que são as limitações, né?

Pesquisadora: Entendi.

Lorena: Eu tinha 28 bebês lá no berçário para três adultos, era muito punk, muito. E tinha aqueles momentos que você planejava atividade e não fazia nada a semana inteira porque uma virose acabava com tudo, uma semana de virose na creche e você não faz atividade pedagógica. Você só dá banho, troca, dá banho, troca, liga pra mãe, dá banho, troca, liga pra mãe, aí fica nisso, infelizmente.

Entrevista em 30 de julho de 2021

Pesquisadora: Você escolheu ser professora de educação infantil? Fala um pouquinho pra mim sobre isso.

Lorena: Sim, eu escolhi. A partir do momento que eu passei no concurso e tinha a opção de escolher aonde eu gostaria de trabalhar, eu deixei claro lá que gostaria que fosse na educação infantil, só não pude escolher a faixa etária no primeiro momento, né? E aí, como só tinha vagas no 0 a 3, tudo bem, aí o meu critério, ainda naquele momento, era logística, eu pedi uma escola perto de casa e aí era uma creche, 0 a 3, ali no João Paulo. Quando eu cheguei na creche, só tinha duas salas BIIA e BIIB, e aí eu peguei o BIIA.

Pesquisadora: Há quanto tempo você atua como professora de educação infantil?

Lorena: Três anos só.

Pesquisadora: Na educação infantil, com quais faixas etárias você já trabalhou?

Lorena: O berçário II, maternal I e agora etapa II né, segunda etapa.

Pesquisadora: Com qual faixa etária você mais se identifica e por quê?

Lorena: Me identifico mais com as etapas pela questão do trabalho que eu já havia feito com a alfabetização, né? Mas também gosto do trabalho com os bebês bem pequenos, porque eu acho que assim o desenvolvimento deles é muito rápido e é gostoso acompanhar isso, você ver a

diferença da tua sala ali no começo do ano para o final, o tanto de aquisições que eles têm né? Na parte física, na linguagem e tudo mais.

Pesquisadora: Entendi. E com qual faixa etária você não se identifica? Se tem uma.

Lorena: Ah, crianças mais velhas assim, de 12, 13 anos. Eu não tenho muita paciência para pré-adolescentes, aqueles dramas deles, confesso, então prefiro crianças nesse sentido até os 6, 7 anos. Para trabalhar eu acho que o trabalho flui melhor.

Pesquisadora: Então, dentro da educação infantil você acha que você se identifica com todos os segmentos?

Lorena: É, acabei falando de uma faixa etária mais velha, né? Na educação infantil, eu não vejo problema. Lógico, trabalhar com os menores é mais desgastante fisicamente, não é fácil, a gente sai com bastante dores, vamos dizer, de lá. Porque pega no colo, é uma demanda física muito forte, né? E eu senti isso quando eu entrei lá no berçário pela primeira vez, eu senti muitas dores nas costas porque eu já tinha um problema de bico de papagaio, olha bico de papagaio, doença de velho. Então foi... mas enquanto eu estava no ensino fundamental, isso não atrapalhava em nada. Já na educação infantil atrapalha bastante, porque você agacha, levanta, agacha, levanta, pra olhar pra criança no mesmo nível, na hora de dar um banho, pega no colo... os projetos, a escola que eu trabalhei era uma escola muito antiga, não tinha projeto nenhum, são adaptações. Então, às vezes, uma pia muito alta, a outra é muito baixa e você acaba tendo um desgaste físico bem maior.

Pesquisadora: Entendi, é. Considerando a turma/faixa etária que você atua hoje, como você avalia que tem sido essa experiência na docência com as crianças dessa faixa etária?

Lorena: Assim, é difícil nesse contexto de pandemia, né? Porque nesse contexto de pandemia você não consegue avaliar as crianças.

Pesquisadora: Você entrou com essa faixa etária em 2020?

Lorena: Não, 2021, né? Ano passado estava com maternal.

Pesquisadora: Entendi.

Lorena: No maternal a gente teve lá aquele primeiro contato de um mês e meio, né? Agora, nesse contexto de pandemia, com a segunda etapa, eu não conheço as famílias, não conheci as crianças, né? Algumas a gente consegue observar o desenvolvimento, mas porque depende da parceria ali com a família, aquela família que tem um pouquinho mais de conhecimento, que vai atrás, que proporcionam jogos, algumas coisas pras crianças é diferente, a gente consegue acompanhar um pouquinho melhor desenvolvimento deles, mas os demais está bem difícil. Mas eu acredito que seja também pela comunidade aqui, né? São pessoas muito simples, muito simples. Ontem, uma professora escreveu no nosso grupo, lá assim para os pais né “O retorno será gradual e tal”, daqui a pouco, uma mãe perguntou “Professora, o que que é gradual?”. Sabe, assim, coisas muito simples, e eles não têm acesso a isso, eu acho que atrapalha bastante, acho não, com certeza atrapalha bastante.

Pesquisadora: Agora eu gostaria de falar um pouquinho sobre a sua opinião, no caso você que tem experiência, sobre a sua vivência com as crianças menores. E como foi essa experiência? Como foi a docência com essas crianças?

Lorena: Ah, foi muito rica. Eu gostei muito, apesar do cansaço físico. Mas, como eu te disse, é uma fase onde o desenvolvimento deles é muito acelerado e quando a gente estimula esse desenvolvimento, é muito mais bacana de acompanhar. Então eu, particularmente, gostei. Não foi uma experiência negativa, foi bem positiva pra mim. Nos dois casos, tanto no berçário quanto no maternal.

Pesquisadora: Entendi. Você se identificou com a docência nessa faixa etária?

Lorena: Sim, completamente. É uma faixa etária em que as pessoas não te vêem como professor, né? Te vêem como uma babá, mas eu não tenho problemas com isso, com o que as pessoas pensam, porque quem está ali dentro e encara um bebê como um sujeito, como um ser humano, não consegue se desmerecer e falar “Ah, eu não sirvo para nada, sou só uma babá, estou só trocando...” e eu não via dessa maneira. Ouvia muito das minhas amigas e inclusive da família “Ah não, então você não é professora, você tá na creche”, e eu “Não. Eu sou professora. Crianças pequenas também precisam de professores e tem professores”. Mas ninguém acha que isso é professor, que essa faixa etária precisa de professor.

Pesquisadora: Você ouviu isso de outras pessoas da área da educação?

Lorena: Sim. Quantas vezes ouvi de amigas “Ai, você é doida, você foi pegar creche? Você estudou quatro anos agora pra dar banho em criança?” e eu falava “Mas o banho é um momento educativo, você não considera?”, “Não, considero que isso é só cuidados físicos e eu não quero isso para mim”. Ouvi muito isso e a gente ainda ouve né? Mesmo aqui, onde eu estou, que tem todos os segmentos, tem professoras que falam isso, que não querem ir para os berçários porque não estudou pra ficar trocando a fralda.

Pesquisadora: Entendi.

Pesquisadora: A sua rotina de trabalho era diferente da rotina que você desenvolve atualmente? Eu sei que para você talvez seja difícil por conta do contexto remoto, né?

Lorena: É, sim. Mas pensando numa sala de aula, era uma rotina diferente por conta da dependência das crianças, né? Você tem que ter um outro olhar pra eles, é uma rotina mais também cansativa fisicamente, porque são esses cuidados, o banho, a alimentação, que te exigem um pouco mais da parte física.

Pesquisadora: Nessas turmas de crianças menores. Quais momentos, situações do dia a dia te proporcionavam maior satisfação, maior alegria?

Lorena: Ai os momentos, por exemplo, de contação de histórias para eles, era muito interessante ver o encantamento deles né, tão pequenos e tendo, às vezes, contato pela primeira vez com aqueles recursos, com livros, com fantoches, com... às vezes eu levava aventais para contar histórias e objetos diferenciados, então eles ficavam bastante encantados com isso, eu gostava bastante. Gostava muito também da roda de música, não é uma faixa etária que dá pra você conversar, mas, então a roda de conversa não tinha, mas a roda de música era muito bacana

também. Vê-los tentar acompanhar, tentar imitar, imitar os gestos da gente, as expressões faciais né... eu gostava bastante disso, também, e eu gostava muito também, apesar de ser caótico na creche, mas o momento da alimentação, eu sempre gostei de celebrar isso com eles, de tá comendo... que eu acho que é um momento também de muito desenvolvimento da autonomia deles né, da gente estimular uma autonomia para eles comerem e eu gostava disso também.

Pesquisadora: Entendi. E você teve dificuldades? Se sim, em quais sentidos? De que tipo?

Lorena: Mais dificuldades com a questão da equipe assim, né? Porque as pessoas, eu tive muita sorte de ter berçaristas muito boas, mas elas não têm qualificação, né? O certo seria ter parceiros que também são educadores, pedagogos, então elas não têm formação e é difícil você mostrar isso para elas, porque elas têm a visão delas ali... são pessoas geralmente muito novas e sem estudo né, pra falar a verdade, então elas não têm uma visão de que a criança é um sujeito que está ali aprendendo, não, é alguém que elas têm só que cuidar e fazer a higiene, a troca, é difícil você conseguir uma berçarista que consiga ter um olhar de educadora pras crianças. E a gente tenta mostrar isso pra elas né, umas são receptivas, outras não, algumas chegam “Ah, que bom que você está me explicando isso”, outras viram e falam, né? “Ah, mas eu não ganho para isso, não vou fazer isso, não”.

Pesquisadora: Entendi.

Lorena: Então eu acho que a falta de qualificação das equipes prejudica bastante o trabalho. Eles podiam priorizar, por exemplo, já que não pode pagar os profissionais, mas estagiários né, estudantes de pedagogia, seria o certo. Eu, como te disse, eu tive muita sorte, mas lá na creche era cada briga com essas berçaristas e a rotatividade muito alta, elas não estabelecem vínculos com as crianças, né? Então isso prejudica bastante o trabalho da gente.

Pesquisadora: No teu dia a dia agora, na turma onde você, na qual você trabalha hoje, quais momentos você mais gosta?

Lorena: Então, agora é difícil porque não tivemos estes momentos, né? Mas, vamos dizer, a parte que eu mais gosto é quando eu ligo para eles e faço chamada de vídeo, os encontros síncronos, roda de leitura, esse tipo de momento. Eles choram né, é tão triste “Ai, professora, tô com saudade da escola”, eles choram e eu choro junto. (*risos*)

Pesquisadora: Imagino.

Lorena: Mas, infelizmente, não tivemos. Acho que vamos ter um pouquinho a partir do dia nove né, que a gente vai ter um encontro com eles? Então, assim, infelizmente os momentos mais bacanas agora são as interações online, as poucas, né? Porque tem crianças que não têm acesso, tem crianças que até hoje eu não consegui nem conversar, nem ouvir a voz, infelizmente.

Pesquisadora: Nem conhece né?

Lorena: Não, nem áudio, a mãe não tem celular, então ela pega uma apostila lá na escola e eu nunca ouvi a voz da criança.

Pesquisadora: Na sua opinião, há diferenças entre esses dois contextos? 0 a 3, 4 e 5?

Lorena: Acho que sim. A diferença maior é a questão da autonomia das crianças, né? Eles já tem, os maiores, tem a fala já desenvolvidas, você não precisa ficar tentando observar tanto, não que você não observe, mas a criança te comunica se ela está com dor, se ela está bem, se ela não está. O 0 a 3, você tem que estar mais atento aos sinais, à parte física ali, o choro, uma expressão mais triste, mais de dor, porque eles não vão comunicar a gente, né?

Pesquisadora: Mudar para outras turmas foi uma decisão sua ou não? O que te levou a tomar essa decisão?

Lorena: Então (*risos*), foi uma decisão, assim, do berçário eu não tive opção, quando cheguei, cheguei na escola, só tinha aquela, sabe? No maternal, eu também não tive opção, porque como eu cheguei na escola, sou novata na prefeitura, não tinha pontos né, eu era última classificada na lista e aí sobrou a sala do maternal, maternal I. Já essa transição para o para a segunda etapa, aí eu pude escolher porque aí tinha opção do maternal e tinha opção da segunda etapa. Eu acabei escolhendo a segunda etapa, lógico, pela questão de estar mais próximo do primeiro ano, eu sei que o foco não é alfabetizar e eu não tenho essa pretensão, mas você está mais próximo dessa realidade, né? Poder trabalhar atividades com a escrita do nome e tudo mais, mas eu não vou mentir para você, não. A dificuldade de ter trabalhado com a [*nome de uma professora*] no primeiro momento, pesou também. [...] ¹

Pesquisadora: Entendi.

Lorena: E eu acabei optando, mas eu também sempre pensava nessa questão de voltar para os mais velhos, só que eu achava que eu nunca ia ter chance né, pela minha questão da pontuação, nunca não né, nesse início. Só que aí no fim da história, essa segunda etapa que eu peguei, também ninguém queria na escola (*risos*), porque elas já conheciam as crianças e viram que era uma sala problemática, né? Com famílias problemáticas, crianças que davam que davam um pouquinho mais de trabalho, então, tipo, eu tô ficando com o que ninguém quer. Essa tem sido minha rotina nos três anos de prefeitura, o que ninguém quer, eu pego (*risos*). É triste isso né, mas enfim. Eu não sei se ficou bem claro, pra você?

Pesquisadora: Sim, entendi.

Lorena: Foi um pouco mais dificuldade de relacionamento com a parceira. Era mais essa questão desgastante de relacionamento pessoal mesmo, porque eu acho importante a gente trabalhar num ambiente que a gente está bem também, né? Porque tá sempre tendo que driblar um desafio pessoal, além das dificuldades, além da falta de recursos, além da sala lotada, eu acho que a gente tem que procurar fugir dessas... tem coisas que a gente não pode, mas tem coisas que dá pra gente amenizar.

Pesquisadora: Entendi. Na sua opinião, em geral, as professoras de educação infantil têm objeções a trabalhar com as turmas de crianças menores?

¹ Nesse ponto da entrevista, a participante relata alguns acontecimento que envolvem problemas pessoais e profissionais de relacionamento com uma professora de sua escola, a pedido dela (“Eu vou contar, mas você não vai colocar isso na pesquisa não né?”) esse trecho foi retirado das transcrições.

Lorena: Têm, têm muitas. Elas não querem porque elas também, infelizmente, têm essa visão de que seriam babás e não professoras, e não educadoras. Também, aqui é uma questão de status, né? A nossa profissão já, naturalmente, é desvalorizada pela sociedade, a de 0 a 3 piorou. Bem pior essa percepção das pessoas, porque até hoje “Ah, você é professora?”, “Sou.”, “Que matéria que você dá?”, “Não, trabalho na educação infantil”, aí a pessoa já te olha com uma cara diferente. E eu confesso também quando, por exemplo, eu entrei na creche da Unesp em 98, eu fiquei assustada com o que eu vi lá, por exemplo, com no berçário ou no maternal. Eu jamais imaginei que era possível desenvolver um trabalho daquele, eu fiquei muito impressionada e quando eu comentava com as pessoas “Ah, trabalho na creche da Unesp” e contava as coisas, você vê que as pessoas te olhavam com uma cara meio de incredulidade, sabe? “Ah, tem uma sala de estimulação dos bebês”, as pessoas não... “Nossa, tem isso? Na creche?”, “Sim, tem tudo isso”.

Pesquisadora: Entendi as próximas perguntas, falando um pouquinho de recurso material e trabalho coletivo. Pensando nos bebês e nas crianças bem pequenas, na sua escola existe um material pedagógico à disposição?

Lorena: Sim, na nossa sim, por conta da gestão que é bem ativa, vamos dizer assim, mas na que eu trabalhei, por exemplo, não tinha sabe assim, tudo muito destruído, tudo muito quebrado, tudo... a gente tinha que se virar mesmo com a criatividade e com materiais não estruturados. Agora, onde eu estou, os gestores são bem carniças (*risos*) e eles cobram bastante da SME e a gente recebe materiais sim.

Pesquisadora: Como você avalia a parte de infraestrutura da sua escola para atendimento aos bebês e crianças bem pequenas?

Lorena: Na minha agora também é boa porque a escola foi construída pra isso, é uma escola nova, ela tem acho que cinco anos, cinco ou seis anos...

Pesquisadora: 2016 né?

Lorena: É, deixa eu ver, a gente mudou para cá em 2014, eu acho que foi 2016 que ela foi construída. Então assim, é um prédio novo e planejado para isso, né? Os banheiros são com material já mais fácil de limpar, as salas são amplas, têm janelas amplas, tem solário pros berçários e para os maternais. Então esta que eu estou é adequada sim, a que eu estava lá no João Paulo, só Jesus na causa, um banheiro encardido, aquelas pias de granito sabe, tentava limpar aquilo e não limpava, era horrível. Mas aqui não, aqui é adequado sim.

Pesquisadora: A gente já falou um pouquinho disso né, como você entende a presença das auxiliares, das berçaristas, nas turmas de berçário e maternal?

Lorena: Sim, a presença delas é fundamental, porque as salas são muito lotadas e você não tem condições de exercer um trabalho sem a presença delas. Porém, a falta de qualificação atrapalha bastante o nosso trabalho pedagógico, ajuda na parte física, na parte dos cuidados, sim, mas na parte do desenvolvimento das crianças, se elas tivessem o mínimo de preparo, se elas fossem orientadas... a escola tenta orientar, mas a demanda ali do dia a dia é muito corrida, aonde eu estou, por exemplo, o [nome do coordenador pedagógico] fez com elas uma reunião no começo do ano, passou um material para elas e tal, mas era pouquíssimo tempo. O que eu penso é que

tinha que ser pessoas mesmo com a formação adequada ou que, ao ser contratada passasse por um mês de curso, sabe de “Olha, o bebê precisa disso”, “O desenvolvimento do bebê é assim”, “O banho pode ser potencializado nesse sentido, a refeição...”. Então você fica pedindo para elas, algumas fazem, outras não. Por que elas julgam que não é função delas, né? Tipo “Eu não sou professora, não vou fazer isso” e, realmente, eu também entendo que esse trabalho delas é muito precarização, elas ganham muito pouco, é muito pouco para para exercer também o que elas têm que exercer né? Eu observava assim uma rixa muito grande entre professores e berçaristas sabe, como se fossem inimigos, e eu tentava trazer no meu trabalho, elas como parceiras, eu tentava mostrar isso para elas, que elas eram muito importantes para o meu trabalho, eu tratava elas com muita educação e é isso não era comum, a gente observava professores destratando elas, infelizmente tem isso dentro do ambiente escolar, sabe? E elas comentavam “Ai, não gosto de trabalhar com tal professora porque ela é muito grossa, não dá nem bom dia pra gente, não conversa”, sabe? Parece que já têm essa rixa, como não é mão de obra qualificada, não é isso que a gente gostaria de ter, então alguns professores acabam culpabilizando elas, sendo que não é culpa delas também. É toda uma roda, elas já vêm sem formação nenhuma, é um trabalho cansativo, eu ficava imaginando e falava “Gente, eu venho do meio dia às 17h e já vou embora com as costas arrebitadas, imagina, essas meninas ficam aqui das 07h...”, né? É desgastante fisicamente, então eu procurava ter esse olhar mais acolhedor para elas também sabe, de entender que o trabalho não é fácil, que ganha pouco para muita cobrança e com muita responsabilidade, já pensou se um bebê morre? Um bebê se machuca, você está ali ganhando mil reais, pra ter uma responsabilidade sobre uma vida, é muito forte isso. Então eu procurava ter esse olhar de acolhimento para elas e por elas, tratar muito bem, tratar com muita educação e aos poucos eu tentava orientar, quando a gente estava mais à toa, quando os bebês estavam dormindo, aí eu ia conversando “Ai gente, olha, na hora do banho, é importante nomear as partes do corpo para o bebê e tal...”, sabe, eu ia orientando, mas... quando eu conseguia, por exemplo, teve uma época que eu consegui ficar três meses com as mesmas três, foi uma beleza, a sala deu uma boa melhorada, mas aí depois começava essa rotatividade, manda pra outro lugar, manda pra outra sala, aí pronto, quebra, vem gente que você não consegue nem lembrar o nome da pessoa, porque ela fica ali dois dias, vai embora, né? Você acaba não estabelecendo um vínculo e nem ela tem vínculo com as crianças, né? É aquela coisa mecânica, banho mecânico, troca mecânica, alimentação mecânica, é muito triste isso.

Pesquisadora: Considerando essa organização, uma professora e três berçaristas, ou uma professora em duas berçaristas, você acha que deveria ser de outra forma, uma outra organização/distribuição de cargos e funções dentro da sala?

Lorena: Eu penso na possibilidade de ter um professor parceiro, né? De serem duas professoras. Eu te falei três berçaristas porque eu tive muita sorte, tinha uma sobrando lá na escola, não sei o que aconteceu que ela ficou, mas eram sempre duas né, na maioria das vezes duas. E quando eu perdi essa terceira, que aí acordaram que ela estava lá e mandaram ela embora, como o trabalho ficou prejudicado porque aquele monte de crianças e você ali né... na época de virose, por exemplo, misericórdia, era uma tragédia. Mas enfim, eu penso que tinha que ser dois professores, principalmente para essa faixa etária, eles são muito pequenos, muito pequenos, e demandam muito cuidado e muita estimulação. Então, se tivesse dois professores para poder

dividir as crianças em pequenos grupos e as duas professoras trabalharem enquanto a berçarista ficaria com um terceiro grupo, seria excelente. Mas aí é sonho, né? (*risos*)

Pesquisadora: Entendi. As próximas falam um pouquinho da relação com as famílias. Na sua opinião, como as famílias entendem a função da escola de educação infantil?

Lorena: Elas vêm como caráter assistencialista, um local para as crianças comerem e ficarem enquanto elas trabalham, infelizmente. Essa visão está muito forte na nossa sociedade, está bem claro agora na pandemia, bem claro. Infelizmente, poucas famílias valorizam o nosso trabalho.

Pesquisadora: E você acha que as famílias entendem a creches, 0 a 3, da mesma forma que entendem a pré-escola?

Lorena: Ah, com certeza, com certeza. A de cinco, seis já vê um pouquinho do caráter educativo, um pouco mais, mas é aquela cobrança “Vai ensinar a ler, vai ensinar a escrever?”, esse tipo de cobrança, né? Mas aí pra eles já é mais relacionado à escola, a visão que eles têm de escola, da infância deles, a visão social deles, né? Eu penso também que de uma certa forma essa pandemia serviu para a gente mostrar para os pais a importância do nosso trabalho pedagógico, principalmente 0 a 3 que eu estava o ano passado, a gente falava muito isso dos pais nos grupos, a nossa escola teve essa tentativa de conscientização dos pais da importância. Acho que nós não tivemos muito sucesso por conta do nosso público, como eu te disse, é um público sem escolarização, que a escola para eles não traz boas memórias. Se você pega esse tipo de pessoa mais pobre, que não acessou, parou a escola somente ali no ensino fundamental, a escola para eles nunca é algo positivo, era aquele lugar que tinha regra, aquele lugar ruim, que ele ia porque ele era obrigado, que ele era xingado, que ele era maltratado, porque a gente sabe que antigamente isso era muito comum na escola né, e pra eles é uma quebra, saiu da escola, acabou, vai pro mercado de trabalho, vai trabalhar de faxineira, vai trabalhar de serviços mais pesados. Então a escola para eles não é, não tem uma representação social boa, infelizmente. E a gente tentou conscientizar e a gente aqui sempre conversa nas reuniões que nós temos um trabalho longo com essa comunidade de que eles vejam a escola como um lugar de crescimento para eles e para os filhos deles. Porque, por enquanto, ainda é um local onde eles ficam para os pais trabalharem, ou ficam para poder ter acesso à alimentação e tudo mais, né? Demandas físicas mesmo.

Pesquisadora: Entendi. Agora, as próximas, que é um bloco um pouquinho maior, são as perguntas sobre a especificidade do trabalho com os bebês e com as crianças menores. Qual é o seu conceito de bebê e criança bem pequena? Fala um pouquinho sobre o que você pensa sobre essa faixa etária?

Lorena: Para mim é um sujeito histórico. É um ser humano que tem todos os direitos que eu como adulta tenho, ele tem também, claro, dentro das especificidades né, que a idade precisa. Mas eu encaro não como um mini-adulto, não como um adulto, um projeto de adulto que eu deva formar, não. Um ser humano com características próprias, que ainda não fala, que ainda não anda, que não se comunica de uma maneira verbal, porém se comunica de outras formas, então eu tenho que usar outras percepções para me comunicar com esse ser humano, né? Um olhar mais atento, prestar mais atenção aos sinais do corpo dele, do que ele vai balbuciar, do

que ele vai me mostrar pela expressão facial né, os bem pequenos. Mas eu vejo ele como um sujeito de direitos e que o meu papel é estar ali para ajudá-los a desenvolver essas potencialidades que estão todas ali e que vão se desenvolver naturalmente, mas se você ter pode proporcionar estímulos para eles né, um ambiente estimulador, tudo muda, faz muita diferença no desenvolvimento deles. E não também com essa percepção de oferecer isso para que ele se desenvolva mais rapidamente, não é pra que ele se desenvolva com mais qualidade, não pelo tempo, não na questão do tempo, da rapidez, para andar mais rápido, para falar mais rápido, não. Para andar melhor, com mais segurança, para falar melhor, para ampliar o vocabulário, né, ofertando mais variedades para eles, mas sem preocupação em competição, né?

Pesquisadora: Você acha mais fácil ou mais difícil trabalhar com as crianças menores e por quê?

Lorena: Eu acho mais difícil. Porque a gente tem que ter um olhar mais atento a essas crianças, às necessidades, eu penso que a gente tem que estudar bastante também para ofertar para eles estímulos, porque eu particularmente não... eu vi muito lá na creche, joga a caixa de brinquedo no chão e deixa, e eu não concordava com isso. Então, eu ficava buscando mais recursos pra poder estimulá-los, para trazer algo interessante para eles, para mim foi mais difícil porque a minha zona do conforto seriam as crianças mais velhas, né? Que eu já sabia como lidar, mas os pequenos, foi um desafio. Eu acho mais difícil, só que eu percebo que a maioria das pessoas não pensam assim, a maioria dos professores querem ficar com os pequenos porque eles acham que justamente não precisa fazer nada. Eu vi muito e inclusive as berçaristas comentavam, elas falavam, eu tive sorte também lá que a minha parceira da manhã ela era muito interessada também, e elas falavam “Gente, você e a [nome da professora] fazem coisas com as crianças que a gente nunca viu, que as outras professoras não queriam, não fazem”. E não fazem porque às vezes acabam ficando ali na zona do conforto né, é muito trabalhoso, fisicamente é muito desgastante, então acabam não proporcionando isso para as crianças. Mas eu já tinha a visão de que a responsabilidade do meu trabalho, que independe de faixa etária, eu tenho que trabalhar e fazer o melhor por eles. Lógico, também não vou mentir, tem aquele dia que você está tão cansada, tão estressada, que é o dia que você chega e vira a caixa de brinquedo. Tipo, às vezes, tinha semana que tinha virose na sala, era uma loucura, era uma loucura. É ligar para mãe, é dar banho, é trocar e tá no parque, vem a berçarista e “Oh, escorreu pela perna?”, vamos falar, é verdade né? Aí você pára tudo, dá um banho na criança, vai ligar para a mãe, você não acha a mãe, você fica lá e as berçaristas, desesperadas, “Você não vai voltar?”, “Não, eu não achei a mãe ainda”, é aquele atropelo. E chega num dia que a coisa ameniza, você está exausto e aí aquele dia é o dia do vira a caixa do brinquedo, infelizmente, entendeu? Porque a demanda física é muito forte, mas de maneira geral, quando as coisas estavam bem, nenhuma berçarista faltava (*risos*), porque também tem isso, você planeja a atividade, aí você chega lá, uma berçarista faltou, até que a empresa mandasse outra, aí já quebrava a estrutura também do que você tinha planejado né? Aí, virava a caixa, a gente sempre brincava “Vai virar a caixa hoje?”, eu falava “Infelizmente, hoje vai”.

Pesquisadora: Como você pensa que os bebês e as crianças menores aprendem e se desenvolvem?

Lorena: Por meio dos estímulos externos que nós podemos oferecer a eles. Eu penso que há também uma constituição genética e tudo mais, que as crianças, cada um de nós tem né, aptidões para uma outra área, acredito sim na carga genética, mas eu penso que os estímulos externos são fundamentais para que eles aprendam, em todas as áreas, né? Então, o estímulo visual, estímulo sonoro, estímulo tátil, um conjunto de estímulos que nós podemos oferecer para as crianças. E não só na escola, lógico, claro, a criança aprende em todo e qualquer lugar, em casa, no parque, na rua, na casa da vó, em todos os lugares ela está aprendendo. É que eu penso que a escola é um local privilegiado, porque tem pessoas que se prepararam pra isso, que estudaram pra isso, que... mas não é o único local.

Pesquisadora: Essa aprendizagem e desenvolvimento é diferente das crianças com os quais você trabalha hoje, com as crianças maiores?

Lorena: Sim, porque, eu vejo assim, as crianças mais velhas, maiores, eu não pude participar ali da primeira fase da vida delas, dos estímulos e você percebe o quanto isso é diferente entre uma família que estimula e com as que não estimulam. Então você tem um trabalho ali de oferecer recursos, oferecer coisas que às vezes muitas crianças sequer viram. Então é diferente, mas também, eu não tive essa oportunidade com as crianças da minha sala, né? Eu estou falando baseado mais baseado, por exemplo, crianças do primeiro, ano era muito diferente uma criança que chegava em casa e que você sabia que a família tinha acesso a livros, era um tipo de trabalho com essa criança, com aquela outra que nunca a família comprou nenhum livro pra ela, ou que nunca viu o pai e a mãe lendo.

Pesquisadora: Na escola, você considera que os bebês e as crianças pequenas deveriam aprender alguma coisa?

Lorena: Como assim a aprender?

Pesquisadora: O que elas deveriam aprender na escola? Se tem alguma coisa e se sim, o que?

Lorena: Bom, a gente faz um planejamento pra que elas aprendam coisas né, vou dizer, tem uma expectativa, não adianta a gente falar que não tem, porque tem. Lógico, eu tenho a visão de que se ela não atingiu aquilo, ela não é inferior, ela não é pior, né? Mas a gente faz um planejamento de forma que ela atinja alguns objetivos, como na parte física, o engatinhar, o caminhar, no caso dos bebês pequenos, a gente faz exercícios para que eles sejam estimulados a isso. Para falar com mais desenvoltura, né? Tem, os objetivos, a gente tem, mas o que me preocupa é essa questão de “Ah, se não atingiu então a criança é atrasada”, como às vezes tem essa questão da valoração do resultado depois, né? Mas a gente espera que eles aprendam... se desenvolvam não só fisicamente, mas cognitivamente também. Aprendam a falar, aprendem a cantar, aprendam a apreciar esses momentos de uma história, de uma música, porque eu penso que isso vai fazer muita diferença depois no futuro dessas crianças. A criança que está imersa nesses saberes desde pequena, ela tem o desenvolvimento, vamos dizer, um pouco mais privilegiado, a gente vê isso depois, mais tarde, quando você encontra uma criança que não foi estimulada quando era pequeno, que ficou lá sozinho na frente da TV, paradinha, é bem diferente. Não sei se eu respondi, é que dava impressão assim, aprender o que? Na etapa você sabe, aprender o nome, aprender... pro bebê eu acho que é algo mais, bem mais amplo. Ele tem que aprender muitas coisas pra ele... em um ano o desenvolvimento é muito grande, sai de um

bebezinho que ficava deitado num berço para um bebê senta, depois engatinha, depois anda e a gente acompanha todo esse processo dentro de um ano, né? Um ano e meio aí.

Pesquisadora: E qual é o papel da professora, coloco da professora porque nós somos grande maioria mulheres, no desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e das crianças na escola?

Lorena: Eu penso que a gente vai fazer o trabalho de mediação entre esses saberes que a gente deseja que eles tenham né, que eles consigam sentar, falar, ter autonomia para comer. Nós somos as mediadoras, as facilitadoras desse processo, desses estímulos que nós podemos ofertar para as crianças na creche. A gente tem consciência da importância do momento do sono, como preparar esse momento para que a criança durma com tranquilidade, que também é um momento de desenvolvimento pra eles né, um sono tranquilo, que isso eu observava também, tinha professores que não preparavam esse ambiente do sono de uma forma agradável para as crianças, eu falava “Gente, mas é um momento tão importante”, né? Então penso que somos os facilitadores, os... porque temos, porque estudamos, lógico, uma mãe também faz isso em casa, mas a mãe faz mais pelo feeling, né? E nós fazemos já sabendo quais são os benefícios para as crianças, quais áreas são aprimoradas a partir desses momentos e o que a gente pode potencializar num momento de um banho, por exemplo, no momento da troca, no momento da alimentação, no momento da atividade pedagógica em si, né? Mas sabemos quais áreas podem ser mais aprimoradas, né? É que a gente falar assim, aprimorar, dá uma sensação de que a gente quer que as pessoas atinjam, eu não penso dessa maneira, eu não vejo a educação como esse fim, de que seja sejamos melhores no sentido da competição, mas sim, sejamos melhores no sentido de vivermos melhor, né? Se você pode proporcionar isso pra criança. Eu não gosto da ideia da educação como competição né, como um fim para que haja um sucesso, vamos dizer assim. Eu vejo como um fim para que haja um bem-estar, para que a pessoa se sinta, se realize como ser humano.

Pesquisadora: Sobre o cuidar e o educar, como que você entende esses dois conceitos?

Lorena: Indissociáveis e complementares, né? Um faz parte do outro e mesmo com as crianças mais velhas, você também cuida, não cuida tão exaustiva... não são cuidados físicos tão fortes, mas você também cuida. Eu não vejo essa separação em todo o processo. Indissociáveis e fundamentais, complementares ali nesses bebês pequenos.

Pesquisadora: Na sua opinião, algum deles prevalece nessas turmas de berçário de maternal? Se sim, por quê?

Lorena: Eu gostaria de falar que não, mas acabam prevalecendo sim, o cuidar. Acaba prevalecendo, a gente tem poucos momentos dedicados, vamos, se fizesse essa separação, momentos voltados para a atividade pedagógica, são poucos. Então, aí vem a questão de você ter esse olhar de que o cuidar é educar também, e aí você aproveitar o momento do banho, aproveitar o momento da refeição para estimular a criança, né? O que é raro, por exemplo, eu ia pro refeitório “Ah, vamos, olha o lanche hoje maçã. Olha, mas aqui dentro é branca?”, eu mostrava a maçã pra eles “Olha, é vermelha e tal”, cortava “Olha aqui dentro não, aqui dentro ela é branca”, as meninas ficavam me olhando com uma cara de “Você está louca? O que você tá fazendo aí?” (*risos*), “Ai, demora muito!”, as berçaristas falavam “Ai Lorena, demora muito se você ficar fazendo isso com eles”, eu falava “Não, mas eu vou fazer, mesmo que demore um

pouquinho mais,”... “Olha, a maçã é dura, pega a maçã”, eu eu ia lá na cozinha, eu buscava a maçã, mostrava para as crianças, eu queria que eles vissem a fruta como ela é, não ela cortada na tigela já, né? Ou descascar, deixar que os bebês descascassem uma banana, nossa, as berçaristas queriam me matar “Ai, Lorena, eu não posso descascar?”, “Não, vamos deixar ele tentar, se ele não conseguir de jeito nenhum, aí você vai lá e mostra como é, mas deixa ele explorar um pouquinho mais”. Só que só que eu fazia isso lá na creche onde estava. As outras professoras era aquele pancadão né, corre, vai... “Vamos contar quantas bananas tem aqui, ó a tia Lorena vai pegar um, dois, três, quatro...”, eles adoravam quando fazia isso, né? Então eu tentava usar esses momentos da alimentação, do banho, da troca com um caráter educativo também.

Pesquisadora: Acho que você começou a falar um pouquinho, sobre o cuidar e educar o seu trabalho hoje, né? Eu sei que talvez seja difícil por conta do contexto remoto, mas isso ocorre de uma forma diferente, essa relação cuidar e educar, em qual aspecto?

Lorena: É diferente na questão da autonomia das crianças. Você cuida, mas bem menos, porque eles já são autônomos, eles já conseguem se vestir, já consegue calçar, se servir na comida. Aí alguns momentos você acaba, sim, cuidando, mas é bem menos pela questão da autonomia.

Pesquisadora: E o brincar, como você entende o brincar e a função do brincar para essa faixa etária?

Lorena: (*risos*) Então, é complicado na creche porque assim, é tudo com horário determinado. O brincar, na minha percepção, devia ser só para fruição, para eles, se realmente se divertirem, usarem com a questão do desenvolvimento da imaginação, a gente proporcionar isso a eles. Mas, infelizmente, também às vezes acaba sendo um brincar mecânico porque a gente não permite que as crianças escolham o que elas querem brincar, a gente é que escolhe (*risos*) né, a gente que determina porque na escola você tem horários determinados, espaços determinados para você ir, você não pode ir no parque a hora que as crianças estão com vontade de ir ao parque, você tem que ir ao parque das 09h às 9h30 porque às 09h30 vem a outra turma, né? Então acaba sendo um brincar direcionado ou limitado a determinados espaços e que eu, enquanto professora, tento não deixar tão engessado, ofertar mais possibilidades de brincadeiras, de materiais “Olha, tem esse e tem esses, o que que vocês querem?”. Lógico, às vezes, eles falam “Eu queria o outro”, “Mas o outro está com outra sala agora, esse hoje a gente não pode, depois a tia tenta negociar lá para trazer”, né? Mas tento não deixar aquela coisa engessada, é só blocos, nós vamos brincar só com bonecas, só com os carrinhos, eu tentava, tento, na minha prática, ofertar um pouco mais de opções para eles.

Pesquisadora: E com os bebês, os menores, você entendeu que era assim também? Ou diferente?

Lorena: Sim, com os menores, porque com os maiores eles acabam, eu fico vendo ali na escola, a gente acaba não tendo muita opção, né? Com os bebês menores, de certa forma também não, mas eu sempre procurei entender o brincar como um momento deles, de criatividade, de expressão, de deixar eles soltos e lógico, em alguns dados momentos, você vai e faz suas interferências né, “O que você está fazendo?”, “O que que é isso?”, “Vamos pegar isso”. Você oferta algumas possibilidades de que ele incremente a brincadeira, mas eu também prefiro

deixar aqueles eles busquem, eles se estimulem, eles se sintam livres para brincar sem um direcionamento meu, uma orientação “Faz isso, faz aquilo” e eu sentia dificuldade com as berçaristas porque elas achavam que tinha um jeito certo de brincar, né? E aí ficava, se a criança fazer alguma coisa diferente com o brinquedo “Não é pra fazer isso, o carrinho é para puxar”, aí eu né “Não gente, deixa ele explorar”, se ele não quer puxar o carrinho, quer passar o carrinho pelo muro, ótimo, se ele quer ficar tentando subir com o carrinho na árvore, ótimo, “Ah, mas não é para eles puxarem o carrinho, não é uma brincadeira, carrinhos de puxar”, “Não”. Está determinado aí, mas o carrinho serve só para puxar, o carrinho serve para outras coisas também, então deixa eles explorarem. Então tinha essas dificuldades também.

Pesquisadora: Para trabalhar com os bebês e crianças bem pequenas, é necessário ter alguma características pessoal específica? Se sim, quais?

Lorena: Espera-se né, a sociedade espera que sejam pessoas amorosas e que gostem de crianças. Eu já não penso sim, eu penso que a característica principal deveria ser estudar o que essas crianças precisam para poder oferecer. Agora, por um outro lado, não há de se negar que o contato físico é muito forte, é muito grande, e de repente, se é uma pessoa que não gosta, porque tem pessoas que não gostam né, de toque? Ali fica difícil, porque você vai ser obrigado a tocar, você vai ser obrigado a encostar, ter contato físico com a criança. Então eu penso assim, se a pessoa já sabe que ela não se não gosta disso, a gente via muito na escola assim, tem professores que gostam de ser abraçados e tem professores que não gostam. Eu não valoro, eu não estou falando que um é melhor do que o outro por isso, mas se a pessoa não gosta, ela estando com os muito pequenos, ela vai ter, vai ficar frustrada muito tempo, porque eles vêm, é muito natural deles, até porque eles ficam muito tempo na escola, eles quase não tem contato com a família deles e a gente acaba sendo uma referência nesse sentido. Não deveria ser, né? É um papel que não deveria caber ao professor, mas.... na teoria, não deveria, mas na prática a gente sabe que cada, acaba sendo o nosso, porque uma criança que sai de casa, que entra na creche às 07h da manhã e vai embora às 17h da tarde, se ela não tiver um contato físico, a gente sabe que o contato físico é importante para o desenvolvimento do ser humano, se ela não tiver isso na creche, ela vai crescer como? Não tô falando que a gente deva ser afetuosa o tempo todo, mas é preciso ter afeto com eles também, acolher, acolher um momento de choro, acolher aquele momento de tristeza da criança e isso é feito fisicamente, não tem como eu acolher a criança só olhando pra ela e deixar ela lá no cantinho dela, entendeu?

Pesquisadora: Entendi, Na sua opinião, tem saberes necessários para trabalhar com essas crianças, com os bebês e com as crianças menores? Elenca alguma coisa nesse sentido?

Lorena: Sim, saber sobre o desenvolvimento do ser, da criança. Cada, lógico, isso não é estanque, mas cada faixa etária tem algumas especificidades, tem as suas especificidades, então eu acho fundamental que o professor saiba quais são essas características, quais são as potencialidades que nós podemos desenvolver e também saber sobre didática mesmo, né? Assim, o que se espera que a gente consiga desenvolver e aprimorar nessas crianças, ter essas noções e, infelizmente, também tem professor que não tem, né? Devido à formação ruim dos cursos que a gente comentou da outra vez né, que não fornece.

Pesquisadora: Na docência com as crianças menores, a prática e a teoria são importantes? Como você entende essa relação teoria e prática?

Lorena: Completamente. A gente vê muito justamente o fracasso, vamos dizer né, porque as pessoas só vão na prática e não consideram a teoria. E não, eu falei fracasso, acho que seria a frustração do professor ali. Eu penso que a teoria é fundamental, pelo menos para mim, ajudou muito ter a teoria. Lógico, nem tudo que você vê na teoria, você chega lá na prática e você consegue aplicar, mas eu acho isso importante também, que aí você faz a reflexão, essa teoria de repente foi baseada em uma realidade muito diferente da que eu tenho aqui e não adianta eu tentar me espelhar nisso, porque não vai rolar, né? Então você faz essa ponderação, pra você não se frustrar tanto. Mas acho fundamental você ter a teoria para você poder avaliar a sua prática e refazer a rota. Olha isso não dá, infelizmente, seria o ideal, seria ótimo para as crianças, mas não dá, nesse contexto, com esse tanto de criança, com essa quantidade de criança, com essa falta de mão de obra que a gente tem aqui, com essa falta de material não adianta eu me iludir que eu vou fazer, porque eu não vou fazer. Às vezes a gente vem com toda essa expectativa e se frustra, né? E aí, nessa frustração, muitos professores abandonam “Ah, já que não dá pra fazer também não vou fazer nada”, “Já que não dá pra fazer uma ideal, o que está lá na teoria, o que eu aprendi na faculdade, também agora não fazer nada”, né, eu vejo, eu observei muito isso e eu falo “Mas gente, tá, não deu pra fazer o que a gente planejou, mas vamos tentar ver outra coisa, então”. E acho necessário que a gente continue estudando sempre, que também observo isso né, que na educação infantil tem uma dissociação, “Ah, eu vou pra educação infantil porque aí não preciso estudar”, eu já escutei muito isso. E, ao contrário, deveria ser o contrário, você devia estudar mais, porque é uma faixa etária muito rica em desenvolvimento e a gente devia estar buscando sempre aprender.

Pesquisadora: Você se lembra de algum livro, de algum autor ou de algum documento que você destaca como importante para trabalhar com os menores?

Lorena: Eu sempre me lembro da Maria Malta Campos, que é esse o nome dela, né?

Pesquisadora: Maria Malta Malta Campos, aham.

Lorena: Lembro que os textos que a gente estudou na faculdade ajudavam bastante nesse sentido. Assim, de primeiro momento, penso nela.

Pesquisadora: Documentos específicos orientadores você destaca algum?

Lorena: As diretrizes. Eu acho que aquele documento é um documento do bem, DCNEIs né, eu lembro quando a gente estudou com a Maévi, mesmo lá no CCI, eu lembro sempre das professoras estarem, e eu também, às vezes, consulto. Não que a gente vai ter receitas prontas né, mas eles trazem um direcionamento pro trabalho. Unem bem a teoria com a prática. Já esses, por exemplo, assim, tipo BNCC, eu acho tão vago, fica tão amplo, tão amplo, que se a pessoa não teve uma formação anterior que mostrasse documentos mais específicos. Eu acho que fico imaginando hoje na faculdade, se eu tivesse na faculdade e só me apresentassem a BNCC e o Currículo Paulista, eu ia ficar perdida porque eu acho eles muito amplos. Parece que é uma coisa assim, tipo, pra não explicar nada pra ninguém, pra ninguém chegar lá e não saber (*risos*) o que vai fazer.

Pesquisadora: É como você se sente sendo professora de educação infantil?

Lorena: Eu me sinto muito feliz porque eu penso que eu estou fazendo parte de uma fase da vida do ser humano que é muito importante, muito importante. Infelizmente né, muitos dos nossos traumas e das nossas dores são formadas na infância e, assim como o lado ruim, as nossas potencialidades também são formadas ali na infância. Então eu penso que estou fazendo parte de uma etapa muito rica do ser humano, que ele está em formação e que eu posso contribuir de uma forma que essa formação seja positiva, que ele seja uma pessoa realizada no futuro.

Pesquisadora: Dentro do contexto da educação infantil, as professoras de bebês e crianças menores, são mais ou menos valorizadas em relação às professoras de crianças maiores? Qual a sua opinião?

Lorena: Não, são bem menos. Não, bem menos valorizadas, isso eu já... quando eu entrei eu já sabia (*risos*), eu nem me preocupo assim de ficar “Ah, o que vão pensar de mim?” porque eu já sabia o que pensam. E infelizmente é uma visão que tá enraizada na sociedade, no nosso país. Sempre as tias da creche, que amam as crianças, que vêem as crianças como florezinhas que precisam ser cuidadas, toda aquela concepção, infelizmente, segue firme. É o que a gente sempre fala aqui na escola, cabe a nós mostrarmos para os pais o caráter educativo da creche, porque pra eles a visão é essa. E mesmo para pessoas mais estudadas também, a visão essa, é a tia da creche.

Pesquisadora: Entendi. Qual é o maior desafio de ser professora de bebês e de crianças menores, de ser professora de creche?

Lorena: Para mim é a falta de condições de trabalho. Porque eu gostaria muito de desenvolver um trabalho melhor, não tinha condições de desenvolver. Falta de materiais, falta de infraestrutura, falta de uma equipe de trabalho também né, falta de condições mesmo. E como eu tive a oportunidade de trabalhar em um local que tinha tudo isso, que era o CCI, então aí você acaba tendo um comparativo né, você fala “Poxa vida, é possível”, só que precisa ter investimentos. E quem quer investir? Ninguém. Não vão investir, a prefeitura não investe, investe, lógico, a gente sabe que investe, mas não de maneira adequada, porque esse povo não é burro, eles sabem muito bem que para resolver o problema, a gente precisaria de mais escolas, com menos crianças dentro da sala de aula pro professor desenvolver um trabalho de qualidade. E o que a gente vê é exatamente o contrário, eles cada vez mais colocam mais crianças. Então, você sabe que você não vai fazer um bom trabalho, que você vai fazer o trabalho, mas que você não vai atingir a todos. Infelizmente, né?

Pesquisadora: A gente já contou isso em algum momento, é na nossa conversa hoje, mas eu vou fazer a pergunta é pontualmente, na época que você teve experiência no BII e no maternal I, trabalhar com as crianças pequenas foi uma escolha sua?

Lorena: Acabou com não sendo por conta de eu ter na prefeitura e não ter... era a sala que tinha, como eu te falei, mas não foi ruim, eu estava preparada, eu sabia que há uma rejeição por essas faixas etárias e que eu ficaria com elas, então eu já fui consciente.

Pesquisadora: Durante a sua atuação com os bebês e com as crianças menores. Você se sentia realizada profissionalmente?

Lorena: Sim, sempre, sempre me senti. Ai, assim eu era tão bom quando uma criança vinha né, falava alguma coisa, pedia água, eu lembro de uma que aprendeu a falar [*apelido da participante*], ah, eu quase morri, eu chorei e as meninas “Você está chorando?” e eu falei “Eu to, ela falou [*apelido da participante*]”, olha que coisa linda isso, né? E que eu estava ali naquele meio, aquele monte de gente, aquele monte de criança, aquele monte de adulto, e ela, a primeira palavrinha que ela falou ali foi meu nome, tem que chorar, né? Eu faço parte disso aqui (*risos*). Eu me sentia realizada sim, apesar de todas as dificuldades, não vou falar que era um mar de rosas, não. Você se sente frustrado. Muito frustrado por sinal, né? Mas eu era consciente de que o meu papel ali era importante para aquelas crianças, e para as famílias também né, você acaba construindo vínculos com eles, você passa mais tempo seu com o filho deles do que eles, você conhece mais os sinais da criança, às vezes, do que eles. E a hora que a mãe chega, você compartilhar “Ah, hoje ela fez tal coisa, hoje ela...”, é muito bom né. Você está fazendo parte da vida de pessoas, né?

Pesquisadora: Entendi. E agora, você se sente realizada profissionalmente hoje?

Lorena: Hoje não (*risos*), pela questão da pandemia eu acho sabe? Pela pandemia, porque você faz tantos planos e não consegue realizá-los, né? Mas eu acho que mais por essa questão da pandemia, muito ruim esse ensino a distância para essa faixa etária. Pro meu filho, eu não vejo problema nenhum pra ele, tirando a parte emocional, né? Mas a gente não consegue desenvolver um bom trabalho, eu fiquei assim, impressionado assim, aí é uma coisa particular, né? Me pediram aula particular a pandemia inteira e eu não fui, não fui.

Pesquisadora: Queriam que você desse aula particular?

Lorena: Isso. Aí agora, no começo do mês, uma mãe, uma professora lá da escola de baixo, do [*nome de uma escola da rede municipal*], passou meu telefone, eu não sei como esse povo me descobriu, que eu já tinha trabalhado com alfabetização, eu sei que alguém falou lá e a mãe... peguei dois menininhos aqui do bairro, porque eu vi assim, o desespero das mães “Ah porque ele tá no primeiro ano, não sabe escrever o nome, não sabe fazer nada, e tal tal tal”, né? Então aí peguei, fui. Um segundo menininho, mexeu muito comigo, ele chama [*nome da criança*], a mãe é faxineira, aquela história, sai do bairro 06h30, volta 20h da noite, ele fica com a irmãzinha, então ele fez a primeira etapa e a segunda etapa no ensino remoto né, com a gente, aqui no [*nome da escola*], agora ele está no primeiro, ele escreve com garatuja. Então quer dizer, aí eu fiquei pensando, falei “Gente, esse menino saiu do maternal II pro primeiro ano”, porque o que foi ensinado na etapa I e na etapa II, ele não assimilou nada. Então aquilo pra mim foi a constatação de que o ensino remoto, pra mim... (*fazendo não com a cabeça*).

Pesquisadora: Você está fazendo presencial?

Lorena: Eu estava indo na casa dele, agora parei né, porque eu falei para a mãe dele, pelo menos na semana que eu fui, ele conseguiu aprender o nome dele. Porque ele não conseguia escrever nem o nome, aí conheceu o alfabeto, levei brincadeiras, jogos, fiz um monte, criei uns recursos, levei pra ele, deixei com a família para eles usarem, sabe? Mas eu fiquei tão chateada porque

eu falei assim “Gente, eu vi o esforço das meninas da primeira etapa, da segunda etapa”, mas não fluiu, para essa família, não serviu para nada, depois eu perguntei pra mãe, falei “Mãe, mas eu alfabeto que a escola mandou?”, “Ah, a escola mandou professora, mas eu saio de casa cedo e volta de noite. Eu não conseguia fazer nada com ele”. Então, quer dizer, é triste você pensar que o nosso trabalho, que está sendo exaustivo, no nosso caso, na nossa escola, porque a gente tem ali cobrança e tal, não floresce, entendeu? Infelizmente não floresce. Lógico, para algumas crianças floresceu? Sim, lógico que sim, mas para a maioria, infelizmente não, porque eles não têm autonomia, eles dependem dos adultos e os adultos estão ocupados, cansados, trabalhando, morrendo, com gente doente em casa, né? Infelizmente, isso é muito frustrante nessa questão da pandemia.

Pesquisadora: Sim.

Lorena: Então por isso eu não me sinto realizada, porque eu sei que, infelizmente, eu estou atingindo poucas... atingindo, dá impressão de um raio (*risos*), eu estou alcançando poucas crianças nesse contexto, e to trabalhando muito, então gera uma frustração, porque você trabalha muito e quase não tem resultados, infelizmente.

Pesquisadora: E você tem interesse em continuar trabalhando com essa faixa etária? Quais são as suas expectativas profissionais para o futuro?

Lorena: Eu tenho interesse em ficar, até porque eu quero sentir como que é nessa comunidade, com esse tipo de pessoas, porque eu tive a experiência de alfabetização de crianças mais velhas, mas eram crianças de um nível econômico alto, alto ou médio pra alto. Então eu acho que vai ser importante para minha formação lidar com essas crianças e essas dificuldades. Lógico, se eu tiver que voltar pro maternal, porque é que nem a questão das escolhas da sala, como eu tenho poucos pontos, eu sei que eu vou sempre ficar lá na última, se eu voltar para a faixa menor, não tem problema nenhum pra mim, mas eu gostaria de ter uma experiência no presencial com essas crianças, entendeu? Para sentir qual é a diferença, lógico que eu já sei que vai ser mais difícil, para a criança que tem menos dinheiro, que não tem acesso, que não come... eu fico pensando nesses dois anos, essas crianças em casa sem comer carne, sem comer proteína, qual o estrago que isso está sendo no cérebro dessas crianças? Porque eles só comiam proteína na onde?

Pesquisadora: Na escola, muitas vezes.

Lorena: Aí manda 1 kg de frango pra cinco em casa, qual o efeito disso? A gente sabe, pelo menos ali na escola, um pouquinho todo dia estavam comendo, agora em casa, eles não estão comendo, tem esse estrago também, né? Estrago fisiológico na vida dessas crianças, falta de nutrientes, falta de fruta. Então, eu gostaria de ficar com os mais velhos pra ter essa experiência, mas eu acredito que não ficarei, porque geralmente não sobram essas salas né?

Pesquisadora: E você quer continuar no [nome da escola]?

Lorena: Sim, não é fácil trabalhar com o [nome do coordenador] e [nome da diretora], no sentido da cobrança, mas eu prefiro ser cobrada para cima do que ficar na inércia, sabe? E eu estou vendo que tem muitas escolas que estão na inércia, eu tenho amigas que não estão fazendo nada. Ontem uma me me pediu um modelo do relatório final, individual e eu falei “Nossa,

vocês não fizeram ainda? Nós já fizemos”, né, “Não, não fizemos”. Aí eu mandei para ela e ela falou assim “Nossa, tá um saco ficar lá na escola, a gente fica jogando Stop”, aí eu dei uma olhada pra ela, falei assim “Oi? Vocês estão jogando stop?”.

Pesquisadora: As professoras estão jogando Stop?

Lorena: É, porque não tem o que fazer, aí eu falei assim “Jesus amado, vai lá na minha escola jogar esse Stop pra você ver se você vai jogar esse Stop” (*risos*). A demanda é grande, tem coisa pra ler, tem coisa pra fazer, tem coisa para planejar, tem grupo para interagir... “Não, a gente não interage no grupo”, “Ah, vocês não interagem?”, “Não. Uma vez por semana só, abre o grupo fala um pouquinho com os pais, fecha o grupo e acabou”, “Então não é diário?”, “Não”. Então, assim, a discrepância é grande, né? Mas eu prefiro ser puxada para cima como eles, e os dois têm a visão de ficar na comunidade, eles não querem passar por aqui, aqui por ser uma escola de periferia ninguém quer né, então as pessoas vinham para cá por falta de opção ou pelo Glex, então era essa motivação. Os dois moram aqui na região, eles moram nesses condomínios aqui perto e eles querem ficar. Eles têm um projeto de mudança para escola sabe, de que a escola se torne uma referência boa e não mais aquela referência de “Credo! [*nome do bairro onde a escola está localizada*]”. Então, só que isso é sofrido para os professores, porque você tem que se engajar nesse propósito, mas eu me vejo, eu sinto afinidade com esse propósito, porque quando eu escolhi, pela minha classificação no concurso, eu podia ter escolhido uma escola melhor (*fazendo aspás com as mãos*), mas aí eu sempre pensava, falava “Poxa, eles já têm o melhor, eles já tem comida, ele já têm roupa, eles já têm acesso ao lazer, à cultura. Esses aqui não tem acesso a nada”. Então eu acho que eles merecem professores melhores, que vão tentar oferecer coisas melhores para eles. Então eu me identifico, lógico, que nem eu te falei, a questão da logística também de estar perto da minha casa, mas pesa muito para mim oferecer o melhor para uma comunidade a quem é negada tudo, que não tem nada, não tem uma praça aqui, que não tem uma área de lazer, tem 2508 casas e a prefeitura não faz uma praça. Eu fico lá, mandando e-mail, para tentar (*risos*), mas é uma comunidade muito negligenciada, então eu eu compactuo, vamos dizer, com os ideais dos gestores, né? Apesar de que não é fácil, você se estressa, você cansa, eu comentei com as meninas e elas falaram “Nossa, você deixou Stop para vir aqui se lascar” e eu falei “Não, mas eu prefiro. Não queria estar jogando Stop durante o dia não, eu prefiro trabalhar”.

Pesquisadora: Entendi. O último bloquinho de perguntas fala um pouco da função social da escola. A creche é um espaço de qualidade para os bebês e crianças bem pequenas? De modo geral.

Lorena: Sim, com certeza. Um espaço de desenvolvimento, de crescimento, de aprimoramento para eles, tanto na parte física, na parte motora, tanto na parte intelectual. É um, aliás, para alguns é o espaço, né? Porque se não ficassem na creche, a situação deles seria bem precarização em casa. Então aí acaba se misturando com a questão do assistencialismo né, a falta de dignidade do ser humano, deles não terem uma vida boa em casa, acaba, infelizmente, jogando essa função pra escola. É errado, mas é a realidade de um país pobre, né? País pobre não, o país é rico, é um país injusto socialmente.

Pesquisadora: Qual é a função social da educação infantil? Da creche, da pré-escola e da educação infantil enquanto a primeira etapa da educação básica? Fale um pouco sobre.

Lorena: Pra mim é um espaço de desenvolvimento, de crescimento das crianças, como eu disse, de aprimoramento das suas características já, elas vão se desenvolver, se elas não forem para a creche, elas vão falar, a não ser, lógico que a criança tenha uma limitação física e tal, salvaguardando essas especificidades, elas vão se desenvolver. Mas, eu penso que a partir do momento que elas estão na escola, a chance delas se desenvolverem, aumenta, porque elas estão em contato com outras crianças, elas estão em contato com adultos que podem estimular essas características motoras, intelectuais, ofertar saberes que elas não teriam em casa, como livros, como histórias, como músicas, como estímulos sensoriais mesmo... essa semana a gente está planejando uma atividade para os bebês, porque eu estou substituindo uma licença gestante no berçário, estímulos visuais, sensoriais, mandar para a casa das crianças aromas para que elas, a família estimule né? Se a gente tivesse na escola, a gente estaria ofertando tudo isso para eles.

Pesquisadora: Mas você está em duas salas?

Lorena: Estou substituindo no berçário a licença gestante, são três, estamos em três professoras. A da tarde e mais duas, né? Então a gente vai se revezando.

Pesquisadora: Entendi.

Lorena: E aí a gente planeja as atividades e manda no grupo dos pais, né?

Pesquisadora: Estão colaborando com a professora que ficou sozinha.

Lorena: Sim.

Pesquisadora: Entendi. Na instituição onde você trabalha essa função social que está sendo alcançada?

Lorena: (risos) É, eu acho... eu acredito que sim, em partes né, porque infelizmente, para nossa comunidade ainda é o assistencialismo que conta mais. Mas, no contexto de pandemia é difícil né, como eu te disse, se com os mais velhos eu estou vendo que não está fluindo, eu fico imaginando, com os pequeninhos, né? Mas, a gente tem tentado, é um espaço... é porque a comunidade é tão carente de tudo, que o mínimo que a gente fizer é muito, entendeu? E nessa gestão, a gente está vendo que a gente não está fazendo o mínimo, a gente tá tentando fazer muito por eles, porque a gestão tem essa visão de que eles merecem o melhor, né? Então a gente tem que se esforçado sim. Atingir 100% eu creio que não, mas... eu fico imaginando como seria sem a nossa escola, entendeu? Aí é um bom comparativo. Tá ruim? Tá. Mas se a gente não existisse aqui, como seria essa situação?

Pesquisadora: Entendi. A última pergunta bem grandona, bem abrangente, qual o maior desafio da educação infantil na nossa sociedade hoje?

Lorena: Nossa, são tantos. Vamos, vamos por partes, Jack. Investimentos materiais, investimentos materiais, porque eu acho um absurdo isso, essa desvalorização, poucos recursos, não que não venha recursos, vem, mas a gente sabe que não são suficientes para ter

uma educação de qualidade, então já começa pelos investimentos. A pouca valorização do docente, porque olha salário que a gente ganha em comparação com o docente de adolescentes e de adultos, é ridículo o que a gente ganha. Devia virar, a pirâmide devia ser invertida, mas enfim. Então assim, falta de investimentos, falta de valorização do profissional, de capacitação. E também essa visão da sociedade, a sociedade não valoriza o nosso trabalho, esse eu acho que é um grande dificultador que precisaria ter uma tentativa de mudança, mas como vai mudar se o próprio governo não valoriza a escola? Como que a sociedade vai valorizar? Não vai, são elos né, estão interligado, a gente é desvalorizado e ponto final, para a sociedade, e eu não vejo nada pra mudar isso. Pelo contrário, eu vejo cada vez mais a precarização disso. Porque cada vez menos condições de trabalho a gente tem, como que a gente vai desenvolver um bom trabalho dessa maneira? A gente vai fazer o nosso trabalho, mas conscientes de que a gente não vai realizar tudo o que nós deveríamos fazer. Mas eu penso que isso é plano, quanto menos investimentos na educação inicial, pior essas crianças vão chegar no ensino fundamental, pior, elas não vão atingir depois o ensino superior e a ideia é essa. Um país aonde as pessoas não se desenvolvam, que as pessoas continuem ignorantes, em subempregos, sem criticidade nenhuma, porque a gente perpetua o sistema que está aí, assim a gente perpetua os políticos que estão aí e a coisa vai fluindo, infelizmente. Ninguém quer uma educação emancipadora, a gente quer pelo contrário, uma educação controladora, que controle esses corpos, essas mentes e... porque uma sala de aula lotada na primeira infância, dificilmente a criança vai aprender, eu vejo assim, pelo Pedro, que foi uma criança que frequentou uma sala que tinha 10, 12 crianças na educação infantil, com 10, 12 crianças você ouve a criança, você acolhe a criança, você conversa, você estimula a criança. Com 25, você cuida para que eles estejam íntegros, fisicamente íntegros no final do dia, com 25 você não ouve a criança, com 25 você não escuta a criança, você só cuida. Por isso que eu falei né, infelizmente o cuidar fica mais forte, porque você não consegue... você tem pequenas ilhas, de momentos onde você escuta... eu nunca vou esquecer, na véspera da pandemia, no maternal I, eu tinha planejado uma caixa com acessórios, então eu fui pegando, pedindo pra família, óculos, bandanas, chapéus, colares grandes que não oferecessem perigo, porque eu estava trabalhando com eles os cinco sentidos, então eu fui levando, cada dia eu levava... o dia do paladar eu levei açúcar, vinagre, sal, vários sabores pra eles experimentarem, o dia da visão, levei... assim, nesse sentido. Aí, pra finalizar, eu preparei essa caixa porque eu queria que eles se olhassem no espelho, então, meu olho, põe o óculos, meu ouvido, pôr o fone, pra sistematizar o nome dos órgãos, vamos dizer assim. E quem disse que eu conhecia fazer isso? Um dia eu tentei, a hora que eu abri a caixa, eles vieram que nem uns gaviõeszinhos em cima da caixa, já começaram a brigar porque só tinha um óculos que era de estrela e aí todo mundo queria aquele óculos de estrela, a berçarista tinha que dar banho em um que tinha né, maternal, tinha os de fralda ainda, eu sozinha com eles na sala e eu falei assim “Eles vão se matar por conta disso aqui”, foi me dando, sabe assim, foi tão frustrante. Aí, ela voltou, nós conseguimos mediar um pouco aquilo, no outro foi com um espelho, aí um empurrava o outro na frente do espelho, porque é um espelho desse tamanho (*fazendo as medidas com as mãos*) né. Então assim, não tivemos sucesso com a atividade, na outra semana começou o negócio da pandemia e as crianças começaram a não vir, aí teve um dia que vieram só 13, aí eu falei pra [nome da berçarista] “Pega a caixa que vai ser hoje”, menina, que delícia, eles andaram com tranquilidade pela sala, e pegaram esses brinquedos, aí, lógico, teve atrito por conta do óculos de estrela, mas bem mais fácil de mediar com eles. Sentei eles em roda,

conversei, dali a pouco soltei né, liberei, uns foram pro espelho, outros não, um mostrava pro outro, um colocava o chapéu no outro, foi tão rico, foi tão rico. Ai a [*nome da berçarista*] foi tirando fotos e eu falei “Você viu a diferença da gente estar com menos crianças, como a coisa fluiu, aquele dia foi caótico, todo mundo se batendo, brigando por causa dos objetos e tudo, agora aqui não. Com 25 você não faz isso, infelizmente você não faz. Então você deixa de proporcionar, aí “Ah, divide em pequenos grupos”, mas como assim dividir em pequenos grupos? Se ela vai no banheiro, até dava, ela fica com metade e eu fico com metade, mas se ela vai no banheiro trocar alguém, acabou, aquele grupo já está sem supervisão. E nessa faixa etária você não pode deixar eles sem supervisão, se mordiam por causa de brinquedos e tudo mais, então, como que faz? Aí você para tudo, vai mais ou menos num ângulo que você consegue ver todos e só, então isso gera muita frustração, você não consegue fazer um bom trabalho. Mas é a realidade, fazer o que? Duas pra cuidar de 28 crianças. Aí o [*nome dos gestores*], de tanto infernizar, conseguiram diminuir pra 25, agora quando voltar elas vão ter 25. Mas era 28 crianças e aí aquela discrepância, criança de fralda, com criança que fala tudo, no mesmo maternal, aí a que fala tudo não tem paciência com o de fralda, empurra ele, um de fralda que evacua já desorganiza a sala inteira, você vai pro parque com 28, uma faz cocô, pronto, você fica sozinha com 28 no parque? Com 25, com 27? É muito caótico, então eu vejo que isso é proposital porque eles não são burros, eles sabem que 28 crianças dentro de uma sala e dois adultos não é viável. E por que eles insistem nisso? É muito triste, então frustra nesse aspecto.

Pesquisadora: Entendi. Bom, chegamos ao fim. Fique à vontade pra discorrer sobre outras questões que julgar pertinentes.

Lorena: Não, acho que foi bem abrangente assim, todos os aspectos, os materiais, os recursos humanos, as facilidades, as dificuldades né? Eu gostaria que fosse muito diferente, porque eu acho que é um período tão rico né, tão rico na vida da criança, de descobertas e tudo mais, mas infelizmente a gente não consegue potencializar essas situações. Eu vejo, de novo vou falar, do meu filho, ele chegava em casa falando umas coisas e eu pensava “Gente, da onde você tirou isso?” sabe, mas por quê? Porque a professora tinha recursos, tinha poucas crianças, conversavam, trocavam ideias... não tem isso né, não tem, você não troca ideias com as crianças. Eu escuto muito isso “Tem que ter a escuta, tem que ter a escuta”, aí eu falo “Gente, que escuta?”, a gente só escuta grito, pára gente, pelo amor de Deus, a gente só escuta grito, não tem, não tem. Não uma escuta de qualidade, lógico, a gente escuta as crianças, mas não é uma escuta de qualidade. Eu lembro que lá na creche eu ficava assim “Gente, como que eu vou registrar tanta que tá acontecendo nesse berçário?”, porque passa, então a criança falou uma palavrinha, a criança conseguiu encaixar... chegava no fim do dia, você não lembrava mais, porque era aquele turbilhão e eu ficava “Meninas, vocês lembram o que que a Agatha fez lá no parque”, “O que o Gustavo falou mesmo?”, sabe? Aí eu e minha colega conversando tivemos a ideia de pendurar umas pranchetas, com papéis pra gente anotar, funcionou dois dias, o terceiro já... então a gente tentava por fotos, registrava aqueles momentos por aí depois você lembrava, mas nem toda hora dava pra ficar tirando fotos tbm né? Ainda um dia nós comentamos, se tivesse um gravador na sala, mas aí depois que hora que a gente vai ouvir o que tá gravado? A gente não tem tempo pra isso. É triste, então às vezes algumas particularidades acabam passando batido né, e a gente não consegue sistematizar tudo isso.

Nome escolhido: Andréia

Segmento: Pré-escola

Entrevista em 22 de julho de 2021

Pesquisadora: Então, a primeira coisa que eu gostaria de te pedir é que você escolhesse um nome, porque a gente não vai usar o seu nome real.

Andréia: Ai, mulher, que difícil, né?

Pesquisadora: Pode ser o nome que você goste, um nome aleatório.

Andréia: Andréia.

Pesquisadora: Andréia. A primeira coisa que eu gostaria de conversar um pouquinho com você, que você me falasse um pouquinho de você, a sua idade, seu estado civil, se você é casada, a cidade onde você mora, se você nasceu aqui.

Andréia: Sim. Então eu tenho agora tenho 37 anos, falta pouquinho tempo pra mim fazer 38, né? Eu sou casada, tenho dois filhos, um de 19 e um de 13, eu nasci no Pernambuco, mas eu vivi a maior parte da minha vida lá em Guarulhos, né? Como eu te falei, vi, pra cá faz dois anos, né? Dois anos e alguns meses que eu não lembro quanto, por causa do concurso, então é basicamente isso. Eu gosto de Rio Preto, eu me identifiquei bastante, talvez até mais do que lá em Guarulhos, que às vezes é igual você falou, às vezes uma é a questão da nossa memória afetiva, né? Se você tem uma lembrança boa, você gosta e assim, as minhas lembranças de lá me lembram mais a parte ruim da minha vida, né? Que foi a parte das coisas ruins, a mudança do Pernambuco para lá, a gente fica longe da minha avó e muita dificuldade financeira, então envolveu muitos problemas assim, acho eu tenho uma lembrança ruim do lugar. Então por isso que eu tenho mais saudade das pessoas, mas não tenho saudade do lugar.

Pesquisadora: Entendi. Você veio de Pernambuco com a sua família toda?

Andréia: Sim, é com a minha mãe, com meu pai e meus irmãos, aí minha avó ficou lá no Pernambuco, eu vim para cá eu tinha nove anos, quando eu vim do Pernambuco. Mas aí teve essa questão, né, a gente veio naquela empolgação “Ah, São Paulo, São Paulo, São Paulo!”, né? A gente acha... é aquele negócio, criança ela sempre imagina que ela, ela tem uma imaginação fértil, né? Então você fica vendo lá na televisão só a parte boa de São Paulo, então você imagina “Quando eu for pra lá, vou morar lá naquele lugar onde a gente vê na novela, na televisão, nos filmes”, de repente, quando você vem para cá, você vai parar aonde? Aí a gente foi parar num lugar que era tipo uma área da prefeitura, não chegava a ser, antigamente chamava favela né, hoje chama comunidade, naquela época, lá não era uma favela porque não era barraco e tal, mas era tipo, tudo agrupadinho sabe, no morro?

Pesquisadora: Uhum.

Andréia: E aí você vê que a realidade é totalmente diferente daquilo que você imaginou, né? E aí minha mãe teve que trabalhar, meu pai foi embora, foi embora, largou os dois se separaram tal e a gente foi obrigado a ter que aprender a se virar sozinho. Então tudo aquilo que era da nossa imaginação, que a gente mentalizou né, eu digo por mim, mas acredito que todos nós

também pensaram a mesma coisa, tudo aquilo foi de água abaixo. Então, às vezes, a frustração faz a gente só lembrar da parte ruim, né? Infelizmente.

Pesquisadora: Sim, te entendo. Quando meu pai falou que ia mudar para Rio Preto, eu falei, onde é isso? Ele falou assim, é uma cidade no interior. Você acredita que eu comecei a chorar porque eu achei que não tinha lugar para comprar comida? Eu achei que era uma montanha, com uma casinha e uma vaca. (*risos*)

Andréia: Por causa dos livros né, porque nos livros sempre a cidade cheia de casinha, interior é um morrinho e uma casinha isolada.

Pesquisadora: Foi o que ouvi, comecei a chorar, perguntei se tinha mercado onde comprar comida, como que ia fazer.

Andréia: Ai meu Deus, que dó. E pra gente ver como que a cabeça da criança funciona, né?

Pesquisadora: Pois é. Eu queria que você falasse um pouquinho pra mim de como foi a sua infância? Quais as lembranças mais marcantes para você?

Andréia: Ai eu tenho uma memória... assim, mesmo com todo esse problema, aí a gente brincou bastante né, aqui em São Paulo, em Guarulhos. Mas porque era uma época que o bairro que eu morava ainda não tinha muito carro, não tinha asfalto, então a gente brincava muito na rua, esconde-esconde, de pega-pega, tudo quanto é brincadeira que a gente vê falar de antigamente, a gente brincou, de bolinha de gude, tudo a nisso, né? Ir pra lagoa, porque ela tinha uma lagoa lá próximo que a gente ia, se divertia bastante, mesmo correndo o risco né, escondido da minha mãe, mas a gente ia. Mas a minha memória assim, de infância que eu tenho mais uma memória melhor, é a parte do antes dos 9 anos, que foi no nordeste, né? Porque? Foi uma época que tipo assim quando a gente morava no sítio, morou a maior parte num sítio bem isoladinho lá, lá não chama nem sítio, eles chamam serra, talvez seja porque é um lugar alto, de morro, não sei. E lá, por mais que era um lugar seco tudo, mas a gente procurava fazer brinquedo com tudo o que aparecer na nossa frente, por exemplo, lá tinha um maracujá, a gente chamava de maracujá do mato, ele parece com esse só que ele tem um gosto diferente e ele é meio preto por dentro, ele verde por fora e meio pretinho por dentro. E a gente pegava aqueles maracujazinho, colocava lá os palitinhos de fósforo, fazia tipo uns boizinho, a gente falava que era os boi, tipo tudo que nossa família fazia, a gente tentava imitar nas nossas brincadeiras, por exemplo, casinha, hoje a gente já se criança fazendo casinha com cabana, com lençol, essas coisas, nós não, a gente procurava tipo uma moitinha, um lugar que era um mato, limpava embaixo, ia brincar lá embaixo. Boneca para nós era tipo boneca de milho que a gente tem... tipo assim eu falando pra você, você vai imaginar assim “Ai, parece conversa da minha avó”, porque geralmente eu vejo as pessoas mais velhas falando isso, mas a gente que morava lá no Pernambuco, tudo que vocês, tudo que foi visto aqui, tipo televisão, coisas, a gente só veio a conhecer depois de muito tempo, tá entendendo?

Pesquisadora: Aham.

Andréia: Então, não tinha energia elétrica nesse lugar que eu morava, então, tipo assim, tudo que a gente queria fazer tinha que meio que se reinventar, mas era gostoso, entendeu, por isso que eu te falo que esse tempo pra mim foi melhor, mais prazeroso até do que aqui, porque aqui

a gente teve acesso a algumas coisas, algum brinquedo pronto, algumas coisas, mas não satisfazia que nem lá, tá entendendo? Eu não sei muito o porquê e como, mas tanto é que um rapaz amigo meu, ele estava fazendo psicologia e ele fez um teste comigo, assim, eu não sabia nada, ele só falou assim “Pega essa folha, dobra em dois”, eu dobrei e eu fiz um desenho de um lado, aí ele falou “Agora faz um outro desenho do outro lado”, e inconsciente eu fiz um desenho que ele falou, o desenho da minha infância, quando eu desenhei a minha infância, ela tipo assim, tudo aquilo que eu mentalizava que eu que eu gostaria de viver. Por quê? Porque foi minha memória mais marcante, né? E eu falei “Que incrível! Não é que é verdade mesmo?”, porque antes de eu vir para Rio Preto, eu sempre ficava pensando assim, que eu queria morar num lugar que tivesse árvore, que tivesse... talvez com aquele aquele intuito de retornar, né? A gente não sabe, não vai voltar né, mas, no fundo, no fundo, você quer um pouco reviver aquelas emoções, aquelas coisas, ou você quer que seus filhos tenham, entendeu? É aí, eu achei engraçado que ele acertou 100%, assim, eu achei incrível.

Pesquisadora: Depois de adulta você voltou lá? No seu lugar de nascimento?

Andréia: Voltei em 2011, em 2011 eu fui lá, deixei meu filho, era pequeno, mas eu fui pra ver meus bisavós né, que já eram bem velhinhos, ela tinha 90 anos e eu fiquei com medo deles virem a falecer e eu não rever. Então eu fui, aí foi legal, que eu fui... eu não entrei na casa que eu morava, mas eu passei na frente, eu olhei, fui na casa de uma amiga minha daquela época, ela já era casada com filho, tipo, fui na minha antiga escola, entrei, a minha tia trabalha lá na Secretaria, então a gente entrou lá, conversou, tipo assim, sabe quando parece que você tá, gente, é uma sensação tão incrível. Eu só não andei mais lá porque só foram 10 dias e aí teve uns dias que estava meio frio, chovendo, mas tem lugar que eu ainda quero ir lá de novo para rever, sabe? Teve pessoas que eu queria, que eu fui tentar ver, outros já não morava mais lá, outros já não estavam mais vivos, infelizmente. Mas foi tão gostoso assim, foi uma viagem que... tipo assim, óh, foi uma coisa que eu não trocaria para ir lugar nenhum. Se você me falar “Você quer ir lá? Você gostou de ter ido lá? Ou você trocaria essa viagem que você fez tipo, pra ir pra Porto de Galinhas ou algum lugar incrível?”, eu não iria, eu ia preferir essa viagem, por incrível que pareça. Você acredita?

Pesquisadora: Acredito.

Andréia: Tipo assim, porque isso é uma coisa que me marcou, eu sempre quis fazer, sabe? Voltar lá.

Pesquisadora: É a sua história né?

Andréia: É verdade, é verdade.

Pesquisadora: Bacana. Você chegou, no caso seria lá em Pernambuco ainda, você chegou a frequentar a educação infantil? Tinha escola de educação infantil? Você se lembra?

Andréia: Assim, óh, eu não cheguei a frequentar a educação infantil, mas lá naquela época, é que nem eu te falei, tudo o que a gente conhece de educação aqui de São Paulo, lá, pelo menos nessa cidade onde a gente morava, tipo assim, demorou muito para acontecer. Por exemplo, eu morava num lugar que não tinha escola, então, o que que acontecia?

Pesquisadora: Nem pras crianças maiores?

Andréia: Não Tinha. Aí, o que que acontecia, tinha uma moça lá que ela era voluntária, chamava Ana, essa moça, ela pegou e fez tipo um grupo lá na casa dela, onde as pessoas estudam, só que era um grupo de várias idades. Então e aí, eu pequenininha, cinco anos, eu ia junto com elas, por que meu vô já era professor também, mais antigo ainda, antes dela já teve meu vô, meu vô desistiu né, de ter professor, e quis trabalhava lá na roça dele, largou, não quis mais. Mas aí o que que ela fez? Ela pegava esses grupos, de várias crianças e ensinava para cada um tipo assim, de acordo com a sua série, mas todo mundo misturado, sabe, lá na casa dela. Hoje é uma escola, no lugar onde era a casa dela, hoje é uma escola municipal lá da cidade, eles fizeram, olha que legal, eu fiquei tão feliz quando eu descobri falei “Que legal, gente”, a gente tinha que andar bastante, era longe, mas tinha que ir andando a turminha lá, os vizinhos, que não eram tão próximos, era mais ou menos igual você falou, a casinha lá no morro e as outras tudo longe, era assim que a gente morava, sabe? Então a gente se juntava, aquelas crianças, os adolescentes, tudo que ia para lá estudar, juntava, ia junto, porque o caminho era longe, passava dentro de mata, mas a gente ia comer manga pelo do caminho, tipo assim, eu tinha cinco, seis anos, mas eu lembro nitidamente, nítido, nítido. Eu lembro até o gosto do negócio que a gente comia lá no meio do caminho, você acredita? Por Deus do céu.

Pesquisadora: Eu acredito.

Andréia: Meu vô não acredita, eu conto as coisas para ele, eu falo assim “Eu lembro disso, disso, disso”. Tudo, eu lembro da primeira palavra que eu li, tipo assim, porque além de eu estar estudando com essa, eu ir, frequentar lá, eu ainda tinha meu vô, né, meu vô, tipo assim, ele era muito de querer ensinar, me ensinar a ler, pequenininha. Então, quando eu fui para essa escolinha, eu com cinco, seis anos eu já lia, praticamente lia, já escrevia, então todo mundo ficava impressionado “Ai não sei o que, que inteligente”. Por causa do meu vô. Então era uma coisa até engraçada, né? Aí, tipo, a primeira palavra que eu li, eu entrei na cidade lá, que a gente todo domingo ia pra feira lá na cidade, na hora que eu entrei eu falei assim “Olha ali, está escrito farmácia”, aí meu vô “É isso mesmo, tá escrito isso”, tipo assim, não era igual hoje, que hoje você consegue, a criança ela associa símbolo à nome, né? Então nem sempre ela tá lendo, às vezes, ela está associando o nome, mas naquela época não, naquela época, tipo assim, a farmácia era como um comércio qualquer, só a portinha lá pequenininha, só quem conhecia que sabia que era uma farmácia ali, quem não sabia, tinha que saber ler, porque estava só o nome lá, aquele cartazinho, não tinha, tipo, o símbolo que nem hoje tem, não é? Hoje tem uma Cruz ou a uma imagem de alguma coisa né, mas sempre tem alguma imagem que você consegue associar.

Pesquisadora: Entendi. Aí lá você ficou nessa escolinha dos cinco até vir para São Paulo?

Andréia: Não. Nessa escolinha lá não fazia tipo que nem hoje né, frequente assim, todos os dias, como eu era pequenininha, então é meus avós também não levavam tão a sério de me mandar todo dia., eu ia de vez em quando, tipo, aquela coisa, mais faltava que ia, não tinha, não era sistemático, sabe? Não era matriculado assim, tão sério. E aí, o que que aconteceu, quando eu tinha uns sete, oito anos, sete mais ou menos, a gente foi morar na cidade, que era onde a gente tinha essa feira, que eu te falei, meu pai mudou pra lá, levou a gente pra lá, e meu

vô continuou morando nesse lugar, lá no sítio. E a gente foi morar lá e eu fui estudar nessa outra escola que eu te falei que eu visitei. Aí na escola eu já fui estudar a primeira série, mas já direto no primeiro ano, na primeira série que falava naquela época, né?

Pesquisadora: Como foi, como era a escola, a professora, você se lembra?

Andréia: Lembro muita coisa. Lá nessa escola, lembro até o nome da minha professora, chamava Plácida, olha o nome que engraçado, né? Eu queria estar vendo a foto dela de novo né, não sei se algum dia eu vou achar, porque é difícil, pessoal de hoje não sabe quem é, eu falo “Vocês conhecem e tal?”, ninguém lembra dela, porque acho que ela deve ter mudado, né? Aí, naquela época, era tipo assim, a merendeira dentro da sala, a tia vinha, a gente cantava uma musiquinha igual na educação infantil hoje “Já chegou, hora de merendar...” e aí a gente começava a cantar aquela música, ela ia servindo assim a gente na mesa lá, naquela época também tinha uma coisa que eu não eu lembro que teve também aqui em Guarulhos, lá em Guarulhos, mas aí eu não cheguei ver mais, não sei se ainda tem, toda quarta-feira a gente tinha que ir lá cantar o hino. Tanto é que tipo assim, quando eu chegar aqui eu estranhei, porque só tinha acho que era na época do 07 de Setembro, mais ou menos, não era tão frequente que nem lá, lá eles levavam muito a sério, sabe? Tinha muito também incentivo ao esporte, até hoje tem, eles levam bastante à sério essa questão do incentivo ao esporte. O que mais que eu me lembro? Da questão da aprendizagem lá, eu eu lembro que ainda peguei até a fase da palmatória, que você ver, eu só tenho 37 anos, quando eu falo parece que eu tô falando 1900 e lá vai bolinha né, a gente sabe, mas eu peguei a fase da palmatória, eu estudava na mesma sala da minha irmã e eu era boa aluna e minha irmã era terrível, então minha irmã levava tanta palmatória, meu Deus do céu, e era quase, não sei se você já você já leu aquele livro, Cazuza?

Pesquisadora: Não.

Andréia: É um livro que conta a história do menino né, dele na escola, foi na época da pedagogia que a gente estudou, leu ele, né? E eu achei legal, que ele falava, igualzinho foi na minha época foi, foi lá nesse livro né, e aí ele falava fazia a filinha e, por exemplo, se você errasse levava palmatória, se risse do outro, leva também e era assim nós. Por exemplo, tinha coisa que se você errasse, todo mundo levava sabe, e aí, tipo assim, às vezes que eu já levei foi por isso, quando era comunitário, todo mundo errava e levava palmatória, menina de Deus.

Pesquisadora: Não importa quem foi, todo mundo vai levar.

Andréia: Todo mundo levava aí quando eu li o livro eu me identifiquei com o livro, parece até que tá contando a minha história.

Pesquisadora: Eu anotei aqui pra procurar.

Andréia: Se eu ainda tiver ele, qualquer coisa eu te mando. A gente sempre tinha né, às vezes, não acha para comprar ou não dá tempo e a gente fazia a prova, na época eu fiz pela Uninove e tinha que fazer prova, né, dos livros que a gente lia, em algumas provas caía, então a gente tinha que ler de verdade, né? Não tinha escapatória. E às vezes, não dava tempo, até chegar pela internet demorava e às vezes você não achava nas livrarias, eu não achei vários, aí as meninas conseguiam, mandava umas para as outras e fazia essas coisas.

Pesquisadora: As próximas perguntas são um pouquinho sobre a sua formação e tempo de atuação. Qual é o seu tempo total de trabalho como professora?

Andréia: Total? Eu comecei em 2018. 2018, 19, 20, 21... vai fazer quatro né, quatro anos.

Pesquisadora: Como que você acha que você escolheu ser professora?

Andréia: Desde criancinha que eu falava, tipo assim, eu me identificava assim plenamente, tanto é que eu lembro que quando eu estava na quinta série, eu falei pra uma professora “Professora, quando eu...”, que geralmente tem aquelas questões, né? “Você vai ser o que quando crescer?”, a professora perguntou né, e eu falei “Eu vou ser professora”, ela falou assim “Não, você não vai, Andréia, quando você crescer, você vai ver muita coisa interessante, você não vai querer ser professora, eu tenho certeza” e eu lembro dela falando isso até hoje (*risos*). Eu falei “Será?”, tipo porque fica na nossa mente, né? A gente fica pensando, porque chega na hora que você, vai chegando naquela época de você fazer faculdade, você fica pensando, a maioria das pessoas, elas pensam “O que que eu vou fazer?”, e eu como eu tive filho, eu tive filho antes de casar, antes de me formar tal, então o que acontece, eu pensava assim, fui adiando, sabe? Eu já era uma coisa que eu queria, mas preferi primeiro comprar casa, dar uma estabilizada mais ou menos, por isso que eu comecei a fazer faculdade, minha faculdade eu comecei em 2015, pra você ter ideia. Então eu terminei a faculdade, eu fui fazer faculdade já um pouco né, mais pra frente assim, não na época que eu queria, mas eu já sabia exatamente o que eu queria, entende? Foi tipo a circunstância que não deu pra mim fazer antes, a questão financeira, escolha, né? Porque, tipo assim, eu já tinha escolhido o que eu queria, mas eu tinha outras prioridades para aquele momento, tá entendendo? Não que não era a minha vontade, não era meu sonho, mas eu falava assim, eu prefiro, sei lá, cuidar da minha família e meu sonho que é sonho pessoal pra frente, entendeu? Porque se eu realizar ou não realizar, eu não dependo disso pra viver, eu quero isso porque é uma conquista pessoal, entendeu?

Pesquisadora: Sim. Que bom que você realizou.

Andréia: Né? Ai, meu Deus (*bate palmas*).

Pesquisadora: Então você não cursou magistério, né? Você fez o ensino médio comum?

Andréia: Sim.

Pesquisadora: Você já comentou comigo que foi 2015, fala um pouquinho melhor. Você cursou pedagogia? Que período e em qual instituição?

Andréia: Eu fiz três anos de pedagogia, pela Uninove, lá da Vila Maria. E eu comecei em 2015 e terminei em 2018. E que mais é? Nem lembro mais as perguntas.

Pesquisadora: Presidencial?

Andréia: Não, era EAD. Mas eu vou te falar uma coisa, eu aprendi muita coisa, por Deus do céu, assim, eu não sou defensora plena do ensino a distância 100%, mas eu acredito que ele, tipo assim, ele me ensinou, eu aprendi tanta coisa que eu jamais aprenderia presencial. Por exemplo, agora, nessa pandemia, eu já falava isso, mas agora na pandemia ficou mais claro ainda que o fato de eu ter feito faculdade a distância me preparou para muita coisa futura, sabe?

Por exemplo, não sei se você já chegou a fazer algum curso à distância, mas esses cursos à distância, eles te ajudam a ser mais protagonista, a pesquisar mais, eles te obrigam, então você aprende a ser uma pesquisadora. Por exemplo, dificilmente a gente que fez EAD, pelo menos no meu caso, dificilmente a gente fica perguntando “Ai, como é que eu faço isso? Como é que eu faço aquilo?”, só em caso muito assim, específico, porque a gente aprende muito a questão de pesquisar, então você pesquisa muito e quando você não acha de jeito nenhum... tanto é que tinha uma disciplina que era metodologia da pesquisa, né? Como pesquisar, então, eu falei assim, gente, é o você está fazendo aí agora né, por exemplo?

Pesquisadora: Sim.

Andréia: Que ajuda a gente a saber como fazer, né? Então acho que me beneficiou muito nesse sentido sabe, quando alguém fala assim “Ah, EAD”, tem aquele preconceito, muita gente tem, eu fico triste porque existe o EAD, mas depende de você também aluno né, porque tem aquele EAD que você faz lá de qualquer jeito, mas tem aquele também que se você for muito aplicado, você vai tirar mais vantagens do que desvantagens, entendeu?

Pesquisadora: Sim. E você, acha que o seu curso de pedagogia te formou para o trabalho que você faz hoje? Pra sua atuação como professora?

Andréia: Olha. Tem um estudioso, eu não vou lembrar o nome dele, ele é bem famoso aí, mas ele é famoso assim, talvez se eu falasse o nome você ia saber quem é, mas ele falou assim, que uma das coisas que a pedagogia peca no Brasil, não só na instituição que eu fiz, mas em todas, é que tipo assim ela forma a gente, e também três anos é pouco né, ela forma a gente de uma forma, tipo assim, ela não te prepara para ser professor de português, porém, você tem que às vezes dar aula, você precisa dar aula de português, ela não te prepara pra ser, tipo, multidisciplinar, né? Ela te prepara apenas, ela te, não sei nem como é que te falar, ela dá o caminho, mas ela não te prepara exatamente, especificamente. E aí, o que que acontece? Eu sinto isso, porque assim, eu sempre fui estudiosa, que nem eu te falei, eu sempre fui muito de ler, eu falo todo atrapalhado assim, mas geralmente quando eu vou escrever, eu não, eu detesto, tipo assim, escrever coisa até no WhatsApp, eu não gosto de escrever coisa errada, mas eu digo assim, imagina que eu fosse aquele tipo de pessoa que foi fazer uma pedagogia e ela não tinha já essa percepção, porque muitas vezes a gente vê isso né, pessoa que é formada e depois falam assim “Ué, mas é professora e escrevendo errado?”. Então, tipo assim, eu eu acredito que a pedagogia ela falha nisso, não estou falando da minha da instituição Uninove, estou falando em geral, porque eu concordo com o que esse cara falou, porque ele falou assim, que em outros países eles preparam você e eles dão ênfase em alguma coisa, por exemplo, é pedagogo, mas lá naquela especialização ele já aprende na prática, como é a matemática, um pouco do português, pelo menos do básico, né? E aqui não, no nosso país não, infelizmente. Eles falam formam e aí, tipo assim, o resto a gente conquista por conta o que faltar, o que faltou na minha lá na minha formação, eu tive que conquistar. Por exemplo, a prática, eu não tive prática, porque se eu fiz EAD, né? Muita coisa eu tive que ir buscar, tipo, eu cheguei na sala de aula, eu tive que saber o que que eu ia ter que fazer, tá entendendo?

Pesquisadora: Uhum.

Andréia: Então é diferente, é isso que eu falo, que eu acho que falta isso na pedagogia no Brasil, geral, no Brasil.

Pesquisadora: Você se lembra se no seu curso de graduação você cursou disciplinas específicas relacionadas à educação infantil?

Andréia: Sim.

Pesquisadora: Teve disciplina específica da educação infantil. Se lembra mais ou menos o que você estudou?

Andréia: Ai eu eu lembro bastante, assim, eu lembro várias coisas voltado pra isso, que me ajuda muito hoje, tipo assim, coisas que, lógico que tem coisa que eu não vou lembrar, mas eu lembro, tipo, o caminho das pedras, então eu lembro que eu estudei, por exemplo, ludicidade na educação infantil, que era uma das disciplinas que chamava educação infantil, mesmo. Eu não lembro mais outras não, mas eu lembro que tinha de brinquedos, brinquedos e brincadeiras, assim, que era uma disciplina também, que me ajudou, tipo assim, a ter um olhar voltado para a educação infantil, tanto é que eu sou apaixonada pela educação infantil, tá? Eu não me vejo, assim, no começo eu fui com aquele medo, por que? Porque quando você vai pra educação infantil, a gente vai ainda com preconceito né, que as pessoas geralmente têm de que “Ah, educação infantil é o que? Cuidador”. Mas quando eu cheguei e principalmente em Rio Preto, a rede ela, tipo assim, ela está muito atual, ela está atual e ela está se atualizando cada vez mais. Então o que que acontece, eu vejo que, tipo assim, o professor de educação infantil ele é além do que as pessoas imaginam. Então eu achei legal porque tudo aquilo que eu aprendi na faculdade, que muita gente jamais vai usar, que tem pessoas que falam assim “Ah, tudo o que você aprendeu na faculdade, esquece, você não vai usar”, eu estou usando, está entendendo? Tipo assim, eu pude resgatar coisas que eu aprendi lá, por que? Porque como eu estou te falando, é tão atual a rede de Rio Preto, ela está à frente, né, por exemplo, que nem você vai fazer lá a pesquisa com os professores italianos, né?

Pesquisadora: Aham.

Andréia: Com os professores, não sei, que são talvez da linha Montessori lá, e aí, tipo assim, a gente vai lendo assim você fica pensando “Olha que legal”, tipo, a gente já pode é praticar isso, porque é tão triste quando você vê uma coisa que você aprendeu, e você não poder pôr em prática. Então muita coisa que eu aprendi naquela época, assim da época da faculdade, como essas que eu estou te falando, hoje eu posso usar, posso praticar sabe, valorizar, o brinquedo, a brincadeira, valorizar o que que acontece na educação infantil, o que que é importante na educação infantil, sabe? Aí eu achei bem legal.

Pesquisadora: Durante a graduação, você fez estágio?

Andréia: Fiz.

Pesquisadora: Então fala pra mim um pouquinho do estágio, se você fez na creche, na pré-escola? Você acha que te ajudou? Como foi a experiência?

Andréia: Então, na verdade, lá na Uninove eles fazem tudo separadinho, por exemplo, teve o primeiro estágio que foi educação infantil, segundo estágio de educação fundamental e o

último foi do ensino médio e teve o de gestão, eu tive que fazer gestão, gestão, mas destrinchado, tipo gestão na educação infantil, gestão no fundamental e gestão no ensino médio. Então, cada uma dessas eu fiz, de verdade né, eu fui para a escola, teve algumas que eu não fiz todos os dias, mas eu fui praticamente e foi legal, porque, tipo assim, na educação infantil foi o que eu te falei, na minha visão, como eu fui estagiar em escola particular, a minha visão de escola particular, tipo assim, é diferente do que eu tenho hoje. Aí você vê, tipo assim, muita coisa que não acontece muito, porque lá eles usam apostila, é muita coisa diferente do que a gente aprende na faculdade. Então você fica meio que frustrado, né? Eu falei assim “Ai, gente, tipo, então nada do que eu aprendi eu vou praticar?”, você está entendendo? Porque você tem uma criança com dois anos já com apostila, aí você fica meio frustrado mesmo. Mas né, depois, tipo assim, já no fundamental, eu comecei a ver como que as crianças se comportam. Mas, assim, é preparando você para ver qual que, ali não dá para você aprender muita coisa, né? Que é muito rápido, mas dá para você ter uma visão geral, das disciplinas, de como que vai ser, né? No médio, na época, era a noite, então eu só ia fazer uma horinha só por dia, numa escola também estadual, que era a escola que meu filho estava, eu fui lá pedir um estágio e fiquei fazendo, ia uma horinha por dia, aí fiquei mais na parte lá da Secretaria ajudando lá.

Pesquisadora: Nessa escola particular de educação infantil que você fez, tinha bebês, tinha crianças menores?

Andréia: Tinha.

Pesquisadora: Você conseguiu ver alguma coisa? Dois anos era apostilado?

Andréia: Sim, você acredita menina? A apostila lá do, sei lá, esse sistema, eu esqueci como é o nome do sistema lá deles, só sei que, tipo assim, eu cheguei a ficar, nessa mesma escola, eu cheguei a ficar no berçário e fiquei no quinto ano. Mas aí, tipo assim, você vê que as criancinhas, tipo assim, eu não sei como te falar, mas a impressão que a gente tem é tipo de uma doutrinação, sabe? Porque parece que tipo assim ele já vão de bebê treinando lá, naquele mundo, sabe? Não é como hoje né, pelo menos aqui em Rio Preto, eu vejo que é igualzinho a gente aprendeu mesmo, você prepara, você participou do letramento, né? Você não se concentra na parte de alfabetização, de concentrada a criança aprender letrinha, né? Lá não, eles já aprendem cobrindo a letrinha A, bebezinho pintando a letrinha A, ai dá até dó, você fica o coração na mão (*risos*), coloca papel crepom e não sei o que lá, aquela coisa assim, pra época, você fica pensando assim “Mas sei lá, tá certo?”, você que fica meio em dúvida, né? É bom para você ter uma visão né, por exemplo, hoje, na pandemia, não sei se você vai ter pergunta sobre isso, mas já vou te falar, na pandemia, não só eu, como outras professoras também, principalmente nós que somos na segunda etapa, que a gente pega a última etapa da nossa escola e da nossa escola já vai para outra escola, então a gente tem aquela pressão em cima da gente sabe, um peso, então a gente tem uma pressão por parte da outra escola, a gente tem uma pressão por parte dos pais, tá entendendo? E a Secretaria ela te treina de um jeito, te ensina, te treina, a gente faz a formação da maneira correta, porém os pais não têm aquela formação, a escola lado fundamental também não tem aquela formação para educação infantil. Então o que que eles querem, ela espera que você mande uma criança para lá, tipo assim, que já está iniciada alfabetização dela, assim, a alfabetização formal entendeu? Os pais também esperam. Aí o que eu queria te falar era assim, agora na pandemia, isso ficou mais evidente ainda, a gente

conversou muito sobre isso, desde o ano passado até hoje, a cobrança por parte dos pais, porque os pais queriam apostila, os pais queriam... tipo assim, está entendendo? Então, eu falo assim, o fato de eu ter participado dessas escolas, dessa escola em específico, particular, uma eu trabalhei e a outra eu fiz estágio. E o fato de ter participado dessas duas escolas, elas me ajudaram a ter uma noção, tipo assim, do que é. Porque essa que eu trabalhei, que eu fiquei, com a turma mista, eu também trabalhava com apostila e eu me sentia culpada de ter que passar algumas coisas com meus alunos de quatro, cinco anos. A criança chorar para não fazer e eu tenho que ir lá, sentar “Não, fia, faz. Seu pai vai achar bonitinho”, sendo que sabe, é contra o que você mesmo acredita, que você aprendeu e hoje, por exemplo, com os pais desse ano, como eu estou sozinha, eu sou de uma turma parcial, o que aconteceu, eu conversei bastante com eles, eu fui pesquisar, eu vi vídeo de neuro, psicopedagogo, eu vi vídeo de psicopedagogia, que eu também sou formada, tenho uma pós de psicopedagogia, que eu aprendi muito também. Então, mas, às vezes, você falando, eu aprendi, mas às vezes você falando não tem tanto peso, então o que que eu fiz? Eu ia buscar outras fontes e na reunião dos pais eu falava sobre isso, eu falava “Gente é assim, se vocês, um pai que está com o filho na educação infantil, lá numa escola particular, ele vai esperar o filho dele, saia lendo” e sai, viu? Porque meus alunos de cinco anos, eles saíram praticamente lendo, só que, aquilo você sabe que não foi uma coisa que ele fez de coração, de boa vontade, ele sai forçado e eu, eu fui formada em psicopedagogia, o que que acontece, eu sei que futuramente aquele próprio aluno meu pode ser atendido lá no quinto ano em uma psicopedagoga, por causa de problema de aprendizagem causado lá na educação infantil, entendeu?

Pesquisadora: Uhum.

Andréia: Porque foi sobrecarregado, por vários fatores. Então, o que que eu falei para eles, eu falei “Gente, tenham paciência, confie no trabalho nosso, confie no que a gente está fazendo” e ia mandando a documentação, gravava vídeo explicando sabe, então o que eu aprendi lá, tipo assim, não foi em vão, está entendendo? Hoje eu consigo tirar uma base daquilo que eu fiz, do que eu passei lá, eu consigo comparar, eu consigo ajudar, pelo menos os pais da minha turma eu conseguia ajudar eles a ter essa visão, tá entendendo? Coisa que eu não teria se eu não tivesse passado lá, eu ia ficar sem entender “Mas por que?”, “Mas por que?”, “Por que que o pai não entende? Por que não sei o que lá”, eu ia ficar naquela questão e hoje eu tenho outra visão entendeu, por essa experiência.

Pesquisadora: Você comentou que tem outras formações, pós-graduação. Quando você fez, onde? E se você acha que te ajudou pro seu trabalho.

Andréia: Essa de psicopedagogia clínica institucional eu fiz pela Uninove também, eu ganhei a bolsa né, fiz o ENADE, aí eu fui bem no ENADE, graças a Deus, que eu nem acreditava, eu fui fazer o ENADE, mas assim, fui fazer por fazer, nem tinha uma nota boa e aí eles me deram essa bolsa de 100%, de psicopedagogia. E era durante um ano eu nem, eu queria descansar né, três anos quase estudando, eu queria descansar depois que acabasse, mas não deu tempo, foi saindo da faculdade e indo pra pós. E aí era lá no memorial lá, como é que é o nome? Memorial... esse foi na Barra Funda, foi na Uninove também, mas foi da Barra Funda. E o outro eu fiz a educação infantil aqui pela [nome de uma instituição privada], por que? Como eu vim pra cá, eu não conhecia faculdade nenhum e esse pessoal veio entregar aqui, eu queria

fazer mais uma, eu queria saber algumas coisas, assim, mais específico da educação infantil, né? Eu achei que o que eu aprendi na faculdade era pouco, faltava alguma coisa, então eu fui fazer o de educação infantil para me especializar mais, pra mim poder, assim, eu não gosto de ser incompleta, sabe? Eu gosto de... ninguém é completo né, claro, nenhuma formação, ninguém é completa, mas se você quer pelo menos fazer o seu melhor naquilo que você vai fazer, né? Então eu falei, eu quero fazer educação infantil para mim saber o que eu estou falando, o que que eu estou fazendo, quando alguém me questionar, se acontecer alguma coisa, eu quero saber o que eu estou fazendo, entendeu? Aí por isso que eu fiz.

Pesquisadora: E essa foi em 2019?

Andréia: Foi 2019. A de a de psicopedagogia foi de julho de 2018 até agosto de 2019, então a outra já foi mais ou menos de agosto 2019 até o final, mais ou menos, ou até fevereiro, não lembro, de 2020. Mais ou menos isso, eu não lembro bem, não sei nem explicar.

Pesquisadora: Não tem problema, é só mais ou menos.

Andréia: Ah tá.

Pesquisadora: Antes de você ingressar, entrar como professora, você já falou que era um sonho, que era uma coisa que você já tinha para você, que você foi guardando até conseguir efetivar, como que você imaginava que era essa profissão? Que representação você tinha de ser professor?

Andréia: É assim, na imaginação, é que na minha mente eu só tinha vista os professores do fundamental né, que eram aqueles professores que eu tinha memória, os meus professores, né? E aí você fica pensando assim “Ah, vou poder ensinar tudo aquilo que eu aprendi”, “Ah, eu eu vou, tipo assim, formar um cidadão”, tipo assim, eu acho que eu criei mais expectativa com relação a isso, de “Ah, vou mudar...”, porque na escola você consegue ajudar a pessoa a mudar, muita coisa que chega na prática a gente vê que não depende só de nós. Que a gente não é super-herói, né? Mas eu tinha um pouco essa visão de que o professor iria fazer isso, que ele conseguia, consegue né, lógico, a gente tem a nossa contribuição, óbvio, mas não é tudo aquilo que eu imaginava, sabe? Que você consegue fazer tanta mudança, é capaz de mudar o mundo, não. Muda em partes, né? Que nem eu te falei quando eu, quando meu vô falava assim, que ele já foi professor e tal, então, tipo assim, eu nunca vi como muita gente vê o professor, a pessoa fala assim “Ai, você é professora”, quando eu falava, quando eu hoje eu falo, tem pessoa que, tipo assim “É, né?”, pra ele ser professor é uma profissão que não merece, como é que fala, não é, não tem prestígio né, não é prestigiada, né? Então, tipo assim, ela não é vista daquela forma. Eu não, eu já via de uma forma tão incrível, que eu falava assim “Gente, o professor, ele é capaz de...”, como eu te falei né, ele é capaz de fazer mudanças, né? De ajudar a pessoa a mudar aquilo que talvez é a realidade dela, como a gente vê várias histórias, né? É que a gente tem uma visão romântica, né? Eu tinha uma visão romântica, eu acho, do professor. Não perdi também, né, porque que nem você falou quando a gente é professor iniciante e por eu ser da educação infantil, eu ainda tenho muito essa visão de que a gente pode fazer sim uma diferença na vida do aluno, das crianças, desde que a gente faça o nosso trabalho da melhor forma, né? Então eu não perdi isso não, não, não, nem quero perder, não quero chegar daqui a uns anos e eu e falar assim “Ai, não é isso que eu queria, não sei que lá” sabe? Eu não quero ser aquele

professor frustrado, eu quero ser aquele professor que continua amando a profissão, né? Que eu conheço pessoas assim, eu conheço, tenho amigas que, tipo assim, você fica maravilhada, você pensa que ela está começando agora, porque? Pelo amor que ela tem pela profissão, entendeu? E eu quero ter isso, eu não quero mudar, eu não quero ter que, futuramente, eu perco o encanto, sabe?

Pesquisadora: Aham. Com qual idade você começou a ser professora e com qual faixa etária você iniciou sua primeira experiência? Sei que você já foi falando aí ao longo da sua história, mas se puder falar mais pontualmente.

Andréia: Então se foi em 2018, eu tinha 35, né? 35. E a faixa etária das crianças era quatro e cinco anos, era uma turma mista, era uma sala mista.

Pesquisadora: Na escola particular?

Andréia: Isso.

Pesquisadora: Você também já falou um pouquinho, mas dessa primeira experiência, quais lembranças mais marcantes desse início de atuação?

Andréia: Então, a princípio, tipo assim, primeiro foi um susto, né? Primeiro é aquela empolgação de você assumir uma sala e tal aqui né, que acho que eu toda empolgada, mas aí depois vem aquela, nesse primeiro ano, como eu não era formada ainda né, eu comecei já em janeiro, mas a mas eu tinha a diretora, ela ficava, tipo assim, ela me ajudava em termos, assim a gente sabe, mas é, mas eu assumi totalmente a sala, a sala era minha, eu cuidava de tudo, e lá tinha que fazer um monte de coisa.. Então a primeira coisa que eu tive foi um espanto, né? Eu falei “Meu Deus, e agora que eu vou fazer com essas crianças? Tudo danado assim?”.

Pesquisadora: Mas o seu cargo era de estagiária? Eles registraram como estagiária e te colocaram para assumir a sala?

Andréia: Eu não era registrada não, era só, tipo assim, de boca mesmo. É escola particular, mas pequena sabe?

Pesquisadora: Entendi.

Andréia: Então o que que acontece, aí pensa só, você receber 20 crianças, a sua primeira vez, 20 crianças, e eu não tinha auxiliar, não tinha nada. Então, tipo assim, você tem aquela criança de crianças de quatro aninhos que ainda tá chupando chupeta, que ainda corre... e lá ainda, tipo assim, ainda era cadeira enfileira, tal, aquela coisa, tipo, tinha os momentos de roda, a gente saía, tinha os momentos pra ir pra quadra, tinha a hora deles irem pro Karatê. Mas a maior parte era sentadinho aí, enfileiradinho, que nem o fundamental, outra coisa que a gente estranha, mas que acontece, né? Fazer o quê? Mas aí as crianças não quer ficar sentada, elas têm que fazer apostila. Então, a primeira coisa que eu senti lá foi um medo, um pânico e ainda no meio do ano, veio um aluno que tinha, não tinha né, a gente não e depois que eu saí, eu não sei o que que deu, mas ele era suspeito de ter hiperatividade, TDAH né, ele batia nos colega, ele batia em mim, ele batia em todo mundo, ele era super, sabe assim. Então eu não sabia se eu dava atenção pra sala ou se eu dava atenção pra ele, então pensa no pânico, aí eu pensei assim “Meu Deus, eu vou desistir, eu não vou aguentar não, porque eu não sou obrigada, nunca apanhei de

homem nenhum, vou apanhar desse, pronto”, mas aí, tipo assim, com o tempo, eu falei assim “Não, eu não vou desistir, não vou desistir porque se eu desisti, depois, futuramente, eu vou trabalhar numa escola, vou querer passar num concurso. E aí? Como é que vai ser? Porque eu posso pegar uma criança igual essa de novo?”. Não desisti, e aí eu conversava com ele, eu aprendi muito com esse menino, você não acredita. Depois a mãe me mandou bilhete, foi na reunião, me agradeceu porque eu não desisti dele também. Eu sentava, conversava com ele e falava “Porque ele é assim assim, assado”, conversava com ele, assim, ao mesmo tempo que séria, eu abraçava ele, quando ele fazer coisa errada, eu falava “A tia não gostou disso, não pode fazer isso!”, eu falava séria, firme, não brava, mas firme “A tia não gostou. Estou muito triste com você” e pedia, falava pra ele pedir desculpa para os amiguinho. A me encheu de elogios, me agradeceu muito, muito, muito, que tinha percebido que ele tinha feito muita mudança, porque ele chegou na escola de um jeito, tipo assim, sabe aqueles meninos que vivem no meio do mato? Ele é lindo, lindo, lindo, lindo, mas não nessa parte que ele era super arrumadinho, tudo bonitinho, mas eu falo assim, na questão comportamental, ele chegou ele para ele, falava assim “Tia, minha tinta acabou”, minha tinta era o lápis, quebrou a ponta, tipo, o livro, ele chamava o caderno de livro, então ele, tipo assim, a visão dele de escola, nunca tinha ido numa escola. Então ele chegou lá, tipo, totalmente cru, né? Como as meninas costumam dizer, parece que nunca foi pra escola na vida, nunca teve contato social com outras crianças, então você se depara com a situação difícil.

Pesquisadora: E no total, então, foram duas escolas que você trabalhou? Essa lá em São Paulo e no [nome da escola] você está desde que você entrou em Rio Preto ou trabalhou em outra?

Andréia: Não só no [nome da escola] mesmo. Já entrei em 2019, direto no [nome da escola].

Pesquisadora: Foi direto local de exercício e depois sede?

Andréia: É, eu já fiquei lá direto, ai meu Deus.

Pesquisadora: No caso você teve experiência em duas. Você dá destaque a alguma delas? Você falou bastante dessa primeira, quer falar do [nome da escola]?

Andréia: Meu Deus, [nome da escola] é uma escola. É assim, uma escola em em outro sentido, é uma escola pra mim, porque eu aprendi muito, eu continuo aprendendo, tipo assim, é como se cada dia você tivesse mais coisas, mais coisas... parece que, assim, como se o conhecimento tivesse, como é que fala, a todo lugar, em todo lugar. As pessoas lá, tipo assim, as colegas, elas são muito abertas para a informação, elas aprenderam também, tipo assim, já na prática, elas tiveram que aprender, o mesmo jeito que eu que eu tive que ser moldada, elas foram também, tá entendendo?

Pesquisadora: Aham.

Andréia: Então, só uma coisa que eu ia te falar que eu esqueci, uma coisa da outra escola, que te falei desse menininho, e eu queria desistir e eu não desistir, que eu poderia ter ido para escola que acontecesse isso aí. Aí você não acredita, em 2019, quando eu fui pro [nome da escola], tinha menino assim. Quatro professoras desistiram, exoneraram por causa desse menininho que tinha na minha sala. Você acredita? Aí, tipo assim, esse menininho, ele era quase igual [nome da criança], só que ele não batia em mim, mas ele batia nos amigos, todo dia ele batia, meu

Deus, eu não sabia o que eu fazia com ele. Tipo assim, eu não sabia o que eu fazia, porque, olha como que é as coisas. Lá, na particular, eu tinha as cadeiras enfileiradas e as criança ficavam sentadas, então eu tinha uma visão que era uma visão mais, como é que fala, dava pra fazer, pelo menos você tinha como controlar mais esse menininho, porque eu estava lá de olho nele, na hora que ele levantasse, eu via. No [nome da escola], o que que acontece, você sabe né, como é que é mais ou menos, o [nome da escola] ela é, o jeito da gente trabalhar lá, é muito parecido com Montessori, que tipo assim, as crianças elas aprendem com as coisas lá, tem cantinhos né, que não sei se você já foi lá, não sei...

Pesquisadora: Sim, fui lá em no começo de 2019, fui lá com a [nome de uma coordenadora da rede].

Andréia: Ah sim. Então, a [nome de uma coordenadora da rede], meu Deus, maravilhosa, né? Eu não conheço ela pessoalmente não, mas tudo o que as meninas aprendem, tudo que elas me ensinam “Ah, então, foi a [nome de uma coordenadora da rede] que falou”. Então lá nesses cantinhos, tipo assim, tem a casinha, não sei o que lá, não sei o que lá, e aí a criança, você tem meia hora para a criança ficar nesse cantinho, às vezes, em algum período. Então, o que que acontece, aquele era o meu desespero, pensa, eu com uma criança dessa, que não tem disciplina nenhuma, que sobe nas coisas, que vira de cabeça para baixo, quebrando a sala toda, virando assim do avesso e você tendo que deixar, porque eu tinha que deixar, a gente tem que deixar elas livres e escolher o cantinho e ele não ficava em cantinho nenhum, ele quebrava tudo e ele batia em todo mundo. E pra mim conseguir me organizar nisso, filha de Deus, então assim, é uma coisa tão difícil de explicar, eu não sei nem te explicar. Mas eu quero dizer assim, que lá na particular era mais fácil, porque era mais fácil localizar, de ver, sabe? E lá no [nome da escola] não, mas o que que aconteceu? O fato da gente tá aprendendo, o fato de você ter pessoas que te ajudam, que orientam e depois, quando você vai vendo que, assim, não é porque a criança está em vários lugares, que é bagunça. Você vai aprendendo que ordem, ordem ela tem que existir em qualquer lugar, e você vai aprendendo a diferença, está entendendo?

Pesquisadora: Uhum.

Andréia: Só que até você aprender essas novas, esse novo jeito de trabalhar, esse novo jeito de como reagir diante de algumas coisas, é tão complicado, meu Deus do céu, eu nem sei como te explicar isso, é complicado. Mas, no geral, eu acho que o [nome da escola] para mim é um sonho, porque tudo aquilo que eu aprendi, tudo aquilo que eu achava que eu nunca iria pôr em prática, eu posso pôr em prática, está entendendo? Tipo assim, de valorizar o protagonismo da criança, ela pode fazer do jeito dela, tipo assim, eu não tenho que obrigar ela a fazer determinada coisa. Como por exemplo, eu estava te falando lá, né? Lá você não respeita o tempo da criança, você tem que fazer aquilo, você é obrigado, então você obriga. Lá não, no [nome da escola] não. No [nome da escola] você respeita a maturidade da criança e outra você trabalha como deve ser na educação infantil. Você entende que cada criança é diferente da outra e você lida com cada criança diferente da outra. Olha que interessante, numa sala de quase 30 alunos, um 20 e poucos alunos e você consegue ter uma atenção especial para ela, você consegue, por exemplo, a avaliação na educação infantil, ela é mais de observação, né? Então, hoje eu fico impressionada de ver no começo do ano, que você recebeu a criança de um jeito, depois você vai passando o ano e você avalia ela, né? No final do ano, como que o

comportamento, muita coisa e aí você fala assim “Meu Deus do céu”, tipo, seu trabalho funcionou, entendeu? É como se você tivesse uma experiência, você fizesse uma experiência e você visse o resultado dela, né? Tipo assim, você consegue ver o que aconteceu, então eu acho isso incrível, eu fico impressionada, porque eu não acreditava, eu achava que só o ensino tradicional dava para ver o resultado. Eu não acho que interacionista, que construtivista, que dava para se ver, eu eu não acreditava, entendeu?

Pesquisadora: Sim.

Andréia: Eu achava bonito, eu queria fazer, mas eu achava que tinha que misturar os dois, eu achava que o tradicional tinha que predominar, as apostilas. Eu achava né, assim, mas aí depois, quando você vai convivendo na prática, você vê que a criança tem os meios de aprender que você não está forçando ela, que você não está obrigando ela, você está respeitando ela, entendeu, como indivíduo. Então é uma das coisas que eu mais gosto, que eu gostei, que eu amei. E lá, principalmente, que nem você sabe, a [*nome de uma coordenadora da rede*] era coordenadora de lá, né? Por isso que ela é formadora né, hoje ela é formadora até por isso né, e a nossa escola, por um, não sei se ainda hoje é, mas ela é vista como um modelo, né? Por quê? Porque a [*nome de uma coordenadora da rede*] faz questão, ela sempre fez questão, eu nunca cheguei a trabalhar junto com a gestão dela, porque qualquer uma que entra como coordenadora lá, ela não tá esquecida não. Então, ela faz questão que a gente siga à risca o modo de trabalhar que a que a Secretaria espera e é igual eu te falei, existe uma pressão né, a gente sofre uma pressão, porque o resultado, muitas vezes, tipo assim, a educação infantil ela tem pouco tempo que ela está sendo vista de uma forma, como é que fala, de uma forma diferente. Ela tá sendo enxergada né, vamos dizer, nem sei se dá pra usar essa palavra, hoje ela está sendo vista de uma forma diferente, como você sabe, né? Então eu acho que tipo assim, a [*nome de uma coordenadora da rede*], ela já tinha, ela já tem essa visão, então ela já permite, você não precisa mostrar, ficar querendo mostrar resultado para ninguém, você não tem que agradar a escola vizinha lá porque ela quer, não. Você tem que trabalhar, do jeito que tem que trabalhar, certo, pela criança, e isso eu acho... gente, eu acho isso hilário, não sei nem te explicar, porque você já imaginou você poder trabalhar da maneira certa? Tipo assim, você não precisa ter que mostrar pro fulano, para beltrano, sabe, isso, para dar resultado, não. O nosso trabalho é o resultado e eu acho legal. Por exemplo, a nossa formadora é [*nome de uma coordenadora da rede*], tipo assim, a [*nome de uma coordenadora da rede*] ela sempre elogia os trabalhos da gente, quando ela não entende, ela pergunta “Vocês fizeram isso por que, né?”, assim como você né, pergunta por que que a gente fez e quando a gente explica ela fala “Nossa, que legal”, porque às vezes você vê um trabalho lá na internet, mas você só viu aquilo, tipo, uma foto da criança, mas você fala assim “Como foi que elas fizeram aquele trabalho? Por que? O que que tem por trás?” e quando a gente explica, a pessoa fala “Nossa”, ela fala, “Vocês pensaram em tudo isso, que legal”, “Vocês se basearam no quê?”, então, tipo assim, quando a gente fala assim “Ah, gente viu assim, se baseou na BNCC”, em alguma coisa assim, porque a gente tenta ver o que tem por trás, não tenta fazer só para ficar bonito sabe, tenta ver o que que vai valorizar pra criança, o que que vai ser bom pra criança, sabe? E ela vê muito isso, ela ajuda a gente a ver e a valorizar né, porque o professor também tem que valorizar, que se ele não valorizar também, se ele achar que não serve, que é uma coisa em vão, também não vai adiantar,

né? E eu acho legal, tanto ela, todas elas, isso que eu fico maravilhada, não sei nem te explicar o quanto.

Pesquisadora: Como que você acha que você avalia que você aprendeu a ser professora? O que contribuiu, que aspectos ou acontecimentos contribuíram para formar a professora de hoje?

Andréia: Eita Deus, que pergunta mais, né? Assim é bem legal assim, mas é bem, tipo (*risos*).

Pesquisadora: Um ponto de interrogação na cabeça.

Pesquisadora: Eu acho que essa daí já ficou por último com o objetivo assim, né? Eita, assim, mas é uma boa pergunta, essa pergunta aí tinha que estar em vários lugares, né? Que por trás dela, ela é motivadora, né? Como se as meninas também, ela é provocadora né, a pergunta também, ela faz você refletir um pouquinho, né? O que, quem, como que eu sou hoje, né? O que que o que que eu era ontem, que que eu sou hoje? Porque você avaliar, igual eu falei, a gente avalia as crianças né, avalia, mas às vezes a gente não avalia nós mesmos, né? Tem que avaliar. Mas, se eu fosse olhar, eu acho que, como eu te falei né, os desafios que eu passei me ajudaram a ser a professora que eu sou hoje. Porque? Eu acredito que se fosse tudo fácil, se fosse tudo fácil, eu teria aprendido menos, como, por exemplo, o fato de ter tido esses desafios, como eu te falei desses dois alunos, que para mim foram os maiores desafios, então eu acho que eles me ajudaram a ter que procurar meios de me tornar uma pessoa diferente. Eu não te falei durante, o período todo aí, também acho que não teve, a gente falou do estágio, que eu fiz estágio obrigatório da faculdade, mas eu também fui estagiária da rede lá de Guarulhos, né? Só que a rede de lá tem uma coisa tão top, tão top, eu queria muito que aqui em Rio Preto tivesse. Lá em Guarulhos, por exemplo, o dia que as professoras têm formação, os estagiários têm formação, por exemplo, quem é da manhã vai à tarde, quem é da tarde vai de manhã, mas tem formação. E o que é legal, que no meu caso eu era estagiária da inclusão, como eu era estagiária da inclusão, eu aprendi, gente, olha, eu não te falei que eu fui bem no ENADE? Adivinha por que que eu fui bem no ENADE? Por causa das formações, por causa das formações que nós tivemos na rede lá de Guarulhos, porque a formação, você sabe porque você que prepara né, pra você dar aula para as professoras, você tem que preparar o que vai ajudar elas na prática delas, a mesma coisa. E hoje a gente sabe que a questão da inclusão ela, não é que ela, eu falo que virou moda, porque em todo lugar se fala de inclusão né, falou disso, em inclusão, se você for falar de qualquer tipo de ramo, ah, vai trabalhar no ambiental, tem a questão da inclusão, vai trabalhar, não sei o que, é inclusão, vai trabalhar na educação, principalmente, é inclusão. Então eu acho que lá me preparou muito assim, no caso desses dois meninos que eu te falei, aquilo ali foi minha base, a bagagem que eu trouxe, que me ajudou a lidar com esses desafios, entendeu? O que eu aprendi na durante esse período de estágio, me ajudou a enfrentar essas coisas, sabe?

Pesquisadora: Aham.

Andréia: Não foi nem a questão da prática, porque se eu te falar que foi, esses anos que me ajudaram a melhorar, não foi. Foi esse períodozinho que eu fiquei de estagiária, porque eu aprendi, no caso eu ficava, a gente tinha algumas crianças como nossa responsabilidade e aí você vê que as crianças da inclusão elas não aprendem como as outras. Ela aprende como outra criança, claro, mas ela não aprende da mesma maneira. Então por entender né, como é que

funciona o processo de aprendizagem de uma criança de inclusão, você consegue entender melhor como as crianças são diferentes em uma turma. Então você aprende a lidar melhor, você entendeu?

Pesquisadora: Sim.

Andréia: Então eu acho que aquele aquele período me preparou, sabe? E as formações, essas formações, meu Deus, eu queria tanto que tivesse Rio Preto. Assim, eu não sou estagiária de Rio Preto, mas eu tenho, tipo assim, como se fosse um, como é que fala, não sei te falar a palavra... é como se fosse assim, algo que o que é bom para você, você quer que outras pessoas também tenham. Que nem essa pergunta que você me fez aí, que que foi o que que me preparou, o que que eu sou? É o que que me preparou, né? Tudo que a gente passou, né? Tem um estúdio chamado Pichon Riviere, não sei se vocês já ouvir falar, ele é um estúdio de grupos e ele fala que cada grupo ele tem um comportamento, então ele fala assim, que, por exemplo, de acordo com as vivências que eu já tive, eu vou me tornando uma pessoa diferente por causa das pessoas que eu tive convivência, nos grupos de pessoas que eu já tive convivência. E eu acho legal que é verdade, por que que nem eu estou te falando, mas o que mais pesou para mim, o que mais me ajuda eu acho, avaliando agora, exatamente, eu te falo que esse período de um ano que eu fiquei como estagiária da inclusão é o que me deu uma base mais forte para não conseguir lidar com as coisas de hoje. Claro que, assim, é igual eu tô te falando, é o mais forte, mas não que as outras coisas que eu aprendi depois, entendeu? As outras coisas que eu tô aprendendo na prática não seja válido, são válidos, agregaram, né? Mas assim, a base, é igual um alicerce né, um alicerce sustenta a casa, eu acho que a minha base foi lá, a minha base mais ainda do que a faculdade. Eu acho que eu aprendi mais, muita coisa assim, lá. E as formadoras, elas, tipo assim, são aquele tipo, formadoras, assim como vocês né, porque vocês são muito animadas. Eu acho maravilhoso, assim, que as meninas, a [nome de uma formadora da rede], que eu também, minha primeira formadora foi a [nome de uma formadora da rede], e ela falava assim, tipo assim, parece... Eu falava “Meu Deus”, tipo, a gente nem pensa que pessoa já foi professora, né? Porque ainda fala tanto amor, tanto carinho, tanto assim, encantamento, que você ainda vê na fala dela, que você fala assim “Meu Deus do céu”, você fica impressionado, por isso que eu te falei, eu não quero perder isso, né? Eu acho legal.

Entrevista em 27 de julho de 2021

Pesquisadora: Você escolheu ser professora de educação infantil?

Andréia: Eita, assim, na verdade, eu costumo falar assim, quando eu comecei, eu não sabia pra onde eu ia, né? Igual eu te falei, minha, minha visão era dos meus professores, eu achava bonita, achava a profissão bonita e por isso eu decidi fazer a faculdade. Depois que eu terminei eu ficava pensando “Ai, onde que eu quero?”, “Qual, tipo, faixa etária eu quero, não sei”, “O que vai ser melhor pra mim?”, “Qual que eu vou me identificar?”. E aí, o que que aconteceu, como eu fui trabalhar primeiro na escola particular e foi com a educação infantil, na época ainda fiquei meio assim, ainda queria testar o fundamental, por que? Porque lá a minha visão ainda estava, como é que eu falo, ela ainda não estava ampliada sabe, eu tive uma visão de educação infantil diferente daquilo que eu aprendi na faculdade, então ainda não estava assim claro pra mim. E aí quando eu vim aqui para Rio Preto, São José do Rio Preto, eu achei que se encaixou

com a minha forma de pensar, com a forma que eu aprendi, que eu acho que é o certo, que assim, você vê a criança como protagonista. Então eu me identifiquei com a educação infantil pelo modo com que a gente trabalha aqui. Aí sim, eu decidi, pronto. Hoje em dia eu não existe mais essa questão assim, entre o fundamental e o infantil, eu me apaixonei pelo modo, sabe? Pelo modo de trabalho.

Pesquisadora: Com qual faixa etária você mais se identifica e por quê?

Andréia: Ai, ai, ai, essa daí, tipo assim, é fácil. Como é que fala, hoje, é igual eu te falei, quando você vai estudar e se aprofundar na educação infantil, você aprende como que você precisa lidar com criança de tal idade a tal idade, tal idade a tal idade, e eu só trabalhei com quatro e cinco anos. Mas aí, por exemplo, eu me encaixo, eu me identifico bastante com quatro e cinco anos mesmo. Eu nunca trabalhei na primeira etapa, que são as crianças de quatro, mas eu acredito que se eu for eu também vou gostar. Eu só trabalhei com a etapa, a segunda etapa, e eu eu gosto muito por que? Porque as crianças elas já conversam, já falam, eu acho que é mais fácil na questão da interação, entendeu? Eu consigo lidar melhor, até porque eu falo demais, né?

Pesquisadora: (*risos*)

Andréia: Falo, falo, falo... não deu nem pra perceber isso, né? (*risos*) E eles, e o mais engraçado, é que parece, é incrível, eu falo assim, gente, quando eu estou na escola, é uma das coisas que eu sempre sinto muita falta, eu falo com a minha idade mental deve ser igual a deles, porque eu me identifico plenamente. Tipo assim, eu brinco com eles, é igual, eu me sinto como se, como que fala, tipo assim, a minha visão parece que se encaixou com a deles, entendeu? Não sei nem explicar essa, é algo que só eu consigo pensar e não sei transparecer como é a minha forma de pensar em relação a isso, sabe?

Pesquisadora: Aham. E com qual faixa etária você não se identifica e por quê?

Andréia: Ai, eu tenho medo, medo, medo, medo de bebês. Seria a única que eu não quero de jeito nenhum, não tenho... bebês que eu falo, seria o berçário I e II, entendeu? Porque? Eu vou até te falar o porquê, por mais que a gente, tipo assim, é igual o tô te falando, você aprende teoricamente, só que, eu sempre converso com outras colegas parceiras, porque você tem que estar preparado também se algum dia você precisar ir, então eu converso com elas. Eu falo, como que é, como é a questão da prática e algumas coisas assim, e elas me falam os desafios que existem lá. Tem a parte boa, mas também tem os desafios e esses desafios para mim são difíceis, assim, seria difícil para mim, porque, tipo assim, a professora, do berçário no caso, ela tem que meio... como se o corpo dela fosse igual junto com o bebê, ela tem que pensar pela necessidade do bebê em muitas situações assim. Que nem o berçário II, as crianças elas já andam, elas já começam a falar, então ela já tem o bastante assim, como é que fala, elas se movimentam, de uma forma que você tem que ter um cuidado maior, ela se movimenta, mas ela não tem coordenação ainda, equilíbrio, um monte de coisas envolvida que você tem que estar mais atento e eu ainda não tenho isso, entendeu? Seria algo que eu teria que desenvolver, eu tenho certeza que eu não tenho, sabe.

Pesquisadora: Quando eu te perguntei, você falou assim “Ai, eu tenho medo”. Esse medo é em relação a que exatamente?

Andréia: Ah, seria de não dar conta, né?

Pesquisadora: Entendi.

Andréia: Um dos um dos medos seria de não dar conta, o segundo é porque a gente sabe que quando você vai trabalhar com o berçário, você precisa, muitas vezes, o que que acontece, você vai trabalhar com berçarista, com estagiário e, tipo assim, ao mesmo tempo que é uma responsabilidade sua lidar com aqueles bebês, você não tem como estar com eles 100%, vai ter horário que a berçarista vai lá dar banho, que você não vai estar junto, né? Porque você não consegue se dividir, né? Você não consegue estar no banheiro lá, na mesma hora que você está na sala com eles. Então, tipo assim, é uma responsabilidade... eu, assim, várias pessoas não tem esse negócio que eu tenho, é uma coisa minha, eu tenho uma preocupação além do normal. Porque meus alunos da etapa, você sabe que chega nessa fase assim, eles já sabem fazer um monte de coisa, e o que não sabe você vai ensinando e da metade no ano para frente, eles já fazem várias coisas sem sua ajuda e eles seguem muito comando, as crianças de quatro e cinco, eles seguem muito, tipo, os combinado, assim, estou falando como o grupo, não como individual, porque você sabe que existe aquela que é mais difícil e tal, mas como grupo, eles se comportam de uma forma que é mais fácil de você ajudar, como é que fala, de você... você não precisa ficar com tanto medo assim, tipo, da criança ir embora, da criança machucar, porque quando você fala eles já compreendem. O bebezinho não, o bebê, você fala, fala e ele ainda não entende, entendeu? E são vários né, você não vai ter 10, 15 alunos, você vai ter 20, 20 e poucos alunos, entendeu? São muitos pra você dar conta. Não sei, acho que é um desabafo. *(risos)*

Pesquisadora: Na sua faixa etária de atuação, como tem sido essa experiência para você? A docência com as crianças de quatro e cinco anos?

Andréia: Ah, muito boa, porque eu vejo, é igual eu te falei, embora eu não tenha trabalhado, na minha formação não tive o prazer né, de ter feito várias pesquisas, várias coisas, hoje eu vejo meus alunos assim, algumas coisas que é como se fosse uma pesquisa durante o meu trabalho, é como se fosse isso. E eu vejo o resultado, por exemplo, tem coisa que eu fico pensando assim “Ai, será que isso assim, assim que eu aprendi lá no curso, fulano de tal, será se isso funciona?”, os estudiosos fulano de tal, eles falaram que isso, isso e isso acontece, aí eu fico pensando “Será que sim?”. Aí, às vezes, não que você fica testando, mas eu tentar aplicar algumas propostas pra ver o resultado, e aí eu consigo ver e eu fico, tipo assim, uma das coisas que eu gosto dessa faixa etária é que você vê o resultado do rápido. Não sei se é porque, não sei se é eu que sou meio acelerada, mas eu acho legal, você já ver, entendeu? Por exemplo, uma criança, que nem eu estava te falando, berçário, berçário I, berçário II, às vezes, coisa que você fez lá, às vezes só vai se você só vai perceber, talvez você perceba como professor, lá na primeira etapa. Aí você fala “Olha que legal, foi coisa que a gente foi trabalhando, desenvolvendo lá no primeiro, maternal, maternal II, e olha que legal, ele chegou ali assim, não sei lá”. Então, tipo assim, no meu caso não, eu já vejo resultado mais rápido, eu não sei se é pressa, se é uma coisa minha, que eu sou meio acelerada, mas eu acho que é legal isso, você vê

o retorno do seu trabalho, entendeu? Em vários sentidos né, nesse sentido e no sentido também afetivo, que eu acredito muito nessa questão da afetividade entendeu, da criança aprender dependendo de como é o relacionamento dela comigo e com os outros coleguinhas também, ou com a escola.

Pesquisadora: Entendi. Gostaria que você tentasse lembrar dos momentos de atribuição de sala, você já teve a oportunidade, a possibilidade, de escolher as turmas de bebês e crianças menores? Lá quando chegou a sua vez de escolha, se você já teve essa oportunidade e, se sim, o que que te levou a não optar por essa faixa etária?

Andréia: Sim, eu tive a oportunidade todos os anos, porque na minha escola, nessa escola que eu to, geralmente, tipo assim, nós só temos uma professora que ela sempre assim, a paixão dela é os bebês. Então ela sempre escolhe lá, mas a parte do meu horário que eu sou da parte da tarde, esse horário sempre fica livre. As meninas da tarde elas não... sempre sobra, elas gostam do maternal, maternal II, que só tem um também e é bem concorrido, então elas gostam dessa faixa etária. Primeira etapa também é bastante concorrido, segunda etapa, nem tanto e é a que eu gosto, graças ao bom Deus, que Deus conserve assim, porque nem toda escola é assim né, a maioria, que nem a minha prima também é professora, e ela fala que as segundas etapas vão primeiro e os menorzinhos vão ficando por último. E lá não, lá já é o contrário, só os bebês e as etapas, ninguém assim, o pessoal não faz muita questão. E eu, no meu caso, que nem eu te falei, o que me levou a não não querer é tudo aquilo que eu te falei, é o fato de eu não querer, eu não quis encarar o desafio, enquanto, tipo assim, só se um dia eu for obrigada, aí eu vou ter que enfrentar, fazer o quê, né? Vou ter que me preparar, fazer uns cursos aí pra sei lá... uns cursos assim, que eu falo, prático, voltado para isso entendeu, cuidados com bebês.

Pesquisadora: E tem alguma coisa nessa faixa etária que te atrai? Que seria atrativo para você?

Andréia: Qual, dos bebês?

Pesquisadora: É.

Andréia: Ai tem, tem uma coisa que é atrativo, porque, assim, os bebês eles são muito carinhosos, né? Tipo assim, eu já fui substituir na sala dos berçários, é gostoso você ficar na sala, é gostoso você ver, tipo assim, ele chega um com quatro mesinhos e você vê, tipo assim, logo em seguida, ele já fazendo algumas coisas assim... cada dia, né? Daqui a pouco que eles já estão sentando, daqui a pouco, você vê o progresso deles também, é legal. E o contato com eles também, porque eles se apegam com a gente, eu acho bonitinho a forma com que ele, porque ele vê você, ele tá lá todos os dias, ele está lá com você, então ele começa a ver em você alguém de confiança, né? Então eu acho muito legal essa, como é que fala, essa questão afetiva dos bebês com a com a pessoa que está cuidando dela né, com o professor, com o estagiário ou com a berçarista. Eu acho legal, mas ao mesmo tempo, é igual eu te falei, mas a questão maior que eu tenho mais, é o medo, medo. Mas eu acho legal essas questões.

Pesquisadora: Entendi. Na sua experiência, na sua escola, considerando que você tem uma trajetória em uma única escola, em geral, você acha que as professoras de educação infantil têm objeções, têm resistência a trabalhar nessas turmas?

Andréia: Assim, a maioria, não a maioria, elas são muito divididas, viu? Eu vejo pelas meninas lá mesmo do [nome da escola], é tipo assim, uma parcela é apaixonada, ama, tipo, se elas pudessem só trabalhavam com essa faixa etária. Tem aquelas outras que elas não se identificam, tipo assim, igual eu, como eu não tenho muita experiência, não dá pra mim te falar 100%. Mas, por exemplo, quando eu conversei com uma colega que ela já foi da segunda etapa e ela veio de escola conveniada, ela veio do maternal I e aí ela falou assim pra mim, ela foi pro maternal I, depois ela foi pro berçário II e quando foi agora ela decidiu voltar pro maternal I, aí eu falei assim, “[nome da professora] porque você quis voltar pro maternal I? Não é quase igual o BII, ou quase igual a primeira etapa?” e ela falou assim “Não, tem várias coisas assim que eu...”, que ela gosta, que ela vê, tipo assim, ela ama. Então, tipo assim, pra você ver que cada pessoa, cada uma professora, pelo menos lá no [nome da escola] acontece isso, eu não sei outras escolas, mas lá acontece muito isso, elas tem tipo uma, como é que fala, como se fosse uma vocação, sabe? Como se fosse uma vocação para aquela... e quando você vê elas trabalhando, você vê que elas se encaixam naquilo, parece até que... e o engraçado é que quando elas escolhem o outro, elas vão para o para testar, logo no ano seguinte elas voltam. Eu não sei, não sei se é, tipo assim, com o tempo, a pessoa acostuma ou se, não sei, porque não dá para falar pelos outros, né? Mas eu acho que elas não têm resistência, não é questão de resistência, que nem no meu caso, no meu caso é resistência mesmo, é o medo, no caso delas não é bem resistência, elas têm outras questões envolvidas, né? Tem umas meninas que não gosta de trabalhar, tipo, com mais gente, com berçarista, com não sei o que lá, a partir do MII, do MII até o berçário, pra baixo, todos têm berçarista ou tem estagiário, aí, tipo assim, você não precisa lidar só com os bebês, que elas falam assim, ó “Se fosse só com os bebês eu amaria, mas eu não gosto de ter que coordenar a gente”, tipo assim, tem algumas que me falaram, hoje mesmo uma me falou isso, ela está no MII e ela me falou isso “Andréia, a parte mais difícil não é os bebês, os bebês são maravilhosos”, ela já foi no berçário I, já foi do II, e ela falou isso, ela falou “Os bebês não é o problema, os problemas às vezes é você ter que coordenar a equipe”, porque, às vezes, se a equipe for boa, você tá maravilhosa, você consegue trabalhar as propostas, você consegue fazer um monte de coisa legal, só que se for uma equipe que não casa com você, você sofre. E é assim, você é o professor titular, você é o responsável, tipo assim, entendeu? Se aquela equipe sua não trabalhar junto com você, todos os erros vão cair pra você e, às vezes, se você não souber coordenar... então existe uma coisa a mais ainda que a pessoa tem que estar preparada, além do cuidado com os bebês, ela tem que ser uma pessoa que sabe coordenar bem uma equipe, entendeu? Pra saber como falar, como lidar, como você ter uma voz de comando, assim, se for seguir lá a linha do, como é que chama ele, do Montessori, né?

Pesquisadora: Ela, Maria Montessori.

Andréia: Então, se fosse seguir essa linha, você teria que, ela tratava como se fosse de igual para igual, e hoje em dia é difícil, às vezes, não é que você não vá tratar, mas o estagiário, por exemplo, você dá uma certa liberdade para ele, aí às vezes ele quer mandar no jeito de você trabalhar, às vezes é um estagiário que está começando a pedagogia, ele ainda não entende algumas coisas, o por que que você está trabalhando isso. E aí, tipo assim, você fica meio sem, sem... eu mesma ia ter muita dificuldade com relação a isso, eu não ia saber explicar, não ia saber, tipo assim, ter uma voz de comando, você tá entendendo? Eu sou muito, não sei nem te explicar. (risos).

Pesquisadora: A gente vai falar um pouquinho de recursos, material e trabalho coletivo. Pensando nesses agrupamentos especificamente, você avalia que na sua escola existe o material pedagógico à disposição?

Andréia: Sim. A [*nome da diretora*], a diretora, ela é muito preocupada com relação a isso. Então, tipo assim, logo no início, no planejamento, ela já dá uma liberdade pra gente, pra todas nós assim, independente de qual, mas ela tem uma preocupação sim com os bebês, né? Porque os maiores eles já tem assim, eles têm uma facilidade de acesso as outras coisas, como o parque, o quintal, o gramado, eles têm outras coisas, tem algumas coisas que dá para você ter uma liberdade maior com várias coisas né, a questão de brinquedo, eles têm uma variedade muito grande. Os bebês, não, os bebês já é tudo mais específico, mas sempre ela dá a liberdade pra as meninas, durante o planejamento, de já pensar o que que elas querem de material, o que elas precisam e aí, geralmente, ou ela pede ou ela compra, na maioria das vezes, você sabe né, ela compra. E muitas vezes ela já chegou a comprar com o dinheiro que ela viu?

Pesquisadora: Eu acredito.

Andréia: Ai Deus, eu não é surpresa, né?

Pesquisadora: E a parte de infraestrutura predial mesmo da escola? Você entende que é adequado para esse entendimento?

Andréia: É adequado assim, mas hoje mesmo a gente tava conversando com relação a isso, né? As meninas, tipo assim, as que trabalham nessa parte, que a escola ela ficou, tipo assim, a parte da segunda etapa, primeira etapa ela tá mais pra cá e a do MII pra lá já é atendido... quando você for lá, você vai ver.

Pesquisadora: Na parte do corredor, né?

Andréia: Sim, o corredorzinho, isso. Então, tipo assim, as meninas que são dessa parte, elas ficam pensando em algumas ideias sempre para melhorar algumas coisas em relação à infraestrutura, por que? Porque, que nem elas falam, quando foi feito, a pessoa que faz a escola, e como sempre a gente sabe que é assim mesmo, muitas vezes ela pensa numa coisa, mas lá na hora da prática dificulta em algumas coisas. Hoje elas estavam falando, olha, é quando foi colocar o chuveiro tal, colocaram o chuveiro lá fora no solário, só que colocar de um lado, o que dificulta pra professora, a professora tem que atravessar lá do outro lado pra ir buscar o bebê, para trazer para cá, do berçário II. Se tivesse colocado daqui, teria ficado melhor, porque aí já pegava, ficava mais fácil, tipo assim, você não teria que ir lá longe, com risco de cair, escorregar, sabe? Algumas coisas que eles fazem, às vezes, faz de acordo com o que você pede, mas muitas vezes foge do que realmente precisa, sabe? Mas assim, no geral, isso é uma questão pessoal, mas o restante assim., eu acredito que atende sim.

Pesquisadora: Vamos falar um pouquinho do que você estava comentando, como você entende a presença das auxiliares, das berçaristas, nessas turmas de berçário e maternal I?

Andréia: Olha, então, se você perguntou minha opinião pessoal, então vou dar minha opinião pessoal. Aqui em Rio Preto, costuma trabalhar, que nem eu te falei, uma professora titular, uma berçarista e, se possível, vem uma estagiária para ajudar. Como eu venho, como eu tive a

oportunidade de trabalhar como estagiária pela prefeitura de Guarulhos, aí assim, não tem jeito tá, não é culpa minha que eu acabei comparando, não é culpa minha que eu acabei comparando.

Pesquisadora: Sim.

Andréia: Mas lá não tem, como é que fala, não ficam berçarista, é duas ou três professoras, não tem, são professoras mesmo. Então, no caso, no BI, BII, maternal I e II, são professoras mesmo, todas formadas e todas são, como é que fala, são professoras efetivas, elas não são... mulher, elas não são berçaristas.

Pesquisadora: Entendi, elas têm o mesmo nível.

Andréia: Isso, sim. Aí, por exemplo, acontece de ir estagiário sim, para ajudar lá. Acontece, porém, essas três elas trabalham em conjunto, as três sabem a mesma coisa. O peso, por exemplo, de cuidar daqueles bebês cabem às três, tipo assim, não tem uma responsável, as três são responsáveis. Aí, o que que isso é bom assim, ao meu ver? É bom porque ninguém vai falar assim, “Ah, a fulana, eu não vi”, porque as três são corresponsáveis, na hora que uma sair com o bebê lá pra trocar pra dar banho, não sei o que lá, ela também é responsável, tanto quanto a outra. Hoje uma vai fazer agenda hoje, elas dividem os trabalhos, hoje uma é responsável pela agenda, amanhã já é a outra, depois é a outra, ou quando elas vão tomar decisões assim, em relação a planejamento, as três de novo. Então, tipo assim, isso é bom, por que? Porque não é uma cabeça só que pensa, são várias cabeças que pensam, então isso é bom pro bebê, entendeu? Quando você é uma professora só e você tem um estagiário ou uma berçarista, às vezes a berçarista não fez pedagogia, ela só entrou com berçarista, às vezes ela tem um cursinho básico e olhe lá, e aí, tipo assim, ela não tem uma formação como você, e aí tem essa questão que eu te falei também da responsabilidade, né? A responsabilidade é só do professor. Às vezes, então ele tem que cuidar dos bebês e ele também tem que gerir aquela equipe bem, tem que ser uma pessoa, tem que confiar e às vezes, o fato da pessoa não ter aquela responsabilidade sobre ela, ela meio que dá aquelas... meio que umas avacalhadas aí.

Pesquisadora: Isso que você está falando vai ao encontro da próxima. Se existe diferença, nesse desenho que é em Rio Preto, o papel do professor e o papel dessa auxiliar? Você entende que existem diferenciações nesses dois papéis?

Andréia: Sim, eu acredito, por isso. Existe essa diferenciação até na questão, se você for olhar, se você for conversar com uma berçarista também, eu estou falando na minha visão, mas se você conversar com ela também, ela vai se sentir, talvez ela não chegue a falar para você, mas ela vai pensar, dentro dela, vai falar, ela vai pensar “Senhora, eu trabalho, faço a mesma coisa que a professora e eu ganho menos”, porque ela ganha menos, ela vai falar assim “Olha, eu trabalho o dia inteiro e eu ganho ainda menos que você, eu trabalho o dia inteiro e eu ganho menos que você”, então também tem esse peso, entendeu? Quando eu falo essa questão de ter a responsabilidade por três, eu não estou querendo dizer que tem que dar uma responsabilidade dessa pra berçarista, ela não tem uma formação para aquilo, ela não recebe para aquilo, tem um monte de coisa envolvida, eu não tô colocando esse peso, né?

Pesquisadora: Sim.

Andréia: Eu estou querendo dizer sobre a questão assim, sobre a responsabilidade do professor, está entendendo?

Pesquisadora: Como você entende o fato das parcerias não terem uma formação específica para trabalhar com as crianças?

Andréia: Eu acho, eu tinha te falado na outra, eu tinha te falado que lá, a gente como estagiário a gente tem formação junto com os professores, né? Então, o mesmo eu vou te dizer que eu acho que as berçaristas elas deveriam ter formação igual a moça que é do berçário, a professora no caso. Por exemplo, a professora foi na parte da manhã, ela ter a parte da tarde para fazer formação, ou em um outro dia, não sei. Mas eu acho que ela deveria ter sim, porque hoje, nossa teve uma professora que já é veterana e ela falou assim “Gente, as formações pra mim é, tipo assim, é uma coisa super importante pro meu trabalho, e ela é uma professora que já é bem, tipo, você olha para ela trabalhando, parece que ela já domina tudo, ela já sabe tudo, mas ela fala assim, “Tudo o que a gente precisa saber está na formação”. Por que? Quando vocês vão pra passar alguma coisa pra gente, vocês já estudaram aquilo para passar e tem mais, a maioria das formadoras, elas já vieram dali, elas não são pessoas que foram, caíram de paraquedas lá no lugar, né? Não é uma pessoa que veio lá do do ensino médio, que veio dar, tipo assim, falar “eu acho”, acho, acho. Que nem teve um cara, que eu não lembro o nome dele, que deu uma palestra pra nós, que ele falou assim, que ele nunca trabalhou com a educação infantil, aí ele estava falando sobre a questão das escolas, tipo assim, algumas coisas que ele estava falando e aí, tipo assim, a forma com que ele falava, ele não conseguia tocar a gente, ele não conseguia, como é que fala, interagir com a gente. Por quê? Porque ele não sabia, ele falava teoricamente, mas toda vez que ele falava algo, ele não... a gente percebia que ele não estava sabendo exatamente como que era na prática, porque ele era coordenador, ele não chegou a trabalhar lá diretamente no infantil. Então, todo mundo, você só via todo mundo comentando “Ah, mas ele não passou por isso, ele não está entendendo”. E as formadoras de Rio Preto, uma coisa que é legal é isso, elas já vieram da educação infantil, então elas têm base naquilo, que elas têm base, estudaram, prepararam para falar aquilo para nós e elas já viveram aquilo. Então, olha como é forte, quando vocês vão lá para falar, a gente sente peso nas palavras, porque a gente sabe que são pessoas que passaram por tudo que a gente passou e outra, eu não tive formação com todas, mas as que eu já tive, eu vejo que, tipo assim, elas têm uma empatia ainda, não é porque foram lá pra ser formadoras, que ela só se colocaram do lado de lá, entendeu? “Ah, eu acho que deveria ser assim, eu acho que deveria ser assado”, como por exemplo, teve uma vez que a [nome de uma formadora] passou um vídeo para nós, no ano passado, e aí era um vídeo do menino subindo na árvore, fazendo umas coisas assim, bem extrapolante e aí a gente chegou todo mundo questionando “Ah, mas se fizer isso que lá, o menino cair e acontecer isso, isso e aquilo”, aí ela falou assim “Gente, eu já coloquei, eu já sabia que vocês iam questionar muitas dessas coisas”, tipo assim, entendeu? Então ela já ela já fez para provocar, para provocar um questionamento entre nós, pra gente debater, então olha que legal, por ela já ter passado, ela já sabia que a gente ia falar sobre aquilo, a gente ia questionar em alguns casos assim, sabe? Olha que legal, então jamais uma pessoa que vem de uma coisa que nunca participou, nunca fez, ela jamais vai entender, ela jamais vai estar preparada para os questionamentos nossos e elas, no caso, elas já iam preparadas, está entendendo? E isso que é legal.

Pesquisadora: Bacana. As próximas duas perguntas são um pouquinho em relação às famílias. Na sua opinião, como as famílias entendem a função da escola da educação infantil?

Andréia: Iii (*risos*). Teve uma pergunta no meu concurso, agora em 2018, que veio a calhar exatamente, que falava isso, que as escolas de educação infantil elas são vistas como depósito de criança, infelizmente. Assim ó, eu, quando eu li aquilo, eu achei pesado viu, eu achei a frase um pouco pesada. Só que hoje estando na escola, na escola que é de uma classe bem, bem, bem simples né, de pessoas, você vê que realmente muitos têm essa visão, viu? Muitos querem o retorno às aulas, não é preocupado com a aprendizagem das crianças, infelizmente, não é viu. Eu não to julgando, tá? Eu não estou julgando.

Pesquisadora: Fique tranquila.

Andréia: Eu não estou julgando, eu estou falando com base no que eu converso com alguns pais, que eu vejo. Eles se preocupam com o lugar para deixar a criança, não importa se ela vai aprender, se ela não vai aprender, tipo assim, se lá ela vai pegar o coronavírus, o que que vai acontecer. E, tipo assim, isso não é uma visão política, isso é uma visão minha como professora, que eu vejo, sabe? E alguns pais, eles falam de na sua cara assim, “Eu não tenho tempo pra ficar com meu filho”, “Eu não tenho tempo, eu trabalho”, “Eu trabalho, eu faço, não sei o que lá, eu faço curso”, como se ele falasse assim “Olha, é problema, a escola tem que dar um jeito, a escola tem que dar um jeito, não eu como pai”, porque eu tive um filho e eu não, tipo assim, não quero me responsabilizar 100% pelo meu filho, a escola tem que dar um jeito pra ficar com meu filho lá. Não importa se ele vai subir na árvore, se ele vai descer, se ele vai ter álcool em gel para passar na mão, se ele não vai ter, o que que vai acontecer, eu não quero saber, está escrevendo? E eles falam, o mais incrível, eles não falam assim com receio, com medo, não fala não, é assim, bem descarado mesmo, sabe?

Pesquisadora: E no seu contexto, na sua opinião, você acha que as famílias entendem o atendimento em creche, 0 a 3, da mesma forma que eles veem a pré-escola? Ou você acha que tem diferença nessa visão?

Andréia: Tem, tem. Tem, mas, assim, é igual eu to te falando, em todas têm essa visão que eu te falei antes, mas tem uma diferença quando chega... no 0 a 3 anos, tipo assim, independente, você vai contar assim pro pai “Ai pai, seu filho está se desenvolvendo isso, isso, isso”, nas reuniões, ele não tá nem aí, o importante é que você entregou o bebezinho limpinho, arrumadinho, cheirosinha, inteiro né, sem nenhum machucadinho, tá bom, tá ótimo. Quando chega três, quando chega, por exemplo, nas etapas, primeira etapa e segunda etapa, o pai já começa a ter outra visão, ele já começa a pensar assim “O que que o meu filho está aprendendo?”, “Será que meu filho já aprendeu uma letrinha do alfabeto”, porque eles têm muito aquela sede do menino já sair escrevendo, lendo, e aí aquela pressa, chegou naquela idade, ele já acha que o filho, se não tiver, meu Deus do céu, a casa vai cair. Então, começa essa cobrança do pai com a criança e dos pais com a gente, com nós professores e com a escola. Então, tipo assim, ele já começa a ver isso também, está entendendo? Embora ele queira que a criança fica lá, porque como eu que eu estava te falando, uma visão geral é dele deixar lá, mas também tem essa questão dele querer também que a criança... tem uns que querem que a

criança, da maneira que eles imaginam que é certo, eles não tem o conhecimento pedagógico que a gente tem né, então a gente já sabe que é normal, mas existe sim essa cobrança.

Pesquisadora: Entendi. As próximas perguntas, o bloco maior e a gente se encaminha para o fim, é um pouco a respeito da sua opinião sobre a especificidade do trabalho com os bebês e crianças bem pequenas. Qual é o seu conceito de bebê criança bem pequena? E se você acha mais fácil ou mais difícil trabalhar com essas crianças menores?

Andréia: Com certeza eu acho bem mais difícil né, como eu falei lá no começo, eu acho mais difícil, por que? Porque é a minha visão como profissional, como professora, tipo assim, eu sei da necessidade daquela criança, eu sei que ela tem que ser vista como alguém que também precisa de uma aprendizagem, ela precisa de um desenvolvimento, então eu não vou só lá pra cuidar, diferente do que os pais acham que a gente vai lá só pra cuidar, não. Eu sei que eu preciso atender àquela criança naquilo que ela precisa. Então, tipo assim, é nisso que eu já acho, igual eu estou te falando, eu acho muito difícil conciliar o cuidar né, que existe, que a gente tem que cuidar sim, e a parte do desenvolvimento que você precisa planejar, né? As propostas para aquela idade, para aquela idade, para que ele possa se desenvolver da maneira certa. Então eu acho que conciliar essa questão do cuidado com essa questão, eu acho um pouco difícil, um pouco não, muito, ai Deus.

Pesquisadora: E quem são? Qual é o seu conceito de bebê? Se tivesse que descrever um bebê ou uma criança menor, o que vocêalaria sobre?

Andréia: Os bebês, sei lá, os bebês e as crianças, os bebezinhos... eu acredito, são os lá de quatro a um ano, um ano e meio.

Pesquisadora: Sim, eu só não bebês e crianças bem pequenas porque é a nomenclatura da Base né, que o bebê ele entra até um ano e seis meses, a um ano e sete meses até três anos e onze, crianças bem pequenas.

Andréia: Então, esses de crianças bem pequenas, os bebês, assim, o que que eu poderia falar deles? Eu acho que os menores, quanto menorzinho, no caso de bebês né, que seriam os de zero a um ano e meio, seria o mais difícil de você lidar por essas questões que eu te falei, eu acho que eles são mais indefesos, eles precisam de um cuidado maior, eles, como que fala, mesmo ele sendo bebê eles demandam de um respeito, precisam daquele cuidado com respeito com eles, porque embora ele ainda não sabe, mas ele já é uma pessoa que tá os seus cuidados, entendeu? Então ele já precisa daquele olhar como indivíduo, como uma pessoa que, como fala, ele está dentro do direito dele lá, de receber a educação, assim como qualquer outro, em qualquer outra idade. E os bem pequenos, a mesma coisa, tipo assim, ele já precisam de um olhar, que eles ainda são pequenos, eles ainda precisam do cuidado, porém eles já precisam de um, como é que fala, de uma liberdade, não é liberdade, sei lá... uma liberdade para eles terem mais autonomia. Então eu acho que no caso das crianças bem pequenas, eles precisam que você saiba lidar com essa questão de dar autonomia para eles, a ponto de eles poderem já se descobrir, já ir se descobrindo né, de uma forma mais, se desenvolver de uma forma mais plena, né? Porque, tipo assim, ele já começa a ser mais curioso ali, ele não é mais igual o bebezinho, que o bebê você leva ele pra tudo, o das crianças bem pequenas, ele já começa a ter autonomia e dependendo do professor, dependendo da gente, eles desenvolvem mais ainda, mas aí você

tem que fazer um trabalho muito bem feito né, como por exemplo, na hora do desfralde, como, por exemplo, os que já desfraldaram, de ir no banheiro, de saber voltar e umas coisas assim, eu acho que é mais ou menos isso.

Pesquisadora: Como que você acredita que eles aprendem e se desenvolvem na escola?

Andréia: Os bebês?

Pesquisadora: Isso.

Andréia: Ah, eu acredito que eles aprendem muito com a interação, né? Tanto com os com os amiguinhos lá da mesma faixa etária deles, como também com os adultos que são da comunidade escolar, todos, não estou falando nem só do professor, estou falando todos que convivem na escola, porque tem bebezinho, falando agora dos bebês, você vê que tem bebezinho que ele aprende algumas coisas com as tias da limpeza, né? Porque as tias ela ficam, tipo, mandando beijinho, dando tchauzinho, não sei o que lá, às vezes, elas que dão comida, ajuda né, quando falta alguém já chegou delas ajudarem, então elas também fazem parte né, dessa, por isso que fala, educação infantil, né? Faz parte dessa educação, né? E é legal que você vê ele se desenvolvendo com essas pessoas, eu acho que a interação ela é importante em todos sentidos, assim, em qualquer faixa etária, mas nessa eu acho muito importante. Porque os grandes, as crianças maiores, elas decidem com quem elas querem ter essa interação, os bebês não, o bebê ele tá lá na cadeirinha quietinho e vem a tia “Ai, que delícia”, então ele não escolheu aquela pessoa pra ir lá brincar com ele, mexer com ele, tá entendendo? Ele não escolhe, “Ah, eu queria comer com aquela outra tia”, então os maiores eles já escolhem com quem eles vão lidar e os mais novinhos, não, eles não escolhem. Às vezes, igual a gente fala, eu não fiz a formação com as crianças bem pequenas, mas as meninas sempre comentam uma coisa que eu acho muito legal, elas falam assim que, por exemplo, aquele bebezinho, seria legal que eles que eles tivessem aquela pessoa, que aquela pessoa ela procurasse pegar aquela turminha, seis alunos para ela fazer as algumas.

Pesquisadora: Adulto referência?

Andréia: É pra referência, isso. E aí, tipo assim, eu acho isso legal, porque a criança ela já começa, tem a questão da pessoa faltar, alguma coisa, não sei, mas assim, ela já tem uma referência durante aquele dia, quem procurar “Eu vou procurar essa para fazer”, sabe, cutucar, quando a professora vê ele cutucando lá a calça, ela já sabe que o bebê tá pedindo algo, porque ele não fala, né? Então eu acho isso legal, mas até enquanto ele for do BI, por exemplo, ele vai ser outras pessoas aleatório, que que nem eu estou te falando, nem sempre vai ser aquelas a quem ele é mais apegado, vai ser várias, que vai brincar, que vai mexer com ele e ele vai aprender do mesmo jeito, ele vai aprender a se defender, vai aprender a chorar quando tiver sentindo alguma coisa, né?

Pesquisadora: Aham, você entrou um pouquinho na próxima pergunta, você falou pra mim, os bebês aprendem e se desenvolvem principalmente por meio da interação, se isso é diferente com as crianças com as quais você trabalha?

Andréia: Eu já meio que dei, igual os meninos falam, já dei um spoiler, né? (*risos*). Os de quatro e cinco, eles aprendem sim, mas é igual eu te falei, eles escolhem com quem, né? Por

exemplo, eles sempre falam “Ah, eu gosto da tia fulana” ou se ele tem que pedir alguma coisa, às vezes, o ajudante do dia, meu ajudante do dia, eles já fazem tudo, eles saem da sala, vai lá na diretoria pegar algum papel, vai fazer alguma coisa, vai resolver alguma coisa, “Ah, vai lá na tia, a ASG e pede isso, a tia fulana”, só que aí se, por exemplo, se você fala assim “Vai nas tias que estão ali sentadas”, aí você observa, sempre eles vão na mesma, porque eles criaram um vínculo, às vezes, não criou com as duas, criou com uma. Então eu acho que funciona essa questão da interação, da aprendizagem. Então eu acho que essa questão da aprendizagem por meio da interação com os da minha faixa etária, sim.

Pesquisadora: Entendi.

Andréia: E entre eles também, porque, por exemplo, tem uma criança que ela, tipo assim, eu tinha uma aluna ano passado, que até quase o final do ano ela não ia pula pula, não ia, de jeito nenhum, ela tinha medo, medo, medo, medo, medo. Aí a mãe dela disse que os ossos dela eram aqueles ossos frágeis, qualquer coisa quebra, então acho que tanto a mãe dela falar, ela tinha medo. E eu falava “Vai, eu te seguro, eu pego na sua mão”, só que ela ficava olhando assim, os outros pulando, chega os olhos brilhavam, aí quando foi depois, no final do ano, eu falei assim “Vai, com quem você ir?”, e ela falou assim “Eu quero ir com fulana”, que era uma menininha que ela pegou a amizade, e ela demorou pra fazer amizade também, mas quando ela fez ela quis ir com essa menina não pula. Aí ela foi bem devagarinho ainda, mas foi, porque no final do ano ela criou um vínculo com essa outra, porque até então ela não ia entendeu? Porque não tinha criado vínculo com ninguém, ela faltava muito, então é legal e, tipo assim, a outra por causa da outra coleguinha ela perdeu o medo de ir num lugar que ela não ia de jeito nenhum. Olha que legal, né? Tipo assim, é uma carreira né, é um avanço.

Pesquisadora: Você considera que os bebês e crianças bem pequenas devem aprender alguma coisa? Devem aprender algo na escola?

Andréia: Com certeza, né? Por exemplo, uma das coisas que, como eu falei né, hoje eu tava falando pra minha cunhada, ela tem o meu sobrinhozinho, de ser cinco mesinho. Aí ela falou “Ah, Andréia, hoje eu fui dar o nome dele pra escola, tal, a creche” e eu falei “Que legal, que bom!”, que ela falou assim a “Você acha que dá certo?”, eu falei “Dá sim, porque lá tem coisa que nós faz, a gente tem uma visão, a escola tem outra, e a gente sabe que né, a gente tá estudando, a gente sabe que é um direito da criança, né? Porque? Porque lá ela vai o conviver com outras crianças, ela vai ter um acesso talvez a coisas que nós pais, às vezes, não consegue dar. Porque o pai, ele às vezes ele não tem tempo, às vezes ele não tem dinheiro para comprar determinadas coisas e a escola já possibilita várias dessas coisas, né? Não só isso né, porque na escola a gente se prepara, né? *(uma sobrinha da participante interrompe a entrevista)*. Eu já esqueci sua pergunta, porque ela entrou e eu me distraí.

Pesquisadora: Se você acha que o bebê devem aprender algo.

Andréia: Ah, sim. Eu já comentei mais ou menos, né? Que eu acho que sim, e assim eu sei que, que nem eu falei pra você, tem coisa que nós não conseguimos possibilitar, até porque a gente pensa que criança... é assim, quando você é mãe, você acha que o bebê ele só vai fazer aquilo que o corpinho dele é programado, né? Nasce e ele aprende, tipo assim, as coisas, mecanicamente. Quando você estuda, você entende que não, que ele não aprendeu aquele

mecanicamente, ele foi ensinado, né? É tipo assim, o corpinho dele foi tendo aquela maturação para fazer determinadas coisas, mas, por exemplo, o processo da fala, pra andar, várias coisas assim, você ensina em casa, né? Então ele precisa de alguém para ensinar, só que aí na escola, a escola já vai ser preparada, ela já vai se preparar, né? Já vai fazer um planejamento para que aquilo aconteça de uma forma mais estruturada, né? Coisa que o pai não vai pensar, o pai não vai estruturar a aprendizagem de um bebê. Talvez não, e não é porque ele não quer, ele não sabe, ele não sabe o que fazer. Tipo assim, muitas vezes, o que que a gente faz, a gente compra um monte de coisa errada, né? Por exemplo, eu dei andador pro meu filho com 7 meses. Aí hoje a gente sabe que, meu Deus do céu, forcei a coluna do meu filho, o de 19. Hoje a gente vê que muitas coisas você fez errado, achando que estava auxiliando no desenvolvimento e você tava atrapalhando, na verdade. Algumas coisas que a gente dá, chupeta, tipo assim, a gente dá, mas depois a gente vai estudando, a gente vai vivendo assim, tipo, nada a ver. E na escola não, na escola eles vão ensinar outras coisas que é pro próprio desenvolvimento do bebê, da criança, para que futuramente ele vai se tornando uma pessoa mais, não é não é decidida, uma pessoa mais... eita, sumiu a palavra...

Pesquisadora: E qual o papel da professora nesse envolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças bem pequenas?

Andréia: Eu sempre falo adiantada, né? Eu sempre falo alguma coisa adiantado no meio da fala é porque eu falo demais.

Pesquisadora: É ótimo. É ótimo, porque você vai em uma ideia, vai amarrando na outra e aí pra mim também, eu fico a impressão que está fazendo sentido da conversa, porque uma coisa vai puxando a outra.

Andréia: É porque eu já falei né, que quando é um profissional, no caso, a gente que é a professora, a gente estrutura, planeja, de forma, tipo assim, estruturada aquilo que a gente quer que a criança aprenda, né? Então a gente faz uma preparação, né? Você vai lá, estuda os documentos, “Ah, o que que uma criança de tal idade até tal idade”, né, a gente costuma sempre verificar, não é porque acho que fazer, se eu não sei, por exemplo, eu nunca trabalhei, mas a gente sempre dá uma olhadinha lá, né? Vai lá dar uma olhadinha lá na base, o que que a criança tem que desenvolver de zero a tantos anos, então, ali você já começa a pensar em propostas, coisas que atinge aquele objetivo, né? Que é proposto para aquela fase. Então eu acho que o papel do professor é esse, né? Ele saber onde a criança precisa chegar e o que que ele tem que fazer para que isso aconteça, né? Então ele tem que ter um bom planejamento. Não só planejar, ele tem que executar, né? Porque planejar, sem executar nada, num adianta nada.

Pesquisadora: Aham. E sobre o cuidar e educar, como que você entende esses dois conceitos no 0 a 3?

Andréia: É, do cuidar, é igual eu te falei, eu acho que assim, se eu te falar que eu consigo separar, eu não consigo ver separado, eu não consigo. Por que? Quando você, principalmente no 0 a 3, enquanto você cuida, você ensina, você aprende também com eles. Eu vou te falar assim, não fugindo, mas eu vou te falar mais ou menos. Até uns seis anos mais ou menos, eu fui criada com a minha avó, minha avó é analfabeta, e você, acredita que tem coisas que eu me lembro até hoje, coisas que a minha vó me ensinou quando eu era criancinha, eu devia ter, sei

lá, meus três, quatro anos. Por que que eu sei que era nessa fase? Porque minha mãe fala que foi nessa fase que eu fiquei com ela para ela vir para São Paulo, né? E ela ensinava coisas assim que, na época, a gente pode até falar, mas minha vó, tadinha, ela não sabia, mas ela ensinou certinho muita coisa. Ela cantava com a gente, ela contava história, tipo assim, ela ajudava a gente fazer receitinha com folha de bananeira, tipo assim, algumas coisas assim que, na época, a gente não sabia que estava sendo valorizado a nossa autonomia, a nossa criatividade, a gente não sabia que aquilo estava sendo trabalhado e ela tava, tipo, enquanto ela cuidava ela, ela ensinava. Olha que coisa engraçada, e isso serviu pra nossa vida adulta né, muitas coisas. Quando eu fui fazer a pedagogia, eu me senti culpada, por Deus, me senti culpada, de não ter dado valor a algumas coisas desse tipo, entendeu? E hoje, na pandemia, eu precisei ajudar aos pais, os pais dos meus alunos, que também às vezes tem filho pequenininho a valorizar esse momento que eles têm com os filhos deles, porque eu falo assim “Gente, não pensem que porque a criança não está indo na escola, que ela não está aprendendo, ela está aprendendo”. Eu tenho pai de aluno que tem bebezinho, então eles ficam pensando assim “Mas o que que eu vou ensinar então?”, ou “Ele não está aprendendo nada”, e o bebê doidinho pra pegar na tinta, doído para mexer na coisa que o outro irmãozinho tá fazendo e a mãe pensa assim, eu não posso deixar, porque não é pra idade dele, eles falam né. Eu falo “Não mãezinha, pode deixar sim”, “Pode deixar ele mexer”, tipo, porque a maioria das tinta que a gente usa, é tinta que não faz mal o bebê manusear, né? Aí eu falo assim “Não, pode deixar o para ele já ir conhecendo, pegando, Tateando, eles vão aprender”. Então eu acho que o cuidar, ele está muito ligado nessa questão de dar aprendizagem sim. E é até difícil, como eu falei, é difícil você separar, porque como que você vai cuidar de uma criança, eu achei bonitinho em uma das formações, eu não lembro qual, que a menina falou assim, por exemplo “Quando você vai pedir pra pra trocar a fralda do bebê, como é que você faz? Você vai lá e só pega o bebê, e troca e pronto”, não, “Fulaninho, dá licença, a tia, eu vou trocar sua fraldinha, tá bom?”. Então, tipo assim, o respeito por aquele bebezinho, bebezinho, aquele que nem anda ainda, tá lá deitadinho, você conversando com ele, olha que bonitinho. Então você está ensinando para ele, você está ensinando pra ele que você vai estar cuidando dele com carinho, ele já está aprendendo o que é, como fala, o cuidado, como que é ser cuidado, como que é ser amado. Ele já está aprendendo empatia, ele já está aprendendo um monte de coisa enquanto você tá cuidando dele. Ou, por exemplo, quando você vai dar banho, durante o banho, você canta musiquinha “Não sei o que lá, não sei o que lá” e você canta para ele, ele também tá aprendendo, ele está aprendendo algo que você se você falasse ele não ia entender, mas você está fazendo na prática, você tá fazendo higienização nele e tá cantando ao mesmo, então ele aprendendo com você, às vezes, naquele momento ele não vai demonstrar, mas lá igual eu te falei, muita coisa que você ensina lá no berçário, só vai ser vista, às vezes, lá na frente, né? Porque é juntando né, ali, com o outro, com outros pedacinhos, né? Quando ele vai formando aqueles pedacinhos, aquele quebra-cabeça e formou, né? É mais ou menos isso. (*risos*)

Pesquisadora: No cotidiano, dentro das turmas de BI, BII, MI, ainda falando sobre o cuidar e educar, na sua opinião algum deles prevalece nessas turmas? Se sim, por quê?

Andréia: Sim, eu acredito que o cuidar ele prevalece sobre o ensinar. Igual eu to te falando, eles andam juntos, mas, como diz a história, tem uma ressalva, por que? Que nem eu te falei, existe o ideal e existe o que é, o real. Porque o real você tem 25 bebês, aí, tipo assim, eu até

quero ensinar alguma coisa pra aquele bebê enquanto eu dou o banho, mas será que eu tenho tempo? Às vezes, tipo assim, você sabe que bebê parece que é assim, cagou um, todos cagam não é mesmo? (*risos*), é engraçado, eu fiquei lá, fui substituir já algumas vezes nessas salas e via isso assim, eu achava graça “Gente, mas como caga... todos cagam”, parece que é pra você ficar louca (*risos*). Aí, o que que acontece, então nessa hora você pensa assim “Ah, eu planejei”, eu não né, porque eu não planejei, a professora deixava planejado porque ela já tinha planejado aquele dia lá, né? Aí ela deixa lá, fazer isso isso e lá... hoje é o brincar heurístico lá, você vai usar os cestinhos não sei das quantas lá, que ela deixou lá pra você fazer. Aí chega lá na hora, acontece isso que eu estou te falando, como que você vai fazer? Então, tipo assim, você já estava pensando assim “Aí essa meia hora que era deles brincarem e tal”, e quem disse que às vezes dá tempo? Não dá por causa que qualquer imprevisto já tira aquilo lá, assim, se perdeu a aprendizagem? Não se perdeu, ele aprendeu, só dele estar ali, ele aprendeu alguma coisa, mas ele não aprendeu tudo que você gostaria de ensinar, por quê? Porque o cuidar sobressai, entendeu? E eu vi muito isso, eu me senti... na primeira pergunta lá que você tinha feito, tem uma colega minha que ela ficou no BI no primeiro ano dela de concurso, ela falou isso, ela expôs para mim uma questão, que ela falou assim “Olha, o que eu senti que eu não gostei do BI, que eu não gostei de ficar lá é porque eu me senti presa. Eu queria fazer isso, isso, isso, eu tinha um monte de ideia e chegou lá eu não pude colocar em prática, tipo assim, muita coisa que eu queria fazer eu não pude fazer. Por que? Porque eu tenho que me adaptar a realidade das minhas crianças e minhas crianças, dá para fazer até aqui, daqui pra cá eu não posso”, entendeu? Então ela se sentiu como se fosse, como se tivesse algo é impedindo, um impedimento pronto, ela sentiu um impedimento por causa disso, entendeu? E aí eu penso dessa forma, eu acho que tem essa questão aí entendeu, às vezes não é o que você... você deseja e o que você pode, então tem um pouquinho, uma barreira, sabe?

Andréia: E essa relação, cuidar e educar, no seu trabalho se dá de um modo diferente? É uma outra dinâmica.

Andréia: É outra dinâmica. Porque, tipo assim, ao mesmo tempo que ainda continua, é igual eu te falei, a educação infantil, por isso que nomeia educação infantil. Então, quando você pensa lá, que você tem que o cuidar, o brincar, o educar, aí você pensa lá, né? Quando eu tenho, eu tenho que cuidar, só que no caso deles, dos grandes, eles já vem com, como é que fala, com uma base forte, eles já vem com um cuidar mais assim, eu não sei nem te explicar... eu sei que assim, eles já demandam menos cuidado do que os menores, do que os bebês e as crianças bem pequenas. Então como eles têm essa questão mais, claro que no começo do ano eles ainda tem muita coisa que você tem que adaptar, cuidar e fazer, como por exemplo, eu te falei, uns 10%, 20%, não sabem ir no banheiro ainda, eles não sabem se trocar ainda, pra comer, tipo assim, às vezes tem que dar a comida na boca, então chega lá na escola, é sério, com cinco anos, tem criança que nunca foi pra escola, quando chega lá você, tipo assim, você fala assim “Meu Deus, e agora, porque eu vou ter que dar conta de 25 e aí?”. Então tem aquela partezinha que ela demanda de mais cuidado, ainda vai ter, porém é mínima, então, por causa dos outros que já têm uma autonomia maior, você já consegue lidar com isso fácil. É diferente dos pequeninhos que você precisa, que todos estão ali no mesmo nível entendeu, todos têm o mesmo nível de cuidado, você tem que tá ali. E com os maiores te sobra tempo para você, pro ensino, para você ensinar né, pra você ensinar, pra questão do educar também, é mais fácil, porque que nem eu

te falei eles, eles não aprendem só com você, eles já vêm com uma bagagem grande com eles. E você trabalha, a gente sabe né, que a gente tem que trabalhar muito na parte do que a criança já tem, né? A bagagem que ela já traz, então isso já facilita muito, entendeu? Eles já vêm com muita coisa construída, sabe? Ela no [*nome da escola*], a gente trabalha muito a questão de votação, de ouvir a opinião da criança, de formar tipo assembleias para decidir alguma coisa, tudo o que vai fazer a criança está ali, a gente vai montar lá o nome da turma, pergunta, faz a votação. A gente vai assistir um filme, de vez e nunca, mas vai (*risos*), a gente faz uma votação, “Olha, tem um filme X,X,X. Vamos escolher?”, então é isso, como eu quero te dizer, como ele já tem uma autonomia e ele já tem uma bagagem anterior, te facilita muito, muito. Então dá pra você participar mais da parte da questão da aprendizagem, você não concentra mais tanto no cuidar. Entendeu?

Pesquisadora: Certo. E o brincar, como você entende o brincar e a função do brincar para essa faixa etária dos bebês e as crianças menores?

Andréia: Eita Deus, essa questão do brincar... dos bebês é, assim, eu acredito, isso eu estou te falando assim, mais ou menos o meu achismo e o que eu sei, mas ou menos teoricamente, alguma prática pessoal e alguma coisa do que eu aprendi lá, nos dias que eu fiquei lá, então eu vou te falar mais ou menos.

Pesquisadora: Uhum.

Andréia: Também é importante, né? Assim como todas as outras partes, o bebê também ele brinca né, o bebê ele brinca até com a mão dele, né? Uma coisa que é legal com essa faixa etária é porque, tipo assim, tudo para ele é um brincar, o som que você faz da boca, você mexe com o cabelo, você faz barulho assim, faz coisas perto dele. Então pra ele, como é que fala, aquilo também faz parte do desenvolvimento dele, porque ele está começando a ouvir sons, barulho, o toque né, de você pegar na mãozinha dele, ficar mexendo no dedinho, ele tá aprendendo também, tá brincando com você. E assim nessa questão que a gente fala né, quando o bebê já tem quatro meses lá, por exemplo, já tem lá o tatame, já ficam lá, então elas já deixam bastante brinquedo disponível, brinquedo apropriado, claro. Mas eles já têm bastante coisa assim, colorida, para eles poderem pegar, tocar. As meninas do berçário, elas são muito atentas a essa questão assim, de preparar brinquedos, chocalhos, essas coisas assim, voltado para esses bebezinho, bebezinho mesmo, que eu digo de quatro a mais ou menos um ano. Elas têm preocupação grande com essa questão do brincar para eles também, e o é que, tipo assim, eu cheguei a ficar na sala quando tinha o quê, três bebês, nas vezes que eu fiquei tinha bebezinhos de quatro meses, que eles praticamente, eles não, só ficam deitadinho ainda, né? Eles são bem, bem quietinho ainda, mas eles já brincam, tipo assim, você faz qualquer barulho, ele já dá um gargalhadinha, risadinha, tipo assim, então você vê que eles já começam a interagir com o adulto. Então dá para você brincar com bastante coisa.

Pesquisadora: Bacana,. Na sua opinião, para trabalhar com os bebês e as crianças bem pequenas, é necessário ter alguma característica pessoal específica? Se sim, quais?

Andréia: Ai, eu assim, isso é pessoal, porque uma vez eu fiz um questionário lá, um questionário para saber de coisa profissional, e aí falava assim “O profissional de pedagogia, ele tem que gostar de crianças?” e aí na época eu estava no meio da faculdade, mais ou menos,

eu coloquei que sim, aí você acredita que a resposta era errada, é que não. Aí eu falei assim “Gente...”, assim, eu não concordei né, eu não concordei de forma nenhuma, porque eu falei assim, como que eu vou lidar com uma criança? Como que eu vou lidar com um bebê, com um não, com 20, 25, se eu não tiver um pouco de... tem que ter, eu tenho que gostar, eu tenho que ter afetividade. Eu tenho que ter, é igual eu te falei, igual a gente falou, se, por exemplo, a criança, ela não cria um vínculo com aquela pessoa, ela não criar uma confiança com aquela pessoa, ela vai todo dia chorando pra lá, com medo? Então eu acho que a pessoa tem que gostar sim. Eu acho que ela tem que ter, uma das coisas que esse profissional tem que ter, eu acredito que seja, uma das características tem que ser um gostar de criança, gostar de bebês. Gostar de trabalhar com as crianças nessa faixa. Acredito que seja o mínimo, o saber, igual eu, eu, não é que eu não goste, eu tenho medo, mas se eu precisar trabalhar lá, eu já gosto, eu gosto dos bebês, eu tenho medo, eu tenho medo pela responsabilidade, eu tenho medo por ele n motivos assim, entendeu?

Pesquisadora: E tem alguma outra característica específica ou sei lá, tipo, tem que ser carinhoso, tem que ser, sei lá, calma, tem que ser... alguma outra característica que você indica especificamente para isso. Ou você acha que esse que você deu a barca, tudo isso?

Andréia: Eu acredito que, tipo assim, essa seria uma das, eu acho que a principal, gostar deles né, dessa faixa etária de bebê. Mas o ser carinhoso nem tanto, porque tem criança que uma pessoa bem seriona assim, e a criança ama, porque ela sente confiança sobre naquela pessoa, porque ela domina, ela domina aquilo que ela está fazendo, tipo assim, embora ela não seja tão carinhosa.

Pesquisadora: Sim, eu falei aleatoriamente, qualquer uma, só pra exemplificar.

Andréia: Ah sim (*risos*), só pra me dar o exemplo né? Peraí, deixa eu ver qual característica. É, teria a questão do, é eu não sei como te falar, seria, tipo assim, uma pessoa que tem um domínio, não seria um domínio daquilo, sei lá, experiência pronto. Serve como característica? Eu não sei, experiência ou sei lá, prática, experiência, prática, alguma coisa assim.

Pesquisadora: Tudo bem.

Andréia: Porque, tipo assim, às vezes, igual eu falei, ela gosta, se ela gosta ou... igual tem pessoas que foi parar lá de paraquedas, mas ela tem uma prática danada e ela tem uma prática, e ela é muito responsável. Pronto, a palavra, responsável. E ela é muito responsável com aquilo que ela faz. Então, por mais que ela não goste muito, mas ela é muito responsável a ponto da conta do trabalho dela, independente se ela gosta de estar com bebê, igual eu, estou te falando pelo meu caso, aí agora me veio outra professora na mente, que acabou tendo que parar ela no berçário e ela fez um ótimo trabalho. E ela fez, tipo assim, ela não gosta ela, ela deixa bem claro que ela não gosta, mas ela fez um ótimo trabalho, todo mundo elogiou, os pais... ela é seriona, só que ela dominou, ela domina o que ela faz, ela entendeu, ela foi atrás, ela estudou, ela, tipo assim, arregaçou as mangas para entender o que ela estava fazendo e ela entendeu e ela deu conta. Então, tipo assim, eu acho que essa questão dela ser responsável naquilo que ela faz, por isso que ela fez bem.

Pesquisadora: Entendi, falamos das características. Você consegue elencar alguns saberes específicos necessários para docência com bebês e crianças bem pequenas? O que é necessário saber para trabalhar com essa faixa etária?

Andréia: O que é necessário saber, eita. Você vai ficando cada vez mais apertado as perguntas, né? (risos)

Pesquisadora: Não, já vai abrir de novo. Essas são as últimas mais específicas. (risos)

Andréia: É, porque é bem específico, né? Mas o que é necessário, é igual eu te falei, por exemplo, nem tudo na vida, a nossa profissão, é uma profissão muito ampla, né? Ela é assim, ela é um leque e aí, por exemplo, eu, no meu caso, eu estou começando minha trajetória como professora agora. Então, por exemplo, eu acredito que a minha formação, foi o quê, uma formação de pedagogia no Brasil é três anos, três e meio, quatro, essa formação, durante esse período, ele não me dá a possibilidade de ser especialista em nenhuma área, mas o que que eu preciso ter? Eu tenho que ter aquela visão de ir atrás daquilo que eu preciso. Por exemplo, se eu vou para a turma x, eu tenho que me especializar pra fazer aquilo bem feito, que seja lá o que for que eu for fazer. Se eu for pra turma do berçário e eu e eu vejo que ainda falta alguma coisa para mim conseguir trabalhar com aquela faixa etária, eu tenho que me especializar, procurar meios de aumentar a minha formação né, melhorar, pelo menos pra mim poder fazer aquilo bem feito, porque acho que quando você faz um bom trabalho, onde quer que você vá, eu acho que tudo dá certo, né? Porque saber é impossível, você saber tudo, mas você pode se preparar, uma boa preparação para qualquer coisa, acho que é um bom caminho.

Pesquisadora: Na docência com essas crianças, com os bebês e as crianças menores, a prática e a teoria são importantes?

Andréia: A prática e a teoria. Sim, tanto uma, eu acho que é igual o cuidar e educar, né? Eu acho que também seria ótimo, né? Porque a prática, quando você tem uma boa teoria, uma boa teoria faz você lembrar na hora da prática para fazer bem feito. Só que se você tem uma boa teoria e você não, por exemplo, se você não tem uma prática, mas você também não se esforça para fazer aquilo bem feito, como você aprendeu, também não vai dar certo. Se você tem uma boa prática, mas você não sabe por que que você está fazendo, também é ruim, que foi o que eu falei do caso das berçaristas. Às vezes elas, se você for olhar, que nem eu te falei, eu vou lá substituir no berçário, as meninas, as berçaristas, na prática, elas dominam tudo. Só que se eu for perguntar para ela assim “Por que você canta pro bebê? Quando você tá dando banho, por que você canta para o bebê?”, ela vai falar “Ah, pra animar ele”, tipo assim, entendeu? Assim, eu estou falando aleatoriamente, vou falar igual você, só pra dar um exemplo.

Pesquisadora: Sim.

Andréia: Não quer dizer que elas não saibam, né? Porque tem alguns berçaristas que elas já são, aí ela fala assim “Olha fulano, ele disse que tem que fazer isso por causa disso, disso, disso porque vai desenvolver o bebê nisso, nisso”. Então eu acho que a prática, só a teoria sozinha não vai e só a prática sozinha também não. Elas têm que andar junto. Casar, né? Você ter uma boa teoria, um bom embasamento para você poder fazer a sua prática melhor, né? Até porque, por exemplo, hoje, nosso conhecimento teórico, como... eu acho que em qualquer área viu, foi

testado nessa pandemia. Quando você vai fazer qualquer coisa hoje, a pessoa te pergunta assim “Por que?”, “Por que?”. Porque hoje você tem que dar explicação, principalmente nós professores, nós tivemos que explicar tudo que a gente tá fazendo. Então esse eu só sabia na prática agora, como é que eu explico? Como é que eu vou fazer? Porque hoje, tipo assim, se eu vou mandar uma proposta pro aluno, eu tenho que colocar lá o que que vai desenvolver com aquela proposta, o que que não vai, o que que eu estou trabalhando. Aí, se eu vou explicar, por exemplo, a [nome de uma formadora] fez a seguinte pergunta, ela perguntou quais propostas a gente estava trabalhando lá, eu falei, outras pessoas falaram, aí chegou uma hora que ela falou assim “E vocês fizeram tudo isso baseado no quê? No quê?”, aí, tipo assim, entendeu? Quer dizer, se eu tenho uma ótima prática, mas eu não sei da onde que eu tirei aquilo, não serve de nada. Às vezes pode até ter fundamento, por exemplo, se eu fiz sem fundamento, a [nome de uma formadora] pode até falar assim “Está de acordo com a base, está de acordo com o currículo”, mas aí ela vai falar assim, mas se ela me pergunta e eu não sei, eu tirei de qualquer lugar, e aí? Está entendendo?

Pesquisadora: Uhum.

Andréia: Então por isso que eu falei que os dois têm que andar juntos. O professor tem que entender também o que ele está fazendo e tem que aprender, desenvolver a prática sim, bem feita.

Pesquisadora: Ao longo da sua formação, na trajetória na escola, você se lembra de algum livro, de algum autor, de algum documento que você destaca como importante para o trabalho com 0 a 3?

Andréia: Mulher, já ali, eu já li sim, mas o problema é, eu não vou lembrar, não vou lembrar o nome, porque eu li, eu peguei da escola por curiosidade, eu peguei esse livro lá da [nome da coordenadora] pra mim olhar algumas especificidade dos bebês. Por que? Igual eu te falei, a gente nunca sabe, como você não sabe que para qual você vai, então você quer pelo menos entender algumas coisas, tipo assim, por que que eu tenho que trabalhar... acho que foi até alguma indicação de alguém da Secretaria que foi indicado esse livro eu, mas eu não vou saber qual é.

Pesquisadora: Uhum.

Andréia: Ela pegou esse livro, todo mundo estava vendo esse livro e eu fui olhar sim pra ver, né? Por que tinha lá explicando sobre o brincar heurístico, sobre algumas coisas assim.

Pesquisadora: Era o da Elinor Goldschmied? Andréia: Eu não lembro.

Pesquisadora: Esse é um da capa azul, que tem um bebezinho na capa.

Andréia; Ah, eu acho que é esse mesmo! Ela passou pra todo mundo lá, pra quem quisesse ler, podia ler, pra gente poder... lógico que as mais levaram mais a sério para ler a fundo assim, foram elas. Eu li, por curiosidade, olhei alguns tópicos, não cheguei a me aprofundar nem ler todo, eu li só essa questão do brincar heurístico que eu achei bem legal.

Pesquisadora: Em outro momento você tinha destacado também a BNCC.

Andréia: Isso, a BNCC sim, eu olho a esse. Eu também dei uma olhadinha também no livro orientações daqui de Rio Preto, que é de 0 a 3 também, porque o nosso é de 4 a 5, aquele de orientações, sabe? Eu dei uma olhadinha também. Mas eu olho tudo por curiosidade tá, eu olho e eu sempre vou em temas específico, para mim saber... olha, eu vou te falar, eu vou falar pra você a curiosidade e porque, eu olho, às vezes, para ver o que essa criança nessa idade trabalhou para trás, como que é o trabalho feito nessas fases é até chegar em mim, então foi por isso que eu fui curiar tá? Não foi pra aprender muita coisa não, só dos bebê que foi, os bebês foi com o objetivo de entender mesmo.

Pesquisadora: Entendi. É voltando para as perguntas mais amplas, dentro do contexto da educação infantil, na sua opinião, as professoras de bebês e crianças bem pequenas são mais ou menos valorizadas em relação às professoras de pré-escola? Isso acontece ou não?

Andréia: Ai, lá no [nome da escola], lá na escola que eu trabalho... é assim, talvez você vai achar estranho que muitas das coisas que eu falo, tudo minha referência é o [nome da escola], porque eu, né? E algumas coisas, talvez eu tenha uma referência, tipo assim, um olhar externo ao que outros já me falaram. Então eu vou te falar baseado um pouco no que eu vejo lá e um pouco no que é de fora. Então, no olhar lá, entre nós, professoras, nós somos todas iguais, a gente vê que todas assim, na questão de valor de aprendizagem, a gente vê no saber, tanto é que uma divide conhecimento umas com as outras, então a gente se vê com um olhar igual, a gente tem essa valorização entre os pares, né? Agora, entre as pessoas lá fora, elas costumam sempre achar que o professor de 0 a 3 anos é cuidador, que o professor... aliás, se for olhar um pouco isso, até mesmo colegas nossas, né? Eu fui substituir numa escola fundamental e eu estava lá na sala dos professores, e elas não sabiam que eu era da educação infantil, e aí começaram a falar sobre isso, né? Aí falaram assim “Ah, mas eu não achei meu diploma no lixo, para mim poder ir dar aula em creche”, né, “Pra dar aula pra criança pequena”. Então, tipo assim, você vê a desvalorização não somente de 0 a 3 anos, como você vê também do infantil, da educação infantil, eles veem a educação infantil como só brincar, “Ah, as professoras da educação infantil só brincam”. Por que? Porque quando elas veem você, elas veem seu trabalho só da porta da sala pra fora, né? No parque, no quintal, não sei na onde, então ela começa a pensar que você só brinca, ela não acha que você tem um trabalho por trás até daquele brincar, até quando a criança tá no parque que você tem, você está observando ela, você tá interagindo com ela, ela não tá no parque à toa, ela foi e tem um objetivo né, pensado para aqueles é cantos, para aqueles locais, entendeu? Então, infelizmente, a gente ter esse olhar, a gente tem essa desvalorização por trabalhar na educação infantil, entendeu? Só que hoje, é igual te falei, eu me encantei com a educação infantil, eu vi, principalmente porque, que cada dia que passa, a cada dia eu aprendo mais, cada dia eu vejo que o quanto é uma fase importante, o quanto é uma fase, tipo assim, e o quanto o professor de educação infantil ele tem que saber. É igual a minha coordenadora lá fala né, a gente sabe que tem municípios aqui, vizinhos nossos, que fizeram apostilas para alunos, até para os pequenininhos, maternal I, um maternal, gente. Tipo assim, então, quando você vê uma coisa dessa, aí você começa a enxergar quando o seu trabalho... porque seria fácil pegar uma folha lá, imprimir e dá pro pai “Oh, me livre, me livre do que eu tenho que trabalhar”, e quando eu vou fazer uma proposta, que eu tenho que pensar, eu tenho

que pensar naquilo lá, eu tenho que saber o que que eu vou desenvolver com meu aluno com aquela proposta, então é algo que, tipo assim, que demanda muito tempo, muita preparação, muito estudo. Você sabe disso, você já trabalhou, você sabe, hoje na pandemia eu vou mandar um vídeo de três minutos, só que para mandar aquele vídeo de três minutos, muitas vezes eu tive que ler uma matéria enorme. Esses dias eu tive pesquisar sobre literacia familiar, e eu tive que explicar para os pais, só que para mim explicar... eu já tinha entendido, eu entendi pra mim, mas aí eu não tinha que entender só para mim, eu tinha que entender para mim passar para os pais, então aí eu vi o quanto o professor de educação infantil ele precisa, tipo assim, saber, ele precisa entender, porque ele participa do desenvolvimento, talvez a fase mais importante da vida da criança, né? Que é o processo de amadurecimento do cérebro dela, então olha que coisa incrível que nós participamos, a gente participa de uma coisa que se eu não fizer direito, meu aluno lá no quinto ano ele vai ter que passar no psicopedagogo, ele vai ter que fazer um muita coisa para voltar, entendeu? Às vezes a pessoa não valoriza porque ela não sabe o que a gente está fazendo. Ela não sabe que trabalho que você tem para fazer aquilo, entendeu? Olha, eu desabafando de novo!

Pesquisadora: Isso aí, assim que é bom. Na sua opinião, qual é o maior desafio para ser professora de 0 a 3? Para ser professor de bebês, BI, BII, MI, qual o maior desafio?

Andréia: É, o desafio... se for para falar assim, eu falaria, seria uma resposta pessoal.

Pesquisadora: Uhum.

Andréia: Porque o meu maior desafio seria eu mesma, eu, meu conhecimento, eu acho que eu teria que vencer o desafio do meu saber, não sei, eu teria que vencer meus próprios medos, meus próprios, não sei se dá para usar a palavra, não sei se é preconceito, porque acho que se encaixa no preconceito, porque eu não sei, então eu tô criando um conceito, eu tô tendo um preconceito sobre aquele ambiente, né? Então eu acho que eu teria que vencer meus próprios preconceitos daquela faixa etária para poder, então eu teria que vencer isso.

Pesquisadora: Entendi. E como você se sente sendo professora de educação infantil, se sente realizada?

Andréia: Ai eu me sinto realizada, porque eu gosto (*o filho da participante interrompe a entrevista*). Então, é eu me sinto realizada por quê? Porque que nem eu falo, tudo eu falo antes né, antes de você chegar nas perguntas, eu já vou respondendo antes, mas eu me sinto realizada sim. Por que? Porque, é igual eu te falei, no começo, na primeira entrevista você perguntou por que que eu escolhi, então eu escolhi por um motivo e, tipo assim, aquele motivo que eu achava bonito, eu achava que nossa é uma profissão maravilhosa, não sei o que lá, forma outras pessoas, não sei o que lá, você participa do desenvolvimento, você pode fazer mudança na vida da pessoa e hoje, na prática, eu vejo que é além, que muita coisa que vai além do que eu vou oferecer. Eu vi que isso, como é que fala, eu eu faço com que o meu trabalho ele beneficie talvez mais a mim do que as pessoas com quem eu preciso lidar, tipo mais que minhas as crianças que eu vou trabalhar, porque aquelas crianças, elas ficam comigo um ano, mas o que eu aprendi com elas, meu Deus, vai ficar comigo pro resto minha vida. Então eu acho que eu sou, eu me sinto realizada por isso, porque faz com que eu me torne uma pessoa melhor né, a cada dia.

Pesquisadora: Quer continuar trabalhando com essa faixa etária? Quais as suas expectativas profissionais para um futuro?

Andréia: Olha, eu, não agora, eu quero... eu quero, é igual eu te falei, é como se fosse uma pesquisa para mim, eu vivo, durante esse período eu estou parecendo Piaget (*risos*), eu estou observando o comportamento lá dos meus alunos, como que eles são essas crianças de cinco anos lá, as que eu trabalho. Então eu fico observando e cada dia, cada ano, o primeiro ano foi de um jeito, meu segundo ano foi de outro jeito, esse terceiro ano, embora em tempos de pandemia, mas eu vejo que eu já tive que mudar algumas coisas, então isso faz com que, tipo assim, eu eu é não sou especialista, né? Vai demorar para me ser especialista nisso, porém, eu já tenho uma, como é que fala, eu já tenho uma... não sei se é coragem, não é coragem, é tipo assim, eu já tenho um embasamento mais ou menos, uma experiência, pronto. Eu tenho uma experiência para falar com convicção que eu eu já consigo trabalhar, pra qualquer lugar que eu for, eu acredito que eu consigo trabalhar bem essa essa faixa etária. Então, o que que eu quero? Assim, eu consigo já, eu domino 100%? Ainda não, mas então eu quero ficar, tipo assim, de um jeito que eu não sinta mais assim, nada faltando, quando eu chegar no nível assim, mais ou menos, aí eu quero experimentar, tipo, uma outra turma, de primeira etapa. Teve pessoas que começou do berçário e tá indo para a etapa, ela está conhecendo um a um, de nível pra nível, fica três anos numa turma, experimenta, vê como que é, às vezes, tem gente que desiste e volta. Eu quero também ter essa experiência, entendeu? Eu quero que um dia, no seu caso você está fazendo essa pesquisa, eu quero que um dia uma pessoa me pergunte assim “Andréia, o que é a educação infantil pra você?” e eu saiba responder para ela assim, baseado no que eu sei, eu quero falar com convicção da educação infantil toda, eu não quero falar para ela, tipo assim, com tanta convicção que eu falo, você vê quando eu falo das crianças de cinco anos, eu falo baseado no que eu aprendi, no estudo, na minha prática, quando eu falo dos bebês de 0 a 3, eu falo na prática de outros, em alguma experiência vaga, então é tipo assim, entendeu?

Pesquisadora: Sim.

Andréia: E eu quero falar isso, quando eu falar da educação infantil, se alguém vem me questionar “Andréia, mas bebezinho que vai para a creche, não sei o que lá, não aprende nada”, eu quero falar para ela assim, “Não, aprende!” e eu quero falar pra ela assim “Olha, por que que ela aprende”, eu quero falar e eu quero ter visto, entendeu? Eu não quero me basear lá no que o Piaget falou, eu não quero basear no que os outros viram, nem na minhas colegas, eu quero me basear no que eu vi e no que eu percebi, entendeu?

Pesquisadora: Sim, as últimas três perguntas são sobre a função social da escola. A creche é um espaço de qualidade para os bebês e crianças bem pequenas?

Andréia: Sim, com certeza.

Pesquisadora: Na sua opinião, qual é a função social, enquanto instituição, enquanto primeira etapa da educação básica, da educação infantil? E se você quiser comentar a função social, creche, função social pré-escola?

Andréia: A função social... é assim, é igual eu te falei antes, é o período mais importante, não é que é o mais... é o mais importante sim, né? Não vou voltar atrás não. É o período mais

importante da vida da criança, igual eu falei, ela está em pleno, ela está no desenvolvimento do cérebro dela, olha que coisa mais incrível. Eu estava lendo uma pesquisa agora esses dias, de neuropsicopedagogia, falando sobre a questão do cérebro né, que os cientistas achavam que nós aprendíamos até determinada idade e, a partir dali, o processo de ligação dos neurônios, eles paravam e eles viram que não, que ele continua, depende do estímulo, né? Tanto é que eles estão vendo esse mesmo processo, eles estão vendo meios de, tipo assim, amenizar o número de pessoas que têm problemas de Alzheimer, olha que legal. Então, olha como que é importante o trabalho na educação infantil, olha como é importante o fator, a questão social da escola, por exemplo, na escola você consegue ultrapassar várias barreiras, você consegue ultrapassar barreiras que talvez em outros ambientes você não conseguiria, né? Como, por exemplo, a questão, falando diretamente agora da questão social, por exemplo, eu consigo equilibrar, não é equilibrar, equiparar, não sei qual é a palavra. Por exemplo, criança que não tem nada para comer com criança que tem bastante, então, tipo assim, eu consigo colocar ali. Eu eu estou dizendo, quando eu falo isso, eu falo de mim, eu sempre lembro, a gente sempre lembra de experiência própria né, não tem jeito. Por que? Quando eu cheguei lá na escola, quando a gente veio do nordeste, a gente não tinha nem blusa de frio, em 93, as bananeiras congelando e nós sem roupa, tipo assim, pobre, pobre, pobre, sem nada. Então, chegou lá na escola, a diretora deu uma blusa de frio para mim e uma blusa de frio para minha irmã. Então tipo assim, quando a gente não tinha caderno, a escola ia lá e dava um caderno, alguma coisa, porque a gente não tinha, não só nós, tinha outros também na mesma condição. Só que, o legal é que não eles faziam e ninguém sabia, por exemplo, o que aquele menino rico, mais riquinho, que tinha dinheiro, que o pai era dono do mercadinho, comia, a gente que era bem pobre também comia. Então, tipo assim, o ensino ele não ia passar, ele não ia aprender aqui uma coisa melhor do que o que eu estava aprendendo, não, era igual. Então a escola consegue fazer esse equilíbrio, né?

Pesquisadora: Nessa questão da desigualdade?

Andréia: Na desigualdade, isso. E na questão também, como que fala, quando você dá, a criança, independente de onde ela viva, do que ela tem, quando você dá à criança uma condição de igualdade ou quando você dá oportunidade dela dela frequentar a escola, dela ocupar o espaço escolar, você está dando a oportunidade não só para aquele momento, é para a vida, né? Por que você pode mudar a realidade dela pro resto da vida dela? É como eu sempre falo, tem até um videozinho chamado, ele é de oito minutos, Vida Maria, não sei se você já viu?

Pesquisadora: Sim, já vi. É um desenho, né?

Andréia: É aquele filmezinho, bem curtinho, é um curta-metragem, eu passei ele para os meus alunos e eu achei tão interessante porque lá todas as mulheres da família, você viu, elas só queriam aprender a fazer o nome, elas queriam ir para a escola, mas elas ficaram ali, aquela cultura, daquele momento, daquele lugar, fazia com que elas só se casasse, tivesse filhos e fosse esquecendo, né? Então, quer dizer, a função social da escola, na naquela situação, ela fez muita falta, porque você viu que a questão da pobreza ela perdurou em todas as gerações das Marias, olha que triste. Então, tipo assim, eu fico pensando que a escola ela tem uma função assim, de mudar, de mudar o rumo da vida da pessoa, é tanto que existem pessoas que, tipo assim, ela vem de um de um tipo de família, às vezes, que está totalmente desestruturada e às vezes ela vira o que, vira um médico, uma pessoa de destaque na sociedade e graças ao que? Ela não

tinha exemplo bom talvez na família, mas ela teve bons exemplos na escola. Quantas pessoas você não vê contando história assim, “Olha meu professor...”, eu tenho até uma historinha, não sei se dá tempo de te contar

Pesquisadora: Dá, pode falar, por mim tranquilo.

Andréia: Talvez depois eu te mando um Zap, mas vou te contar um resumo dela. É assim, tinha um menininho que ele ia pra a escola quando sujinho assim, aí a professora não sabia por que que ele ia sujo, cheirando a xixi, ele tava no quinto ano. E aí ela ficou pensando assim “Nossa, mas por que que ele vem todo dia, né assim?”, né, aí um dia, conversando com o pai do menininho, ela descobriu que a mãe do menino havia morrido, a mãe desse menininho que ia fedido, sujo... e o pai ia trabalhar, não tinha tempo de arrumar o menino, também não sabia cuidar nem nada, deixava o menino desse jeito. Aí um dia esse menininho levou um restinho de perfume e deu pra professora, um dia ele levou um perfume, restinho do perfume, outro dia ele colocou uma pulseira bem velhinha, estava até quebrada, dentro de um saquinho de pão e levou para ela, tipo assim, aí um dia ela perguntou pra ele né “Por que que você me dá essas coisas?” aí ele falou assim “É porque você me lembra minha mãe e quando eu sinto seu”, e ela usava, bem pouquinho, mas ela usava né, e ele falou assim “...quando eu eu chego perto de você”, até dá vontade de chorar, “...quando eu chego perto de você, eu sinto o cheiro da minha mãe”. Aí chegou um dia, bem futuramente, ela não perdeu o contato com esse menino, depois eu te mando a história e você vê ela na íntegra, é pequena.

Pesquisadora: Tá.

Andréia: Só pra resumir, chegou no final, esse menininho, ele se tornou um homem e tal, e ela foi na formatura dele, e ela estava usando o colarzinho bem simplesinho, as coisas que ele deu e ainda com o perfuminho que ele deu da mãe, tipo assim, entendeu? Então aí ele falou “Professora, graças a Senhora, eu estou aqui hoje”, então, foi a atitude dela, ela acolheu aquele menino entendeu, ela começou a tipo ter um olhar para ele, como é que fala... lógico que a gente não vai pegar todo o menino e assim, tá entendendo? Mas nesse caso específico, ela meio que acolheu, eu to te conta esse exemplo de longe né, mas, você vê que foi a atitude dela que ajudou o menino ter uma visão, de mudança para o futuro dele, olha que legal. Meu irmão também é um exemplo disso, que ele repetiu a terceira série três vezes, e tinha um professor nosso que ele chamava a minha mãe, conversava com minha mãe, conversava com... e assim, a gente foi criado sem meu pai, meu pai foi embora e toda vez que ele ia conversar com minha mãe, conversava com minha mãe e meu irmão. E aí, tipo assim, as últimas vezes que ele conversou com meu irmão, mas ele falou “O [nome do irmão da participante] não dá trabalho para sua mãe não, sua mãe já cria vocês sozinha, não sei lá”, então ele deu um conselho específico pra ele, está entendendo? E aí, tipo assim, meu irmão lembra desse professor até hoje, até hoje. Então, quer dizer, hoje meu irmão é um cara tipo assim, meu Deus, não tem nada do que ele era, hoje ele é super responsável, ele é estudioso, ele é ótimo em matemática, na disciplina que era desse professor, tá entendendo?

Pesquisadora: Aham.

Andréia: Então, ele lembra com carinho desse professor, por que? Porque às vezes o conselho dele naquele momento pesou tanto para ele, então eu falo assim, a escola tem uma função social

capaz de mudar a sua trajetória. Às vezes você tá indo num caminho, pras drogas, pra não sei pra onde... e ela é capaz de fazer você ir para outro caminho, graças à convivência com outras pessoas que vão te ajudar a ir por outro caminho melhor. Porque você sabe que é assim, né? Chega lá, às vezes você tá com uma preguiça, aí o professor é super dinâmico, que fala disso e fala daquilo e não sei o que lá, á, e você já fica animado “Nossa, que legal a aula desse professor”, né? Então, você já presta atenção, então, às vezes, até aquela atitude que você estava de preguiça já muda, então se muda momentâneo, é capaz também de mudar assim, o ritmo da forma da pessoa né?

Pesquisadora: Na sua instituição, na sua escola, essa função social está sendo alcançada?

Andréia: Essa função social... eu acho que sim, eu acho sim, por que? Porque, tipo assim, eu tiro como exemplo, ela é um exemplo pra mim, a diretora da minha escola ela é bem humana, muito, meu Deus do céu, como gestora, eu acho que ela, tipo assim, ela tem uma... sabe aquela pessoa equilibrada? Ela é equilibrada, ela é razoável, ela é equilibrada. Ela sabe, tipo assim, ela sabe impor limite, responsabilidade para nós professores, ela sabe ganhar os pais sem ter que ceder, ela tem tipo um equilíbrio, é até difícil de a gente saber falar, e ela tem muito essa questão humana, tipo assim, entendeu? Por exemplo, ela sempre faz, ela sempre quer um jeito que a criança tenha aquele direito dela, como é que fala, que a criança tenha aquele direito dela garantido. Se a criança tem direito aquilo, por exemplo, às vezes tem criança que o pai, você manda mensagem “Pai, tal dia o kit escolar vai estar na escola”, pra eles virem pegar e tem pai que, tipo assim, visualiza e não responde, aí ela poderia pensar assim “Ah, não tô nem aí, né? Não quer vir problema dele”, ela pensa no menino “Ah, mas aquele...” e a maioria, ela conhece, a gente conhece, porque você acaba conhecendo a sua comunidade, você sabe que é que passa necessidade, quem não passa, quem o pai trabalha, quem não trabalha, quem é filho de pai que tá preso, não sei o que lá. Então você sabe quem precisa e quem não precisa sempre. Então, quer dizer, ela tem essa questão dela ir atrás de verdade, pela criança, e outra, e o mais legal, tem criança que volta lá, tem meninas já que são adultas, mães, que levam os filhos pra lá porque lembra como que a [nome da diretora] tratou eles quando eles era pequenininho, tem alunos dela, de quando ela era professora, tem alunos dela que elogiam ela até hoje, então, tipo assim, nós estamos falando da função escola, mas eu quero dizer assim, que às vezes a pessoa que está ali, no caso, que a gente sabe que tem essa questão hierarquia sim, tem essa questão, tipo assim, da gestão, da gestão de tudo, dos recursos, da gestão com as pessoas que tá ali convivendo, de tudo né, porque é um conjunto. Quando essa pessoa fazer uma boa gestão, eu acredito que impacta sim nessa questão social e eu acho que ela faz bem esse trabalho, ela faz e ela meio que nos ensina, toda vez que tem uma perguntar para fazer nessas questões “[nome da diretora], que que eu faço? A mãe perguntou isso, isso e isso”, a maioria das vezes a gente já tem a resposta, porque na maioria das vezes ela tipo assim, dificilmente, dificilmente, só se for um caso que até hoje eu nunca vi, tá? Ela nunca vai deixar de beneficiar a criança de alguma forma, nunca, porque ela pensa que a criança ela não é capaz de decidir, aquela criança ela depende do pai, o pai pode tomar a decisão errada, mas aquela criança não tem nada a ver com a decisão errada do pai, se o pai tá preso, se o pai tá isso, se a mãe às vezes não que fazer as coisas certo né, mas ela não pensa pela mãe, ela pensa pela criança e eu acho isso legal, entendeu? E, às vezes, tem pai, que nem, tem pais jovens na nossa escola, que ele não vê isso no momento, mas às vezes, uns três anos depois, ele vai lá e tem outro filho, ele já muda o

comportamento dele com aquele outro filho. Ele fala “Aí, quando o meu filho, o outro, estudava aqui era assim assim, assado... a [nome da diretora], me ajudou nisso, nisso e nisso, ela mudou de horário, fez isso, fez aquilo”, tipo assim, facilitou “Aí, hoje eu trabalho, hoje eu arrumei um emprego porque a escola me ajudou”, então, olha que legal. É uma comunidade bem pobrezinha, e ela vê que a escola ajudou ela em algumas coisas da vida dela, entendeu? Eu acho isso, nossa, legal, né? Tem escola que não sabe nem um nada das famílias.

Pesquisadora: A última pergunta, bem geral, qual o maior desafio da educação infantil na nossa sociedade hoje?

Andréia: Eita, meu pai! Maior desafio da educação infantil na sociedade... eu acho que assim, eu acho não, é quase certeza. É assim, nós profissionais, igual te falei, eu tenho orgulho de ser professora de educação infantil, eu já valorizo, eu já sei a importância, mas eu acho que a nossa sociedade ainda não entendeu, ela ainda não compreendeu a importância da educação infantil. Tanto é que, quando você fala assim, hoje, a criança de quatro anos ela é obrigada a ir pra a escola “Ai, por que?, tipo assim, entendeu? Então você já vê que a pessoa ela não valoriza, não é que você vê, é nítido né? Então, quer dizer, a sociedade ela ainda não valoriza, ela ainda não entende o motivo de existir, os estudos né, a gente sabe que é recente, se a própria comunidade, como é que fala, as a próprias pessoas que estudam elas demoraram pra capitar isso, elas demoraram pra valorizar, porque, a princípio, a educação infantil era vista só para as mães trabalharem, só pelo cuidar, ela não era vista de outra forma. Então você imagina a sociedade, né? A sociedade, até a entrar na cabeça dela que hoje não é só pra isso, tanto é que você vê as pessoas falando assim “Ah, mas eu trabalho”, como se a criança que a mãe trabalha tivesse mais direito que o da mãe que não trabalha, né? O direito, eles acham que é da mãe né, e o direito não é da mãe, é da criança. Então, tem que mudar, eu acho que precisa mudar isso, precisa mudar essa questão da forma que é vista, né?

Pesquisadora: Entendi.

Andréia: E também não é divulgado né? Ninguém fala né, não é comunicado assim, a gente aprende, mas não é falado, não se divulga essas questões, ela é esquecida, né? Entendeu?

Pesquisadora: Uhum. Acabamos. Fique à vontade para discorrer sobre outras questões, outras coisas que você achar pertinente. Se você achou que faltou alguma coisa, perguntar alguma coisa, pode ficar à vontade para falar.

Andréia: Eu acho que não, eu achei que as perguntas foram bem elaboradas, eu achei que, tipo assim, elas conseguem, essas perguntas, elas conseguem ir a fundo. Tanto na nossa questão pessoal, ela me fez refletir, que nem eu te falei lá na primeira, ela me fez refletir sobre a minha posição, a minha questão de escolha, por que que eu escolhi, ela fez eu refletir sobre o que que eu preciso ainda fazer né? Tipo assim, onde eu tenho que melhorar, essas últimas perguntas, elas me ajudaram a refletir sobre que situação que eu me encontro agora, como que eu vejo a prática pedagógica. Então ela me ajudou a ter uma reflexão sobre isso, entendeu? Então acho que pra mim, na minha opinião, ficou completa. Foi uma pesquisa bem elaborada, bem completa.

Pesquisadora: Que bom, fico feliz. Obrigada!

Apêndice E – Transcrição das entrevistas realizadas na Itália

Nome escolhido: Francesca

Segmento: Nido

Cidade: Roma

Entrevista realizada em 20 de setembro de 2022

Pesquisadora: Le prime domande riguardano la presentazione e alcune questioni sulla sua infanzia. Quindi, la prima cosa è scegliere un nome fittizio perché non useremo il suo nome vero.

Francesca: Francesca

Pesquisadora: Francesca, ok. Età, stato civile e città di residenza?

Francesca: Allora, sono sposata, ho 49 anni, città di residenza qui a Roma.

Pesquisadora: Sei nata a Roma?

Francesca: Sì.

Pesquisadora: Per quanto riguarda la sua infanzia, come è stata la sua infanzia? Quali ricordi di quel periodo sono più memorabile per lei?

Francesca: È stata una infanzia felice, nel senso che ho avuto dei genitori attenti, che se volevano bene... e anche molto stimolante, nel senso che soprattutto mia madre è una persona molto fantasiosa quindi ho ricevuto diciamo la cosa più bella è stato il racconto delle storie, eh, diciamo... la passione che ha sempre emesso nello starmi accanto insomma. Questo sicuramente è l'aspetto positivo. L'aspetto negativo, non so se devo...

Pesquisadora: Sì, certo

Francesca: È che era una famiglia un po' caotica diciamo, molto esuberante però allo stesso tempo parecchio caotica, quindi io sono stata abituata agli imprevisti, ah... quindi su questo, diciamo, da una parte negativo, dall'altro però è anche un aspetto positivo nel senso che mi sono diventata molto malleabile, diciamo, me abituo facilmente alle cose che cambiano, però insomma è stato pure un aspetto un po' critico, insomma, infatti ho sempre ricercato invece la calma, le cose che mi assicuravano proprio perché abitavo in un contesto un po' caotico, insomma, così, in cui le emozioni erano sempre a mille (*risos*), e quindi, questo. Nel bene e nel male, anche molto fisici sono state i miei genitori, quindi sono stata sempre molto coccolata fisicamente, quindi la cosa bella, però, eccolo, allo stesso tempo poi anche, che so, le discussioni o comunque la gestione delle situazioni era un po' ansiogena, insomma, un pò, così sulle righe quindi ho sempre ricercato l'opposto (*risos*) nella mia vita poi... Però insomma, l'aspetto positivo invece molto stimolante, molto ecco, empatico, questo sì.

Pesquisadora: Ha frequentato Il nido o la scuola dell'infanzia?

Francesca: Eh, la scuola dell'infanzia sì, nido no. La scuola dell'infanzia forse solo per un'anno, perché mia mamma non lavorava ed era più un discorso così...

Pesquisadora: Di questo un anno, ha ricordi? Di come era questo periodo, come se sentiva?

Francesca: Sì, in realtà non mi ricordo bene cosa facessi alla scuola, questo no, però mi ricordo delle cose che sono successi durante, cioè, mi ricordo il luogo, però sinceramente cosa facessimo non lo ricordo.

Pesquisadora: Ok, neanche com'era il rapporto con le educatrici e te? E con gli altri bambini?

Francesca: Di sicuro ero tranquilla perché non mi ricordo di niente di traumatico, quindi sicuramente ci andavo contenta, però ci sono andata per un breve periodo e poi con il fatto che mamma non lavorava, lei me veniva a prendere molto presto quindi è stata una esperienza molto parziale diciamo.

Pesquisadora: Le prossime domande riguardano la formazione iniziale. Perché ha scelto di diventare educatrice?

Francesca: Eh, sicuramente, eh.. diciamo, eh, proprio per quello che ho raccontato, diciamo che in qualche modo sempre, io inizialmente ho fatto l'educatrice però in ambito sociale, eh... per dieci e più anni ho lavorato nel sociale, quindi facevo l'educatrice professionale però in situazione molto pesante, quindi con adolescenti borderline, minori segnalati dai servizi, quindi era una situazioni piuttosto pesante e quindi probabilmente coglievo in questo modo anche un po', diciamo, la bambinella adolescente che sono stata io, insomma, in qualche modo era un qualcosa chissà di. chissà, un po' di risarcimento, comunque di voler accogliere questa mia parte che non era stata accolta eh, quindi, insomma, soprattutto con gli adolescenti, insomma, era un lavoro che mi roscina tantissimo, soprattutto nell'ascolto eh, quindi così, poi ad un certo punto, però, ho saputo di questo concorso e ci ho provato, insomma, quindi inizialmente ero orientata più nel sociale.

Pesquisadora: Nel sociale e dopo ha fatto il concorso, ho capito.

Francesca: Sì, poi è uscito questo concorso, ci ho provato e quindi ho scoperto questo mondo perché l'asilo lo conoscevo solo come genitore all'inizio, e quindi sono stata catapultata in questa realtà. (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*)

Francesca: Con entusiasmo nel senso che era comunque una cosa che mi piaceva se no non facevo il concorso, però, comunque era qualcosa che ho dovuto scoprire in questi ultimi 12 anni, insomma, di lavoro. Quindi sicuramente era l'idea di stare a contatto con i bambini è il motivo per cui ho scelto questo ultimo lavoro eh... sì, insomma, per trovare un po' di tranquillità sinceramente, perché l'altro lavoro era piuttosto insomma impegnativo sotto tanti punti di vista

e, però resta comunque l'aspetto dell'accompagnare la persona nella crescita che è qualcosa che impulsiona tantissimo, che mi piace proprio.

Pesquisadora: E che tipo di formazione ha seguito per diventare educatrice?

Francesca: Sì, io ho fatto delle scuole superiore che non c'entrano nulla con il pedagogico perché era un istituto tecnico...

Pesquisadora: In quale periodo?

Francesca: Allora, mi sono laureata più o meno nel '91, '92, scusa, non laureata, mi sono diplomata, come perito aziendale, più o meno nel '91, così. E poi invece ho preso l'università, la scuola di formazione per gli educatori professionali, che poi è diventata una laurea, ma allora era un concorso universitario, però è stata equiparata, insomma, tre anni ho fatto università... In questi tre anni ho fatto tanti tirocinio però, ecco, sempre nel sociale, perché quello era il mio indirizzo.

Pesquisadora: Ah, sì, quindi non ha fatto mai nel nido?

Francesca: No, sono stata in un istituto per ciechi un anno, un anno in un posto dove si faceva riabilitazione per ragazzi autistici e con grave disabilità psicofisiche e il terzo anno invece con i tossicodipendenti, quindi questa è stata la mia... però poi ho iniziato il lavoro, avevo anche i bambini, però non in gruppo, insomma, singolarmente, seguivo i bambini a casa nel lavoro.

Pesquisadora: E in questa formazione universitaria ha fatto in quale istituzione e in quale periodo?

Francesca: Allora, a Roma Tre... che prima era, in realtà, prima era la Sapienza e poi è diventata Roma Tre, successivamente se non ricordo male, al terzo anno è cambiato, perché era a Via di Castro Pretorio.

Pesquisadora: Ah, dove vado io, adesso.

Francesca: Che bello! E, sì, però all'inizio, se non sbaglio, quando ho iniziato era la sapienza e poi è diventato Roma Tre, se non ricordo male.

Pesquisadora: Ok, e l'anno?

Francesca: Allora, io penso che sia '95, '96 che ho finito tutto, sì, che poi è nato il mio figlio nel '96, quindi, sì, a occhio dovrebbe essere '95, '96.

Pesquisadora: E dal suo punto de vista la formazione che ha ricevuto sia nella scuola superiore sia quella per gli educatori professionale è stata utile per il lavoro che fai oggi?

Francesca: Sicuramente sì, non è stata una formazione specifica, nel senso che poi non è che io ho studiato come si stava nell'asilo nido, come si faceva l'educatrice, però sicuramente l'approccio pedagogico, diciamo, dell'ascolto, dell'osservazione, di come fare un progetto, di

come, eh, insomma, organizzare il proprio lavoro a partire dalle persone no? Perché poi si rischia spesso in questo lavoro di andare per progetti, per idee, per mode... invece a me è rimasto molto il fatto di partire dalle persone, dall'osservazione di queste persone, che sono personcine, ma sono persone e di capire i loro bisogni, di entrarci con empatia, con, diciamo, con gradualità, lo stesso rispetto verso ai genitori, senza il giudizio, insomma... questi aspetti sicuramente sono tornati tanto utili. Poi magari, invece per quanti riguarda proprio la gestione delle giornate, l'organizzazione, le cose, queste cose più pratiche, ho dovuto un po' farmi le ossa, diciamo... Però, l'impostazione mentale dell'approccio alla persona sicuramente mi ha aiutato tantissimo la formazione universitaria.

Pesquisadora: Ho capito. Ha parlato un po' della prossima domanda che è se nei suoi percorsi di studio erano presenti discipline caratterizzante del lavoro con i bambini 0-6 e anche 0-3, in specifico?

Francesca: No, era sempre verso le persone in generale, diciamo.

Pesquisadora: Ha già parlato, durante la formazione ha svolto Le attività di tirocinio, sì... queste esperienze l'ha aiutato nel suo lavoro come educatrice?

Francesca: Sì, io penso proprio di sì, nel senso proprio come apertura mentale rispetto ai problemi, all'approccio alle persone, alla progettazione, alla messa in discussione di me stessa, tanto. Perché poi, ecco, tutti questi ambienti dove sono stata durante il tirocinio, cioè, io la cosa che ho sempre preso è che lo strumento principe nel rapporto educativo con le persone è la tua persona no? Quindi se prima non riesce a vedere dentro di te stessa, far un lavoro di modulazione verso l'altro, e poi ti puoi imparare tante belle cosine, però puoi fare di cappellate insomma... Però se hai sempre ben presente chi sei, che modo ti rapporti, insomma, il minimo anche di connessione con le proprie emozioni, ecco, questo sì, veramente mi è servito tanto anche per questo tipo di lavoro specifico.

Pesquisadora: Ha un'altra formazione? Studi post-laurea, master, dottorato, un'altra laurea, ecc.?

Francesca: No.

Pesquisadora: Allora, per quanto riguarda Il percorso professionale... ha avuto nel settore educativo e dell'istruzione diversa da quella del nido?

Francesca: Sì, quella.

Pesquisadora: Ok, come educatrice nel contesto sociale. E prima di lavorare nell'ambito educativo, o sia nel nido, come immaginava che sarebbe stata questa professione? Che idee aveva? Può farne una descrizione?

Francesca: Ah, sinceramente non... forse meno bella di quella che poi ho potuto riscontrare, nel senso che, venendo da una situazione molto creativa in cui veniva messo in atto poi tanta fantasia, cose che... il nido lo concepiva come qualcosa di più ristretto, di meno, che me dava

meno possibilità di esprimere una serie di cose... invece poi, in questi 12 anni che lavoro al nido, insomma, con la mia sorpresa e con soddisfazione ho visto che, insomma, se uno vuole in questo ambiente l'aspetto creativo, che a me piace tanto, quello in realtà può avere un grande spazio, e l'aspetto proprio di essere creativi no? Sia rispetto a cosa proporre ai bambini, sia i modi di entrare in relazione con le persone, questo mi ha preso, insomma, nel tempo, con meraviglia, immaginavo una cosa un po' meno... avevo fruito da punto dal genitore il nido e però, ecco, invece poi, facendo l'educatrice, mi sono resa conto che volendo si può dare la propria impronta e fare la differenza, anche con questi aspetti creativi.

Pesquisadora: A che età ha iniziato a lavorare nell'ambito educativo, o sia nel nido, e con quale fascia d'età ha lavorato all'inizio?

Francesca: Eh, proprio al nido?

Pesquisadora: Sì, al nido.

Francesca: Allora, al nido avevo 37 anni, venivo da questo percorso diverso eh... nel primo anno, se non sbaglio stavo con i grandi, quindi con un gruppo di 2 anni e mezzo.

Pesquisadora: E quali sono i ricordi più importanti dell'inizio del suo percorso professionale al nido?

Francesca: Eh (*risos*), una grande difficoltà, diciamo, di capire la strutturazione... io non ho fatto mai supplenze, quindi io sono stata un po' catapultata in questa realtà e quindi io venivo da un'ambiente molto malleabile, sciolto, insomma, invece il nido, la peculiarità del nido è quella della routine, ogni giorno...

Pesquisadora: Ah ok, ogni giorno...

Francesca: Esatto, esattamente, e quindi all'inizio ho fatto un po' fatica, insomma, a entrare in questo e forse, eh, quello che non ho ricevuto e cerco di fare quando arriva qualcuno di nuovo è quello di spiegare a chi arriva, anche se ha già lavorato, un po' qual è la, diciamo, la politica tra virgolette del nido no? Com'è impostato il nido, quale sono... perché io, per esempio, mi vivevo molto all'inizio l'ambiente della sezione come qualcosa di totalizzante no? Quindi facevo tutto lì dentro no... e quindi cercavo di portare le cose dentro la sezione... invece poi, col tempo, per esempio, ho capito che c'è tutto un'ambiente, lo abbiamo costruito insieme poi questo modello no? E c'è tutta una parte comune, di tutti, che tutti utilizziamo e quindi sono i laboratori, i materiali, no?

Pesquisadora: Uhm.

Francesca: Io invece convivevo la sezione in modo totalizzante all'inizio, ci ho messo un po' per capirlo che invece funziona in quel modo no... ci ho messo un bel po' e poi, diciamo, anche perché tutti viaggiavamo in quella direzione e poi, come gruppo, nel tempo, diciamo che abbiamo cominciato un po' ad avere una idea comune, che cercavamo di portare avanti, eh...

quindi, diciamo, è stato più chiaro a tutti che dovevamo viaggiare in una certa direzione insomma.

Pesquisadora: Ok. In quante scuole ha lavorato e se c'è qualche scuola che è stata più importante nel suo percorso professionale e perché...

Francesca: Purtroppo e per fortuna non lo so, io ho lavorato sempre solo qui. Perché praticamente da quando ho vinto questo concorso ho fatto pochissime supplenze, ma per mia scelta, io già lavoravo come ti dicevo nel sociale, e mentre mi preparavo al concorso mi è stato proposto di fare delle supplenze. Allora, per un breve periodo che saranno stati 5, 6 mesi, ho fatto delle supplenze, quindi finivo di lavorare in quell'altro lavoro e facevo dei pomeriggi in alcuni nidi, ma pure per rendermi conto di che cosa stavo parlando mentre facevo questo concorso, l'ho fatto per una necessità proprio di conoscenza... e non è stato proprio bellissimo, diciamo (*risos*), perché, comunque, ma perché io non conoscevo assolutamente no, questa realtà, venivo catapultata lì senza nessuna esperienza, quindi, eh... insomma, era difficile...

Pesquisadora: Forse senza accoglienza anche...

Francesca: Eh, sì, assolutamente, anzi, forse è per questo che io invece cerco di essere accogliente (*risos*), però, sì, eh... è stato, all'inizio, insomma, anche se brevissima, però non è stata una bella esperienza, insomma (*risos*), devo dire. Però è servita per capire, insomma...

Pesquisadora: Al suo parere come ha imparato a fare l'educatrice? Quali aspetti ed eventi hanno contribuito alla sua formazione?

Francesca: Allora, sicuramente delle colleghe che avevano più esperienza e poi dalle esperienze stessa, insomma, con dei tentativi, delle cose, poi uno si rende conto... e anche, ovviamente, sicuramente dalla reazione dei bambini, nel senso che lavorando poi se accorge che ci sono delle cose che funzionano, che piacciono ai bambini, che creano un clima sereno e allora (*incomprendível*), nel senso che quando i bambini sono sereni hai fatto il tuo lavoro, insomma, se sono felici, non hanno bisogno di te, come diceva Montessori (*risos*) vuoi dire che stai viaggiando bene, insomma e quindi, pian, pianino... all'inizio ero molto accentratrice, cercavo molto no... eh, così, di tenerli tra virgolette, buoni, facendo delle cose io no? E poi ho imparato nel tempo... anche questo non me l'hai insegnato nessuno, che invece si poteva no... organizzare lo spazio, tutta una serie di cose per cui poi i bambini viaggiano bene, questo non significa che non ci hanno un rapporto con te o che... però, l'approccio sicuramente poi negli anni è cambiato, perché, vedendo le altre colleghe mi sono resa conto che, invece, se tu organizzassi lo spazio in un certo modo, sempre in modo stimolante, però creando un spazio e lasciando i bambini poi fare... eh, sicuramente è importante, come pure il discorso di non sovraccaricarli di stimoli, che io all'inizio era un vulcano di idee, però esageravo no... poi, pian, pianino, invece, mi sono resa conto no, come è bello, pure, insomma, eh, fare una cosa alla volta, vivere a pieno, no? Così... e soprattutto quando le cose vanno bene, che tu vedi e cerchi di non interrompere quella attività, se possibile no... cioè, lasciare che l'attività si esaurisca da sola no... con il lavoro è una cosa che io ho imparato con il tempo e che, cioè, lo

senti no? Poi, dopo un po', quando una cosa è meglio che fermi un attimo prima, perché poi non c'è il tempo di riordinare, quindi, questo... ho impostato questo, soprattutto.

Pesquisadora: Ok, grazie. Eh, le prossime domande riguardano le esperienze professionali nel nido... lavorare nel nido è stata una sua scelta? Consapevole, diciamo, oppure le piacerebbe fare qualcos'altro?

Francesca: No, non... sicuramente l'ambito educativo resta sicuramente la mia passione assoluta (*risos*) e poi, avendo, diciamo, questo oppi, comunque, una passione per le cose manuali, unisco le due cose insieme e quindi, mi diverto pure tanto (*risos*).

Pesquisadora: Eh, ha già parlato, da 12 anni che lavora, giusto?

Francesca: Sì, 12, 13. Sì, 12.

Pesquisadora: Con quale fascia di età ha già lavorato? In tutte?

Francesca: Sì, sì, noi ogni anno, e poi, lo facciamo tutto a turno, quindi, sì.

Pesquisadora: Ah ok, accompagnano...

Francesca: Con i piccolini un po' meno, con i piccoli, piccoli, piccoli, è il secondo anno che ci lavoro con... che mi capita di lavorare con i piccolissimi. Però con le altre fasce, tutte, insomma, sempre, molto spesso, ogni anno.

Pesquisadora: Ok. In quale fascia d'età si identifica maggiormente e perché?

Francesca: Ma no, veramente non credo di... eh, di identificarmi di più con una... forse dai grande, diciamo, riesco ad avere una grande soddisfazione, però, poi, in realtà, in tutte le fascia d'età sono tutte sfide diverse, che mi appassionano, insomma... e poi, ogni età è bello pure cambiare no? Perché, poi, ecco, devi trovare le modalità giusta, capire qual è il loro bisogno, quindi, no... forse un po' dai grandi per il ritorno che hai no... più evidente... però poi la soddisfazione viene pure dai piccoli, assolutamente.

Pesquisadora: Quindi, non c'è una fascia d'età che non si identifica?

Francesca: No.

Pesquisadora: Può sinteticamente dirmi come valuta la sua esperienza professionale al nido? Complessiva...

Francesca: Eh, sicuramente soddisfacente, nel senso che ho la fortuna di lavorare in un bel gruppo e, anche se non ho avuto tante esperienze in altri nidi, ma per i racconti che mi arrivano, mi rendo conto che sono stata fortunata nel senso a beccare subito quello giusto (*risos*).

Pesquisadora: (*risos*)

Francesca: Che siamo tutte persone che poi amano questo lavoro, che non cerca scorciatoie, insomma, che vengono al lavoro felice di venirci (*risos*), quindi, siamo un gruppo anche abbastanza coeso, affrontiamo i problemi, e poi ci sono le criticità come tutti i lavori no, può capitare, però, eccolo, non si scade mai nel personale, oppure, no, con un (*incomprendível*), insomma, no, in un ambiente molto femminile questo succede... e invece io mi sento di dire che, ben o male, insomma, siamo un gruppo invece che funzione bene e... ecco, posso dare, e puoi, possa dare, espressione anche a tutte questi aspetti creativi che a me piacciono, quindi, devo dire che sono soddisfatta. Certo, poi, purtroppo ci sono dei limiti, dovuti a volte a delle mancanze proprio strutturali che non dipendano da noi e quindi... quando ci mancano i supplenti, quando non ce ne mandano, quando non vengono a riparare la struttura, ecco, purtroppo queste sono cose su cui noi possiamo incidere ma fino a un certo punto, e quindi, quello è un po' il limite di questa situazione.

Pesquisadora: Sì.

Francesca: Però, cerchiamo sempre di cavarcela, in qualche modo, insomma. (*risos*)

Pesquisadora: Sì... progettazione e valutazione... Sei stanca? Se sì possiamo fermarci un po'.

Francesca: No, no. Preferisco continuare.

Pesquisadora: Ok. Come elabora la progettazione pedagogica e quali sono gli aspetti più rilevanti?

Francesca: Allora, come dicevo prima, a me piace partire dai bambini, nel senso che, non è che ce l'hanno, nel senso che quest'anno facciamo la natura... eh, sì, sicuramente ci sono degli sfondi integratori, insomma, che uno segue, delle scie che sono interessanti, però, ecco, a me piace pure partire molto dai bambini. Quindi sicuramente c'è una fase d'osservazione che va totalmente rispettata, dal mio punto di vista, e poi, ecco, non scegliere a punto, un tema come se fosse un cioccolatino (*risos*), ma piuttosto qualcosa che veramente può essere utile, e poi, la cosa che ho imparato pure negli anni è che è importanti che uno senta quello che va a proporre ovviamente, perché tante volte ci sono delle attività che magari alcune educatrice non le sentono proprio profondamente e, infatti, spesso succede poi che c'è una divisione di, sulle attività, tra noi educatrici, insomma... noi siamo in due, tre e poi, che ne so, la maestra a cui piace particolarmente la lettura, la maestra a che piace particolarmente la pittura, insomma, e io penso che sia anche importante qualche modo rispettare anche, perché poi lo comunichi ai bambini l'entusiasmo no? E quindi, sulla programmazione poi, ovviamente, ci sono gli aspetti diciamo sull'autonomia, gli aspetti diciamo psicomotori, eh, gli aspetti relazionali e affettivi, insomma, abbiamo una, comunque, una griglia che meno male cerchiamo un po' di attenerci, però è anche molto libera, insomma, però, di solito sono sempre queste un po', le aree. E poi, abbiamo un altro strumento che utilizziamo però soprattutto per i bambini che escono, che è quello poi dell'osservazione, eh, diciamo, finale no, per poter comunicare poi con le insegnanti della scuola dell'infanzia...

Pesquisadora: Ah ok, del percorso...

Francesca: Sì, però, ci sono delle schede che ci servono per osservare il singolo bambino.

Pesquisadora: Uhm.

Francesca: Però avevo fatto una formazione in cui sarà detto che sarebbe stato carino creare una scheda osservativa anche proprio sul gruppo e sulla sezione, ma ancora non lo abbiamo fatto (*risos*).

Pesquisadora: Ha parlato un po' della prossima domanda, che è quali strumento utilizza, che sarebbe questa griglia di osservazione e quest'altro strumento per i bambini che escono...

Francesca: Sì, poi abbiamo fatto dei corsi anche in cui ci ha notato anche delle griglie rispetto a se osserviamo delle problematica o se ci sembrano che ci sia qualcosa, non per fare diagnosi ovviamente, ma per capire se ci può essere un problema nel neuro sviluppo, insomma, quindi abbiamo una serie di schede che volendo, insomma, possiamo utilizzare. Non sono schede obbligatorie, nel senso che non è che... la programmazione sì, siamo tenute a farla, insomma, questi aspetti qua sono degli strumenti che noi ci siamo dati che appunto, c'è chi lo usa di più, chi lo usa di meno... non tutte le educatrici poi le usufruiscono, però, volendo, ce le abbiamo. Però, devo dire che rispetto a dieci anni fa adesso è molto più facile, che, insomma, poi, gli utilizziamo.

Pesquisadora: E chi partecipa di questa progettazione? Lei, le altre educatrici, c'è un coordinamento pedagogico?

Francesca: Allora, ogni sezione, diciamo che di solito siamo due o tre educatrici e insieme facciamo la programmazione... e, poi, la consegniamo anche alla nostra poses, alla coordinatrice e ai genitori. Però, ecco, non è che viene... non è come succede magari in altri ordine e grado no, che hanno... ce l'ho abbiamo, è più uno strumento che, diciamo, di comunicazione con i genitori, per far capire un po', insomma, cosa lavoriamo... quindi, poi, verso ottobre, novembre, abbiamo una riunione con i genitori in cui gliela presentiamo, questo è, insomma...

Pesquisadora: Com'è organizzata la giornata educativa quotidiana dei bambini?

Francesca: Uhm. Allora, c'è la parte dell'accoglienza, al mattino, in cui di solito c'è una sola educatrice e poi, pian, pianino arriva anche l'altra e c'è il momento della frutta, eh, della merendina e quindi, con frutta, e di solito, dopo questo c'è un momento delle canzoncine, le canzoncine e l'appello, questo in quasi tutte le sezioni, forse tranne le piccolissimi, e che è un momento appunto per ritrovarsi, per dare spazio, insomma, e importanza a ogni bambino per fortificare anche l'identità di gruppo... e poi, dopo questo, diciamo, c'è una attività strutturata o meno strutturata, che può essere appunto uno dei laboratori, oppure se c'è la bella stagione, in giardino, qualche attività anche all'esterno e poi, verso le 11 cominciano le operazioni di preparazioni al pranzo e quindi, di igiene personale, delle manine, che ovviamente non suona come pratica solo così (*risos*), sanitaria, insomma, per essere pulito al pranzo, ma insomma hanno un grande valore sull'autonomia, insomma, e anche cerchiamo quindi di dargli il giusto tempo no? E cominciare con un po' di anticipo e dove i bambini possono... e poi l'acqua gli

in glassa tanto... E poi, con dai grandi, c'è il progetto dell'apparecchio e quindi loro prendono il carello con tutte le cose, apparecchiano, più o meno... diciamo il loro bribiolino (*risos*). E, quindi, così... quindi, poi, si mangia e dopo il mangiato, ci sono delle educatrici che preferiscono fare il cambio prima, altre dopo, però insomma, più o meno dopo c'è il cambio, e di solito c'è un momento più di rilassamento, con una lettura, insomma, o di gioco libero, comunque un qualcosa di più rilassante che ci prepara al sonno e poi, ecco, verso l'una, così, comincia il sonnellino pomeridiano, che di solito finisce entro 14h45 e questo ovviamente fanno eccezione però i piccoli, che, hanno, insomma, i tempi un po' più così... io parlo per tutte le altre sezioni. E quindi, verso le 14h45 appunto inizia il momento della merenda, quindi, ci sono le educatrici che preferiscono fare il cambio prima, altre dopo però insomma, siamo lì, di solito prima. E quindi si fa il cambio e poi si latta, ora si mangia e lancia la merenda e poi di lì c'è un po' di gioco libero, aspettando i genitori che arrivano, insomma. Poi ogni sezione, ogni situazione che va, le proprie routine anche rispetto a queste cose no, quindi non so. Cioè per, esempio l'anno scorso noi, quando aspettavamo i genitori, ascoltavamo i suoni dei degli animali, riconoscevamo sul tabellone, mi piaceva questa cosa, insomma, ognuno poi c'aveva la sua. Però un po' così... E poi c'è appunto il complicato fino alle 5, che poi vedo chiude.

Pesquisadora: Tu lavori in quale periodo?

Francesca: Eh, noi facciamo dei turni, quindi siamo, possiamo, di solito ci sono la mattina, il pomeriggio e l'inter turno. Quindi la mattina si può arrivare alle 8 alle 07:30 perché questo nostro nido e dalle 07:30 alle 17h. Quindi, a secondo della turnazione si può arrivare molto presto e quindi andare via a ridosso subito dopo il pranzo oppure arrivare intorno a metà mattinata che può essere 09:30, 10h, di solito l'intero turno o se si fa il pomeriggio invece si arriva un po' più tardi, a ridosso del pranzo, verso le 11h e si fa fino alla chiusura. Quindi noi alterniamo questi orari sempre, facciamo tutti gli orari, non abbiamo solo un...

Pesquisadora: Ho capito.

Francesca: Sì, non siamo tenuti ad alternare queste tre tipo di fasce orarie, quindi dobbiamo fare due volte cinque, due volte sette ore e una volta sei.

Pesquisadora: Ok. Interessante, questa organizzazione, è diversa da noi...

Francesca: Sì, poi può succedere per delle esigenze particolari, che sono, una collega che deve far per forza la mattina, però sono eccezioni. Poi non so se in questo periodo si può proprio fare, perché penso che in rispetto della fascia, cioè, del monte ore giornaliero, quello perché senno poi c'era un sistema che computa le ore. E quindi puoi cambiare, per esempio, se c'hai sei ore le puoi fare, basta che mi fai sei, però, insomma non li puoi fare di più o di meno, se vuoi fare la mattina oppure fai cambio con una tua collega però devi attenerti a quello schema.

Pesquisadora: Ok. Questa organizzazione soddisfa le sue aspettative come educatrice?

Francesca: Allora, diciamo che ci sono delle criticità, nel senso che ci sono, ci ritroviamo poi spesso ad avere delle dei momenti in cui siamo un po' da sole... Questo anche perché il nostro è un nido un po' speciale, nel senso che abbiamo 5 sezioni, non so se questo poi è chiaro, nel

senso che di solito le sezioni sono tre. Sono piccoli, medi e grandi e sono delle classi molto grandi, con tanti bambini. Invece noi abbiamo fatto anni fa, prima ancora che arrivassi, ovviamente, alcune colleghe hanno, insieme alla coordinatrice di allora, hanno fatto questo progetto in cui le sezioni fossero 5. Questo per le cosiddette micro-sezioni, questo per consentire un approccio ai bambini in più intimo, diciamo, in cui anche la comunicazione, la cura dei bambini fosse il più accurata, quindi per questa nostra organizzazione, spesso ci troviamo, purtroppo, ad avere questi... perché globalmente magari siamo il numero giusto, no? Di educatrici, però, essendo una distribuzione atipica, poi dal personale non capiscono e quindi noi non ci possiamo spostare perché siamo divise quindi anche se siamo tutte, comunque, siamo occupate in contesti diversi, ci troviamo... Questo è uno smacco che dobbiamo pagare, diciamo per questa organizzazione, infatti ci piacerebbe che fosse riconosciuta questa cosa, anche a livello dell'ufficio del personale che noi siamo un nido un po' particolare quindi, proprio lo dicevamo in questi giorni che ci piacerebbe proprio che è questa cosa, fosse un po' stigmatizzata in modo che pure quando ci mandano le supplenti sanno che da noi è un po' diverso, che loro sono una questione di numeri, ma poi l'organizzazione interna è diversa e anche perché molti genitori scelgono il nostro nido proprio perché c'ha questa strutturazione è molto ambito il nostro nido, perché comunque sono sezione, io per esempio sto dai piccoli, c'ho solo 8 bambini. Quindi sapere che tuo figlio viene accolto da due educatrici, un ambiente in cui ci sono solo 8 bambini è un po' diverso, ci sono addirittura delle dei nidi in cui dai piccoli si è, insomma, numeri non so se arrivano a 20, non lo so, però se tutto altri numeri, e ovviamente il rapporto è diverso, non sicura e di attenzione che si può dare a quindi, ecco, questo è un aspetto un po' critico. Non punto di vista, invece personale, insomma, gli orari che sono buoni, nel senso che si riesce a organizzarti e fare tante cose.

Pesquisadora: E nelle altre sezioni? Otto nei piccoli, e negli altri ci sono quanti bambini?

Francesca: Allora da noi funziona così, dai piccolissimi sono 8 bambini, poi ci sono quelli che venivano anche chiamati lattantoni, un po' complessa, guardi (*risos*), i gialli, praticamente, nei gialli confluiscono i più grandi dei piccoli e più piccoli dei medi.

Pesquisadora: Ho capito, quindi, una età intermediaria.

Francesca: Esatto. Poi ci sono i medi.... I medi piccoli e i medi grandi. Medi piccoli sono dai verdi, medi grandi dai celesti, dove confluiscono pure i grandi più piccoli. (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*)

Francesca: Un po' complicato, io c'ho messo tanto per capirlo, nonostante lavorandoci da tanto tempo ci ho messo un bel po' per capire questa cosa. Eh, ci sono due sezioni di grandi, una sezione che è quella degli azzurri che sono proprio grandi, grandi. Nella sezione dei grandi più piccoli ci sono i più piccoli dei grandi, grandi e più grandi dei medi. E quindi sono 5 sezioni in tutto, non tre come abitualmente... e dicevo, dai piccoli ci sono 8 bambini, e poi ci sono i lattantoni, gialli, in cui sono se non sbaglio 12, 13, potrei sbagliarmi di qualche unità, comunque, poi ci sono i verdi dove dovrebbero essere 14. Poi ci sono i grandi, quelli un po' più piccoli, in cui sono 18, però con 3 educatrice e poi ci sono i grandi grandi in cui sono 14,

ma con 2. Perché si presume che più sono grandi, più diciamo, possono anche fare autonomi e quindi c'è la si può fare anche con due educatrici, anche se poi li ha una certa ora, ma ha un supporto.

Pesquisadora: Ok e ci sono esperienze che vorrebbe offrire ai bambini ma non può o non riesce, per qualsiasi motivo?

Francesca: Forse l'unica cosa che mi piacerebbe di più e qualcosa pure al di fuori, che in realtà non è che non si può, però in questo periodo se un po' rallentato come... l'anno scorso siamo stati alla casa delle farfalle, è stato molto bello. Mi piacerebbe un maggiore impatto con il quartiere, con l'ambiente circostante, che in questi anni non ho vissuto molto, diciamo, però non è che non si fa, in tanti nidi si fa, vanno al mercato... e questo come nido lo fa poco. Potrebbe essere una cosa carina da... però, ecco uguale, adesso pure con questa situazione del Covid una serie di cose si è un po' diciamo, ristretta questa possibilità però, spero nel futuro si possa ripercorrere, insomma... Per il resto no, diciamo che noi abbiamo un giardino molto spazioso che si presta a tante cose. Quindi, insomma, sì, c'è sempre il problema delle risorse, che poi cerchiamo di un po' con la nostra creatività, un po' l'aiuto dei genitori, insomma, se riesce... sarebbe bello avere un tesoretto per poter fare dei progetti un pochino più seri, con cose che più durevoli. Purtroppo, poi quando ci si arrangia e problema può essere che appunto le cose non vengano fatte bene o durino poco, insomma.

Pesquisadora: E secondo te la giornata educativa quotidiana soddisfa le aspettative, le esigenze del tuo gruppo di bambini?

Francesca: Sì, sì, no, penso proprio di sì.

Pesquisadora: E secondo te, quali sono le principali esigenze e i bambini?

Francesca: Dei bambini?

Pesquisadora: Sì.

Francesca: Allora, sicuramente diciamo le cose primarie che possono essere sicuramente di cura, quindi del cibo, del sonno, insomma, credo che abbiano, che sia organizzato tutto in modo che... sia in pranzo, che il sonno, che il cambio venga fatto con una certa... poi sta anche a organizzarsi.... E poi gli altri bisogni, sicuramente quello del dell'aria aperta, di sperimentare attività diverse, insomma, di manipolazione, di gioco simbolico, insomma, credo che sia abbastanza variegato come... e poi anche quello delle relazioni, che anche quello che ho bisogno assoluto, insomma. Credo che siano abbastanza, insomma soddisfacenti.

Pesquisadora: E come descriverebbe il tuo rapporto con i bambini?

Francesca: Allora, a me viene da dire di stupore, nel senso che a me piace proprio stupirmi, nel senso (*risos*) scoprire, ecco, mi stupisce sempre il fatto che poi ogni bambino c'ha una sua cosa particolare, no? Una sua attitudine fin da piccolissimi e quindi si stupore, di vicinanza, ma anche di stimolo e, insomma, di spinta verso autonomia, insomma, che è una cosa che ho

conquistato nel tempo, che però adesso ci tengo parecchio. Quindi di stare vicino ai bambini, però allo stesso tempo di accompagnarli verso l'autonomia, è però anche, insomma, l'affetto, credo poi no, sempre in modo misurato per quello che è il mio ruolo... però ecco accompagnarli, fargli sentire che ci tengo a loro e che insomma che quello che fanno è importante, che la loro famiglia, insomma, è pure molto importante il rapporto con le famiglie, no, perché poi da questo scaturisce a cascata tutto il benessere pure del bambino, quindi, questo...

Pesquisadora: Nel suo lavoro quotidiano quali fattori intervengono nel suo rapporto con i bambini?

Francesca: Allora, quale fattori? Allora ci sono tanti fattori nel senso, c'è sicuramente anche il mio stato d'animo, che sicuramente è (risos) inutile dirlo, lo stato d'animo dei bambini e l'organizzazione del giorno, se posso avere vicino a una collega piuttosto che un'altra, insomma, anche il tipo di attività... Se mi trovo a fare un'attività, diciamo piacevole, che sento dei bambini... o se magari, ecco, è brutto tempo, non posso uscire, quindi mi devo inventare qualcosa di diverso... eh, è un po' questo. Insomma.

Pesquisadora: Ok. E in quali strumenti, ho scusa, saltato una. Come valuta lo sviluppo e l'apprendimento del bambino e del tuo gruppo?

Francesca: (risos) Ma quest'anno c'ho proprio i piccolissimi, quindi ho bambini anche di quattro mesi, però devo dire che sto avendo un buon riscontro per il momento, nel senso che sono bambini che li vedo con una base sicura, nel senso che riescono poi alla fine a ad affidarsi, no? Questo è il periodo dei pianti, del distacco, abbiamo iniziato da pochissimo eh... però ho visto che, diciamo c'è chi ne posta proprio lo si vede che è un bambino sicuro che comunque, anche se ha pianto un po', diciamo poi si è ambientato perché sa comunque che poi la mamma tornerà, quindi vedo che stanno facendo progressi molto ravvicinati. Anche chi è molto disperato che voglio dire ci sta, perché è importante, però vedo che poi riesce a modularsi, a lasciarsi andare e a farsi consolare, che penso che sia fondamentale, quindi, per il momento come abilità sto vedendo questo, anche molta curiosità, verso l'ambiente, verso gli oggetti che è una cosa fondamentale in tutte le età. E a loro anche che sono piccolini, hanno cominciato già col cestino dei tesori a manipolare, ecco queste cose, comunque, anche per quanto riguarda anche le abilità relazionali vi vedo molto partecipi, nel senso che se uno ci parla, li fa le canzoncine, queste cose, sono molto attenti, svegli, quindi assolutamente. Insomma, vedo che hanno delle buone capacità... di adattamento.

Pesquisadora: E quali strumenti o risorse utilizzate per registrare e valutare il processo di sviluppo e apprendimento del bambino?

Francesca: Ecco, noi abbiamo questa scheda osservativa e che, appunto, ripeto, è uno strumento che abbiamo a disposizione ma che non utilizziamo sinceramente in modo metodico. Di solito lo tiriamo fuori nei momenti di difficoltà (risos), quando c'è un bambino che ci dà particolare diciamo filo da torcere, allora li tiriamo fuori lo strumento magico per cercare di riflettere un attimo no, su quelle che possono essere le difficoltà, o i motivi scatenanti, o le strategie da tirare

fuori, insomma. Sarebbe bello avere il tempo di poterlo fare sempre e su tutti... Diciamo che di solito, poi, però, in modo molto spontaneo, tra l'educatrice, cioè si ricava dei momenti in cui si fa un attimo il punto della situazione, però non sono dei momenti strutturati, sono momenti molto, diciamo anche spontanei, insomma, all'interno delle sezioni... per fare il punto su cosa sta andando, cosa non sta andando... perché il momento del dopo pranzo è un caos? Ci vogliamo fermare, capire perché succede questo, ecco, e quindi anche un singolo bambino, perché in quel momento sta particolarmente dandoci filo da torcere. E quindi, mentre i bambini dormono di solito quello è il momento più, diciamo come nelle famiglie no, dopocena, invece li dopo pranzo, quando loro dormono... Magari, ecco.

Pesquisadora: E utilizza foto e video e altre risorse?

Francesca: Per l'osservazione?

Pesquisadora: Sì, e per registrare?

Francesca: In realtà no, nel senso usiamo molto la l'aspetto video e photo, però, più per la documentazione che per l'osservazione, però a volte c'è capitato che poi c'è tornato utile in modo spontaneo, diciamo e non voluto no, vedere un filmato di qualcosa che avevamo filmato per... ci ha dato questo feedback che non ci aspettavamo, no. Magari tu ti hai in mente un bambino che c'ha, poi vai a vedere dice guarda un po' lui è l'unico che non fa quella cosa... Oppure quindi sì, però in modo proprio strutturato no.

Pesquisadora: Ok. Nel contesto in cui lavora attualmente c'è materiale didattico, pedagogico disponibile?

Francesca: Sì, abbastanza no, devo dire, rispetto al passato siamo in più, diciamo abbastanza, abbiamo abbastanza materiale sì.

Pesquisadora: E ci sono materiali o risorse che vorrebbe avere a disposizione ma non hai?

Francesca: Eh spesso noi ci troviamo qui a fare un fondo cassa con i genitori su delle cose molto più, diciamo, di uso che si consumano facilmente, no? Che ne so, soprattutto per le manipolazioni, quindi farina di mais, tutte queste cose qua, non è che ce le passa il comune no... quindi noi dobbiamo chiedere un fondo cassa, spesso facciamo di tasca nostra, chi più chi meno. Esatto, c'è chi più rigido su questo c'è chi meno. Ma insomma, alla fine del nostro lo mettiamo sempre (*risos*). Questa cosa non esce mai fuori dalla casa nostra, e poi vabbè, appunto siamo creative, quindi infatti si dice sempre, le maestre sono quelle che poi vanno attaccata tutte le cose perché (*risos*) sarebbe bello invece non doverlo fare, questo no che si mette in atto la nostra creatività, però è pure faticoso. Insomma, no... per esempio adesso ci si sono danneggiati nei divanetti e io sono venuta col seghetto alternativo con la sparaco colpi per sistemarli, no... però sarebbe bello che un servizio che sulla manutenzione, sulle cose no. Però, ecco, di solito con un fondo cassa e con una serie di iniziative che ci inventiamo noi, tipo, adesso il Covid non l'abbiamo fatto per qualche anno, però facevamo la pesca a Natale con tutti gli oggettini carini, tutti impacchettati, insomma, così, e poi facevamo un progetto per sistemare

alcuni laboratori e cose, quindi, sì, sicuramente un po' di materiale in più in quel senso ci farebbe comodo, anche se rispetto al passato qualcosina in più arriva adesso, ogni tanto.

Pesquisadora: E come Faust valuta la struttura della scuola per la cura e l'educazione dei bambini 0 a 3 anni?

Francesca: Allora, la nostra struttura è una bella struttura, il problema è che appunto la manutenzione. Purtroppo, abbiamo degli ambienti in cui andrebbero fatte delle ristrutturazioni, ma che purtroppo non vengono fatte, insomma, oppure anche la manutenzione stessa delle grondaie... che noi siamo un giardino bello, pieno di platani e quindi pieno di foglie e quindi poi si intasano le condutture, quindi poi si bagnano i muri, insomma, tutta una catena, no? E purtroppo su questo spesso ci proviamo... e anche di poi spesso c'è la buona volontà delle educatrici e dei genitori... infatti anni fa, che sarebbe anche non proprio, insomma. Insomma, non si potrebbe neanche tanto fare, però abbiamo, abbiamo ritinteggiato noi tutta la struttura. Insomma, insieme a dei genitori. E quindi, diciamo, c'è molto della buona volontà di tutti, Eh? Infatti, spesso a noi ci dicono che sembra un nido privato perché è molto curato, eppure insomma, delle magnetite ce l'ha, perché, proprio perché noi cerchiamo poi no... quando c'è un problema di risolverlo, con l'aiuto dei genitori, perché insomma, dov'è possibile interviene il comune quando interviene però, ecco, sarebbe bello avere una struttura senza umidità. (*risos*)

Pesquisadora: Secondo te qual è il ruolo dello spazio, dell'ambiente e dei materiali, nello svolgimento del suo lavoro come spazio fondamentale?

Francesca: Vabbè, lo spazio è fondamentale, sì. Perché creando degli spazi che i bambini possono fluire in modo libero e sicuramente, insomma, una carta vincente per far andare le cose, per come devono andare, insomma, quindi deve essere stimolante, accessibile e leggibile, lo spazio, perché i bambini possano utilizzarlo... poi sta sempre al nostro occhio, noi ogni anno, iniziamo, sistemiamo le sezioni, poi ovviamente quello che i bambini ci restituiscono andiamo a cambiare no, ci rendiamo conto che è una cosa non è funzionale, la spostiamo, però, ecco. Sì, leggibilità, fruibilità, sicuramente è importante, insomma, che favorisca la loro autonomie.

Pesquisadora: Per quanto riguarda il lavoro collettivo, nel suo gruppo ci sono anche altre educatrici, quante?

Francesca: Nella mia sezione?

Pesquisadora: Sì.

Francesca: Nella mia sezione siamo in due.

Pesquisadora: E come descriverebbe il suo rapporto con loro?

Francesca: Sì, allora, abbiamo iniziato adesso a lavorare insieme perché è una supplente annuale, io la conoscevo ma così... però devo dire che mi sto trovando molto bene, perché

abbiamo più o meno lo stesso, diciamo approccio con i bambini, e quindi, insomma... soddisfacente, assolutamente quest'anno, sì, sì.

Pesquisadora: E come gestisce il lavoro collegiale in rapporto con gli altri professionisti coinvolti nel contesto educativo del nido?

Francesca: Allora noi abbiamo comunque dei momenti in cui ci incontriamo e che discutiamo di quelle che sono le criticità del nido e sicuramente ci sono delle abilità personali che vengono sfruttate, quindi, cioè una collega che ha più uno sguardo, diciamo organizzativo sugli aspetti, appunto, organizzativi, c'è chi è più bravo, non so pedagogico, nello scrivere, c'è chi è più bravo a livello pratico... insomma, diciamo che in genere, poi si cerca un po' di... c'è abbastanza rispetto a questa cosa e cerchiamo di mettere in campo tutte le nostre risorse. Ma devo dire che in genere non ho problemi a confrontarmi con le colleghe, se c'è una criticità, insomma, ovviamente ci sono i caratteri di ognuno, c'è chi è più remissivo, chi è più aggressivo, le fa passa.. però, insomma, linea di massima riusciamo proprio perché siamo un bel gruppo, a gestire le criticità in modo insomma ragionevole produttivo, in linea di massima.

Pesquisadora: Rapporto con le famiglie...com'è il suo rapporto con le famiglie?

Francesca: E ci tengo tantissimo il rapporto con le famiglie, mi piace tantissimo. Sarà che sono genitore anch'io e sono stata al genitore giovane perché ho avuto il mio primo figlio che ci avevo 23 anni, e poi 27 e poi 36. E quindi, cerco appunto di astenermi dal giudizio no, ma di accogliere la loro fragilità e il loro bisogni, come quelli dei bambini, no? Quindi, diciamo in un rapporto di fiducia... poi in quest'anno abbiamo fatto un bel cartello, tutto sulla fiducia, con i nuovi arrivati, perché, insomma, è importante che loro si sentono non giudicati. Mi rendo conto che in questa fase storica i genitori vanno più aiutati a riconoscere la propria autorevolezza e la loro capacità di fare, piuttosto che altro no? Nel senso che sono genitori spesso molto attenti, anche troppo e che si fanno tante domande e può essere a volte anche controproducente farsene troppe, no? Nel senso del padre in sicurezza nei bambini, quindi io mi sono trovata spesso in questi anni a lavorare proprio sul suo sostegno della genitorialità piuttosto che prenderle su cose, insomma, che c'è proprio delle no, ma invece ce la fate, no? Non vi preoccupate, dai, non siate così, che siete bravi, insomma, no? Penso che sia importante, perché poi mettersi a fare la maestrina che ti insegno quello che non hai capito niente, perché tu... no, assolutamente no. Ripeto, perché poi ci sono passata anch'io, gli errori si fanno, soprattutto i primi figli, no, si fa tutto quello che insomma sono sbagliato, sbaglia comunque dopo diciamo, altri errori, quindi forse in modo accogliente, insomma, certo, poi quando c'è da dare una regola, non solo ovviamente sugli orali, sulle cose che... però di solito se c'è un buon rapporto di fiducia, poi anche le regole vanno accolte bene, secondo me.

Pesquisadora: Sì. E come le famiglie secondo te interpretano il ruolo del nido e la sua funzione in particolare?

Francesca: Secondo me, rispetto al passato e grazie anche forse anche a come uno si pone, il nido viene visto proprio non solo come un posto dove tu devi lasciare il bambino per andare al lavoro, no? Ma come invece un'occasione di grande crescita per i bambini e per il genitore

stesso, insomma, proprio di accompagnamento. Quindi, io vedo sempre i genitori molto grati, molto. Poi, per carità, c'è sempre un po' distratto che ti lascia il bambino e se ne va, insomma... però in linea di massima, perché sta tutto come ti poni, tu no? Se tu parli sempre e solo se ha fatto la cacca, se ha cambiato il pannolino, senza mai scendere in un minimo no, è lì che poi sai la differenza no, e gli fai capire pure come... io penso che rispetto al passato venga visto in modo diverso il nido, in modo più educativo e qualificante, non come un servizio diciamo alle famiglie a livello pratico... penso di no.

Pesquisadora: E secondo te le famiglie comprendono, valorizzano il nido nello stesso modo in cui comprendono e valorizzano la scuola dell'infanzia o ci sono differenze?

Francesca: Ma sicuramente, secondo me, io li vedo proprio che quando vanno via e li piange il cuore, nel senso che comunque secondo me il nido viene visto come un modo, molto un ambiente molto più intimo e diciamo di accudimento proprio generale no? E quindi il passaggio lo vedono all'infanzia come qualcosa di appunto che cambia tutto, però in senso positivo no, senso che... è un posto coccoloso, in qualche modo no... di crescita, però anche molto intimo, però non lo vedo questa cosa come un qualcosa che ci toglie, diciamo, importanza, è semplicemente è un po' diverso dall'Infanzia, questo almeno è quello che ho sempre visto io nella mia esperienza in questi anni.

Pesquisadora: E qual è la sua idea di bambino? Considerando zero a tre anni.

Francesca: Sicuramente di un bambino competente. Io non lo so veramente, si rendi conto che se gli dai fiducia, gli dai gli strumenti e ti relazione con loro in un certo modo... veramente, insomma, i bambini, anche se piccoli, riescono ad avere delle grosse competenze, cioè emotive... cioè è inutile pensare anche ai più piccoli, no, dove ci sono piccoli, non capiscono invece, come se capisco. Quindi sicuramente competenti. E anche molto recettivi sia nel bene che nel male, nel senso che è un'età molto... sono delle spugne no? Quindi diciamo molto delicata, non una bella responsabilità, nel senso che puoi fare la differenza per poi il resto degli anni no, l'approccio che possono avere non sembra niente, ma insomma la fiducia che tu gli dai in quanto gli fai sentire a tutto in grado di... è fondamentale.

Pesquisadora: E cosa li distingue dai bambini più grandi, 3-6 anni?

Francesca: Allora, sicuramente hanno meno capacità cooperativa questa fascia d'età, anche se l'ultimo anno un po' di più, però, ecco, prima nelle altre sezioni diciamo, non quella dei grandi, spesso sono bambini che sono bravi, sono competenti, però fanno dei giochi paralleli, dei giochi, che sono, magari anche gli stessi però fanno fatica, diciamo a contemplare l'altro nel proprio gioco. Ci sono quelli più abili che verso l'ultimo anno, invece cominciano invece a fare proprio un gioco di scelgono l'amichetto che fanno dei giochi un po' più cooperativi tra di loro, sicuramente. E poi hanno poca capacità, diciamo hanno più capacità attentava quelli d'infanzia, ovviamente maggiore, e vi si può chiedere un pochino di più di fare delle diciamo attività più da tavolo, ma da noi insomma, al nido, secondo me è fondamentale ridurre questi momenti di intrattenimento in cui vieni seduti. Insomma, è importante che loro possano muoversi, possano agire con il proprio corpo nello spazio, senza grosse imbrigliature... Penso che sia proprio

fondamentale, infatti le nostre attività quando durano tantissimo, durano 20 minuti, mezz'ora, perché è quello che l'esaurimento del gioco del bambino, in cui si applicano molto, ma penso che sia quello, insomma.

Pesquisadora: E in che modo i bambini zero a tre anni apprendono e si sviluppano?

Francesca: Allora sì, sicuramente attraverso l'esperienza, e questo penso anche quando sono più grandi, insomma no, però assolutamente in questa fascia d'età non è che ti puoi fare un discorso al bambino sui concetti fondamentali della vita, insomma (*risos*). E quindi tutto passa attraverso l'esperienza, no? Anche quando dai grandi, tu cominci un po' a parlare anche delle stagioni, di queste cose qua, però ti li fai vivere, no, vai in giardino, te rotonne nelle foglie... insomma, voglio dire di certo non gli dai una scheda da riempire, assolutamente no. Quindi tutto attraverso la sensorialità.

Pesquisadora: E cosa pensi che i bambini dovrebbero apprendere in questa fascia di età?

Francesca: Allora sicuramente a stare, cioè man mano, eh cresce, è una regolazione del proprio stare con nei contesti... sembra una sciocchezza, però Io credo che nel nido si impari molto, anche questo no? Certo, uno magari a casa è abituato un po'... invece è fondamentale questa cosa, le autonomie, stare nel gruppo e poi anche tutta una serie di cose che avvengono in modo sempre con il corpo, come dicevamo non a livello intellettuale, però che può essere quello di un piccolo, grande, sotto, sopra, sono queste cose qui... però, ecco, avviene in modo proprio fisico. E poi tutte le abilità sociali, sicuramente, quindi di saper aspettare un attimo il proprio turno, di stare in silenzio su un altro parla, però, ecco questo come obiettivo, non è che lo chiede quando entra, però poi quando esce sarebbe buono, quando esce che va l'infanzia, il bambino, sia anche in grado di modulare queste cose per stare nel gruppo, capire quali sono le varie fasi della giornata e quindi orientarsi nello spazio, e nel tempo, infatti, le routine a questo servono assolutamente. Ecco aggetto mi vengono queste, poi ci sono aspetti che ci saranno sicuramente mille altre cose.

Pesquisadora: E qual è il suo ruolo nel di sviluppo nell'apprendimento dei bambini?

Francesca: Sicuramente quello di supporto, di accompagnamento e di proposta, nel senso che a un bambino, innanzitutto, gli devi proporre qualcosa nell'ambiente, e lì dove è necessario mostrare le cose no... le cose come si possono fare, però poi ecco lasciarli sperimentare sicuramente da soli, è importante dargli il tempo, lo spazio e l'ascolto, se necessario. Però sicuramente stimolo e supporto.

Pesquisadora: Per quanto riguarda la cura e l'educazione, come interpreta questi due concetti?

Francesca: La cura e l'educazione... allora, la cura secondo me fa parte anche dell'educazione nel senso che attraverso la cura, al nido, passano tutta una serie di cose importanti, no... che sono il rispetto del proprio corpo, la percezione anche di sé e la relazione quindi la cura è sicuramente fondamentale anche proprio nell'instaurare una relazione con i bambini e anche per il proprio benessere, no? Perché poi man mano che questa cura viene un po', diciamo, consegnata anche a loro no, nell'insegnarli come se lavano le manine... però ecco poi è anche

una cura, non solo fisica, ovviamente, ma anche, per dire, quando stai con un bambini, di capire quali sono gli umori e le cose che passano e quindi avere cura pure delle loro emozioni. Però allo stesso tempo, lasciare sempre quello spazio vitale che mi consente ai bambini, poi di cavarsela da soli... esserci dandogli un supporto, però mai sostituirsi a loro, ovviamente. E qual era la domanda? (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*) cura e l'educazione.

Francesca: all'educazione, ovviamente, come la parola stessa lo dice è portare fuori no? Quindi penso l'educazione, l'aspetto più intrigante è proprio quello di a ciascun bambino dare la possibilità di tirare fuori il meglio di loro, no? E lo fai proprio nella fiducia che tu gli dimostri, se invece tu gli dimostri sempre che non ce la fanno mettendogli mille paletti e dicendogli mille no, probabilmente non glielo fai un cisto potenziale (*risos*). E quindi è anche importante pure che le regole siano poche ma non troppe, nel senso di essere poche chiare in modo che a un bambino dai questo binario in cui poi può esprimere pure bene a sé stesso, penso.

Pesquisadora: E uno dei due, cura o educazione, prevale nel suo lavoro quotidiano, in quale modo, perché?

Francesca: Ma nel nido penso che le due cose sono fortemente intrecciate, insomma, infatti, se qualcuno demolisce un po' il nostro lavoro dicendo che noi cambiamo il pannolino ai bambini, siamo delle pulisce sederini, ecco (*risos*), in realtà non sanno che in quel pulire il sederino c'è poi un grande, in realtà, intento educativo e pedagogico e relazionale, quindi assolutamente le due cose vanno di pari passo.

Pesquisadora: E come concepisce il gioco? Quale ruolo del gioco in questa fascia d'età?

Francesca: Allora, sicuramente il gioco è esplorazione, è scoperta... quando e poi individuale no? Sicuramente attraverso il gioco bambini conoscono la consistenza, piccoli, piccoli con imparano la consistenza, la propria misura, la loro forza nelle cose, e poi pian pianino, invece, si mette in moto pure tutto quello che è l'immaginazione, il gioco simbolico, quindi far finta, no?... e poi a un livello superiore diventa pure quello di stare con gli altri e proprio l'ultima istanza, quando diventano grandi anche quello di capire come funziona una certa cosa mi chiama una sequenza non del gioco. Però, sicuramente espressione, scoperta.

Pesquisadora: Secondo lei, per lavorare con i bambini 0 a 3 è necessario avere delle competenze specifiche, se sì, quali?

Francesca: Assolutamente sì, nel senso che, appunto, stare con i bambini sembra una cosa semplice, ma in realtà bisogna conoscere tutto le tappe pure evolutive, dei bambini, per non drammatizzare qualcosa che magari è normalissimo (*risos*) oppure fare interventi, appunto, sbagliati in cui non si dà spazio appunto alle autonomie. È importante sapere, ogni bambino nella fascia d'età in cui sta, quello che può fare e non può fare no? Anche nella proposta, nel senso che tu puoi proporre una cosa sbagliata a un bambino, che insomma, che va oltre no, nel senso, è sbagliatissimo pensare di anticipare, facendo cose simili all'infanzia... è bene che ogni fascia d'età sia rispettata, no? E poi ecco, anche negli strumenti, nel relazionarsi con sé stessi

anche perché tu puoi fare una cosa con grande trasporto, però poi puoi fare degli errori, non riuscendo a modulare anche te stesso, quindi penso di sì.

Pesquisadora: E la pratica la teoria, sono importanti in questo lavoro?

Francesca: Tantissimo, sì. Sia pratica che la teoria, assolutamente. A me ha colpito tantissimo che quando gli ho fatto il concorso, io venivo da una teoria, insomma, con pochissima pratica e tante colleghe che lavoravano da anni, magari non lo superavano perché magari portavano la loro esperienza no, invece secondo me dai due cose sono importantissime insieme, nel senso che probabilmente, ecco, una teoria senza la pratica, una pratica senza la teoria, sciolti l'uno o all'altra. Insomma, è comunque limitante.

Pesquisadora: A proposito di teorie, documenti, autori... ce n'è qualcuno che ha dato supporto del suo lavoro con queste fasce d'età? Si ricorda di qualcuno...

Francesca: Sì, Sì, assolutamente, vabbè, Piaget per quanto riguarda tutte le fasce, diciamo così, di sviluppo, poi sicuramente la Montessori va bene... top (*risos*). Penso che non ci sia un nido che non abbia una impronta Montessoriana, anche se non viene detto no, nel senso che nell'organizzazione dello spazio, dell'autonomia, del lasciar fare ormai è sempre più diffuso ovunque, insomma, che lì dove non si proclama di essere un nido montessoriano, ma la Montessori sta proprio nell'aria che si respira, credo...e in tutto e il per tutto, quello sì. E poi anche le teorie sull'attaccamento che adesso non mi ricordo il nome però quelle l'ho sempre molto presa in considerazione perché poi nelle soprattutto nelle fasi dell'ambientamento, quello della base sicura...

Pesquisadora: Ok, e secondo te ci sono ancora degli aspetti che devi migliorare e sviluppare nel tuo lavoro?

Francesca: Sì, sicuramente, diciamo che poi è sempre l'aspetto mio, quello è nella gestione del gruppo.... nel senso che penso che sia un mio aspetto personalmente, insomma, un po' che ci sto lavorando tanto, nel senso che... non è facile, insomma, quando ti trovi con tutto il gruppo, riuscire a mediare le esigenze del singolo con le esigenze del gruppo. Insomma, sono migliorata parecchio, però posso fare ancora meglio, diciamo (*risos*) in questo senso.

Pesquisadora: E come si sente ad essere una educatrice del nido? Nel complessivo del suo percorso professionale?

Francesca: No, è una bella sensazione, devo dire. All'inizio è stata dura perché io venivo appunto da un altro ambiente, da un altro approccio. Quindi me ho dovuto un po' costruire no, questo sapere no? tra virgolette. Però adesso ve lo sento un po' più meno e mi sento più mi riesco a muovere bene, sono più serena e mi piace, insomma vengo al lavoro contente, ne poco.

Pesquisadora: E quali momenti ti danno maggiori soddisfazioni?

Francesca: Soddisfazione? Eh beh... la risposta che ti danno i bambini, insomma, quando li vedi contenti, che li vedi che sono sereni, che vengono insomma... che stanno nell'ambiente e

si muovono e hanno quello di cui hanno bisogno. Insomma, quella è la cosa... poi certo anche l'aspetto affettivo è una cosa bella, però quello che mi dà proprio più soddisfazione è quando li vedi presi, che tu hai sistemato delle cose per loro e loro non andrebbero mai via da lì... Ah! Ti sciale come dicono al sud (*risos*) Assolutamente.

Pesquisadora: Considerando adesso il contesto del sistema 0-6, l'educatrice del nido, secondo te, sono più o meno apprezzate rispetto agli altri insegnanti della scuola dell'infanzia?

Francesca: Ma io penso di no, no. Nella mia esperienza personale no. Sono competenze diverse, sono... è comunque un'attenzione al bambino nella sua fase di crescita. Noi c'abbiamo una fase, loro se ne hanno un'altra, semplicemente... non vedo questo... almeno io non me la vedo così. Assolutamente no.

Pesquisadora: In generale, secondo la tua esperienza, ci sono professionisti dell'ambito educativo, o sia, del percorso a 0-6, che non vogliono svolgere il lavoro nel nido?

Francesca: Sì. Secondo me, perché comunque viene visto come un lavoro più faticoso a livello fisico, qualcuno forse lo reputa anche meno gratificante, diciamo... alcune, eh? Però dal mio punto di vista no, però so che c'è, ci sono delle colleghe che magari preferiscono lavorare all'infanzia. Insomma, una postillatura un po' soggettiva.

Pesquisadora: E qual è la sfida più grande di essere una educatrice nel nido?

Francesca: Ma secondo me, più che nel nido in generale, la sfida più grande è quella di non indossare un vestito ma essere un'educatrice (*risos*). Eh, nel senso che... è anche un po', insomma, alla fine dell'essere te stesso per trasmettere qualcosa ai bambini, no? Non devi far finta avesse qualcos'altro, perché poi il tarocco si scopre. Autentici, essere autentici in quello che si propone, insomma.

Pesquisadora: È interessata continuare a lavorare con questa fascia di età?

Francesca: Nel 0-3?

Pesquisadora: Sì, quali sono le sue aspettative professionali?

Francesca: Ah migliorarmi sempre di più, consolidare delle modalità perché io c'ho messo tanto per trovarmi delle mie sicurezze, no? Non avendo fatto una formazione specifica ho faticato per entrare in questo mood, quello dello 0-3 perché io stavo nel... il mio mood erano 10, 18 prima di venire qua (*risos*), quindi c'ho messo parecchio a farmi, a crearmi le mie sicurezze, no? Perché qualcuna (*incomprendível*) di sicurezza... è vero che bisogna sempre mettersi in gioco, però dei punti saldi su cui tu sai che un binario su cui tu vai sicuro perché sai che è importante, no? È fondamentale.

Pesquisadora: Arriviamo alle ultime tre domande, funzioni sociale, ossia, considerano un contesto più ampio della società... Il nido d'infanzia è uno spazio di qualità per il bambino 0-3?

Francesca: Sì, secondo me, se non diventa un'esperienza totalizzante, nel senso che quello che mi fa un po' tristezza, a volte se dei bambini stanno proprio dalle 07h30 fino alle 17h spaccate e poi magari dopo non c'è nient'altro. Bene, fa un po'... però in generale penso che sia invece una grande fonte, infatti io consiglio sempre, tra l'altro io ho una figlia con una disabilità e quando mi trovo a parlare con persone che c'hanno una stessa situazione e mi chiedono, "ma che faccio, lo mando al nido?" Io assolutamente consiglio sempre di sì, perché è comunque una... ti innesca insomma delle abilità precoci fin da piccole che secondo me è importantissimo. I bambini che hanno fatto il nido di solito sono sempre più autonomi, si sanno comportare meglio, insomma, in linea di massima... c'hanno una marcia in più, un po' per carità, può succedere di no eh, per carità. Però sicuramente il nido, oltre che avere una funzione sociale, perché ovviamente permette ai genitori di lavorare, ha sicuramente una valenza, insomma, soprattutto, ecco da dall'anno e mezzo in poi, quando sono molto piccoli, a volte... però anche qui secondo me anche nei piccolissimi, aiuta a regolarizzare certi aspetti proprio... della pappa, del sonno, no? Comunque c'è una valenza, penso anche piccoli così, certo. Piccole così, è bene che poi siano tanto tempo pure coi genitori, assolutamente... però certi aspetti di regolazione anche dai piccolini secondo me è d'aiuto.

Pesquisadora: Ok. E questa funzione sociale, considerando il sistema 0-6, come vede la funzione sociale del nido o della scuola dell'infanzia?

Francesca: Allora, il nido io lo vedo più proprio come un servizio alla famiglia, tanto... anche la scuola dell'infanzia, però il nido di più, nel senso che tu sei in una fase precocissima dell'esperienza genitoriale, in cui spesso i genitori ci hanno proprio bisogno di supporto. Cioè loro magari vengono da una situazione in cui, appunto l'hanno tenuti no 24h, poi piano piano si devono distaccare, quindi, ci sono tanti di quegli aspetti, secondo me... è proprio il primo impatto che c'hai con la società e con lasciare il tuo bambino, quindi secondo me c'ha questo aspetto proprio, oltre che di accudimento, proprio di accompagnamento, e per questo secondo me i genitori si legavano tantissimo a noi, no? Perché condividono con noi tutte le piccole cose, anche molto pratiche, che però hanno un grosso valore.... per esempio, quando un genitore comincia a togliere il seno, una mamma toglie il seno, cioè penso che sia una cosa delicatissima... con due mila sfaccettature ... emotive e del mondo e tu la condividi con la maestra no? Che in quel momento lì deve sostituire, perché deve dare il latte, oppure deve farti capire che è importante, piano piano, che ne so, cominciando da quello notturno insomma... quindi secondo me si vivono delle cose talmente intime con le maestre del nido che c'ha più questo valore proprio di supporto alla genitorialità. Poi, esiste anche all'infanzia, per carità, però forse è più coinvolgente al nido, secondo me.

Pesquisadora: Nell'istituzione in cui lavora questa funzione viene promossa e raggiunta?

Francesca: Sì, secondo me, abbastanza. Per esempio, la stanza in cui stiamo facendo questa intervista è la stanza dell'allattamento, del colloquio coi genitori. Quindi, insomma, ci proviamo (*risos*) a fare tutto ciò? Insomma, assolutamente.

Pesquisadora: E, la ultima, qual è la sfida più grande dell'educazione 0-6 nella società odierna?

Francesca: 0-6 eh? Ci penso un attimo... è una bella domandona (*risos*)

Pesquisadora: Sì, sì.

Francesca: Allora, sicuramente nel saper stare, nel senso secondo me i bambini ci hanno tanto una grande necessità di imparare a stare nei contesti no? Rispettando sé stesso e gli altri, secondo me è fondamentale, nel senso, insegnare ai bambini a riconoscere le proprie emozioni e a rispettare quelle degli altri, dandosi dei limiti, perché secondo me c'è in questo momento questa tendenza, poi anche ad avere questi bambini fuori controllo, no? Che alla fine c'hanno tutto, ma non c'hanno niente, no? Fargli ritrovare proprio la l'importanza delle cose essenziali, delle esperienze, poi anche molto pratiche. Secondo me la scuola c'ha questa... anche nello 0-6 per stare riportarle comunque... queste ore che stanno qui non c'hanno monitor, non c'hanno cellulari, non c'hanno no? E sembra assurdo parlare di questo al nido eh, ma esiste. Cioè io vedo tantissime, parlavamo l'altro giorno con una collega, tantissimi bambini che quando devono essere intrattenuti perché c'è da fare una fila o al supermercato all'ospedale o che... e la cosa più semplice ammogliarsi a un telefonino con delle canzoncine quindi secondo me è una e anche questa opportunità di farli vivere delle ore in cui sperimentano insomma la realtà vera, quella in cui ti sporchi, in cui aspetti da noi, aspetti il tuo turno... insomma, secondo me, in questa frase proprio storica lo 0-6 e quindi ti preparare all'elementari, ma anche su questo insomma.

Pesquisadora: Ok, siamo arrivati alla fine, cioè qualcos'altro che ritiene rilevanti che vorrebbe?

Francesca: Sé. Che non è un lavoro per tutti, insomma. Era quello che mi dispiace è che a volte si arriva a fare questo lavoro per un accumulo di punteggio e non c'è una vera valutazione... perché, ancora oggi si sono i concorsi, però ci sono tante persone che entrano perché hanno fatto tante supplenze. Però secondo me questo è un lavoro che dovresti veramente sentire e secondo me è importantissima anche la salute mentale delle educatrici, nel senso che, per carità... tutti, cioè siamo sottoposti a stress, però ecco, una sorveglianza maggiore, su questo... noi facciamo dei controlli periodici in cui però ci vengono chieste l'esame del sangue, così poi ci fanno due... però secondo me ci vorrebbe un'attenzione anche sulla qualità psichica delle... ma non solo nello 0-6, sempre fino a... tutto un aspetto insomma, educativo e scolastico.

Pesquisadora: Sì, grazie mille!

Francesca: Grazie a te grazie, perché mi hai fatto riflettere su tante cose che...

Pesquisadora: È stato bellissimo.

Francesca: Anche per me, veramente.

Pesquisadora: Ringrazio tantissimo per la disponibilità, chiedo scusa per gli errori linguistici (*risos*), e grazie, grazie tante!

Francesca: Grazie a te.

Nome escolhido: Chiara

Segmento: Nido

Cidade: Roma

Entrevista realizada em 21 de setembro de 2022

Pesquisadora: Grazie per la disponibilità. La prima cosa è scegliere un nome perché io non userò il suo nome vero, quindi, può scegliere un aumento che ti piace...

Chiara: Chiara.

Pesquisadora: Chiara. Età, stato civile città di residenza?

Chiara: Allora, io ho quarant'anni, sono sposata e abito qui a Roma.

Pesquisadora: Sei nata a Roma?

Chiara: No, sono nata in Puglia. Taranto, vicino Taranto.

Pesquisadora: E com'è stata la sua infanzia? Quali ricordi di quel periodo sono più memorabili per lei?

Chiara: Allora i miei ricordi più belli sono quelli legati al fatto che noi abitavamo con tutte le zie i cugini, tutti molto vicini e quindi spesso ci trovavamo dopo la scuola o l'estate, sempre a giocare tutti insieme... e soprattutto il mare, perché noi abbiamo vicino al mare, quindi, ricordi più belli sono quelli dell'estate, sempre in compagnia di tutti i nuovi culli, cugini... lì al andare a giocare, insomma, questi... questi sono quelli più che mi vengono subito alla memoria.

Pesquisadora: Ha frequentato il nido e la scuola dell'infanzia?

Chiara: La scuola dell'infanzia sì, il nido no, perché giù da noi, in Puglia, al sud, le strutture da 0 ai 3 anni sono veramente limitate, ora nel 2000, insomma, dal 2015, 16 hanno cominciato a prendere un po' piede, prima non... e sono tutte private, non statale, di statale non c'è niente.

Pesquisadora: Neanche oggi?

Chiara: No, almeno io le parlo del mio paese e degli intorno... è molto difficile trovare qualcosa che sia gestito a livello pubblico.

Pesquisadora: Ho capito e quindi delle scuole dell'infanzia, quali sono i suoi ricordi di quel periodo? Si ricorda come si sentiva?

Chiara: Sulla scuola dell'infanzia? Bene. Ricordo di tanta confusione perché sicuramente le classi erano pienissime, però era una bimba serena che giocava e... stavo, ero tranquilla, anche se mia mamma mi ha detto che i primi tempi ero sempre attaccata alla maestra, però io questo non lo ricordo. Mia mamma mi ha raccontato che ero sempre attaccata alla maestra, che

piangevo tanto, ma probabilmente parla della fase dell'inserimento, perché poi io i ricordi che ho sono abbastanza piacevoli e sereni. Tanta confusione quello sì. (*risos*)

Pesquisadora: E del suo rapporto con l'educatrice, quindi non si ricorda?

Chiara: Ero serena, sempre, diciamo, sul racconto di mia madre che mi diceva che ero molto legata a una maestra, ma io onestamente non me lo ricordo.

Pesquisadora: Sì, le prossime domande riguardano la formazione iniziale. Perché ha scelto di diventare educatrice?

Chiara: Perché l'ho sempre sentito, è una cosa... in me è innata. Ho sempre voluto fare la maestra e l'educatrice.

Pesquisadora: E che tipo di formazione seguito per diventare educatrice e in quale istituzione?

Chiara: Allora io sono laureata, prima avrei voluto fare la scuola magistrale, però i miei non me l'hanno permesso perché era un po' distante dal mio paese, quindi non... l'avrei dovuto fare troppa strada e loro a 14 anni, loro non... non potevano, non pensavano che sarebbe stato bene per me, per cui ho dovuto fare una scuola di ragioneria, in cui sono riuscita comunque bene, dopodiché, visto che era per me una cosa veramente innata, l'ho desiderata tanto, ho lasciato completamente gli studi finanziarie ed economici ho preso l'indirizzo di scienze della formazione alla all'Università qui a Roma e mi sono laureata nel 2004, in scienze dell'educazione e della formazione.

Pesquisadora: In quale istituzione?

Chiara: Lumsa.

Pesquisadora: Lumsa, ok. E dal suo punto di vista, la formazione che ha ricevuto è stata utile per il suo lavoro oggi?

Chiara: Molto. Io penso che non si possa più prescindere da una formazione universitaria per fare questo tipo di lavoro, soprattutto a 360 gradi ti danno una formazione, almeno nella all'università che ho frequentato io, ti danno una formazione che comunque, tanto a toccare tutti gli aspetti del nostro lavoro, quello teorico e quello pratico. A livello teorico, quindi sia sulle tecniche di lavoro che sugli aspetti cognitivi, psicologici, sociologici e sul lavoro di equipe... ho fatto anche tanti laboratori di gioco e animazione, insomma... secondo me, a me sono stati molto utili. Poi certo, esperienza che poi ti dà sul campo va a integrare quella che è la formazione universitaria e tutto, insomma, tutto serve. Però la formazione universitaria è importante.

Pesquisadora: E nel suo corso di studio erano presente discipline caratterizzante di lavoro con i bambini 0-6?

Chiara: Sì, anche 0-6, perché alcuni corsi noi li seguivamo... anche se la laurea era specifica per educatore di comunità infantili, però alcuni corsi li seguivamo insieme a scienze della

formazione primaria. Che poi 3-11, per cui alcuni materie sì, erano anche caratterizzanti di una fascia di età più alta.

Pesquisadora: E le altre caratterizzante di bambini 0-3?

Chiara: 0-3, sì.

Pesquisadora: Durante la formazione hai svolto attività di tirocinio?

Chiara: Sì.

Pesquisadora: In quali situazioni?

Chiara: Asili nido e case-famiglia.

Pesquisadora: E questa e questa esperienza l'ha aiutata nel suo lavoro come educatrice?

Chiara: Ma certo sì. È stato il primo, il primo approccio a quello che il nido, ad andare a toccare con mano quello che ci spiegavano in teoria... eh sì, è stato utile.

Pesquisadora: Ha un'altra formazione? Studio post-laurea, master dottorato, un'altra laurea?

Chiara: Allora, dopo la laurea abbiamo fatto vari corsi di formazione, sia qui al nido che anche io, privatamente anche... altre lauree non, economicamente, non me lo potevo permettere.

Pesquisadora: Percorso professionale... ha avuto un'esperienza professionale nel settore educativo o dell'istruzione diversa da quella del nido oppure lavorato soltanto nel nido?

Chiara: No, io avevo anche lavorato con la scuola dell'infanzia, però come figura di sostegno... esterna però, tramite cooperativa. E poi ho fatto animazione per feste di compleanno dai zero ai 12, 13 anni. Poi ho fatto l'assistenza ai disabili nelle colonie estive, anche con adulti, ragazzi down o con disabilità, altri tipi di disabilità adulti anche di vent'anni. Poi ho lavorato, no, quello era sempre nido e scuola dell'infanzia... queste diciamo sono altre tre speranze.

Pesquisadora: E prima di lavorare nel nido, come immaginava che sarebbe stata questa professione? Che idee aveva?

Chiara: E così come, così come l'ho vissuta, ma un po' meno faticosa, nel senso che spesso non possiamo così tante quante serviremo, quindi, poi il carico di lavoro a livello fisico è un po' più pesante. E poi c'è anche tutto quello che riguarda la gestione burocratica, ecco, quello lo puoi imparare solo sul campo, quella l'università non te lo insegnano, perché ovviamente comunque si concentrano sugli aspetti che riguardano più il bambino. Quindi, insomma, a parte questo era come me lo aspettavo e mi gratifica proprio come immaginavo.

Pesquisadora: E a che età ha iniziato a lavorare come educatrice del nido e con quale fascia di età gruppo ha lavorato all'inizio del suo percorso?

Chiara: Con tutte perché allora io appena laureata ho cominciato a lavorare nel privato, c'erano 2004 squallido. Appena laureata, io mi sono laureata e a marzo a giugno, maggio, ho cominciato come lavorare nel privato. E lì erano tipo ludoteche con da zero a tre anni, quindi c'erano... era una sezione. Poi ho lavorato sempre nel privato, a lì, ad esempio però va bene, anche se non l'avrei potuto, lì mi facevano sempre, perché questi privati sono un mondo un po' a parte... Avevo anche una sezione, ogni tanto sostituivo quando non c'era l'insegnante della scuola dell'infanzia, andavo a sostituire lì, però, comunque, è durato poco. Dopodiché ho cominciato nel Comune al Comune di Roma nel 2007 e quindi facendo le sostituzioni, magari un giorno mi capitava una sezione con i sei mesi, un giorno con due anni, a volte in alcuni nidi ci sono le sezioni miste, quindi medie e grandi tutti insieme.

Pesquisadora: Quali sono i ricordi più importanti dell'inizio del suo lavoro come educatrice?

Chiara: I ricordi più importanti sono, diciamo, le sfumature che apprendevo quando vedevo lavorare le educatrici più anziane, che avevano più esperienza, che a volte mi spiegavano che differenza c'era da magari nel fare un gesto piuttosto che un altro, nell'intervento con un bambino e quindi tutte quelle sfumature... mi facevano un po' rimanere a bocca aperta per dire "Guarda che differenza c'è se io, non lo so, porgo il gioco in questo modo piuttosto che in un altro, il bambino si trasforma". Diciamo, queste sono quelle cose che tu impari poi sul campo, quando cominci a lavorare e dice sì al bambino, all'università magari ti insegnano al bambino di un anno va proposto questo tipo di gioco. Ok, però in che modo lo fai arrivare a giocare con quel gioco? Bambino di un anno? In che mondo vedi? Insegna a mantenere l'attenzione, ad aumentare sempre di più i tempi di concentrazione. Queste sono cose che impari quando lavori, quando cominci a lavorare e io, questa è una cosa personale, è una mia attitudine personale, mi piace prima osservare, vedere, capire bene la situazione e poi intervenire. E io questo, all'inizio facevo questo, i ricordi più... che mi rimanevano più impressi sono questi, quelli di osservare l'educatrice in più anziane e imparare da loro questi aspetti.

Pesquisadora: Ok, in quante scuole ha lavorato? Se c'è qualche scuola che è stata più importante del tuo percorso?

Chiara: Allora ho lavorato in tutte le strutture di questo municipio che sono 10, sono 10 nidi. Se parliamo dell'esperienza qui al Comune di Roma, è questo, sono 10 nidi e poi oltre i privati in cui avevo lavorato. Io ho fatto 10 anni di supplenza prima di essere assunta nel luogo in cui io ho imparato di più, che è questo. Quindi pure sono stata fortunata, le luci a trovare il posto qui, quando mi hanno assunta... ho fatto un anno in un nido e poi si era liberato un posto qui, sono riuscita a venire qui, che è il luogo che ha dato dove ho imparato di più, e la persona dalla quale ho imparato di più e l'educatrice che intervisterà, che è [*Laura - substituído pelo nome fictício*]. E quindi, cioè, il mio percorso è stato molto, molto bello e mi sento realizzata nel riuscire a mettere in campo quello che ho imparato, di riuscire a farlo qui in un nido dove mi sono sempre sentita a mio agio, dove secondo me l'educazione... e diciamo viene fatta così come dovrebbe, perché poi avendo girato tanti nidi, impara a vedere dove si lavora meglio, dove no. E quindi, insomma, sono molto soddisfatta.

Pesquisadora: E da quanto tempo lavora qui, in questo nido?

Chiara: Dal 2017. Cioè in realtà da supplente, da titolare dal 2017, però da supplente, all'inizio, insomma, giravo per venendo anche qui. Purtroppo, non avevo degli incarichi per cui magari capitava che stavo qui un mese, poi dopo magari, due mesi stavo da un'altra parte... però, insomma, ci ho bazzicato sempre.

Pesquisadora: Sì, anche da noi è così. E a suo parere, come ha imparato a fare l'educatrice? Quali aspetti gli eventi hanno contribuito alla sua formazione?

Chiara: E vabbè come, come ti dicevo prima, insomma, la formazione che mi è servita tanto nel riuscire a capire quali cose vanno fatte con chi, in base all'età e poi l'esperienza nel campo... quindi vedere anche come si lavora e poi anche sperimentare perché poi ci metti del tuo no? Da lì impari, da lì impari, poi provi, provi con gli sbagli, ti correggi e poi c'è la tua creatività, perché anche parte del lavoro è quello che cerchiamo, anche di trasmettere ai bambini no? Per cui un'altra componente a quella.

Pesquisadora: Esperienze professionali nel nido... Lavorare nel nido è stata una sua scelta oppure che mi piacerebbe fare qualcos'altro?

Chiara: Non, no. Io voglio lavorare al nido, ho sempre voluto fare questo e lo faccio.

Pesquisadora: Nell'educazione del nido, hai già lavorato con tutte le fasce di età... abbiamo già parlato, ha lavorato in tute... In quale fascia di età si identifica maggiormente? Perché?

Chiara: Hmm, con tutte, cioè mi piace proprio il percorso, accompagnare il bambino da quando arriva fino a quando va via. Mi piacerebbe proseguire il percorso, cioè quando arrivano a tre anni che passa nella scuola dell'infanzia, mi piacerebbe anche andare, accompagnarli oltre... e secondo me, in un sistema integrato 0-6 dovrebbe essere così... invece no, tre anni devi mandarli un'altra scuola dove purtroppo per un po', per forza di cose, i bimbi regrediscono. In che senso? Mi spiego... noi qui gli insegniamo l'autonomia, socialità, la creatività, gli aiutiamo lo sviluppo cognitivo, affettivo, relazionale, tutto questo è un meccanismo che si instaura anche grazie alla fiducia che loro hanno in noi e alla figura di riferimento, quando cambiano struttura, cambiano scuola, cambiano maestre... le maestre magari non si aspettano, nonostante la continuità, perché c'è una continuità e vengano osservare i bambini e noi diamo tutte le informazioni, però poi praticamente loro non hanno vissuto il bambino a tre anni, nel momento in cui poi vanno di là, tendono a dargli meno competenze di quelle che hanno realmente acquisito, quindi il bambino magari fa meno cose rispetto a quelle che potenzialmente può fare ed è, secondo me, un bel periodo di tempo che il bambino perde nello sviluppo poi delle altre competenze che vanno in base alla fascia di età che ha. E quindi invece, se noi potessimo seguirli anche fino poi ai sei anni, ai cinque, sei, insomma, quando poi vanno alla scuola primaria, sarebbe un percorso migliore per loro, anche perché poi sono destabilizzati anche dal fatto che cambiano figura e prima che loro riescano ad affidarsi e poi a essere di nuovo liberi di esplorare e di fare esperienze per apprendere, ci vuole un po' più di tempo, però. Chissà, nel futuro si riuscirà, anche in questo.

Pesquisadora: Può sinteticamente dirmi come va la sua esperienza professionale fino a oggi?

Chiara: Io penso che sia un percorso... un percorso che è stato a tappe, piano piano le acquisizioni, anch'io come i bambini le ho fatte a tappe, in base alla mia età, in base al tempo in cui ho lavorato e che ad oggi ho penso di avere un buon livello di esperienza e quindi di essere competente in tutti gli aspetti del mio lavoro, sia quelli col bambino, con le famiglie e anche a livello burocratico.

Pesquisadora: Ok, progettazione e valutazioni. Come elabora la progettazione pedagogica, i quali sono gli aspetti più rilevanti?

Chiara: Allora, la progettazione la faccio sempre osservando i bambini, quindi il gruppo classe, il gruppo sezione che abbiamo, in collaborazione sempre perché non può, questo lavoro non può essere individuale, in collaborazione con le di selezione si fa una valutazione osservativa di quelle che sono le competenze dei bambini e dei punti da andare... pregi e difetti, insomma, i punti che loro hanno acquisito bene e gli aspetti da potenziare, quella è la base. Da lì poi si parte per riuscire a stilare un progetto, noi in genere ci atteniamo al PEN che il progetto educativo del nido, che ha determinati focus, poi ogni sezione diciamo lo individualizza in base al gruppo di bambini che ha e al, diciamo, alla situazione della sezione... magari un progetto è una sfumatura creativa che noi vogliamo dare a quel gruppo. Quindi, in base alle esigenze, si cerca di rendere questo progetto flessibile per il gruppo di bambini che seguiamo.

Pesquisadora: Ok, il PEN, progetto educativo del nido, è condiviso per tutti, tutto il nido, tutte le educatrici?

Chiara: Sì, abbiamo un PEN, che è progetto, come ti dicevo, che per tutto il nido, poi ogni anno, ogni sezione, in base al gruppo di bambini che ha, fa un progetto interiore più specifico, negli obiettivi di attività che verranno fatte e il perché si è deciso di svolgere quel tipo di progetto.

Pesquisadora: Ah, ho capito. E quali strumenti utilizza? Schede o altri strumenti che utilizza nella progettazione per la progettazione...

Chiara: Per la progettazione noi utilizziamo semplicemente... stiliamo quali sono tutti gli obiettivi che vogliamo raggiungere e si descrive il tipo di progetto e poi si elencano più o meno, poi quelle vanno anche incrementate durante l'anno, tutte le attività che svolgeremo nello specifico e quali sono le aree di sviluppo del bambino che andiamo a toccare facendo quel tipo di progetto.

Pesquisadora: E chi partecipa di questa progettazione, le altre educatrici, alcun'altra figura?

Chiara: Solo noi educatrici di sezione.

Pesquisadora: E come è organizzata la giornata educativa quotidiana dei bambini?

Chiara: Allora la giornata, cioè ti devo descrivere nel dettaglio come svolgiamo la giornata?

Pesquisadora: Sì, per favore.

Chiara: Allora dalle 07:30 alle 09:30 si fa accoglienza, quindi i bambini arrivano con i genitori, entrano in sezione e possono giocare liberamente nella sezione, utilizzando i giochi distribuiti negli angoli organizzati, poi alle 09:30 si procede con la con la merenda, che consiste nella frutta, in genere e così stanno a tavola una mezz'oretta, di là c'è poi il momento in cui si fa l'appello, questo nella sezione dei grandi... che poi dai piccoli non si fa... ti descrivo questo perché quest'anno io sono dai grandi, quindi ti descrivo la situazione della giornata dei grandi. In questo, con questo gruppo, poi, noi facciamo l'appello, attaccano le foto per la presenza, per dire che sono arrivati e poi si canta qualche canzoncina, oppure si racconta una storia... In modo che i bimbi imparino un po' a stare seduti e in quel momento in cui riusciamo ad avere uno scambio verbale in modo che da stimolare il linguaggio. Dopodiché, in base al progetto che abbiamo fatto dalle, insomma, dalle 10h15 fino alle 11h si svolge l'attività, che noi precedentemente abbiamo progettato, ora in fase di inserimento, ancora no, questa cosa si fa da novembre e poi a giugno. E dopodiché, alle 11 si comincia l'igiene, per cui vengono fatti i cambi dei pannolini e si lavano le mani, il viso... ci si prepara per il pranzo, 11h30, 11h45 si fa il pranzo. Tutto questo noi lo facciamo tutto suddividendoli in piccoli gruppi, perché si riesce a mantenere una situazione più tranquilla, i bambini sono più calmi, noi riusciamo ad avere un rapporto più individualizzato col bambino. E nel momento in cui poi un gruppo sta al bagno e l'altro sta con l'educatrice, o giocano liberamente in quel punto oppure ci mettiamo seduti e raccontiamo una storia... Dopodiché si siede quando è pronto il pranzo, si siedono tutti a tavola, ogni educatrice sta ad un tavolo e mangiano, fanno il pranzo. Dopo il pranzo vanno a dormire, si riposano dalle 12h40 fino alle 15h. Una volta svegli, facciamo il cambio del pannolino perché ne ha bisogno, si lavano le mani e si siedono a tavola per la merenda. Alle 15h30, quindi poi c'è la merenda fino a, insomma, un quarto d'ora, 20 minuti, il tempo necessario e dopo comincia l'uscita e lì c'è anche di nuovo un gioco libero nei centri di interesse quindi ogni bambino sceglie liberamente un gioco da fare al tavolo e aspetta di uscire. Fino alle 17h anche alle, diciamo delle più o meno dalle 15h45 cominciano ad uscire fino alle 17h.

Pesquisadora: Un po' più di un'ora?

Chiara. Sì.

Pesquisadora: Alle 17h il nido chiude?

Chiara: Sì.

Pesquisadora: E questa organizzazione soddisfa le sue aspettative come educatrice?

Chiara: Sì.

Pesquisadora: Ci sono esperienze che vorrebbe offrire al bambino, ma non un po' riesce per qualsiasi motivo?

Chiara: A volte è quello l'ho accennavo all'inizio, a volte i bambini sono tanti e noi non siamo tante quante dovremmo essere, per cui poi, andare a ritrovare il rapporto individualizzato, così come, come ci... oddio non mi viene la parola, come vorremmo, insomma, come progettiamo di fare non è possibile, perché se non sostituiscono una un'educatrice che manca, ti ritrovi

magari con tanti bambini e non riesci a fare quel lavoro in maniera così attenta come vorresti e questo è l'unico aspetto che... l'unica nota negativa. Se tutto funziona come dovrebbe, questo problema non c'è, perché qui siamo organizzati con queste 5 microsezioni, i numeri dei bambini nelle sezioni sono inferiori rispetto a quelli di altri nidi dove una sezione classica ha almeno 25 bambini. Però se io rimango comunque da sola con i miei 18 (*risos*) è la stessa cosa.

Pesquisadora: (*risos*) Sì, Il problema rimane.

Chiara: Il problema rimane. Diciamo che il Covid ci ha salvato da questo punto di vista perché con le problematiche sanitarie, hanno incrementato il personale, non abbiamo avuto questo problema e infatti si è lavorato molto bene. Ora che il Covid c'è, ma non c'è sì c'è, siamo tornati un po'... e ci dobbiamo riabituare a questi ritmi un po' più intensi, quindi diciamo i momenti di compresenza sono inferiori e non dovrebbe essere così secondo me.

Pesquisadora: Questa giornata educativa soddisfa le aspettative e le esigenze del suo gruppo dei bambini, del suo gruppo?

Chiara: E a volte sì a volte no, per le stesse motivazioni che ne dice se prima, un bambino che è meno... riceve meno attenzione, comunque, un bambino che viene lasciato un po' così, questo non lo vorrei, perché tutti meritano di avere la stessa attenzione e come gli altri, magari poi si finisce per dare più retta al bambino che piange un pochino di più e quindi poi l'altro viene lasciato un po' indietro e non è giusto, perché con quell'altro, magari potresti dare altre cose, ma l'urgenza e ovviamente calmare il bambino che mostra più disagio. E questo dispiace, sicuramente ne risentono i bambini oltre che noi che siamo e ci sentiamo, magari anche proprio strade dal fatto che non puoi dare quello 100 a tutti, devi dare a qualcuno dai 80 a qualcuno 40 a base alle situazioni che si presentano.

Pesquisadora: E secondo lei quali sono le principali esigenze dei bambini in questa fascia d'età con cui lavora oggi?

Chiara: Innanzitutto, loro hanno bisogno di essere capiti, sono bambini che non parlano, per cui hanno bisogno che tu legga esattamente quali siano le loro esigenze, anche se non parlano. Poi diciamo questo, secondo me è la loro prima necessità, quello è la loro prima esigenza. Dopodiché hanno bisogno ovviamente di... i più grande hanno bisogno di relazionarsi e hanno bisogno di poter scoprire, di poter ricevere gli stimoli giusti per dare il meglio. La teoria mi ha insegnato che il bambino da zero a tre anni hanno i ricettori neurologici più... in maggior numero in rispetto a tutto il resto della loro vita, per cui bisogna sicuramente, e loro lo fanno, sono spugne, bisogna sicuramente dargli stimoli possibili in modo che loro poi abbiano le basi per poter fare tutto quello che vogliono dopo ed è molto importante riuscire a dargliele. Per cui loro hanno bisogno di stimoli cognitivi, affettivi, sociali, 360 gradi tutto, quello che gli dai gli serve e loro lo vedi che lo accolgono sempre, con entusiasmo, sono sempre interessati... qualunque cosa tu mi proponi, ovviamente fatto nel modo giusto.

Pesquisadora: E come descriverebbe il suo rapporto con i bambini?

Chiara: Un rapporto di fiducia e di base sicura, quello che dovrebbe essere. Riesco a dargli l'attenzione a chi meritano, ma allo stesso tempo loro sanno di poter essere liberi di esplorare, di esperire e che però, se hanno bisogno, sanno dove venire, vengono a chiedermi aiuto. Allo stesso tempo si sentono incoraggiati a poter fare da soli.

Pesquisadora: E nel suo lavoro quotidiano, quali fattori intervengono in questo rapporto con i bambini, nel suo rapporto con i bambini?

Chiara: Sicuramente la tranquillità... nel momento in cui io vengo al lavoro lascio fuori tutto il resto e ci sono solo loro e la nostra relazione. Quindi io devo essere tranquilla, questo è il fattore principale, tranquilla sia dal punto di vista personale, dal punto di vista lavorativo, nel senso che essendo un lavoro di equipe, devo poter contare sulle colleghe, anche quello mi dà la tranquillità perché io se so che in quella giornata la devo gestirla da sola, ecco conto, e è normale che abbia un po' di ansia e invece se la devo gestire, se so che la devo gestire insieme alle mie colleghe, cambia, è diverso l'approccio che io ho nella giornata di lavoro. E per poter fare meglio con i bambini, ovviamente uno deve essere tranquillo, deve essere messo nelle condizioni di poterlo fare tranquillità.

Pesquisadora: E come valuta lo sviluppo e l'apprendimento del bambino nel suo gruppo?

Chiara: E ora siamo all'inizio dell'anno, un po' difficile perché siamo ancora con gli inserimenti e posso parlarle dell'esperienza dell'anno scorso, degli anni precedenti. In genere io, a meno che non abbia bambini che hanno delle problematiche diverse, diciamo per il bambini con un normale sviluppo evolutivo riescono ad apprendere, arrivano che magari hanno bisogno del contatto e dal contatto sono diventano sempre autonomi e liberi di essere quello che sono, di capire da soli, acquisiscono, in genere, tutte tutti gli obiettivi che ci che ci proponiamo nel progetto iniziale vengono sempre raggiunti, quasi sempre, poi certo, ci possono essere delle eccezioni, però. Poi si mai, se cioè, se il bambino frequenta sempre, perché a volte magari ti capita il bambino che per qualche mese non frequenta, poi torna, è normale che tutto il suo percorso è diverso rispetto a chi viene frequente ed è costante. Se il bambino viene ed è costante, non ha altri tipi di problematiche, diciamo, di disabilità, raggiungere sempre gli obiettivi che ci siamo proposti all'inizio dell'anno.

Pesquisadora: Ok, e quali strumenti o risorse utilizza per i documentari e valutare questo processo di sviluppo e di apprendimento dei bambini?

Chiara: Allora, l'osservazione sicuramente, i colloqui con i genitori, che sono importanti anche perché a volte non si riesce subito a raggiungere un obiettivo con un bambino, perché magari a casa viene usato un comportamento opposto rispetto a quello che ne abbiamo al nido che. Nonostante all'inizio dell'anno noi chiediamo ai genitori di essere coerenti con le azioni che facciamo al nido, a volte non è sempre così, quindi i colloqui ci aiutano ad andare un po' più a fondo, a volte a capire di dove bisogna anche cercare di far lavorare anche la famiglia, in collaborazione... ho semplicemente instaurare sempre di più col passare del tempo, un rapporto di fiducia in modo che loro siano semplicemente tranquilli quando lasciano i bambini e il bambino ovviamente sente l'emozione nel lo stato d'animo del genitore, per cui se un bambino

vede che la mamma e il papà non sono tranquilli nel lasciarli, vivono con un'ansia e sono meno concentrati poi nelle attività, perché vivono quest'ansia e non sono riescono a essere tranquilli nell'esplorare. E poi altri colloqui con le famiglie, anche noi usiamo anche le videoregistrazioni, fotografie e come documentazione ad ogni genitore usiamo spesso anche dei video che realizziamo in base a determinate attività, determinati periodi che vogliamo sottolineare, con delle spiegazioni anche rispetto all'attività. In passato abbiamo fatto anche un giornalino in cui spiegava in maniera un po' più dettagliata che cos'erano determinate attività e quali obiettivi avevano... e questa. Ah, poi abbiamo anche durante, soprattutto poi durante la pandemia, l'avevamo sviluppata prima, ma poi durante la pandemia con la DAD abbiamo... anzi, al nido si chiama LEAD, legami educativo a distanza, perché in effetti la DAD è più tecnica, per la scuola e la didattica, noi, essendo un nido, si è sviluppata la LEAD che sono i legami, cioè il fatto di mantenere questo filo tra il nido e casa, dei bambini che potevano venire... e quindi con la LEAD facevamo videoregistrazioni di attività o semplicemente saluti di piccolissimi, perché con bambini di sei mesi, otto mesi potevamo semplicemente far sentire la nostra vicinanza, la nostra voce e pubblicati su una pagina Facebook. Quindi abbiamo utilizzato anche questo canale per documentare e per arrivare alle famiglie.

Pesquisadora: Vuole che ci fermiamo un po' o possiamo continuare?

Chiara: No, no.

Pesquisadora: Ok, risorse, spazi e materiali. Nel contesto dove lavora attualmente c'è materiale didattico/pedagogico disponibile?

Chiara: Sì, c'è.

Pesquisadora: Ci sono materiali o risorse che vorrebbe avere a disposizione ma e che non ha?

Chiara: Sì. Ci sono sempre cose che mancano, diciamo che abbiamo sviluppato sempre, poi con il problema del Covid abbiamo sviluppato l'Outdoor Education e per gli spazi esterni non abbiamo molto e quello ci manca. Per gli interni abbiamo tutto direi che, cioè, certo se ci facessero un ricambio un po' più spesso dei giochi che magari si usurano, sarebbe meglio, però, ci sono... bene o male, il materiale ce l'abbiamo. Per l'esterno no, per l'esterno abbiamo fatto noi, abbiamo comprato noi, abbiamo procurato noi cose... però c'è tutto da rifare, i giardini sono tutti da rifare.

Pesquisadora: E come valuta la struttura della scuola per la cura e l'educazione del bambino, considerando tutti gli spazi?

Chiara: A livello strutturale?

Pesquisadora: Sì, strutturale.

Chiara: Allora a livello strutturale, di organizzazione degli spazi per me questo nido è ottimo, appunto perché con le micro-sezioni, ogni sezione ha il proprio bagno, la propria stanza del sonno, il proprio accesso al giardino, quindi, per la gestione e l'organizzazione è ottimo. Per

quanto riguarda la manutenzione, la si dovrebbe fare qualcosina in più, anche se diciamo che questo è un nido che è abbastanza curato, ma perché curiamo noi, il personale (*risos*). Poi però ci sono degli interventi strutturali, di manutenzione straordinaria che però non vengono fatti... sono anni che ci portiamo problemi di umidità che, insomma.

Pesquisadora: Ok. Secondo lei qual è il ruolo dello spazio di enti e dei materiali nello svolgimento del suo lavoro?

Chiara: È fondamentale. L'ambiente e il maestro, diceva Maria Montessori, senza un ambiente strutturato, ben organizzato, potremmo fare poco rispetto a quello che facciamo oggi. L'ambiente, maestra e l'ambiente, è la regia del nostro lavoro... per questo, comunque, ogni anno si organizzano, si ripensano gli spazi, gli angoli, anche durante l'anno, quando vediamo che degli spazi, degli angoli, non sono più funzionali, si cambiano... i materiali quando diventano obsoleti o non interessano più, non catturano più l'attenzione dei bambini, vengono cambiati e senza quello non si potrebbe lavorare così bene come facciamo, perché noi siamo... cioè il 60% del lavoro è quello dell'ambiente e l'organizzazione dell'ambiente.

Pesquisadora: Lavoro collettivo. Nel suo gruppo ci sono anche altre educatrici? Quante?

Chiara: Nel mio gruppo siamo tre educatrici, con 18 bambini medi e grandi.

Pesquisadora: E come descriverebbe il suo rapporto con loro?

Chiara: Di collaborazione efficace.

Pesquisadora: E come gestisce il lavoro collegiale e il rapporti con gli altri professionisti coinvolti nel contesto educativo del nido?

Chiara: Anche lì c'è un rapporto di collaborazione, noi siamo un gruppo un gruppo molto organizzato e collaborativo. Ovviamente non mancano, come si diceva, a volte gli scontri però sono scontri sempre costruttivi e questo è fondamentale anche per crescere, perché non si smette mai di imparare, per cui ci scontriamo, cresciamo e miglioriamo, tutto insieme, anche.

Pesquisadora: Il rapporto con le famiglie. Com'è il suo rapporto con le famiglie?

Chiara: Sempre ottimo. Ci poniamo sempre all'inizio, subito in posizione di ascolto e questa è una strategia che secondo me è fondamentale per poi riuscire a ottenere la fiducia e avere un rapporto sempre sereno. A me non è mai capitato, personalmente non è mai capitato di avere finora rapporti che si incrinano, rapporti non belli con i genitori.

Pesquisadora: E come le famiglie interpretano il ruolo del nido e il suo lavoro in particolare?

Chiara: Cioè, in che senso? Come mi vedono?

Pesquisadora: Sì.

Chiara: Mi vedono una figura di riferimento per i loro figli, anche per loro. Tante volte ci chiedono anche consigli sulla loro gestione dei bambini a casa, dei figli a casa. Si fidano. Sì, si fidano. E ci arrivano riscontri anche proprio verbali sul... per esempio, l'ultimo gruppo che abbiamo, i genitori, cioè, non finiscono mai di ringraziarci, non solo a me, anche ai miei colleghi di sezioni, dicendoci "Siete professionali, siete delle persone meravigliose". Questi sono i riscontri che abbiamo, quindi sì, un rapporto di fiducia e di stima.

Pesquisadora: E secondo lei le famiglie comprendono e valorizzano il nido, o sia l'educazione zero a tre, nello stesso modo in cui comprendono e valorizzano la scuola dell'infanzia o ci sono differenze?

Chiara: Beh no, alcuni sì, alcuni no... rispetto agli anni passati sta cambiando la visione, cominciamo a capire anche quale sia l'importanza, anche il nido importante esattamente come la scuola dell'infanzia. Però alcuni genitori magari no, la vedono solo come un momento prima della scuola dell'infanzia, quando poi vanno alla scuola dell'infanzia, ci viene raccontato, insomma, poi dalle colleghe con cui abbiamo la continuità, che hanno altre aspettative, gli vedono più grandi e pensano che già debbano lì imparare a scrivere, a leggere e ovviamente non ci vengono chieste, ma soprattutto poi anche nel riscontro che abbiamo con loro, magari alcuni chiedono com'è andata la giornata, che cosa hanno fatto, altri invece ti chiedono solo "ha mangiato?", perché per loro è... oppure "è andato bene al bagno oppure no?". Cioè è da lì capisci il valore che poi danno al tipo di esperienza del bambino al nido. Per alcuni è solo mangiare e dormire e per altri, invece, è quello che fanno e le conquiste che i bambini fanno al nido.

Pesquisadora: E qual è la sua idea di bambino? Considerando la fascia d'età zero a tre anni.

Chiara: I bambini da zero a tre anni sono bambini che stanno imparando a fare tutto per la prima volta. È la loro prima esperienza di tutto qui. Quindi la prima esperienza con gli altri, la prima esperienza fuori casa, la prima esperienza di gioco, la prima esperienza nel mangiare da soli... Sono degli esserini piccolini che esplorano il mondo per la prima volta ed è una fase delicatissima, importantissima. E quindi va messo l'accento sulla formazione nostra, perché va fatto bene, deve essere fatto bene... che sono di una fragilità, non si vede, cioè non si deve sentire solo dalla visione che tu hai del fisico del bimbo che è piccolo, ma anche pensare a tutto quello che c'è dentro a quel bimbo. Che fa tutto per la prima volta. E tu sei lì a dargli la giusta guida, a dargli la giusta sicurezza, a curarlo e a proteggerlo anche.

Pesquisadora: E cosa li distingue dai bambini più grandi, 3-6?

Chiara: Questo, che secondo me è il fatto che tutto viene fatto per la prima volta ha un valore diverso rispetto al fatto che quelli più grandi hanno già fatto, hanno la base a quel punto e quindi aggiungono. Quindi il loro disegnare non saranno disegnare alla scuola dell'infanzia non è disegnare per la prima volta, ma disegnare in maniera con più sfumature con più dettagli. Invece qui la prima volta che tracciano il segno sul foglio e l'esercizio della mano ma poi la prima volta che imparano a capire che quel segno può voler dire qualcosa, è la prima volta che lo fanno... questo è un esempio, insomma.

Pesquisadora: E in che modo i bambini secondo lei apprendono e si sviluppano?

Chiara: I bambini da zero a tre anni apprendono guardando. Quindi deve esserci, cioè una fase di sviluppo che cognitivo, che gli permette di apprendere quella cosa ma quella cosa imparano a farla osservando e provando. Quindi osservano, chi gli sta vicino o l'educatrice degli mostra l'uso di un gioco, osservano il bambino che è già capace di usare quel gioco e provano, provano e con la prova ed errore, imparano.

Pesquisadora: E cosa pensa che i bambini dovrebbero apprendere in questa fascia di età?

Chiara: Allora devono apprendere... ma dice a livello cognitivo oppure in generale?

Pesquisadora: In generale.

Chiara: Tutto quello che fanno qui... apprendono l'autonomia, apprendono a socializzare, apprendono ad autocontrollarsi, a gestire le prime emozioni di rabbia, di frustrazione, apprendono... apprendono il muoversi, muoversi nei piccoli spazi, nei grandi spazi, la coordinazione occhio umano, i primi concetti topologici, apprendono tutto quello che il nido gli offre, gli proponi. Apprendono la cura di sé, la cura dell'altro, apprendono il rispetto dei tempi, il rispetto degli altri, apprendono a parlare, a rivolgersi agli altri nel giusto modo. Imparano poi quando sono un po' più grande, imparano anche a creare. Devi anche lasciare liberi di creare, quindi esprimersi come vogliono oltre ai giochi che fanno in maniera strutturata, imparano anche a capire che possono dare sfogo anche a quello che vogliono loro. Imparano tutto quello che gli si può offrire e quello che anche fisiologicamente, il tempo delle fasi del proprio sviluppo, gli fa maturare. E noi gli diamo tutti gli strumenti perché quelle fasi possano si possano espletare.

Pesquisadora: E secondo lei qual è il suo ruolo in questo processo di sviluppo ed apprendimento dei bambini?

Chiara: Sicuramente la proposta. Come vi dicevo prima, imparano tutto quello che tu gli puoi proporre, quindi proponi in base a quello che noi abbiamo progettato, a quello che il PEN ha sviluppato in precedenza. Quindi proposta, organizzazione dell'ambiente e supporto emotivo... e rassicurazione nel momento in cui sbagliano, tutto questo, questi sono gli elementi che noi gli forniamo per poter sviluppare tutte le aree di competenza, le aree di sviluppo.

Pesquisadora: Ok. E per quanto riguarda la cura e l'educazione, come interpreta questi due concetti?

Chiara: Che l'una non prescinde l'altra, vanno di pari passo.

Pesquisadora: Uno dei due prevale nel suo lavoro quotidiano oggi? In quale modo?

Chiara: No, sono uguali, allo stesso modo. Senza la cura e l'educazione è cura...

Pesquisadora: Come concepisce il gioco, il ruolo del gioco in questa fascia d'età?

Chiara: Il gioco è il primo stimolo per l'apprendimento del bambino, è tutto fatto tramite il gioco, anche all'inizio il cambio, quando capita che un bambino ha più reticenza nel farsi cambiare e lo sottopongono con la modalità del gioco, poi si dà importanza anche al fatto, al prendere coscienza del momento del cambio, di che cosa... ma sempre tutto fatto in maniera giocosa. Il gioco è, diciamo, è la fiamma, insomma, che fa accendere la curiosità e che quindi poi gli permette di apprendere tutto quello che gli viene proposto, tutto quello che il bambino è predisposto ad apprendere.

Pesquisadora: E secondo lei per lavorare con il bambino da zero a tre anni nel nido è necessario avere delle competenze o caratteristiche specifiche e se sì, quali?

Chiara: Sicuramente essere persone empatica, senza empatia non puoi fare questo lavoro, capacità organizzative e ovviamente tutto il bagaglio teorico, che riguarda la psicologia della prima infanzia, la pedagogia della prima infanzia... senza questi elementi si può fare questo lavoro perché, come dicevamo prima, una fascia, talmente importante, talmente delicata, che ogni azione deve avere un pensiero dietro, perché rischi di fare danni enormi se ti muovi nel modo sbagliato o dai una risposta sbagliata a un bambino che piange perché vuole essere consolato, rispetto a un bambino che piange per un capriccio... se un bambino che piange per essere consolato, perché in quel momento ha un forte momento di nostalgia, oppure, non so, è caduto e ha bisogno di essere consolato e tu lo interpreti con un capriccio e lo sgridi invece di consolarlo, lì hai fatto un errore gravissimo. E magari non tutti hanno queste facoltà, queste capacità, di empatizzare o di osservare e di avere il giusto occhio nel capire la situazione, nel riuscire a gestire tutti i bambini, tutte le relazioni che stanno vivendo in quel momento e quindi puoi intervenire nel modo giusto.

Pesquisadora: Nell'educazione dei bambini zero a tre anni, la pratica e la teoria sono importanti? Abbiamo già parlato un po'...

Chiara: Sì, tantissimo.

Pesquisadora: A proposito di teorie, documenti, autori, ci viene qualcuna che ha dato supporto al suo lavoro con questa fascia di età? Alcune che distacca?

Chiara: Maria Montessori, la prima. Anche perché pure la mia tesi è stata sull'ambiente educativo montessoriano, quindi la mia pratica educativa è basata anche su quello. Poi va bene anche in generale degli studi, tutti gli autori che... tutti i pedagogisti o i psicologi che ho studiato... ognuno, insomma, catapultato nella realtà odierna, ha dato degli spunti per capire come gestire... (*outra educadora entra na sala, a entrevista é interrompida por um breve momento*).

Pesquisadora: Secondo lei ci sono ancora degli aspetti che deve migliorare e sviluppare professionalmente?

Chiara: Certo, cioè per me è non si smette mai di imparare, per cui, diciamo che a questo punto io ho una buona esperienza, una buona professionalità, ma penso che ci sia sempre da imparare.

Pesquisadora: E come si sente ad essere una educatrice del nido?

Chiara: È mio ruolo, quello che ho sempre voluto, è quello che faccio, per cui è la mia realizzazione piena dal punto di vista professionale.

Pesquisadora: Ha incontrato delle difficoltà nel suo percorso, quale?

Chiara: La difficoltà è stata che facendo tanti anni... per parecchi anni la supplente e non si riesce a fare questo lavoro come si deve, perché non hai modo di instaurare delle relazioni, perché cambiando ogni giorno sezioni o nido, insomma... sei una tappa buchi e vai, fai quello che puoi, i bambini non ti conoscono o ti conoscono poco, quindi non sa affidano ed è più un ruolo di vigilanza ed è un po' frustrante. Poi, col passare nel tempo a fare questo sì.

Pesquisadora: Nel suo quotidiano con i bambini quali momenti le danno maggiori soddisfazioni e gioia?

Chiara: Nel momento in cui vedo che un bambino impara qualcosa di nuovo o che ha superato una difficoltà sulla quale abbiamo lavorato e la supera, riesce ed è contento e è entusiasta del fatto di averlo fatto da solo o col nostro aiuto.

Pesquisadora: E nel contesto del sistema zerosei, l'educatrice del nido, secondo lei, sono più o meno apprezzate rispetto alle insegnanti delle scuole dell'infanzia?

Chiara: Questo non lo so perché io vivo la mia realtà qui, quindi poi non so come è per gli insegnanti di là. Io, come dicevo prima, ho dei riscontri sempre positivi, quindi noi siamo apprezzate, poi il confronto con loro non lo posso fare per... non lo so.

Pesquisadora: E in generale, secondo la sua esperienza, ci sono professionisti dell'ambito educativo resia del sistema zerosei che non voglio, non vogliono svolgere il lavoro nel 0-3.

Chiara: In realtà, sì. Ma in genere lo diciamo, ci sono delle colleghe che magari dello 0-6 che preferiscono il 3-6 perché dicono, pensano che questo lavoro sia solo privo di soddisfazioni, nel senso della relazione col bambino e pensano che sia più un compito di vigilanza, di cambio, di soddisfazione dei bisogni primari. Però, secondo me chi lo dice, dice perché poi effettivamente non ha lavorato al nido, per cui non capisce l'importanza e non è neanche professionalmente preparato, perché se dice una cosa del genere... però mi è capitato purtroppo di sentirla, se dice una cosa del genere vuol dire che non hai capito niente, non sei professionalmente neanche preparato per un lavoro nello 0-3. E a questo punto neanche nel 3-6, perché se questa è la base per il resto, insomma, però... questo mi è capitato sia a volte di sentirlo.

Pesquisadora: E qual è la sfida più grande per essere un'educatrice del nido?

Chiara: Non abituarsi mai. Nel cercare sempre stimoli nuovi, di non cadere poi nella stanchezza, nella fatica che ci dà questo lavoro per dire sì, vabbè, tanto poi, tanto è sempre così... quindi avere sempre lo stimolo nel fare meglio.

Pesquisadora: Parli delle sue aspettative professionali? Vuole rimanere nel nido, continuare questo lavoro?

Chiara: Allora, me le ripeto, il nido è la mia passione, mi piacerebbe poter fare 0-6 effettivo, cioè seguire i bambini da zero fino a sei anni. Questo io devo fare per tutta la vita, l'unico dubbio che ho che fisicamente, essendo un lavoro molto molto pesante, magari più in là con l'età non riesca proprio fisicamente a farlo, perché sono tanti momenti per cui noi siamo sedute per terra, sedute sulle ginocchia e piegate sempre verso i bambini quindi la mia paura è solo quella di non riuscire più fisicamente a farlo, a farlo bene. E quello sarebbe un limite, però io se potessi, lo farei fino a quando potrò lavorare.

Pesquisadora: Bello. Le ultime tre domande riguardano un contesto più ampio, più della società di mondo generale, il nido infanzia è uno spazio di qualità per il bambino 0-3 in Italia?

Chiara: In Italia non credo. Perché le ripeto, al sud, le cose non sono così come qui a Roma e poi penso che siano degli soprattutto lo 0-3 perché le scuole dell'infanzia 3-6 ci sono ovunque, sono statali e sono ben strutturate e lo 0-3 che invece non è così e soprattutto poi nelle realtà di paese, insomma, nelle cittadine piccoline che non sono proprio presenti a volte, io le parlo del Sud, non so nella situazione a nord come sia. In Italia l'eccellenza è nell'Emilia Romagna, però Roma ha una bella realtà comunque.

Pesquisadora: Ok e considerando il sistema integrato 0-6, qual è la funzione sociale del nido e della scuola dell'infanzia?

Chiara: Allora, il nido ha una funzione... viene considerato ancora un po' come un servizio per la famiglia, mentre la scuola dell'infanzia viene considerata proprio una scuola per l'istruzione e questo aspetto, ancora, come accennavamo, anche prima, questo ancora non è stato molto capito, anche se negli anni sta cambiando, anche perché sta venendo, cioè viene fatta molta più formazione, molta più educazione anche alle famiglie di quello che è il nido rispetto alla scuola dell'infanzia. Però forse la tenera età dei bambini è proprio la primissima infanzia per alcuni viene vista ancora come solo una fase di accudimento.

Pesquisadora: E nell'istituzione in cui lavora questa funzione sociale viene promossa e realizzata?

Chiara: Sì, sì, tanto. Noi ci sgoliamo tanto per far capire all'utenza il valore del nido per i bimbi. E devo dire che c'è una buona risposta, ancora c'è di strada da fare però almeno nella realtà, questa di Roma.

Pesquisadora: E secondo lei quella la sfida più grande dell'educazione 0-6 nella società odierna?

Chiara: Che venga considerata al pari di tutti gli altri gradi scolastici. Cioè, non è così ad oggi. Il bambino, la formazione del bambino comincia da quando nasce e deve avere lo stesso valore, lo stesso peso delle altre fasce d'età, degli altri gradi d'istruzione.

Pesquisadora: OK. Siamo arrivate alla fine, c'è qualcosa che ritiene rilevante e che vorrebbe dire?

Chiara: No, penso che abbiamo toccato... cioè una bella intervista, abbiamo toccato proprio un po' tutti, tutti gli aspetti di questo tipo di lavoro.

Pesquisadora: La ringrazio tantissimo, per tutta la disponibilità e l'attenzione, di tutto il mio cuore. Grazie mille.

Chiara: Grazie a te. È bello, fare questo tipo di ricerca... io spero che possa essere diffusa il più possibile, perché, mi dispiace, puoi vedere, io vengo da assurdo vedere come in realtà in cui questi servizi... cioè si pensa che debbano essere usati solo se la mamma lavora ma invece non è così, cioè il nido al bambino serve per tutto il resto, poi magari che sono io stessa che dico, io non ho figli, ma se avessi un figlio, magari nei primi mesi di età magari lo farei frequentare o comunque perché già imparano qualcosina, magari poche ore, non a tutto il giorno, invece no, viene considerato proprio al sud, come un parcheggio... se lavori allora ti mando al nido perché non so dove altro mandarti, ma non perché mando al nido perché l'istruzione parte da lì, l'educazione, l'istruzione... insomma.

Nome escolhido: Laura

Segmento: Creche

Cidade: Roma

Entrevista realizada em 20 de setembro de 2022

Pesquisadora: Le prime domande sono una presentazione e alcune questioni sulla sua infanzia, quindi un po' personale. La prima cosa è scegliere un nome perché noi non useremo il suo nome vero, sarà un nome fittizio.

Laura: Ah, ok. Laura.

Pesquisadora: Laura. Età, stato civile e città di residenza.

Laura: Dunque, la residenza a Roma, età 65 anni, stato civile, nubile.

Pesquisadora: Ok, lei è nata a Roma?

Laura: No, sono nata in un piccolo paese di montagna in Umbria.

Pesquisadora: Umbria. E com'è stata la sua infanzia? Quali ricordi di quel periodo sono più memorabili per lei?

Laura: La mia infanzia è stata quella di una bambina vissuta in campagna quindi anche molto a contatto con la natura... bei ricordi di natura diciamo (*risos*). Il cielo stellato o piuttosto che stare a giocare nel torrente sotto casa, ecco, queste cose qui, i bambini liberamente, da soli, in autogestione quasi eh... (*risos*). Fin da piccolissima.

Pesquisadora: Ha frequentato il nido oppure la scuola dell'infanzia?

Laura: No, nessuno delle due, direttamente all'elementare.

Pesquisadora: Formazione iniziale. Perché ha scelto di diventare educatrice?

Laura: Uhm, la cosa è stata quasi casuale, nel senso che ero impiegata, ma avevo soltanto una formazione di tre anni, ma per essere inquadrata meglio dovevo prendere un diploma di cinque anni, così che guardava a torno e un bel giorno una mia amica, scopri che andava a una scuola per assistente per comunità infantile, cerchi di farlo, l'obiettivo erano di cinque anni invece l'ho fatto e ho iniziato a fare questo lavoro. È stato proprio un cambiamento.

Pesquisadora: Sì. E che tipo di formazione ha seguito per diventare educatrice? Quindi, questa formazione, come si chiama?

Laura: Assistente per comunità infantili.

Pesquisadora: E si ricorda la data e l'istituzione?

Laura: Oddio, la data nell'esatto non me lo ricordo.

Pesquisadora: Non c'è problema. Dal suo punto di vista, questa formazione che ha ricevuto è stata utile per il suo lavoro, per il lavoro che fa oggi?

Laura: Sì, certo. Sì, sì, dopo anche l'esperienza e anche i corsi di formazione successivi, però è stata utile, è stata proprio la base.

Pesquisadora: In questo corso erano presenti discipline caratterizzanti il lavoro con i bambini 0-6? E in specifico 0-3?

Laura: Sì, era anche un po' 0-6 perché ci sono alcune cose, non c'era questo specifico nel nido, c'era poca storia, no? Anche di pedagogiste, insomma, si parlava sempre di tre anni in su, per cui di specifico del nido c'era poco. Poi nel tempo sono arrivati più pedagogisti proprio con esperienza di nido... erano pochi quelli che parlavano della primissima infanzia.

Pesquisadora: E durante la formazione ha svolto attività di tirocinio?

Laura: Sì, no tantissimo però, pochi mesi.

Pesquisadora: In quale istituzione?

Laura: Erano Don Bonella per dire la verità, anche non c'entrava niente, però mi ha servito come tirocinio. Don Bonella è un istituto per ragazzi con problemi, non era propriamente nido.

Pesquisadora: Ah, ok. In un altro contesto, però è servito.

Laura: Sì.

Pesquisadora: Ha un'altra formazione? Studi post-laurea, master, altre lauree?

Laura: Non, no.

Pesquisadora: Percorso professionale. Ha avuto un'esperienza professionale nell'ambito educativo e dell'istruzione diversa da quella del nido?

Laura: Rispetto a questa professione?

Pesquisadora: Sì.

Laura: No, soltanto il nido e, sì, un breve periodo in cui ho lavorato con ragazzi disabili.

Pesquisadora: E prima di lavorare nell'ambito educativo, nel nido, come immaginava che sarebbe stata questa professione, che idee aveva?

Laura: Nel subito bella, però, certo, la realtà poi... l'esperienza viene con tempo, ovviamente. Tante idee, bello iniziare, non... direi bella, bella è stata anche poi l'esperienza successiva ma

tanti, come dire, idee chiave no? Poi, man mano si sono andate un po' come dire, non ero più solo bianco o solo nero (*risos*), ha le sfaccettature, no?

Pesquisadora: In Brasile diciamo “nem oito nem oitenta”, né otto, né ottanta.

Laura: Sì (*risos*). In realtà è questo.

Pesquisadora: E a che età a iniziato a lavorare nell'ambito educativo e con quale fascia d'età/gruppo lavorava nell'inizio del suo percorso?

Laura: Sì, avevo 27 anni, sempre al nido. Privato inizialmente e poi comunale.

Pesquisadora: E di questo periodo, questo inizio del suo percorso professionale, quali sono i ricordi più importanti che ha di questo inizio lavorativo?

Laura: Beh, senza dubbio l'esperienza al nido privato perché c'era una impostazione no? Di fondo, che rimane, cioè (*incompreensível*) fare l'educatrice, nell'esperienza del privato, come dire, non si fanno le cose... si fanno le cose con più responsabilità. Ecco, mettiamo le cose in questi termini. È in prima persona che ti si impegna, anche nel pubblico c'è questa impostazione, però.

Pesquisadora: In quante scuole ha lavorato e se c'è qualche scuola che è stata più importante nel suo percorso?

Laura: Uhm, beh, quante scuole io ho fatto un bel periodo di supplenze in cui credo che almeno una decina, nidi sempre. Esperienze che mi hanno dato parecchio, al di là del nido privato, c'è stato un nido comunale, ma devo dire che non me lo ricordo quando.

Pesquisadora: No, non c'è bisogno.

Laura: C'è stato un nido comunale, che pure ha messo... e poi, fondamentalmente, in ciascuna struttura ho preso del buono, ovviamente. Ecco, tranne una forse che io escluderei (*risos*). Ma ogni anno educativo è stato sempre da prenderci qualcosa di buono, diciamo, qualche esperienza da riportare in seguito.

Pesquisadora: Ok, a suo parere, come ha imparato a fare l'educatrice? Quali aspetti ed eventi hanno contribuito alla sua formazione nel suo complessivo?

Laura: Ecco, ora che mi chiedeva, oltre alle strutture, mi è venuto in mente un corso di formazione che è durato un anno, con il Centro Nascita Montessori, al nido della Banca d'Italia, bellissimo. Ecco, quello...

Pesquisadora: Qui a Roma?

Laura: Sì, quella diciamo che è stata forse una delle esperienze più significative, che c'era già ovviamente noi delle predisposizioni di lavorare in un certo modo, ma quella esperienza mi ha segnato di più. E poi un altro corso di formazione, a livello europeo, con il vedere nuovi spazi

per l'infanzia, vedere spazio insieme... anche questo mi ha dato una apertura mentale, diciamo, rispetto al nido che non è soltanto una cosa, ma ci possono essere varie sfaccettature, anche lì, rapporto con le famiglie, queste cose qua.

Pesquisadora: Esperienze professionale. Lavorare nel nido è stata una sua scelta oppure le piacerebbe fare qualcos'altro?

Laura: Non, è stata una mia scelta, non sono stata obbligata (*risos*). Sì, sì, certo.

Pesquisadora: (*risos*) E le piacerebbe fare qualcos'altro?

Laura: No. Spero di andar in pensione. (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*)

Laura: Ma comincio a intuire anche che anche una volta in pensione forse, di sicuro anzi, si continua a fare qualcosa nell'ambito così... non so come, no? Però, penso sì, che uno è educatore a vita alla fine no? È così.

Pesquisadora: Sì. Da quanto tempo lavora come educatrice nel nido?

Laura: Dalle, dagli anni 80.

Pesquisadora: Nell'educazione nel nido con quale fascia d'età ha già lavorato?

Laura: Con tutte, sì.

Pesquisadora: In quale fascia d'età si identifica maggiormente e perché? Se ha una fascia d'età che identifica di più.

Laura: Forse quella dei medi, quella che appunto, quella con cui lavoro quest'anno, i medi piccoli hanno un modo particolare perché con loro davvero ogni giorno è una scoperta. Noi abbiamo i bambini dal primo settembre e il distacco con i genitori c'è stato soltanto da lunedì, dall'altro lunedì, quindi sono 10 giorni, ma già vedo il cambiamento. Questo è impressionante. Io, ecco, ogni volta, è davvero che lo dico, non è per enfatizzare, ma ogni volta resto sorpresa proprio con delle capacità che hanno i bambini, veramente. Hanno una risorsa interiore, non so come definirla, ecco, che fanno mettere in atto no? Poi, certo, uno deve stare attento a che tutto avvenga gradualmente, il distacco, l'ambientamento, ecc., però veramente ogni volta scopro una vera capacità di cambiamento, di adattamento, di relazione, di tutto, ecco, un bambino anche di un'anno, veramente mettono in atto le loro risorse, sorprendente sempre.

Pesquisadora: E c'è qualche fascia d'età che non si identifica oppure si identifica in una misura minore?

Laura: No, direi di no.

Pesquisadora: Può sinteticamente dirmi come valuta la sua esperienza professionale finora?

Laura: Mi sembra buona (*risos*). Comincio a essere un po' stanca, però nonostante la stanchezza perché, insomma, ormai, ripeto (*risos*). Veramente c'è stato un paio di anni che, come dire, ormai ho dato, no? E poi dopo ci si mette sempre in moto, perché comunque i bambini chiedono tanto, danno tanto, ma chiedono tanto, per cui certo che il mio dare tanto non è più il tanto di quando ero un po' più giovane, però viene in aiuto anche l'esperienza, questo.

Pesquisadora: Progettazione e valutazione. Come elabora la progettazione pedagogica e quali sono gli aspetti più rilevanti?

Laura: Come uno pensa di progettare nel lavoro?

Pesquisadora: Sì, sì.

Laura: Vediamo, beh, prima di tutto se non sai che cosa sia davanti, il materiale umano che uno ha davanti e anche le risorse che si ritrova, sono questi due elementi, direi. Quest'anno già vedendo i bambini che ci sono, non ho ancora parlato con le colleghe, ma già pensavo in un'eventuale progettazione quissa sul linguaggio, o meglio, sulla comunicazione e la relazione, ecco.

Pesquisadora: E quali strumenti utilizza? Ci sono strumenti scritti oppure schede, o altri strumenti che usa qui?

Laura: Ecco, l'osservazione mi piacerebbe veramente sempre, tanto, farla, ma noi non ci riusciamo mai perché si va sempre di corsa, per cui quando poi si va fare l'osservazione di un bambino, con una scheda magari già predisposta è un a tanto, sarebbe bello, sarebbe un sogno poterlo fare tutti i giorni, a notare qualcosa, ma non ci riusciamo perché (*risos*) arriviamo al fine orario di lavoro morte.

Pesquisadora: E chi partecipa di questa progettazione?

Laura: Con le colleghe senza dubbio e poi rendiamo partecipe i genitori, oltre che l'amministrazione.

Pesquisadora: E com'è organizzata la giornata educativa quotidiana dei bambini?

Laura: La routine?

Pesquisadora: Sì, tutta la giornata.

Laura: Ah, sì, sì. Qui si arrivi presto fino alle 09h30 di mattina e ci sta come routine il mangiare la frutta, fare la colazione, che è buona come cosa perché è anche un momento, come dire, "Ok, ora è finito un tempo, poi si passa d'altro", ci si parla un po', ci si riconosce, tra noi si fa anche in così detto appello, noi lo definiamo così e però serve anche quello, per i bambini è utile, e poi si vede, se non è caso, quella mattina non va, non si fa, ovviamente no? Però, ecco, è un momento in cui "Ok, adesso è finito l'ingresso, siamo noi, acchiappiamo, non so come dire no? Poi si prosegue con il resto, dipende anche in quale sezione si sta, con delle attività ci sono

delle cose già strutturate e ci sono delle attività che possiamo organizzare noi, ecc. Dopodiché ci si comincia a preparare per la routine del pranzo, anche quello è importante, il lavaggio delle mani, ecc, e dare tutto il tempo ai bambini, no? Man, mano, il pranzo anche, necessariamente è importante di averlo con calma, generalmente, all'inizio si (*incomprensível*) un po', ma poi generalmente ogni bambino ha il suo posto e questo per il bambino è buono, altrimenti li crea ansia, no? Correre, non so, per avere il posto, si può cambiare nel corso dell'anno, ma in genere è così e sempre la stessa educatrice allo stesso tavolo. E dopodiché c'è la routine per il riposarsi quindi ci si rilassa, se anche non si dorme, perché a volte i grandi non dormono, ci si riposa, fino alle 15h noi lo facciamo e di nuovo poi c'è la merenda e poi si esce. Tutta la cura è personale, cambio pannoloni, ecc, e anche l'attesa per il ricongiungimento col genitore è importante no? Non va sottovalutato.

Pesquisadora: E questa organizzazione soddisfa le sue aspettative come educatrice?

Laura: Sì, sì, sì. Perché dà un senso anche a noi, non solo ai bambini, ma anche noi abbiamo bisogno di routine.

Pesquisadora: Sì, e ci sono esperienze che vorrebbe offrire ai bambini ma non può o non riesce per qualsiasi motivo?

Laura: Eh, più che per i bambini, come dicevo prima, mi piacerebbe avere più tempo per l'osservazione, per la verifica di quello che si fa, questo sì.

Pesquisadora: La giornata educativa quotidiana soddisfa, secondo lei, le aspettative e le esigenze del suo gruppo di bambini?

Laura: Sì, in linea di massima sì. Quest'anno stavo parlando di nuovo con le colleghe che ci saranno un po' di problematiche perché hanno cambiato un po' di norme rispetto alla sostituzione e questo può sì, che poi... appesantisce e non solo, se si sa che viene la sostituzione, la collega che è assente, è assente con più tranquillità e la collega che resta è pure più serena, altrimenti, diventa anche un po', non dico di attrito, però pesantisce.

Pesquisadora: E secondo lei quali sono le principali esigenze dei bambini in questa fascia d'età in cui lavora oggi?

Laura: Ah, sì. La principale esigenza è la relazione, si deve fidare ovviamente il bambino no? Voglio dire, lasciare papà, la mamma, quasi sempre sono state soltanto i genitori è ovvio che la cosa principale è che si devono fidare, fidare della persona, quindi, la relazione.

Pesquisadora: E come descriverebbe il suo rapporto con i bambini?

Laura: Sì, cambia un po', tutto sommato non è cambiato molto rispetto all'inizio, ripeto, all'inizio c'è più l'entusiasmo no, poi sub entre l'esperienza e si fanno delle cose con un po' più di calma e se non si riescono a fare alcune cose si dà la priorità a quello che è più importante che è la relazione.

Pesquisadora: Nel suo lavoro quotidiano quali fattori intervengono nel suo rapporto con i bambini?

Laura: La tranquillità, ecco, rispetto, ad esempio, al personale perché riuscire a lavorare con tranquillità è fondamentale nella qualità no, nella qualità del rapporto, perché se si deve “Ah, aiuto, aiuto”, il rapporto cade, no? Se invece si lavora con tranquillità, ci si riesce anche a dedicare a piccoli gruppi e a parlare quindi il bambino sviluppa più cose, il linguaggio e quanto altro no?

Pesquisadora: E come valuta lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini del suo gruppo?

Laura: Beh, in modo particolare quello di quest'anno, ripeto, sono sempre sorpresa di come sono capace e bravi a mettere in atto tutte le capacità per relazionarsi in una nuova situazione, però, appunto, abbiamo appena iniziato, ma in linea di massima ci sono sempre dei buoni risultati con i bambini, se si lavora i bambini, ripeto, chiedono tanto, ma danno anche tanto.

Pesquisadora: E quali strumenti o risorse utilizza per documentare e valutare il processo di sviluppo e di apprendimento?

Laura: In genere le foto, sarebbe bello fare le riprese, ma ne sempre ci si riesce, e pure le foto non sempre ci si riesce.

Pesquisadora: Riprese?

Laura: Video.

Pesquisadora: Ah, ok. Risorse, spazi e materiale. Nel contesto in cui lavora oggi, c'è materiale didattico/pedagogico disponibile?

Laura: Sì, direi di sì.

Pesquisadora: E ci sono materiale o risorse che vorrebbe avere a disposizione ma che non ha?

Laura: È, sì, ogni anno alla fine spendiamo di tasca propria per alcune cose che magari non abbiamo o non sta bene. (risos)

Pesquisadora: (risos) è sempre così. Porto da casa nostra...

Laura: Infatti, esattamente no? Anche perché magari, a parte che ultimamente vabbè, l'amministrazione comunale che si sono avvicendate ma non voglio parlare di questo, non è che ci hanno fatto arrivare molte risorse economiche per queste cose, però, all'inizio non riesce a pensare a tutto quello che può servire, quindi, in corso d'anno ci si trova sempre a comprare di tasca propria, però. E non sono l'unica ovviamente, tutti, diciamo.

Pesquisadora: Sì. Come valuta la struttura della scuola per la cura e l'educazione dei bambini 0-3? Considerando gli spazi, la struttura fisica.

Laura: Beh, sì. Questa struttura nello specifico, noi l'abbiamo pensata proprio come gruppo educativo, abbiamo fatto proprio un progetto pedagogico e l'abbiamo ristrutturato, abbiamo chiesto, siccome era in atto la ristrutturazione nel nido, abbiamo chiesto che ci fossero alcune modifiche, quindi, l'abbiamo ottenuta e quindi è funzionale secondo le nostre esigenze, ecco.

Pesquisadora: E secondo lei qual è il ruolo dello spazio/ambiente e dei materiali nello svolgimento del suo lavoro con i bambini?

Laura: Non ho capito proprio l'inizio.

Pesquisadora: Il ruolo dello spazio/ambiente e dei materiali nello svolgimento del suo lavoro con i bambini?

Laura: Ah, ok. Il ruolo dello spazio è fondamentale, assolutamente importante, perché uno spazio funzionale per i bambini molto piccoli è assolutamente importante, proprio per questo alcune volte in cui ho lavorato nelle strutture dove per andare in bagno bisogna uscire, è un esempio, insomma, ecco. Lo spazio, adatto, vuoi dire tanto. Se io sto in un ambiente e il bambino va alla stanza da letto gattonando, so che non c'è nessun problema perché è strutturato nel modo adatto, ecco.

Pesquisadora: Lavoro collettivo. Nel suo gruppo ci sono anche altre educatrici e se sì quante?

Laura: Sì, siamo in tre.

Pesquisadora: Come descriverebbe il suo rapporto con loro?

Laura: Con loro, per dire la verità, quest'anno sono nuove, è la prima volta che lavoro con loro, è una supplente, quindi, è tutto un divenire, ci stiamo scoprendo man mano, ecco, dirci le cose anche, almeno io, ogni volta al fine giorno dico, condivido perché non si deve mai dare per scontato visto che non abbiamo mai lavorato insieme.

Pesquisadora: E quanti bambini nella sezione?

Laura: 14.

Pesquisadora: E come gestisce il lavoro collegiale e il rapporto con le altre professioniste coinvolte nel contesto educativo del nido?

Laura: Sì, Sì. Devo dire, in questo nido ce lo abbiamo abbastanza. Siamo abbastanza gruppo.

Pesquisadora: Si vede. Rapporto con le famiglie, com'è il suo rapporto con le famiglie?

Laura: Ottimo, sì, sì. Non è né troppo confidenziale, infatti io non ho mai dato del tu a un genitore, devo dire la verità e infatti anche quest'anni dicono "Ma possiamo darci del tu" e io dico francamente "Voi datemelo, ma per è proprio istintivo dare del lei, ma non è, non voglio porre distanza dando del lei, però ognuno ha il suo ruolo. E devo dire non ho mai avuto

problemi, perché ho un buon rapporto con i genitori, anche confidenziale, ma quel tanto che basta per, diciamo, per il bambino, non siamo amici, ecco. Questo è importante no?

Pesquisadora: Come le famiglie interpretano il ruolo del nido e il suo lavoro in particolare?

Laura: In questo ambiente sociale, devo dire, mi sembra, mi vedono molto apprezzate. Veramente se è il primo figlio, i genitori generalmente prendono dalle nostre labbra, (*incomprendível*) stessa esperienza, perché adesso i genitori magari sono anche laureati no, però poi quando arriva un figlio sono persi.

Pesquisadora: Su che cosa fare?

Laura: Sì, magari leggono 10 mila cose in internet, devia pure perché non è, magari leggono le notizie non esatte, che ne so, una volta un genitore arrivo una mattina, il figlio, un bambino di due anni e mezzo, tolto il pannolino, arriva la mattina e ha fatto la pipi in letto e era sconvolto no? “Che facciamo?” e io “Cambiare lenzuola”. (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*)

Laura: No? Ecco, però magari lui disse che aveva letto in internet della diuresi notturna e quissa che si era messo in testa, insomma, un bambino appena tolto il pannolino è un conto, un bambino grande è altro, no? Quindi non hanno questo senso concreto, ecco.

Pesquisadora: E secondo lei le famiglie comprendono e valorizzano il nido nello stesso modo in cui comprendono e valorizzano la scuola dell'infanzia o ci sono differenze?

Laura: Al nido si instaura un rapporto affettivo e relazionale perché i bambini sono molto piccoli e i genitori si fidano, specialmente se è il primo figlio, è una inesperienza, a volte dobbiamo fare l'ambientamento più con i genitori che con il bambino. E ne bisogna guadagnarsi la fiducia e poi una volta guadagnata la fiducia, quando vanno alla scuola dell'infanzia si trovano poi... perché lì già comincia a essere più scuola no, rispetto al nido, anche se nella nostra realtà siamo già 0-6, negli anni ci siamo abbastanza, come dire, amalgamate, insomma, quindi la scuola dell'infanzia assomiglia un po' di più al nido, ecco. E quindi non c'è troppa differenza quando passano da qui alla scuola dell'infanzia però c'è questo cambiamento, il concetto già scuola, no? Ecco.

Pesquisadora: Specificità dell'educazione nel nido. Qual è la sua idea di bambino, considerando la fascia d'età 0-3 anni?

Laura: La mia idea di bambino?

Pesquisadora: Sì, il suo concetto di.

Laura: Sostanzialmente che è una persona, su questo non c'è... mi è rimasto sempre impresso un corso che fece, appunto, di formazione. E questo bisogna considerare, non è una roba che vai a plasmare, ripeto, è qualcosa che già hanno le proprie risorse e resto sorpresa delle risorse che tirano fuori per cui è andare a scoprire la persona, no, che ho davanti, insomma.

Pesquisadora: E cosa li distingue dai bambini più grandi? La fascia d'età 3-6.

Laura: Che li fanno proprio un cambiamento secondo me, forse proprio per questa idea ancora, che li è scuola e qui no. Forse questo c'è ancora di fondo per quanto si parla di 0-6, il nido ha ancora una dimensione diversa, non è una scuola no? Quindi credo che questo scate di differenza, anche nella mentalità dei genitori, degli insegnanti, di tutti. A noi è da un po' che ci chiamano maestre no? E ci dicono sempre "Come li dobbiamo chiamare?" perché, in effetti, maestra pure non è adatto, ecco. Però forse non è adatto nemmeno alla scuola dell'infanzia dire maestra, non lo so, ecco.

Pesquisadora: E in che modo i bambini da 0-3 anni apprendono e si sviluppano?

Laura: In che modo... con la ripetizione senza dubbio, le routine poi sono fondamentali e poi tutto ciò che li si offre, loro lo prendono, certo non superiore alle loro capacità, se do un paio di foglie a un bambino che non lo sa ancora usare è solo una frustrazione, non serve a niente no? Non proporre delle cose superiore a quello che sanno fare, questo è fondamentale, ma loro prendono tutto quello che li si dà, su questo non ti preoccupi.

Pesquisadora: E cosa pensa che i bambini dovrebbero apprendere in questa fascia d'età? Nel nido?

Laura: Hmm, mi viene in mente un po' di autonomia che parla da sé, diventano velocemente autonomi anche per necessità e mi viene una parola che forse sembra grossa, consapevolezza, perché comunque il bambino arriva al nido avendo avuto la relazione solo con papa e la mamma, quando si relaziona con una persona nuova, di conseguenza, prende più consapevolezza anche di quello che è lui, mi da questa idea.

Pesquisadora: Ok, e qual è il suo ruolo nello sviluppo e nell'apprendimento dei bambini?

Laura: Il mio ruolo è di accompagnamento ovviamente, accoglienza prima di tutto, specialmente a questa tappa, e accompagnamento, come dire, un po' mi viene una roba da Montessori, ecco, far emergere e far uscire fuori e accompagnare le capacità del bambino, ecco.

Pesquisadora: Le dispiace se io chiudo (*la finestra*)? (*Peço licença para fechar a janela devido ao barulho na área externa*).

Laura: Ecco.

Pesquisadora: Grazie mille. Per quanto riguarda la cura e l'educazione, come interpreta questi due concetti, la relazione tra loro?

Laura: La cura e l'educazione. In un certo senso non sono troppo staccate, almeno come la vedo io, perché quando io accudisco... (*a coordenadora da escola entra na sala, pede desculpas e sai*). E dunque stavamo dicendo?

Pesquisadora: Cura ed educazione.

Laura: E dicevo và di pari e passo, cioè, quando sono molto piccoli, che ne so, il cambio del pannolino ovviamente c'è poco da educare, forse piano piano a farlo rilassare no, e accogliere che io possa cambiarlo. Per quanto riguarda il cibo, è piano piano che so, ne parlavo oggi stesso con le colleghe, si se è abituato a casa con il giochino e che lo rincorrono, ci posso provare una volta perché ha rifiutato per tutta la settimana di mangiare, ma dopodiché o mangi a tavola oppure no, quindi, c'è la cura e l'educazione allo stesso tempo. Ecco, adesso ho portato alcuni esempi, insomma, non lo vedo troppo staccato.

Pesquisadora: E secondo lei, uno dei due prevale nel suo lavoro quotidiano, in quale modo e perché?

Laura: L'educazione e la cura?

Pesquisadora: Sì.

Laura: No, non mi sempre che prevalga uno dei due. Forse l'educazione un po' di più, forse,

Pesquisadora: Come concepisce il gioco, qual è il ruolo del gioco in questa fascia d'età?

Laura: Vabbè, il gioco, di sicuro nell'ambiente già ci devono essere dei giochi adatti, ovviamente, infatti noi (*incomprensível*) abbiamo visto che forse alcune ancora dobbiamo toglierli. E poi, ovviamente libero, e poi qualcosa che posso proporre io, prima di tutto, e insegnare al bambino come usare il gioco no, anche questo. Fondamentale è anche, questo perlomeno per me è importante, man mano, se li insegna fin da piccolissimi mantengono che quel gioco fin che si sta giocando io, è mio, quando non ci gioco più, poi può essere di un altro bambino, perché molto spesso passano "ah, il gioco è di tutti", no, il bambino non può accettare che il gioco è di tutto no? Non è in grado, e questo crea maggiore competitività di quello che si pensa, se invece si salvaguarda lo spazio e il tempo di ciascun bambino, farsi che non ci sia competitività tra loro no? Però questa... (*risos*), ci vuole no, per farlo passare, ci deve lavorare molto.

Pesquisadora: Secondo lei, per lavorare con i bambini da 0-3 anni nel nido è necessario avere delle competenze specifiche? Se sì, quali?

Laura: Sì, sì, certo. Ripeto, nei miei tempi è bastato un diploma, ora si intende ad avere la laurea e secondo me è più che giusto. Cioè, non è perché siccome sono piccoli non c'è bisogno avere l'università, sì, anzi. Forse proprio per questo no?

Pesquisadora: E è necessario avere delle conoscenze specifiche? Se sì, quali?

Laura: Per fare questo lavoro?

Pesquisadora: Sì.

Laura: Beh, senza dubbio conoscere bene l'età evolutiva dei bambini, senza dubbio. E poi essere attenti rispetto anche a ciascun bambino che, in linea di massima è quello, però essere attenti anche ai vari ed eventuali, diciamo così.

Pesquisadora: Secondo lei nell'educazione del bambino 0-3 la pratica e la teoria sono importanti? Per questo lavoro.

Laura: Tutti i due sono importanti, certo. Perché è importante la formazione e altrettanto è importante la pratica e l'esperienza, sì.

Pesquisadora: Ok. A proposito di teorie, documenti, autori. C'è qualcuna che ha dato supporto al suo lavoro in questa fascia d'età? Ha già parlato di Montessori...

Laura: Sì. Per me è stata... però, ripeto, poi ci sono degli elementi che probabilmente già uno ha di per sé, il modo di lavorare era già quello, quindi, quando ho trovato conferma in Montessori, va bene. E, chi può esserci? Boh, non lo so, mi ricordo nei tempi in cui studiavo, mi era rimasto molto Jackson Spitz, insomma, ecco, per tutto questo svolta psicologico, anzi, psiquico diciamo così, ma, di altri direi, sto cercando di pensare... non mi baso soltanto su un autore, quello su linguaggio, chi era? Chomsky? Sullo sviluppo del linguaggio, vabbé.

Pesquisadora: Non c'è problema. Ci sono degli aspetti che devi ancora migliorare, sviluppare?

Laura: (*risos*) Io spero di aver ormai dato, come dicevo, ma non si finisce mai, per carità. Certo che ci sono degli aspetti, senza dubbio, sì, sì. Che so? Per esempio, durante il lockdown, abbiamo fatto un corso online sullo spazio esterno, che generalmente non avevamo mai curato, in genere si cura di più lo spazio interno e invece la importanza dello spazio esterno per me è stato una riscoperta, diciamo così, perché essendo vissuta da piccola in campagna no, però maggior ragione, appunto, abbiamo dato una maggiore attenzione a questo aspetto.

Pesquisadora: Ha incontrato difficoltà per lavorare con questa fascia d'età?

Laura: No, direi di no.

Pesquisadora: E come si sente ad essere una educatrice del nido, nel complessivo della sua esperienza?

Laura: Bene, soddisfata, (*risos*), contenta.

Pesquisadora: Nel quotidiano con i bambini quali momenti le danno maggiore soddisfazione e gioia?

Laura: Non c'è un momento particolare, forse all'ingresso, quando un bambino entra sereno, significa che ho raggiunto l'obiettivo.

Pesquisadora: Sì, ok. Nel contesto del sistema 0-6, le educatrici del nido, secondo lei, sono più o meno apprezzate rispetto alle altre insegnanti della scuola dell'infanzia?

Laura: Ah, lei dice se siamo... ma adesso, man mano, secondo me sì, si sta sviluppando una cultura anche del nido e quindi anche dell'importanza dell'educatrice, sì.

Pesquisadora: In generale, secondo quello che è la sua esperienza, ci sono professioniste dell'ambito educativo, o sia del sistema 0-6, che non vogliono svolgere il lavoro nel nido?

Laura: Lei dice se ci sono persone che lavorano nel nido ma non gli piace questo lavoro, ho capito bene la domanda?

Pesquisadora: Anche, sì. E anche forse anche quelle della scuola dell'infanzia che vedono il nido in un modo diverso.

Laura: Ah, sì. Molto, nella scuola dell'infanzia ancora c'è questa idea, ma non tutti, ripeto, perché ormai sono anni che facciamo corsi di formazione insieme, che ci incontriamo. Quindi, hanno avuto un modo di vedere anche quanto lavoro c'è al nido. Però è vero che sotto, sotto c'è l'idea, cioè, loro nel nostro confronto e pure l'elementare nel confronto con l'infanzia, c'è questa idea no?

Pesquisadora: Una idea di gerarchia?

Laura: Però, al contrario, se abbiamo bene al nido, ecco.

Pesquisadora: E secondo lei qual è la sfida più grande per essere una educatrice al nido?

Laura: La sfida più grande penso sia quella sociale, quella di cui parliamo proprio adesso, cioè, capire l'importanza di questo ruolo. E ripeto, penso che ci stia lavorando, nel tempo, ecco.

Pesquisadora: Si sente realizzata professionalmente?

Laura: Sì, certo.

Pesquisadora: Quali sono le sue aspettative professionale?

Laura: (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*) Continuare a lavorare?

Laura: Devo dire (*risos*), sì, dopo la pensione probabilmente continuare sempre, non so come, se volontariato, o che... ma effettivamente, mentre prima pensavo che non avrei più voluto sapere, forse adesso proprio perché si avvicina, comincio a pensare che, invece, non avendo più, come dire, l'impegno mentale no? Penso che non abbandonerò questo settore del tutto, ecco. Non so come ancora, però, verrà. (*risos*)

Pesquisadora: Queste ultime domande riguardano il nido in un contesto più ampio, della società, della società italiana.

Laura: Uhum.

Pesquisadora: Il nido è uno spazio di qualità per i bambini da 0-3, considerando questa società?

Laura: Certo, sì. Cioè, lei dice se la società in generale lo pensa?

Pesquisadora: Anche.

Laura: Io lo penso ovviamente, in generale, non lo so, c'è ancora un po' l'idea che... per alcuni nidi, vabbè, l'importante è che lasci il bambino e la mamma va a lavorare, la mamma, il papà no? È che riflettevo proprio una situazione in un contesto che non era di scuola e raccontavo a delle persone che conosco e quando mi dicevano "Ah, tu..." e quando dicevo che lavoro facevo "Ah, ho capito, guardi bambini". E io mi ce arrabbiavo tanto e adesso non mi ci arrabbio più, ma voglia che lavoro che è guardare i bambini, osservargli per l'appunto mi piacerebbe tanto no? Fare una osservazione seria, ma che lavorone che è guardare i bambini, no? Ecco, questo, però c'è ancora un po' questa idea.

Pesquisadora: Ok. Considerando il sistema integrato 0-6, qual è la funzione sociale del nido e della scuola dell'infanzia?

Laura: Allora, la funzione sociale sotto certi aspetti è la stessa, che è quella di permettere ai genitori di andare al lavoro. Ma allo stesso tempo è formare le persone, appunto, l'esperienza nel nido forma la persona e si vede il bambino che non è mai stato al nido, la differenza degli altri bambini.

Pesquisadora: Nell'istituzione in cui lavora oggi, questa funzione viene promossa e realizzata?

Laura: Sì, direi di sì.

Pesquisadora: E, la finale, qual è la sfida più grande dell'educazione 0-6 nella nostra società odierna?

Laura: La sfida più grande forse è proprio quella di far capire che abbiamo delle persone da formare e che è importante formargli fin da piccoli, no? Da formare, mi spiego meglio, cioè, un po' quel concetto che ho detto all'inizio non del fare le quadrattine, no? Ma, appunto, da educare, forse è più questo il termine, più che formare.

Pesquisadora: Bene, siamo arrivate alla fine. C'è qualcosa che ritiene rilevante e che vorrebbe dire? Si sentì libera di parlare.

Laura: No, mi sembra che abbiamo detto tutto. È stato abbastanza ampio no? Mi sembra. È un piacere, ovviamente.

Pesquisadora: Anche a me, la ringrazio tantissimo per la disponibilità.

Nome escolhido: Raffaella

Cidade: Roma

Segmento: Scuola dell'infanzia

Entrevista realizada em 22 de setembro de 2022

Pesquisadora: La prima domanda riguarda una presentazione e alcune questioni sull'infanzia, quindi un po' personale. La prima cosa è scegliere un nome, perché non useremo il suo nome vero.

Raffaella: Ok, va bene. Devo scegliere io?

Pesquisadora: Sì, sì.

Raffaella: Va bene, possiamo... chiamami Raffaella.

Pesquisadora: Raffaella, ok. Età, stato civile e città di residenza.

Raffaella: Allora ho 43 anni, stato civile collegata e città di residenza a Roma.

Pesquisadora: Sei nata a Roma?

Raffaella: Sì, sono nata a Roma e vivo a Roma.

Pesquisadora: E com'è stata la sua infanzia? Quali ricordi di quel periodo sono più memorabili per lei?

Raffaella: Ma allora io ho avuto un'infanzia comunque caratterizzata da uno sviluppo abbastanza sereno, sia all'interno del contesto familiare. Siamo quattro fratelli, quindi diciamo anche una famiglia abbastanza numerosa, dove sin da subito abbiamo iniziato, diciamo a stabilire un legame profondo di collaborazione anche all'interno del circuito familiare, fino a quando noi gradualmente siamo stati tutti inseriti nel contesto educativo scolastico. Quando ero piccola io c'era già la scuola dell'infanzia...

Pesquisadora: Hmm, era la prossima domanda. L'ha frequentato?

Raffaella: Sì, ho frequentato la scuola dell'infanzia e questo diciamo, mi ha permesso comunque di rafforzare tutte quelle competenze a livello di socializzazione, autonomia per poi diciamo accompagnare lo sviluppo all'ingresso con la scuola primaria, quindi un riscontro positivo, insomma.

Pesquisadora: E si ricorda di come si sentiva, ha memorie di quel periodo, come si sentiva in questo periodo quando andava alla scuola?

Raffaella: Allora, rispetto alla realtà educativa di oggi, che vivo anche con una prospettiva diversa, perché lo vivo da un punto di vista di insegnante, mi rendo conto che il percorso storico è stato molto grande perché quando andavo io, insomma, tante attenzioni, tante sicuramente,

professionalità ancora non erano state incoraggiate magari in maniera adeguata. Quindi sicuramente è stata un'esperienza positiva, dopo comunque da un punto di vista di socializzazione, tutto... però era sicuramente più lacunaria rispetto ad oggi, alla realtà che viviamo oggi, però comunque nel mio ricordo rimane comunque un imprinting abbastanza positivo, insomma.

Pesquisadora: Anche dell'apporto con l'educatrice?

Raffaella: Sì. Sì, anche se sicuramente ad oggi è richiesta una professionalità maggiore delle competenze, sicuramente più specifiche e diciamo che mi ricordo che c'era un approccio un po' più materno all'inizio, quando andavo io alla scuola dell'infanzia, oggi sicuramente si fa un'attenzione un pochino diversa anche nei confronti del nostro ruolo, che è quello sì di essere una figura presente ma anche una regia che indirizza le varie attività e tutto, quindi questo sicuramente deve essere stato il contributo anche delle specializzazioni e delle formazioni che si sono via via poi susseguite nel corso degli anni, insomma.

Pesquisadora: Formazione iniziale. Perché ha scelto di diventare insegnanti?

Raffaella: Dunque, sempre stata una mia passione, quella di poter, diciamo, essere a contatto con la prima infanzia. Io ho avuto esperienza sia nell'asilo nido e poi ho fatto il concorso anche per insegnante della scuola dell'infanzia e ho potuto vedere come entrambe le realtà e, in questo caso specifico noi siamo anche in realtà 0-6, e come sia importante questa continuità, sia per il nido dell'infanzia che poi porta alla scuola dell'infanzia, e oggettivamente quindi, l'interesse è scaturito da giovane con degli studi attinenti e pian piano questa passione si è poi diciamo incoraggiata e rafforzata e sono riuscita a realizzarla nella mia vita professionale.

Pesquisadora: E che tipo di formazione seguito? Date, istituzioni, tipologie di corso?

Raffaella: Allora io ho conseguito un diploma psicopedagogico e poi ho effettuato una laurea in un assetto medico sanitario prima che era di Neurofisiopatologia, dove si trattava anche, e soprattutto per la prima infanzia, di tutti quei disturbi che vanno dall'autismo o dall'epilessia e quindi questo... quindi mi sono laureata in Neurofisiopatologia e poi ho conseguito anche una laurea in Scienze dell'educazione e queste sono state le mie principali formazioni, più quella chiaramente che ogni anno viene proposto dal Comune di Roma, come piano di aggiornamento per tutte le insegnanti.

Pesquisadora: E di questa, Scienze della formazione si ricorda il periodo, l'anno?

Raffaella: Guardi, sì, praticamente io l'ho conseguita poco tempo fa, perché comunque mentre lavoravo.

Pesquisadora: Ah ok, dal suo punto di vista, la formazione che ha ricevuto è stata un'utile per il suo lavoro oggi?

Raffaella: Intende quella universitaria?

Pesquisadora: Sì.

Raffaella: Allora per quanto riguarda quella universitaria, assolutamente sì. E ripeto, integrata anche con la formazione che viene poi proposta ogni anno, sicuramente cerca di fornire sempre punti di vista nuovi e spunti di riflessione perché questo è sicuramente un lavoro che dove non puoi mai dire “Sono arrivato”, “Ho raggiunto il mio livello di sapienza”, tale no, non stiamo parlando di questo. È sempre una messa in discussione continua.

Pesquisadora: E nel corso di studi che ha seguito, possiamo focalizzare quella formazione universitaria, erano presenti discipline caratterizzanti il lavoro con i bambini 0-6? E in specifico 0-3?

Raffaella: Sì, erano più specifici quelli dello 0-3, ma si lavorava anche in prospettiva dello 0-6, in prospettiva devo dire che era abbastanza olistica come formazione.

Pesquisadora: Dove ha fatto?

Raffaella: Unicampus. ECampus.

Pesquisadora: E durante la formazione, ha svolto attività di tirocinio?

Raffaella: Sì. È stato propedeutico, è stato fatto anche tirocinio.

Pesquisadora: Al nido? Scuola dell'infanzia? Altri spazi?

Raffaella: È stato fatto sia al nido che alla scuola dell'infanzia, sono state proposte attività da svolgere.

Pesquisadora: E l'ha aiutata, nel suo lavoro?

Raffaella: Insomma, sì, mi ha sicuramente aiutato e chiaramente, magari sono stata anche un po' avvantaggiata dal fatto che in questo lavoro sono più di 10 anni che sono all'interno della realtà del Comune di Roma, quindi sicuramente quello già era di base un po' un tirocinio continuo, quindi sicuramente mi ha aiutato molto.

Pesquisadora: Ha altre formazioni, post-laurea, altra laurea in altro settore oppure no?

Raffaella: Sì, come le dicevo, anche un'altra laurea in neurofisiopatologia.

Pesquisadora: Ok. Percorso professionale, prima di lavorare come insegnante, come immaginava che fosse questa professione? Che idee aveva?

Raffaella: Allora, sicuramente ero molto incuriosita da quello che poteva essere appunto poi realmente calare quella che era stata la formazione e l'esperienza sia di scuola che di formazione nella realtà educativa. Ci sono state delle realtà alle quali sicuramente all'inizio non ero preparata e magari mi lasciavano un po' perplessa, poi invece ho incontrato anche tantissime realtà illuminanti dove si poteva benissimo poi realizzare tanto, anche con spunti ad esempio

di pedagogia montessoriana, e quindi riuscire a proporre sicuramente anche e soprattutto sull'attenzione della degli spazi, come devono essere ben leggibili per i bambini come deve essere l'ambiente educativo e la cura, sicuramente che non può essere sì... la cura negli spazi che sicuramente deve essere anche molto importante.

Pesquisadora: E quali sono i ricordi più importanti dell'inizio del suo lavoro nell'ambito educativo, del suo percorso lavorativo?

Raffaella: Sì, sicuramente il fatto che all'inizio, perché io ho iniziato con il nido d'infanzia, mi ricordo che c'erano delle sezioni molto affollate di bambini, però si è in alcune realtà, non in tutte. Per esempio, c'era un nido dove appunto non c'era là discorso delle micro-sezioni, di dividere i bambini in un certo modo... ce n'erano parecchi, viaggiavamo su numeri di 30 bambini e quindi quello chiaramente ti metteva di fronte al fatto che poi proporre delle attività e gestire tempi e spazi era più complicato rispetto invece ad altre realtà come il nido (*nome da creche*) con il quale noi facciamo polo 0-6, dove si veramente c'è un occhio, un'attenzione diversa, anche alla suddivisione degli spazi e anche alla suddivisione dei bambini, perché chiaramente una gestione di un numero così elevato di bambini poi diventa caotico, un po' congestiona anche alla realtà e questo è sicuramente un aspetto che diciamo deve essere attenzionato parecchio.

Pesquisadora: A che età ha iniziato a lavorare come insegnante? Con quale fascia di età gruppo ha già lavorato?

Raffaella: Allora, io ho iniziato che avevo 26, 27 anni. E io ho iniziato, ripeto, con la fascia d'età 0-3 per parecchi anni e poi, facendo un concorso pubblico per insegnante alla scuola dell'infanzia, ho iniziato anche alla fascia, quindi 3, 4 e 5 anni.

Pesquisadora: Ci sono tre sezioni qui nella scuola dell'infanzia? 3, 4 e 5 anni?

Raffaella: Allora le sezioni, le classi quindi, di solito sono eterogenee, eterogeneo vuol dire che hanno un gruppo di bambini di 3, un gruppo di bambini di 4 e un gruppo di bambini di 5. Nella nostra realtà, nella nostra scuola abbiamo una sezione sola omogenea, dove quindi sono tutti i 22 con la stessa età. Però in prevalenza, qui abbiamo 9 sezioni, sono diciamo tutte eterogenee, per cui c'è all'interno della stessa classe un gruppo di 3, un di 4 e un di 5. Perché comunque noi riscontriamo anche che questa questo approccio favorisca sia da una parte i piccoli che sono molto stimolati dai grandi, ma allo stesso modo i grandi, che comunque hanno sì foraggiato delle competenze, ma che non devono dimenticare, per esempio, l'attenzione e la cura, la solidarietà, l'inclusione anche dei piccolini. Quindi si crea poi in realtà una realtà molto affascinante, dove la sezione si va amalgamando tutta diventa quasi un corpo unico, dove è vero che ci sono età distinte, ma sono poi... ogni uno partecipi alla realtà dell'altro e questo secondo noi è un principio che, se insegnato sin da piccoli, poi produce dei risultati interessanti anche in termini di collettività.

Pesquisadora: In quante scuole ha lavorato e c'è qualche scuola che è stata più importante nel suo percorso?

Raffaella: Sì, ho lavorato in parecchie asili ido del settimo municipio, adesso darle un numero preciso no, però parecchi asili nido. Contestualmente, anche poi ho iniziato il percorso con svariate scuole dell'infanzia. Sicuramente per quanto riguarda la realtà, diciamo della fascia 0-3, io mi sono trovata molto bene al nido d'infanzia (*nome da creche*). E dove ho fatto anche molte supplenze e devo dire che nelle varie realtà, invece di scuola, questa dove esercito è sicuramente per me una di quelle che mi ha permesso di più di mettere anche in atto la mia professionalità, in maniera più libera, insomma, è congrua anche.

Pesquisadora: Da quanto tempo che lavora qui?

Raffaella: Sono 7 anni.

Pesquisadora: A suo parere, come ha imparato a fare le insegnanti, quali aspetti diventi hanno contribuito alla sua formazione?

Raffaella: Dunque, sicuramente... vabbè, la formazione universitaria mi ha dato questo imprinting, ma devo dire anche la scuola, il liceo psicopedagogico, quindi già lì eravamo introdotti una sorta di tirocinio anche e questo sicuramente ha contribuito a indirizzare poi la mia professionalità attraverso gli studi universitari e parallelamente cominciando poi a esercitare la professione, sicuramente sono riuscita a capire poi quelli che erano gli aspetti per me, anche importanti, quelli più validi, quelli non validi e dove poi canalizzare il mio pensiero pedagogico e portarlo poi pian piano a diventare una realtà, da condividere anche con le colleghe o di vivere comunque nel quotidiano.

Pesquisadora: Lavorare come insegnante delle scuole dell'infanzia è stata una sua scelta oppure le piacerebbe fare qualcos'altro?

Raffaella: È stata una mia scelta, è stata una scelta consapevole quindi voluta fortemente è per fortuna realizzata, insomma.

Pesquisadora: Quindi 7 anni che lei è qui e nel suo complesso come insegnante della scuola dell'infanzia, quanto tempo?

Raffaella: E dunque, saranno forse 15 anni, adesso... più hanno, più hanno meno.

Pesquisadora: Sì, sì. Grazie. In quale fascia di età si identifica maggiormente e perché? E se c'è qualcuna che si identifica con una misura minore?

Raffaella: Allora, a me allora... dunque avevo iniziato con il nido, quindi 0-3 comunque sono aspetti chiaramente differenti, estremamente importanti e che mi piacevano molto, poi sicuramente quando ho scelto di fare il concorso per la scuola dell'infanzia volevo cercare di misurarvi con bambini un po' più grandi che comunque potessero lavorare anche su un altro tipo di discorso, di competenze un pochino più evolute e quindi mi sono specializzata poi in questa fascia d'età.

Pesquisadora: Può sinteticamente dire come valuta la sua esperienza professionale fino oggi?

Raffaella: Sono molto soddisfatta della mia esperienza professionale, sono sicura che c'è ancora tanto da fare, e mi piacerebbe poter portare avanti dei progetti che possano migliorare non solo la mia scuola, ma anche progetti che possano poi essere proposti trasversalmente, come per esempio la cura sull'ambiente, il rispetto dell'ambiente, una attenzione diciamo al benessere in una concezione molto più ampia che parte da una consapevolezza, diciamo anche di un comparto emotivo del bambino che se è introdotto alla consapevolezza, anche della conoscenza, delle emozioni, più conosce se stesso è più in grado, attraverso anche l'empatia, di arrivare all'altro. Io credo che nella nostra società abbiamo molto bisogno di questo.

Pesquisadora: Possiamo parlare un po' delle sue esperienze come educatrice nel nido?

Raffaella: Sì.

Pesquisadora: Com'è stata la sua esperienza? Il lavoro con i bambini 0-3 l'è piaciuto?

Raffaella: Molto, molto. È stata una realtà, che poi tra l'altro mi ha aiutato molto, perché in realtà, ripeto, è in continuità con la scuola dell'infanzia, cioè si allacciano molto le due realtà, per quanto prima venissero considerate più distanti o magari meno importante il nido rispetto alla scuola dell'infanzia, in realtà queste due ambiti educativi sono estremamente importanti per la crescita e lo sviluppo del bambino. Quindi quando ho iniziato il nido ho potuto imparare moltissimo, molto di quello che ho imparato al nido ho potuto poi portare qui e farsi che potessero essere delle basi per poi costruire altro. Quindi non posso non prescindere secondo me le due le due realtà.

Pesquisadora: La giornata educativa quotidiana era diversa da quella che svolge attualmente?

Raffaella: Sicuramente, magari rispetto alle routine, rispetto allo scandire alcune attività, si differenziano un pochino anche a livello temporale, perché il bambino più piccolo magari ha un livello di attenzione differente rispetto al bambino più grande. Però, ti ripeto, di base comunque siamo tutti concordi sul fatto che i bambini abbiano bisogno, per esempio, delle routine di scandire la giornata e di sapere immaginare cosa possa accadere da lì a poco per essere in un perimetro anche di sicurezza e di tranquillità che lo porta poi man mano ad ampliare le sue conquiste. Quindi sicuramente ci sono degli aspetti un po' differenti, dettati sicuramente dalla differenza d'età dei bambini, ma comunque diciamo un po' lo scheletro rimane quello.

Pesquisadora: Anche qui i bambini rimangono tutto il giorno?

Raffaella: Sì, possono rimanere tutto il giorno. Hanno prevista un'uscita anticipata che tra le 14h e le 14h30 oppure. Poi possono direttamente uscire il pomeriggio, nella fascia oraria che va dalle 16h alle 17h, quindi la scuola è aperta dalle 08h alle 17h e ai bambini è data la possibilità o di stare tutto il giorno oppure di fare un'uscita prevista tutti i giorni, che è dalle 14h alle 14h30.

Pesquisadora: E quali momenti o situazioni le hanno dato maggiore soddisfazione, gioia nel contesto del nido?

Raffaella: Sicuramente nell'approccio della cura, anche del bambino, anche il momento sia del pasto che dell'igiene personale, sono momenti in realtà che sono molto educativi per loro, perché imparano piano piano anche il semplice lavaggio delle mani e la cura del proprio corpo. Anche il cambio del pannolino crea in realtà un legame molto forte con l'educatrice che non solo trasmette sicurezza, attenzione e cura al bambino e ha un senso anche di fiducia e quindi... come anche il momento del pasto no, pian, piano dallo svezzamento arrivare poi all'autonomia, quindi cominciare a mangiare pian piano da soli. Quindi sono degli aspetti molto importanti in realtà che può costruiscono in realtà l'identità del bambino, quindi, sono cruciali come momenti sicuramente... e poi anche chiaramente in gioco, il gioco libero, il gioco simbolico, il gioco euristico, queste scoperte che pian piano si vanno ad ampliare ed determinano tutta una sorta di evoluzione proprio del bambino.

Pesquisadora: E adesso con il gruppo con cui lavora oggi, quali momenti le piacciono di più?

Raffaella: Allora, sicuramente abbiamo il momento delle attività la mattina, dopo che c'è stata l'accoglienza, quindi dopo aver diciamo affrontato la routine della settimana, dei giorni della settimana, facciamo un calendario dove i bambini possono quindi riconoscere che giorno è, in che stagione siamo, che giorno è della settimana e com'è il tempo... e quindi quello è un momento intanto che era rappresenta un po' uno spartiacque perché dopo quel momento di appello dove ci contiamo tutti, vediamo quanti siamo, i bambini si rendono conto anche di quanti bambini ci sono, di chi è assente, quale compagno manca, a contare, a capire il la settimana in che giorno siamo, questo è molto importante e poi da lì si parte con le attività della mattina che possono prevedere la lettura di un libro oppure possono prevedere faccio un esempio, se siamo nella stagione dell'autunno, magari lavorando in piccoli gruppi, perché ecco questo, mi sento di dirlo, è molto importante in una classe, noi abbiamo 20 bambini nella nostra sezione e sicuramente il lavoro in piccoli gruppi è il lavoro che ci consente di far fare a tutti un'attività congrua, rispettando i tempi e le peculiarità di ogni bambino e senza disperdersi, perché faccio un esempio, se vogliamo fare un lavoro particolare, che sia una pittura, una qualsiasi cosa... ecco, è chiaro che pensare di fare tutti i 20, questa attività diventa essere veramente inutile e dispersivo. Lavorare in piccoli gruppi consente a tutti di avere la possibilità di esprimersi e di farlo con serenità in un momento in cui appunto a tutti è data la stessa possibilità di affrontare l'attività con calma e con l'attenzione che è giusto che ci sia, per questo, per fargliela vivere anche serenamente e cogliere quelle che sono poi le sfumature o le attitudini che vogliamo esercitare nel bambino, dare a tutti le stesse possibilità. Farlo tutti i 20 contemporaneamente, sarebbe solo confusione, caotica, un caos incredibile, eh? Così magari che ne so, una collega, noi lavoriamo anche tanto con i laboratori, quindi c'è uno spazio antistante. Sì degli spazi con dei centri di interesse antistante le sezioni, che permettono, per esempio, di non stare tutti i 20 nella stessa sezione, ma di dividerci quando siamo in compresenza, magari una maestra rimane con un gruppo di bambini e l'altra fa delle altre attività laboratorio e poi c'è questo interscambio e questo permette a tutti di vivere serenamente le varie attività che possono essere un gioco strutturato o un gioco libero o un'attività di pittura, di disegno, o di ascolto di un libro... però di farlo con una con una modalità sicuramente più efficace e meno dispersiva.

Pesquisadora: Considerando la sua esperienza, quali sono le principali differenze tra questi due contesti? Nido e scuola dell'infanzia?

Raffaella: Sicuramente, diciamo che i tempi dedicati anche alle attività ripeto, in base alla differenza d'età dei bambini ci portano a distinguere sicuramente alcune modalità di approccio, ritengo comunque che sempre, faccio per dire, la suddivisione dei bambini possa essere un spunto interessante, magari appunto al nido è più una attenzione al gioco con le varie sfumature, che però è sempre un gioco educante e rispetto magari alle attività che possono essere proposte all'infanzia, con anche dei tempi diversi, perché i tempi stessi e l'attenzione... sono dei bambini differenti. Poi sicuramente al nido c'è il momento del sonno e del riposo che è più marcato rispetto alla realtà della scuola dell'infanzia, dove si viene garantito a chi ne ha necessità di riposare un pochino. Però anche sul semplice fatto che nel nido d'infanzia c'è proprio una stanza preposta per il sonno sicuramente...

Pesquisadora: Qui non c'è?

Raffaella: No, si può dare la possibilità nella sezione di creare magari uno spazio adibito però non c'è proprio la possibilità di avere una stanza proposta per fare riposo, anche perché sono anche più grandi e essendo classi eterogenee, magari capita che i più piccolini possono avere ancora questa esigenza del sonno, poi man mano i grandi crescono. E diciamo hanno poi altre esigenze.

Pesquisadora: È stata una sua decisione passare dal nido alla scuola dell'infanzia e cosa le ha portato a prendere questa decisione?

Raffaella: Allora è stato un insieme di cose. Sicuramente voler ampliare un po' anche la professionalità e con aspetti differenti con i bambini un po' più grandi, in parte in parte, è stata un po' una scelta anche obbligata perché io lavoravo quando facevo sempre supplenze per il Comune di Roma, all'asilo nido erano sempre però di precariato, quindi ho poi aspettato che uscisse questo concorso e fatto questo concorso, poi chiaramente, di fronte alla possibilità anche di diciamo potermi... anche a livello professionale essere un po' più gratificata.

Pesquisadora: Se guadagna di più?

Raffaella: Si guadagna un po' di più. Non moltissimo, però sicuramente avere una garanzia anche da quel punto di vista, a livello umano non posso negare che abbia poi un po' condizionato la scelta e rispetto al dover aspettare ancora che magari si aprisse un altro concorso per la scuola per nido, insomma, sì.

Pesquisadora: Ok. E durante il suo lavoro con i bambini 0-3 si è sentita realizzata professionalmente?

Raffaella: Sì, sì... no, io ho conosciuto varie realtà educative del nido e devo dire che poi rispetto anche alla professionalità che mi è capitato molto spesso di incontrare nelle colleghe del nido che rilevo estremamente preparate anche a livello, sì, formativo, paradossalmente molto, molto, molto... e quindi io ho avuto la fortuna di poter poi vedere delle cose molto

apprezzabili da quel punto di vista e quindi a me la realtà educativa del nido è sempre piaciuta molto e riscontro anche una grande professionalità, in linea di massima, poi certo, ci sono sempre delle eccezioni, delle realtà magari meno edificanti, però, diciamo, io ho avuto questa fortuna di devo dire oppure di poter scegliere lì dove magari vedevo che c'era un approccio che non dividevo a livello educativo, di potermi svincolare e seguire un'altra strada.

Pesquisadora: Sì, ho capito. Lei mi ha detto sul Polo 0-6, è una formazione che fanno insieme?

Raffaella: Allora, sì. Noi, siamo con il nido (*nome da creche*) siamo Polo 0-6, quindi vuol dire che con il nido di via (*nome da rua*) facciamo un Polo 0-6 quindi i bambini poi gli uscenti del nido (*nome da creche*) entrano automaticamente senza lista di attesa, entrano e automaticamente qui alla nostra scuola, peraltro con le colleghe del nido abbiamo un progetto di continuità educativa per cui durante l'anno sono previsti degli incontri che noi facciamo anche di conoscenza, per che cosa? Proprio per favorire questo ingresso di questi bambini, che quindi vengono accompagnati un po' a gradualmente, a conoscere anche sia la scuola, conoscere la struttura proprio e cioè poi uno scambio di informazioni importantissima tra le colleghe, perché dalla realtà del nido i bambini che entrano poi direttamente anche per la formazione delle classi, conoscere un pochino la storia di ciascuno aiuta, facilità, magari a formare le classi qui a all'infanzia e avere delle informazioni importanti, sicuramente. Faccio un esempio, se c'è un bambino che ha una disabilità, sapere dove poter, dove magari più congruo venga inserito in una sezione piuttosto che un'altra, perché magari in un'altra sezione c'è già una disabilità, quindi sono tutte informazioni importanti che ci consentono poi di foraggiare questo rapporto 0-6 che è dato anche da un piano di aggiornamento che è anche lo stesso con a volte dei con dei degli incontri che facciamo tutti insieme, anche a livello di formazione.

Pesquisadora: Ok, grazie. In generale, per quello che è la sua esperienza, ci sono professionisti del sistema educativo, o sia del sistema 0-6, che non vogliono svolgere il lavoro nel nido?

Raffaella: Parliamo sempre di insegnanti, da questo punto di vista?

Pesquisadora: Sì.

Raffaella: Ma io credo che, come tutti i nuovi sicuramente all'inizio ci sono state delle resistenze... quando si inizia un nuovo percorso, una nuova strada, ci possono essere magari delle difficoltà, poi sta chiaramente al collegio docenti, alle insegnanti, alle educatrici, invece cercare una sintesi e capire quanto vicendevolmente, come dicevo prima, queste due realtà sono molto più vicine di quanto si possa pensare. Non si possa prescindere l'una dall'altra. Poi, certo, ho riscontrato anch'io negli anni che ci potessero essere delle contrazioni, devo dire che se le ho rilevate, le ho rilevate soprattutto nella scuola dell'infanzia, non certo al nido. Perché insomma, un diciamo è il nido di per sé non aveva tanto le educatrici in questa ansia, erano ben contente di fare realtà 0-6, magari ci possono essere state un po' all'inizio delle situazioni che magari perché non si capiva bene cosa questo potesse significare, no? E c'era la paura all'inizio che si potesse magari richiedere alle insegnanti di fare altre mansioni rispetto a quelle di che facevano solitamente, ma in realtà poi tutto questo sta alla coscienza, anche di ognuno, no. Io

ritengo personalmente che siano due realtà che sono speculari e che non possono essere distaccate così tanto, anzi, anche qui c'è un'attenzione per quanto... io posso parlare della mia esperienza, di attenzione alla cura, all'igiene, all'attenzione a certe routine che sono fondamentali in realtà, e quindi io ho trovato molti punti di contatto con la realtà del nido, insomma.

Pesquisadora: Mi ha detto che sono 20 bambini?

Raffaella: Noi ne abbiamo 20 perché nella nostra sezione abbiamo anche due disabilità, quindi nel momento in cui poi subentrano le disabilità, il numero dei bambini un pochino scende, no? E quindi, poi dipende anche dalla metratura della sezione. Chiaramente se è una metratura un po' più piccola, entrano meno bambini, anche questo è un aspetto che dovrebbe essere attenzionato e attenzionato ancora di più, per quanto mi riguarda, cioè... altrimenti rischiamo di fare delle classi pollaio dove ci sono troppi, troppi bambini e poi diventa molto difficile poter gestire la giornata, proporre anche delle attività che possano essere svolte, appunto, come dicevo prima, un con un contesto sereno e tranquillo. Questo è sicuramente un aspetto che dovrebbe essere sicuramente valutato sempre. Comunque noi nella nostra scuola, ripeto, abbiamo ossessioni di eventi, bambini o generalmente 22. Se sono più grandi le sezioni.

Pesquisadora: E anche qui c'è la compresenza di insegnanti?

Raffaella: Allora la compresenza arriva chiaramente se c'è una integrazione, perché se c'è una disabilità viene prevista una risorsa in più, che è un'integrazione alla classe, vuol dire che se sono due colleghe di sezione, quella che subentra sull'integrazione, è un'integrazione alla classe, per cui anche questo è un concetto importantissimo. Non non c'è una la figura dell'insegnante di sostegno alla scuola dell'infanzia, ma se viene attribuita una risorsa in più perché c'è una disabilità è come aiuto alla classe. Questo vuole passare anche un messaggio importante, quale che appunto, il bambino o bambina che ha la disabilità non avrà solo una fuori figura di riferimento, perché l'integrazione sta proprio anche in questo, sia nel gruppo classe, tra pari, nell'integrazione, ma che tutte sono corresponsabili allo stesso modo, sia nel gruppo classe, sia nella disabilità, quindi, cioè è un corpo unico che deve, diciamo avere la responsabilità, la corresponsabilità di tutto il gruppo sezione.

Pesquisadora: Quindi oggi, con i 20 bambini, ci sono lei e un'altra compagna?

Raffaella: Esatto. Noi siamo praticamente 20 bambini, due disabilità, quindi siamo due insegnanti di sezione. Poi c'è una collega di integrazione a sei ore e, previsto poi quest'anno dalla circolare, essendo due disabilità nella stessa sezione, prevista anche un'altra integrazione, quindi un'altra insegnante, integrazione a tre ore, e poi c'è un'altra figura che è entrata nelle scuole da svariati anni, che è lo EPAC, quindi una figura che però spesso è legata magari a delle cooperative esterne che entrano poi in appalto con il Comune di Roma e mandano queste risorse, per cui poi ci sono delle persone, delle professionalità che sono appunto chiamate EPAC che vengono proprio per il bambino e hanno un tot di ore con questo bambino e quindi noi, nel nostro caso specifico, il nostro EPAC è un ragazzo, si chiama [nome do professional], ha 24 ore a settimana e viene da gestire per tutti i due bambini che abbiamo nella sezione.

Pesquisadora: Relazioni con le famiglie. Al suo parere, come le famiglie interpretano il ruolo del nido e il suo lavoro?

Raffaella: Allora sicuramente il discorso... il sostegno alla genitorialità e il rapporto con le famiglie è un rapporto che deve essere anch'esso curato in un'ottica anche di collaborazione fattiva, che deve poi rafforzarsi sempre, non si deve disperdere perché questo ponte tra la genitorialità, la famiglia e la scuola è un ponte che non si può interrompere, deve sempre avere una comunicazione importante che noi chiamiamo anche continuità proprio educativa, per cui vabbè, è stato un forte esempio quello che abbiamo vissuto poco fa con il Covid, quando abbiamo firmato tutti quanti, un patto di corresponsabilità. Alle famiglie veniva chiesto di firmare questo patto di corresponsabilità, ma questo è un patto educativo che in realtà c'è sempre. Quindi è molto importante questo. Nelle famiglie, diciamo nei confronti anche della realtà 0-6 apprezzano comunque questa continuità che c'è da questo punto di vista. Poi magari il bacino di richieste potrebbe essere tanta per la scuola dell'infanzia, chi viene da fuori ha una graduatoria per entrare, a volte potrebbe sembrare che c'è una corsia preferenziale per chi sta però, d'altro canto se si è Polo 0-6, questo canale c'è un po' di far entrare chiaramente gli iscritti del nido, poi direttamente all'infanzia, però è un riscontro positivo anche con le famiglie.

Pesquisadora: E secondo lei le famiglie comprendono, apprezzano e valorizzano il nido nello stesso modo in cui comprendono e valorizzano la scuola dell'infanzia o ci sono diverse?

Raffaella: Sì, sì, negli anni sta cambiando anche questo. Sicuramente apprezzano molto di più oggi rispetto a com'era prima, ancora tanto c'è da fare perché a volte il nido viene visto ancora un po' come un parcheggio, un po' come un... però in questo devono essere chiaramente le insegnanti, le educatrici, tutti a comunicare, invece e a insegnare anche ai genitori quanto invece ci sia di educativo in realtà, o quanto già nella primissima infanzia c'è un approccio educativo che è imprescindibile. E noi lo riscontriamo tantissimo con i bambini che fanno l'ingresso alla scuola dell'infanzia e magari non hanno frequentato il nido, oppure rispetto a quelli che invece lo hanno frequentato, c'è una differenza sostanziale e che questo è innegabile. Quindi questo vuol dire che l'esperienza educativa al nido è un'esperienza che ad oggi deve entrare a tutti gli effetti come in realtà educativa, scolastica e non può essere vista diversamente.

Pesquisadora: Specificità dell'educazione nel nido, qual è la sua idea di bambino? Considerando la fascia 0-3.

Raffaella: In che senso scusa?

Pesquisadora: La sua idea, la sua concezione di bambino di 0-3 anni.

Raffaella: Un bambino sicuramente che è libero di sperimentare, libero di fare esperienze, lasciato diciamo, in grado di esperire... chiaramente nella fascia 0-3 attraverso prevalentemente il canale sensoriale. Quindi attraverso appunto, magari percorsi sensoriali che lo possano, diciamo, aiutare a distinguere le varie consistenze... ruvido, morbido. E quindi a proprio a conoscere, in maniera proprio tangibile, la realtà che lo circonda e ed è un bambino che muove i primi passi verso una un'autonomia e che poi è una socializzazione che poi

verranno successivamente rafforzata nella scuola dell'infanzia, però, che devono necessariamente avere la possibilità di frequentare il nido d'infanzia proprio per avere queste basi.

Pesquisadora: Che cosa le distingue dai bambini più grandi? 3-6.

Raffaella: Ma sicuramente eh, rispetto al bambino più grande che, diciamo, ha già solo nella parola e a livello comunicativo una competenza diversa rispetto al più piccolo... sicuramente con il bambino più grande, noi possiamo cercare di lavorare, ad esempio, sulla produzione di un linguaggio forbito, un linguaggio più congruo inerente al contesto, imparando parole nuove che di conseguenza portano alla comunicazione con l'altro, in maniera differente. O ad esempio, migliorare la motricità fine che ancora il nido magari giustamente si inizia a formare, però è ancora un pochino labile, mentre qui tutto l'assetto della motricità fine viene anche essa la motricità in generale più diciamo strutturata affinché il bambino possa anche muoversi in maniera più adeguata, coordinata e coerente al contesto.

Pesquisadora: Trova più facile o più difficile lavorare con i bambini più piccoli?

Raffaella: Allora sono delle due lavori un pochino differenti, c'è per i bambini piccoli una grande, una responsabilità molto grande perché sono più piccoli, non parlano, quindi in questo c'è bisogno anche di molta empatia per interpretare quelle che possono essere le necessità, le urgenze o le richieste che il bambino sta facendo. Alla scuola dell'infanzia, sicuramente il bambino già comunica, è un pochino differente, però i numeri sono comunque più alti, quindi comunque sono entrambe degli aspetti, ripeto con delle difficoltà che poi si vanno contestualizzando alla realtà, ma che esistono su entrambi i fronti, insomma.

Pesquisadora: Secondo lei, in che modo i bambini da 0-3 apprendono e se sviluppano?

Raffaella: Apprendono e si sviluppano proprio come dicevamo prima, attraverso il canale sensoriale, perché l'esplorazione, attraverso la bocca, attraverso il tatto, attraverso l'udito, insomma, la vista... sono che prevalentemente questi canali e la socializzazione e comunque questo già imparare a condividere con gli altri lo spazio. E beh sicuramente, ripeto, sono veramente delle bussole che poi orientano il bambino nella scoperta, nella ricerca, nella curiosità e anche nello sviluppare già un certo atteggiamento di curiosità alla scoperta, che è qualcosa che loro poi dovranno coltivare e cercare di non disperdere. Loro, anche grazie alle insegnanti, alla famiglia, insomma, in questo senso.

Pesquisadora: Ok, è diverso da come apprendono i bambini con cui lavora attualmente?

Raffaella: Beh, sicuramente noi abbiamo un'impronta Montessoriana, quindi diciamo comunque... per noi è molto importante che l'ambiente, sia il suo interno o esterno, sia accurato con degli angoli, con dei centri di interesse chiari, leggibili al bambino, fruibili per il bambino, che non deve avere difficoltà ad accedere a quella determinata attività o a quel determinato gioco, quindi dovrà imparare e questo, attraverso la regia delle insegnanti, è impossibile a rispettare non solo sé stesso, ma l'ambiente che sta vivendo. Faccio un esempio, rimettendo a posto il gioco dove lo ha preso, sembra una sciocchezza, ma in realtà molto

importante... averne cura, perché averne cura significa dare poi la possibilità anche a un altro bambino di poterlo utilizzarlo allo stesso modo e giocare. Quindi noi lavoriamo molto in questa direzione, per cui l'insegnante è un punto di riferimento, cioè una regia, interviene se necessario, ma il successo più grande è quando tu hai diciamo, dato il queste fondamenta a tutto il gruppo classe per cui meno è richiesto il tuo intervento perché loro sanno orientarsi bene, con il rispetto di sé stessi, degli altri e dell'ambiente, più si muovono in maniera congrua e inerente al contesto, sviluppando appunto e foraggiando autonomia, socializzazione, attenzione verso l'altro e più tu ti rendi conto che il lavoro ha funzionato e quindi sei in questo caso molto contento di apprezzare questi risultati, insomma, che poi sono il fulcro un po' di quello che vogliamo passare qui oggi ai bambini o comunque rafforzare quello che veniva già dal nido.

Pesquisadora: E cosa pensa che i bambini dovrebbero imparare in questa fascia d'età? Sempre 0-3.

Raffaella: I bambini nella fascia 0-3, questo dovrebbero imparare, devono imparare ad avere una piena consapevolezza, cioè una consapevolezza strutturata del proprio essere, del sé, proprio sé. Di coniugarlo agli altri, se anche differente un pochino dall'altro, poi, superata quella fase normale diciamo di egocentrismo che c'è, chiaramente quindi di fare in modo che il suo sguardo possa, dopo aver esplorato sé stesso, posarsi sulla realtà circostante, sia tra pari che con le figure di riferimento, insomma.

Pesquisadora: E secondo lei qual è il ruolo dell'educatrice nello sviluppo nell'apprendimento dei bambini?

Raffaella: Ecco, anche qui, ma anche nella fascia 0-3, anche l'educatrice pian piano, anche se sicuramente magari la sua presenza fisica e a volte più richiesta perché sono più piccole quindi anche il solo contatto fisico... parlo dei piccoli piccoli, per esempio, è già quello una comunicazione, chiaramente non si può prescindere da questo. Però, ecco anche lì l'educatrice, pian piano, poi può prendere delle misure tali per cui il bambino, pian piano proporzionato alla sua fascia d'età e tutto è lasciato libero di portare avanti questa esplorazione con l'ambiente, con gli altri e pian piano più si rafforzano queste componenti e più il bambino si muove in maniera coerente e comincia a sviluppare la sua identità, la sua personalità, anche rispetto agli altri e l'educatrice ha compito anche di canalizzare un pochino le caratteristiche di ciascun bambino. Quindi, oppure cogliere quelle che sono le abilità, se le intercetta e fare in modo che vengano rafforzate e che possono essere sia quelle tesi all'autonomia o quelle della socializzazione, o quelle della motricità. Comunque, l'educatrice lì come sentinella anche per diciamo monitorare questo sviluppo che si cerca essere più olistico possibile e equilibrato possibile.

Pesquisadora: E per quanto riguarda la cura e l'educazione, come interpreta questi due concetti?

Raffaella: La cura è nell'educazione, nel senso che sono entrambe l'una anche... l'una contiene l'altra, educare anche alla cura. Quindi sono dei concetti fondamentali che non possono essere dimenticate. L'educatrice, come insegnante della scuola d'infanzia, non deve abbassare questi

concetti, chiaramente con delle sfaccettature diverse, perché all'inizio sono più piccole, all'infanzia sono un po' più grandi, cominciamo a passare concetti come la coesistenza del gruppo e quindi di cooperare, anche passare semplici concetti più basilari di cooperazione tra di loro, di collaborazione, di rispetto tra di loro... che appunto può essere nel gioco, ad esempio, dividerlo oppure di non essere aggressivi con gli altri bambini, incentivare all'ascolto, incentivare, appunto anche loro a rispettarsi gli uni con gli altri. D'altro canto, in questa fascia d'età è chiaro che è quello che diciamo più che altro prevalentemente si punta a fare.

Pesquisadora: Secondo lei uno dei due prevale nel lavoro, nel quotidiano del nido d'infanzia?

Raffaella: No. Io credo che fondamentalmente questo, in base anche alla mia di esperienza, che debbano essere perfettamente bilanciati, cioè qui non siamo all'università, non stiamo passando un sapere così asettico, qui fondamentalmente stiamo aiutando a costruire delle identità, che siano poi le più, diciamo attente a degli aspetti, appunto, anche di cura che non possiamo non considerare... anche rispetto a, per esempio, all'integrazione dei bambini con disabilità, noi riusciamo ad apprezzare delle situazioni meravigliose in cui tutto il gruppo classe si prende in cura e attenzione nei confronti di certe fragilità e le incoraggia anche a rafforzare certe fragilità dove ci siano riscontrate. Quindi, questi sono prevalentemente gli approcci sui quali la scuola, il nido e la scuola dell'infanzia si basa, autonomia, socializzazione, l'assetto della storicità, il linguaggio, insomma... più che altro sono questi gli aspetti più importanti. E poi sicuramente ci deve essere anche un'educazione alle emozioni, all'amore, all'amore inteso proprio come rispetto di l'uno per l'altro, perché questi sono dei passaggi che vengono veicolati anche con l'allestimento di un ambiente strutturato in un certo modo e un'attenzione e una cura che aiuta il bambino ad orientarsi, e a poter fare in autonomia le sue esperienze e è una forma di cura delle dell'educatrice/insegnante nei confronti del bambino, perché in questo modo è messo nelle condizioni di esperire, di fare esperienze, di imparare. Poi chiaramente più sono grandi di età, i bambini si possono poi chiaramente anche passare dei concetti sempre un po' più strutturati, attraverso la lettura di un determinato racconto, anche attraverso approcci di natura matematica, scientifica, chiaramente contestualizzata, insomma all'età dei bambini.

Pesquisadora: Come concepisci il gioco, qual è il ruolo del gioco per la fascia di età 0-3?

Raffaella: Vabbè, anche nella scuola dell'infanzia e nella realtà 0-3 è ancora di più la fonte di educazione primaria, è il primo approccio che hanno, non solo come a livello attività ludica, di piacere e di gioia, ma anche la prima possibilità concreta che hanno di fare esperienze e di imparare poi attraverso il gioco, che se pensato e strutturato in una determinata maniera, offre chiaramente anche lo spunto per foraggiare, insomma, competenze.

Pesquisadora: Secondo lei, per lavorare con i bambini da 0-3 anni è necessario avere delle caratteristiche, competenze specifiche?

Raffaella: Io credo che il punto cruciale sia proprio, a parte un'ottima formazione perché è importante che ci sia anche, e soprattutto un approccio empatico con il bambino che è sicuramente una caratteristica che chiunque si trovi a interfacciarsi con questa realtà dovrebbe avere. La capacità di ascolto, la capacità di interpretare quello che è lo stato d'animo degli altri,

ecco, cosa noi cerchiamo anche tanto di insegnare a loro, ma che deve essere sicuramente anche un prerequisito dell'educatore o dell'insegnante.

Pesquisadora: È necessario avere delle conoscenze specifiche per questo lavoro?

Raffaella: Sì, è necessario.

Pesquisadora: Nell'educazione del bambino da 0-3 anni, la pratica e la teoria sono importanti?

Raffaella: È importante che si vadano a intersecare, cioè questi vado ad amalgamare, che diventino una cosa sola, quindi non è né sufficiente che ci sia solo un indottrinamento, un nozionismo, come dire no, di cose imparate così, di formazione sterile che rimane così lì... se poi non c'è una pratica sul campo chiaramente. E poi ci deve essere sempre un approccio di flessibilità, cioè saper contestualizzare il momento che stiamo vivendo, che situazione abbiamo davanti, come poter utilizzare quell'approccio formativo che abbiamo magari studiato o abbiamo visto in un tirocinio, abbiamo studiato all'università, o di cui c'è stato parlato di un corso di aggiornamento, come poterlo poi calare nella realtà educativa.

Pesquisadora: A proposito di teorie, documenti, autori, si ricorda di qualcuno che risalta nell'educazione in questa fascia d'età 0-3?

Raffaella: Beh sì, sicuramente sempre comunque un approccio Montessoriano per noi ha una validità che ancora oggi, se ha tutti questi riconoscimenti in effetti è perché aveva in sé una sapienza che in effetti era illuminante, e lo è tuttora oggi, comunque.

Pesquisadora: Nel contesto del sistema 0-6, l'educatrice del nido, secondo lei, sono più o meno apprezzate rispetto all'insegnante delle scuole dell'infanzia?

Raffaella: Sono erroneamente meno apprezzate. E dico erroneamente, perché questo è proprio un errore che purtroppo ancora si può intercettare in qualche realtà.

Pesquisadora: Al suo parere, qual è la sfida più grande per essere educatrice nel nido?

Raffaella: Essere una educatrice nel nido, la sfida secondo me è quella appunto di non mollare la formazione, avere questa formazione è importante, continuare a incoraggiarla, ma calarla anche nella realtà e calarla nella realtà quotidiana educativa, perché oggettivamente il primo passaggio al nido d'infanzia ed è che il primo, ed è fondamentale e questo deve assolutamente portare le educatrici a non disperdere il loro potenziale, credere nella loro formazione, che deve essere poi riconosciuta ancora di più oggi.

Pesquisadora: E come si sente ad essere una insegnante della scuola dell'infanzia, si sente professionalmente realizzata?

Raffaella: Sì, mi sento professionalmente realizzata e questa realizzazione, devo dire, mi viene dai bambini e riscontro che ho con loro, devo dire la verità. Sono contenta di aver fatto del mio meglio, poi sicuramente ci sono degli aspetti da migliorare, nessuno, ripeto, può mai dire di essere arrivato. Non penso si potrà mai avere questa presunzione, anche perché è un lavoro in

continuo divenire, però sicuramente l'impegno c'è stato, c'è e diciamo quello che riesco a ottenere oggi mi fa essere contenta di me stessa, insomma.

Pesquisadora: È interessata quindi a continuare a lavorare con questa fascia di età? Quali sono le tue aspettative professionali?

Raffaella: Sono interessata a continuare con questa fascia d'età e poi, in prospettiva, magari non escluderei la possibilità, magari di tentare anche qualche concorso per diventare poi funzionario, lì dove magari si va un po' più avanti negli anni e quindi magari anche la forza e il vigore viene meno e poter magari continuare comunque a essere nell'ambiente della realtà educativa attraverso una posizione differente che però.

Pesquisadora: Funzionario sarebbe quel lavoro che fa (*nome da gestora*)?

Raffaella: Brava. Esatto, sì, esatto sì. Oppure anche di coordinatore pedagogico, che è una figura che appunto dall'interno, conoscendo la realtà educativa cerca di migliorare degli aspetti che appunto dovrebbero essere magari più attenzionati, migliorati, affinché il servizio educativo possa funzionare al meglio.

Pesquisadora: Le ultime domande riguardano il nido, il sistema 0-6, in una prospettiva più ampia, della società, della società italiana. Il nido secondo lei è uno spazio di qualità per i bambini 0-3?

Raffaella: Sì, dovrebbe essere valorizzato di più, però. Dovrebbe continuare su questa, su questa strada, sicuramente ci sono degli approcci, però non basta ancora.

Pesquisadora: E considerando il sistema 0-6, qual è la funzione sociale del nido e della scuola dell'infanzia, secondo lei?

Raffaella: Ma è una funzione fondamentale, perché comunque ripeto, fino a qualche anno fa il nido comunque non era considerata una realtà educativa a tutti gli effetti. Questo è stato un errore, comunque, che poi si paga in termini appunto anche di generazioni future, di come viene poi investito il servizio, anche quello che viene poi restituito ai cittadini. Questo invece ha questa attenzione che si sta cercando di avere, anche se siamo ancora un po' ai primordi da questo punto di vista ci fa presumere che si possa sperare in un approccio completamente differente e che questo possa essere rafforzato anche in termini di risorse, incentivato.

Pesquisadora: E nell'istituzione in cui lavora questa funzione sociale viene promossa e realizzata?

Raffaella: Mi scusi, puoi ripetere?

Pesquisadora: E nell'istituzione in cui lavora oggi, questa funzione sociale che ha detto, viene promossa e realizzata?

Raffaella: Viene promossa, viene, e si cerca di realizzarla. Poi chiaramente, ripeto, ci sono sicuramente degli aspetti che possono essere migliorati e sicuramente si deve cercare di fare

questo. Però, insomma, già che se ne parla e si sta cercando di realizzare queste realtà educanti è importante... deve essere incentivato ancora di più sicuramente.

Pesquisadora: E qual è la sfida più grande dell'educazione 0-6 nella nostra società odierna?

Raffaella: La sfida più grande è proprio far capire che è un sistema integrato educativo 0-6, cioè che ancora non è compreso bene questo discorso, perché? Perché la fascia 0-3 che ancora è considerata magari non propedeutica quasi al allo sviluppo ancora, ecco, finché c'è ancora questo retaggio e che solo noi possiamo cercare di abbattere e di andare avanti, appunto con investimenti, cercando delle risorse e cercando di incentivare questo modo di fare scuola e di vedere come lo 0-6 è proprio un blocco unico, cioè come se facessero proprio un percorso unico che non va spezzettato, perché lì dove vai sempre a frazionare le realtà, poi si disperdono, non si valorizzano. Lo 0-6 dovrebbe essere una realtà che comunque dovrebbe essere incentivata e soprattutto espansa nella realtà della società, insomma.

Pesquisadora. Ah ok, benissimo. Abbiamo finito, c'è qualcos'altro che riteneva rilevante che vorrebbe dire? Senti libera di parlare.

Raffaella: Credo di avere detto diciamo tutto più o meno quello che è il mio pensiero e mi ha fatto piacere fare questa intervista, credo possa, spero possa essere utile. E va bene.

Pesquisadora: Sì, sicuramente. Grazie mille per la sua disponibilità ed attenzione.

Nome escolhido: Agnese

Cidade: Roma

Segmento: Scuola dell'infanzia

Entrevista realizada em 22 de setembro de 2022

Pesquisadora: Bene, le prime domande riguardano una presentazione, alcune questioni sulla sua infanzia, quindi sono un po' personale. La prima cosa è scegliere un nome perché io non userò il suo nome vero, Ok?

Agnese: Ok, Agnese.

Pesquisadora: Agnese. Ok, età e stato civile e città di residenza.

Agnese: 37 anni, nubile e italiana.

Pesquisadora: Lei è nata a Roma?

Agnese: Sì.

Pesquisadora: E come è stata la sua infanzia? Quali ricordi di quel periodo sono più memorabili per lei?

Agnese: Beh, della mia infanzia allora ricordo innanzitutto, di quando ero piccola piccola, ricordo poco, però sempre bei ricordi, sereni... ero a casa con mamma perché non lavorava, perché ero nata io, quindi stava con me perché mio padre aveva un ufficio, era un librone professionista e lei lavorava con lui. Quindi abbiamo avuto questa opportunità di farmi seguire da mamma. Quindi non sono andata al nido e poi alla scuola dell'infanzia ho dei bellissimi ricordi, con una maestra che mi ha trasmesso questa passione perché era veramente veramente appassionata, tanto. Ho ancora tutto quello che facevo perché era veramente brava, ci si dedicava tantissimo, io ricordo proprio tanto di quel periodo.

Pesquisadora: Quindi si ricorda del suo rapporto con lei?

Agnese: Sì, mi ricordo proprio la routine della scuola, il gioco che mi piaceva tantissimo fare, i lavoretti che facevamo con il DAS.

Pesquisadora: DAS?

Agnese: DAS è una pasta modellabile che si trova tuttora, che poi si secca.

Pesquisadora: Ah, ok.

Agnese: E quindi facevamo queste cose manuali bellissime poi insomma, era 86 88, ecco. Quindi comunque era anche molto avanti coi tempi, no? Perché prima la scuola era molto antica, si facevano molte schede sui fogli, insomma, non era così manuale. E mentre lei lo faceva già, quindi io ho dei ricordi belli che poi alla fine mi hanno anche fatto crescere con

delle passioni, no? Infatti io sono un insegnante, ma anche una persona che fa tante cose creative... vedo una cosa la riproduco io la rifaccio, magari recupero le cose che invece di buttare le posso riciclare, insomma, mi piace tanto. Sì, sicuramente la mia infanzia è stato un seminare poi le mie passioni attuali, sia per i bambini che appunto per queste cose che mi piacciono tutt'ora tanto.

Pesquisadora: Ok, formazione iniziale. Perché ha scelto di diventare insegnante?

Agnese: Allora io ho fatto in realtà un liceo che non c'entrava nulla perché secondo me comunque ha in terza media un ragazzo è immaturo, non sa che vuole fare nella vita. Io volevo andare con miei amici e quindi non mi interessava sinceramente cosa poi sarei andata a fare, no? Perché terza media, io non sapevo che cosa, appunto magari mio padre avrebbe voluto che io prendessi il suo lavoro.

Pesquisadora: Terza media, quanti anni aveva?

Agnese: In terza media ha 14 anni.

Pesquisadora: Ah, giovanissima.

Agnese: Sì, giovane. E quindi mio padre avrebbe voluto che io prendessi la via per fare poi quello che faceva lui, ma io non sono mai andata d'accordo con i numeri e quindi non ero proprio portata secondo me, e quindi niente. E poi, nonostante non fossi portata per i numeri, però, non ho fatto ragioneria, che era per quello che avrei dovuto fare, insomma, per fare il suo lavoro, ma ho fatto lo scientifico, che comunque i numeri c'erano. Però sono andata con i dei miei amici, quindi diciamo che il liceo non è stato assolutamente una base per poi iniziare il mio lavoro, no? E poi il quinto superiore, ho iniziato ad avvicinarmi a questo grande argomento dell'infanzia, tant'è che io feci la tesina sull'infanzia per la maturità. E poi quando poi mi sono diplomata ho iniziato a pensare a varie cose che avrei potuto fare e ho fatto Scienze dell'educazione, perché mi sentivo che forse quella poteva essere la mia strada e poi è andata bene perché mi sono laureata in tre anni, a Roma Tre.

Pesquisadora: In quale periodo, si ricorda?

Agnese: Mi sono laureata nel 2008, dicembre 2008. È stato un bel percorso lineare, non ho perso tempo, non ho saltato sessioni, insomma, ho scelto la cosa giusta che dovevo fare e sono andata come un treno, come si dice in italiano, nel senso che mi facevo anche 4, 5 esami a sessione e ho fatto insomma questo. E poi ho iniziato a fare l'educatrice al nido, baby sitter, ovviamente anche e educatrice al nido, prima privato. Poi gli ho risposto a un bando del Comune di Roma e nel 2011 ho iniziato a fare le supplenze al nido e poi ho fatto il concorso per la scuola dell'infanzia e dal 2014 sono qua, alla scuola dell'infanzia.

Pesquisadora: E dal suo punto di vista la formazione che ha ricevuto è stata utile per il suo lavoro?

Agnese: Ma allora questa è una bella domanda. In realtà sì, però secondo me dovrebbe esserci molto più... cercare di passare agli studenti l'esperienza, perché ok le teorie assolutamente sono fondamentali, però poi quando ti laurei... comunque dici, "oddio adesso che vado a fare?". Cioè, e poi quando fai le supplenze non sempre stai con qualcuno, magari ti capita che la collega ti dice "Ciao io vado a casa" e ti lascio da sola con 20 bambini no? Quindi secondo me questo pecca un po' l'università. Io non so se le cose sono cambiate, però perlomeno quello che ho fatto io e poi io ho fatto anche Scienze della formazione primaria, nonostante il tirocinio, comunque, secondo me manca un pochino questa cosa, avrei voluto essere più preparata, capito? A livello magari di una semplice programmazione veramente studiata bene, perché ti insegnano come farla, però anche gli argomenti e gli spunti che puoi avere, secondo me non è molto approfondito, come dovrebbe essere, come poi la maggior parte del lavoro è tanta la programmazione, no? A parte il lavoro con i bambini che va bene però c'è tanto di programmazione, di perché diciamo è tutto molto intenzionale e strutturato no, poi va bene, ti va un giorno di fare una cosa, ti viene in mente, vedi una cosa, ti viene magari uno spunto creativo e fai una cosa... però comunque la progettualità all'inizio ci vuole, no, anche i genitori giustamente la vogliono sapere perché la scuola dell'infanzia adesso è riconosciuta proprio come scuola, prima era la scuola materna, no, come si chiamava l'asilo era più diciamo un parcheggio, diciamo così. Adesso è molto più organizzata e a me piace tanto questa cosa perché è proprio un riconoscere che già a quell'età i bambini possono imparare tantissimo, anzi è l'età migliore, no? E quindi penso di averti risposto?

Pesquisadora: Sì, sì. E nel corso di studio che ha seguito erano presenti discipline caratterizzanti il lavoro con i bambini 0-6, in specifico il 0-3?

Agnese: Allora nel mio percorso in realtà io avevo preso un indirizzo che era più specifico sulla psicologia quindi devo dire che mi trovo un bagaglio molto, molto ricco di nozioni di psicologia, neuropsichiatria, perché c'erano anche tanto, io l'ho scelto apposta perché mi piaceva e quindi, diciamo da quel punto di vista psicologico, neuropsichiatrico, sì. Perché tant'è che mi ricordo l'esame di neuropsichiatra infantile, per esempio, l'ho feci studiato sul DSM4 che è il manuale di psichiatria, proprio studiando solo la porzione delle età che mi vedeva, studentessa per quell'età specifica tutta l'altra parte degli adulti no? Quindi mi hanno preparato per quell'età. Poi, certo, c'è anche l'evoluzione, per esempio della che ne so, delle teorie di Boldi, dell'attaccamento, ovviamente quando studi, studi nel bambino, e poi le compromissioni dell'adulto no? L'evoluzione. Però sì, assolutamente.

Pesquisadora: Ha già parlato un po', però durante la formazione svolto attività di tirocinio?

Agnese: Sì.

Pesquisadora: In quali istituzioni se questa esperienza l'ha aiutato nel suo lavoro?

Agnese: Sì. Ricordo tuttora degli ottimi spunti. Ho girato diverse scuole dell'infanzia e per periodi più lunghi, per meno, però sì, è stato positivo. Se non altro anche per vedere, perché sono tanti... già se tu ti fai un giro in questa scuola, vedi quanto è diversa ogni aula rispetto a un'altra, perché comunque le insegnanti mettono il proprio metodo, anche nell'arredamento,

no? Nei cartelloni, negli angoli... quindi fare tirocinio mi ha sicuramente aperto molto la mente a quante sfaccettature ci possono essere, quanti metodi diversi di insegnamento, di modo di rivolgersi ai bambini, i anche i modi per sfruttare magari dei tempi morti, sono comunque cose che apprendi sempre, perché poi non è che io adesso, insomma, sono 10 anni che faccio questo lavoro, però non ti senti mai, mai, perlomeno io, arrivata no? Mai. Perché anche se tu hai un metodo tuo che hai collaudato, però qualche spunto ti viene sempre di rubarlo con gli occhi no, si dice, perché è bello, poi comunque è un lavoro molto dinamico il nostro. Ogni anno cambiano i bambini, ogni anno cambiano i caratteri e quindi è bello perché poi devi anche dare gli stimoli diversi. Loro poi sono cambiati tantissimo negli ultimi 10 anni, secondo me c'è proprio l'evoluzione della specie che sta vedendo, perché io li vedo proprio diversi. Ogni anno sono diversi e quindi avere sempre nuove cose, nuovi stimoli, nuove idee anche viste durante il tirocinio, aiuta.

Pesquisadora: Ha un'altra formazione, studi post-laurea, altra laurea, altri corsi che ha seguito?

Agnese: Ho fatto dei corsi, sì... sulle favole, per il punto di vista psicologico delle favole, dei riscontri psicologici. Ecco più o meno così. E poi assolutamente quelli dei corsi d'istruzione e anche, separati, fatti privatamente da me rispetto a quelli che fa da a fare il comune e li ho fatti da autodidatta, ripassando quello che avevo imparato e andando a cercare proprio i corsi per tramite la protezione civile, cose così per farli.

Pesquisadora: Ok, percorso professionale. Prima di lavorare con insegnante, come immaginava che fossi questa professione? Che idee aveva?

Agnese: Allora, sicuramente l'idea dell'insegnante era... cioè era diversa, perché sai quando poi sei uno studente, vedi sempre l'insegnante, come non so irraggiungibile, non so come dire, no? Questa figura... chissà che fa casa la maestra, no? Che vita fa? Com'è la sua casa? E invece io poi come carattere sono una persona che si mette proprio insieme, io sono giocherellona, gli faccio gli scherzi, le battute, faccio finta che gli rispondo di no quando mi chiedono le cose, ma poi mi metto a ridere, quindi sono molto giocherellona. E quindi questa cosa è diverso da l'immaginario mio, no, però è anche giusto così, cioè forse anche me lo consente, il grado no della scuola dell'infanzia te lo puoi permettere anche per quello che ho scelto questo no? Perché poi è comunque una figura istituzionale però ti consente di veramente stare... essere un punto di riferimento grande per i bambini e a volte capita che i genitori ci chiedono di aiutarli a dire delle cose ai bambini, perché a noi ci ascoltano, cioè ti senti importante anche dopo anni che magari sono andati via i bambini. Io ieri ho incontrato due vicino casa e ti rimangono affezionati, perlomeno a me, forse sono fortunata non lo so... mi rimangono veramente tanto affezionati e questo mi piace. Spero ecco di essere una figura che rimarrà a loro nei ricordi, perché io comunque alle elementari, per esempio, ho avuto una bruttissima esperienza e quindi mi fa un po' da guida tra virgolette il fatto di non essere o no come era un grado diverso. Però sai, l'approccio al bambino è tanto, il cercare di trasmettergli la fiducia in sé stessi è importante, anche già quest'età, il fatto di essere solidali con gli altri e di risolvere le cose tra loro con l'educazione... questo per me è fondamentale e quindi mi piace tanto curare questo di me, che magari era difficile anche negli anni, magari ero piccola io no? A trovare perché le maestre forse si sentivano anche molto responsabilizzati, come è giusto che sia, però la prendevano in

un altro modo, hai capito? Io mi sento la responsabilità, ma mi sento anche di poter dare questi valori ai bambini in modo dolce.

Pesquisadora: E quali sono i ricordi più importante dell'inizio del suo lavoro nell'ambito educativo?

Agnese: Allora, ricordi belli con i bambini, sicuramente. Belli, ho dei ricordi molto teneri perché poi ho iniziato al nido, quindi c'era proprio uno scoprire... non avevo avuto, io sono figlia unica, non ho avuto bambini piccoli per casa, no? Quindi diciamo, questa passione mi è venuta, però non ne ho potuta sperimentare nella mia vita, non ho avuto l'occasione di avere cugini piccolini no? Quindi mi ricordo di un bel periodo di avvicinamento a questi bambini stupendo, perché comunque... cioè già c'avevo quest'idea di diventare insegnante, però poi quando ci vai a lavorare ti rendi veramente conto di che cosa devi fare e mi si è veramente aperto un mondo divertente, pieno di soddisfazione e di tante risate, perché comunque è un lavoro faticoso, ma secondo me è uno dei lavori che ti dà più soddisfazione. Ce ne sono tanti altri, per carità, però io posso essere stanca quanto vuoi, ma quando torno a casa e ripenso magari a una battuta o a un pensiero che mi hanno fatto i bambini, un disegno che ho trovato quando sono arrivata che il bambino ha fatto mentre mi pensava, mentre non c'ero, sono ricordi belli che io poi tengo perché io, ad esempio, a casa sono piena di disegni i miei bambini. Questi sono i ricordi, sicuramente. Che poi ovviamente, aggiungo sempre episodi, ricordi, cose che ricorderò sempre.

Pesquisadora: E a che età ha iniziato lavorare? Prima come educatrice e allora come insegnante, e con quale fascia di età ha lavorato all'inizio?

Agnese: Avevo 24 anni. E guarda dai sei mesi in su, perché il nido privato dove lavorava aveva sia il nido che la scuola dell'infanzia, quindi però era una classe sola, diciamo, c'erano tre classi di nido e una d'infanzia, quindi sicuramente stavo molto più con i bambini del nido, insomma, sia i lattanti, che i medi, che i grandi però. Stavo anche all'infanzia, quindi diciamo, insomma, uno 0-6, ecco.

Pesquisadora: E ha lavorato in nido comunale?

Agnese: Privato all'inizio e poi sono passata al comunale dal 2011, sì. Diciamo un paio d'anni, ho fatto il privato, sono anche stata a casa con un bambino facendo la baby-sitter, insomma, con lui ecco.

Pesquisadora: In quante scuole hai lavorato e c'è qualche scuola che è stata più importante nel suo percorso e perché?

Agnese: Beh, ho lavorato ehm, vabbè, nei nidi lo girati praticamente tutti questi del quartiere, perché poi quando fai le supplenze giornaliere, ti chiamano e ti dicono dove devi andare. E le scuole dell'infanzia ne avrò girate una decina. Io sono stata anche molto fortunata, devo dire, perché poi di supplenze ne ho fatte poche all'infanzia perché le ho fatte al nido, poi ne avrò fatti forse un paio all'infanzia e ho continuato con l'invito e poi mi hanno chiamato per l'incarico annuale. Dal 2014 ho iniziato a fare le supplenze annuali e quindi ne ho cambiata praticamente

forse tre o quattro prima di stabilirmi qui da sei anni, sì. La prima, sicuramente mi è rimasto tanto nel cuore, piccola, molto piccola, aveva solo tre sezioni, il mio primo incarico annuale. Beh, mi è rimasto tanto nel cuore con la scuola, le colleghe, il bambino che seguivo perché era su integrazione, era un bambino con spettro autistico. È stata un'immersione totale nella scuola che non avevo mai fatto. Beh, era una bella esperienza. Sicuramente lo ricordo con tanto piacere, le colleghe le sento sempre e adesso [*nome da criança*], non so neanche quanti anni ha, tanti. (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*)

Agnese: Sì, faceva il secondo anno nel 2014, quindi ha passato tanto tempo. Starà alle medie, probabilmente ho in quinta che meno adesso. Sì, più o meno. Eh sì, Eh sì. Sta a quinta secondo me.

Pesquisadora: E al suo parere, come ho imparato a fare l'insegnante? Quali aspetti di eventi hanno contribuito alla sua formazione?

Agnese: Allora, sicuramente portavo dentro di me questa questa bella esperienza con questa maestra della scuola dell'infanzia che ti ho detto prima. Sicuramente lei aveva un approccio molto dolce e è stata un'ispirazione, sicuramente sì. Quindi lei è stato questo che mi ha... poi vabbè, ovviamente siamo tutti diversi, quindi poi ci metti anche del tuo no, poi comunque, ripeto, è un lavoro talmente dinamico che è inevitabile che poi cambi no, si cambia idea, si aggiusta il tiro, però diciamo... io sono di caratteri così, gli coccolo tanto, il giusto però, sono anche autorevole. Ecco, cioè sono autorevole, quindi diciamo loro sanno che quando io dico una cosa è quella e lo fanno. Però c'è anche il momento della coccola, no? E sicuramente lei è la persona a cui che mi ha ispirata un po'.

Pesquisadora: Esperienze professionali, lavorare come insegnanti delle scuole dell'infanzia è stata una sua scelta oppure che piacerebbe fare qualcos'altro?

Agnese: Ma io, a me piace tantissimo anche la medicina. Sono appassionata anche di veterinaria, quindi sicuramente dico sempre questo è il mio lavoro perché, veramente, cioè mi sento proprio una maestra, cioè, a volte i miei amici mi chiamano "maestra" perché comunque io mi sento una maestra anche fuori no? Mi piace proprio tanto però mi sarebbe piaciuto tanto anche fare il medico. È una passione che ho e comunque, infatti, insomma, se capita di fare i corsi, mi appassionano, non mi pesano perché è una passione che ho anche quella, quindi magari... in un'altra vita. (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*)

Agnese: O sono stata medico o fare il medico non lo so, però sì, forse ecco l'unica alternativa è questa. Veterinaria, non credo perché avendo un cane, essendo molto emotiva, sicuramente soffrirei troppo, questa cosa non la capisco tutti, eh?

Pesquisadora: Rimarrebbe povera per sempre, per fare tutto gratis. (*risos*)

Agnese: Brava! E poi starei sempre male, capito? Cioè, io proprio piangerei quindi non lo so, forse il medico umano perché i veterinari chiamano medici, medico umano e medico veterinario, ovviamente no, quindi sì, credo che il medico umano potrei fare... avrei potuto fare anche quello, sì, diciamo però che sono soddisfatta veramente, non è un ripiego, cioè, sono veramente contenta del lavoro che faccio ogni giorno, non mi sono mai stancata, non credo mi stancherò. Mi piace proprio tanto, anzi, mi manca anche quando siamo in vacanza.

Pesquisadora: Bello, mi hai già parlato, però, quanto tempo lavora come insegnante della scuola dell'infanzia? Dal 2014?

Agnese: Sì, sì.

Pesquisadora: E c'è qualche fascia di età che si identifica maggiormente e perché o qualcuna che non si identifica?

Agnese: Dici con cui mi trovo meglio?

Pesquisadora: Sì, sì.

Agnese: No, devo dire che no. Anzi mi piace anche avere l'eterogenea per esempio. Cioè non mi è mai capitato di lavorare in omogenea, non lo so, però è bello. È bello, sono lavori uguali ma diversi, è bello comunque, vedi delle particolarità, albe di crescere, vedi quando cambiano... è bello, non ho un'età preferita o una fascia che prediligo.

Pesquisadora: Ok, ho sinteticamente di come valuta la sua esperienza professionale finora?

Agnese: Positiva, cioè non perché sono, come dire, me la voglio tirare, diciamo così, no? Però vedo che rimango veramente tanto, cioè mi scrivono i bambini, mi mandano i vocali anche che stanno in quarta, cioè ho veramente un riscontro veramente positivo, tanto, tanto. Infatti mi riempie il cuore ogni volta. Mi danno, l'anno scorso mi hanno fatto una sorpresa, sono scoppiata in lacrime, non me l'aspettavo proprio, è bello. Perché comunque ti rendi conto veramente che sei importante e quando poi passano anche quattro, cinque anni e magari mi scrive una mamma dicendomi che ancora mi nominano, no. È bellissimo, veramente bello, è impagabile.

Pesquisadora: E possiamo parlare un po' della sua esperienza al nido?

Agnese: Certo.

Pesquisadora: Come è stata la sua esperienza con questo contesto del nido?

Agnese: Ah, positiva, allora diciamo che io ero più che altro una fuori rapporto, cioè mi chiamavano quando erano troppi bambini e poche educatrici.

Pesquisadora: Ah, ok.

Agnese: Perché non ero altissima in graduatoria. Quindi arrivavano a me che erano sempre pomeriggi, non facevo mai le mattine per esempio. Però positiva, me la ricordo, ovviamente erano supplenze giornaliere, quindi comunque non è che facevo un percorso, no? Ti limitava a andare e fare quello che c'era da fare, però mi è piaciuto molto, molto, è stata un'esperienza, ho conosciuto come ti ho detto, non ho avuto altre esperienze fuori, dico di stare a contatto con tanti bambini, quindi comunque mi ha permesso di conoscere anche quella fascia d'età che non avevo...

Pesquisadora: La giornata educativa quotidiana era molto diversa da quella che svolge attualmente?

Agnese: Beh, c'era più gioco, sì. Però, ripeto, la mattina io non c'ero mai, quindi non ti so dire poi quanto poteva essere differente, no? E se valutiamo solo il pomeriggio diciamo che noi di pomeriggio facciamo qualcosa di didattica, ma più che altro le facciamo giocare o comunque stanno tranquilli, a rilassarsi, ecco. Quindi la didattica, la differenza poi se vai a vedere nel nido, più che altro era che lì dormivano tanto, quando si svegliavano davi la merenda e uscivano. Ecco invece qui magari un po' più allargato il tempo quindi ci sono più cose da fare però per me, diciamo, a livello proprio pratico, non è che cambiava tanto perché a parte va bene, i cambi vanno lì iniziate però come routine, no? Dopo pranzo un piccolo riposo che magari sentiamo una canzone tranquilla, ma non dormono, al nido dormivano e poi merenda, poi c'è un po' di gioco e poi vanno a casa quindi, diciamo, la routine è più o meno uguale. Però, per quello che facevo io al nido, la mattina non è così quindi non ti so dire.

Pesquisadora: Ok, e quali momenti o situazioni le hanno dato maggiori soddisfazioni nel nido?

Agnese: Allora, nel nido quando poi tornavo magari qualche giorno, magari negli altri giorni andavo in altri posti, quando tornavo nel nido dove ero già stata e si ricordavano di me, mi riconoscevano, mi chiedevano magari da canzone che avevo cantato la volta prima, è bello quando ti riconoscono. Diciamo il lavoro della supplente è un po'... come dire, rimani sempre un po' distaccata rispetto al gruppo classe, no, perché vai, li stai quelle poche ore e poi te ne vai e non ti senti mai parte del gruppo, no? Però, vedere che poi ti si ricordano i bambini poi per quel poco tempo che c'è è sempre bello, comunque, di vederli che ti sorridono quando arrivi sorpresi è bello. E qua ormai è talmente tanto che lo faccio che forse il discorso del rimanere affezionato, del vedere il bambino che interrompe un gioco viene abbracciarmi... è bello.

Pesquisadora: Ha avuto difficoltà?

Agnese: Per cosa?

Pesquisadora: In questo lavoro?

Agnese: Ah no, magari qualche volta nel rapporto con qualche collega, magari. È un ambiente, lavorativamente parlando, non semplicissimo, perché comunque tutte donne, di varietà, di vari caratteri... molte prime donne. Quindi diciamo il lato difficile può essere quello, no? Il fatto che devi capire come sono le persone con cui lavori, io poi sono una persona veramente estremamente, estremamente educata e rispettosa soprattutto quando si parla di esperienza

altrui, maggiore della mia, di età, no? Poi a volte ci sono delle dinamiche in cui ti senti un po' in... un po', come ti devo dire, no sotto pressione però non sai bene come comportarti. Però è un lavoro che comunque è al pubblico quindi ti devi abituare sia a lavorare con gli insegnanti, con le colleghe, che ti può capitare chiunque. sia a interfacciarsi con i genitori che comunque ci vuole tanto il saper parlare bene, spiegare chiaramente, avere il giusto approccio, perché comunque i genitori possono anche sentirsi, mettersi sulla difesa no? Qualsiasi cosa uno debba dire no? Però devi imparare anche questo, quindi magari il difficile se non lo sai fare, è riuscire a capire come interfacciarsi con le colleghe, capire come lavorare insieme senza no, andare poi in conflitto e poi con i genitori, gli riuscire a capire il modo giusto di comunicare, però quello non è, cioè, non è difficile. Secondo me la parte difficile è riuscire a capire veramente lunghi lavori e andare d'accordo.

Pesquisadora: E ora con il gruppo/classe con cui lavora oggi, quali momenti le piacciono?

Agnese: Ma guarda tutti, siamo, lavoriamo bene. Lavoriamo bene, quindi non c'è... mi piace tutta la giornata lavorativa, non ho un momento che dico "Ah, che bello, finalmente"... mi piace tutto (*risos*), devo dire sono contenta.

Pesquisadora: Ok, secondo lei ci sono differenze nel lavoro in questi due contesti? La sua esperienza del nido e questa che hai oggi? Quali sono le principali differenze?

Agnese: Ma io adesso sto vedendo che il nido comunque si sta molto avvicinando alla scuola dell'infanzia, quindi, bah, non saprei. Ripeto, a parte è passato tanto tempo, quindi e poi il mio tempo era sempre limitato perché io facevo sempre tre ore, capito? Comunque... però devo dire che secondo me si stanno, cioè, questa prospettiva 0-6 sta avvenendo già da un po' e si stanno avvicinando, insomma, le due realtà.

Pesquisadora: Ok. È stata una sua decisione passare dal nido alla scuola dell'infanzia e cosa le ha portato a prendere questa decisione?

Agnese: Ma, in realtà diciamo è stato un po' un caso, perché poi è uscito questo concorso per le scuole d'infanzia, però ho notato perché io sono stata anche un anno alla sezione Primavera, a ponte, no?

Pesquisadora: 0-6?

Agnese: È una sezione di bambini... si chiama o sezione Primavera o Sezioni Ponte ed è una sezione ponte tra nido e infanzia. Quindi ci sono dei bambini, mi pare nati entro il 31 agosto, che possono essere messi in questa classe se non vanno al nido prima... non mi ricordo adesso, precisamente. Però, ho fatto un anno e prima avevo lavorato la scuola d'infanzia, ho fatto quest'anno alla sezione Ponte e poi sono tornata all'infanzia. In quell'anno mi mancava la scuola dell'infanzia, perché comunque riesci ad avere un rapporto, a me piace tanto parlarci con i bambini, no? Quindi mi mancava questo, il dialogo, lo scambio... quindi poi alla fine è andata bene, no? Cioè mi sarebbe piaciuto comunque perché comunque lavoro coi bambini mi sarebbe piaciuto e interessato in ogni caso, però è andata bene così, sono contenta.

Pesquisadora: Ok.

Agnese: È stato un fortunato caso, diciamo così.

Pesquisadora: Ok. In generale, secondo lei, per quella che è la sua esperienza, ci sono professioniste dell'ambito educativo, o sia, del sistema 0-6, che non vogliono svolgere il lavoro nel nido?

Agnese: Ma, forse... sì, sì, potrebbe.

Pesquisadora: Hai già sentito qualcosa che riguarda questa posizioni di non volere il nido, di non apprezzare il nido?

Agnese: Ma no, non apprezzare no, no. Però magari una persona che è abituata a fare questo, cioè, una insegnante che magari da tanti anni non andrebbe al nido, non so, magari anche semplicemente per abitudine della fascia d'età con cui lavorano da tanto, semplicemente eh? Non per altro, ecco, non credo che ci siano dei pregiudizi o preconcetti rispetto al nido, assolutamente. Anzi.

Pesquisadora: Relazione con le famiglie, al suo parere, come le famiglie interpretano il ruolo del nido?

Agnese: Sicuramente un grande aiuto perché comunque nella nostra società adesso le mamme lavorano, fortunatamente. Quindi c'è una mancanza proprio di persone perché poi tra l'altro ci sono anche molte mamme giovani e i nonni magari ancora lavorano, no? Quindi non c'è con chi lasciarli, quindi magari anche se lì... è proprio un discorso di praticità no, di non sapere dove metterlo il bambino se uno deve tornare a lavorare e non tutti hanno la possibilità di prendersi aspettative e stare a casa con il bambino. Quindi magari nasce un po' dal bisogno, dalla necessità, però poi secondo me viene riconosciuto anche il valore del nido, proprio stamattina ho parlato con una signora che conosco che ha una nipotina di 15 mesi e mi ha detto, proprio questo, fatalità, mi ha detto "Ah, mio figlio la vuole mandarla al nido perché dice che deve stare con gli altri bambini, ma io cioè l'avrei venuto a casa io volentieri, cioè io me la prendevo veramente, anche se ho da fare però io l'avrei fatto perché, però, cioè perché la devi portare al nido?". E io gli ho detto "Vabbé, ma scusa, cioè secondo me, anzi, se loro sono così favorevoli, aperti, secondo me è bene per la bambina, perché comunque questi bambini poi sono cambiati, non è che stanno più lì da soli a giocare, no? È bello anche che stiano a contatto con gli altri". E quindi questo sta cambiando secondo me, magari sì, delle famiglie hanno la necessità di portarli perché non sanno a chi lasciarli, però ci sono anche famiglie che li portano apposta per inserirli nella scuola perché sanno il valore della scuola già da quell'età, perché comunque il nido fa un lavorone secondo me, eh? Li scolarizzata già da piccoli, cioè a noi ci arrivano veramente bambini bravi e scolarizzati dal nido, quindi comunque fa una grande, grande lavoro, grande.

Pesquisadora: Abbiamo parlato un po' della prossima domanda. Secondo lei le famiglie comprendono e valorizzano il nido, 0-3, nello stesso modo in cui comprendono e valorizzano la scuola dell'infanzia o ci sono differenze?

Agnese: No, secondo me... sì, secondo me sta migliorando questa cosa. Sì, c'è gente che diciamo tra virgolette, delle eccezioni, che anche le scuole dell'infanzia per loro parcheggio, eh? Te lo dico però fortunatamente è una piccola percentuale e è normale che ci sia anche, ma non tutti riconoscono. Come quando ti dicono, "Ah, capirai, due mesi di vacanza, eh, ma che devi fare? Non fai niente tutto l'anno". Cioè, sono persone che non sanno no? Che cos'è, però è poca, poche persone poche. Quindi no, il nido secondo me, ripeto, la prospettiva 0-6 è anche in questo, cioè nella concezione dei genitori che danno valore anche al nido, anche perché poi lo vedono toccando con mano no? Che i bambini ne giocano quindi secondo me è questo.

Pesquisadora: Parliamo un po' sulla specificità dell'educazione al nido, qual è la sua idea, la sua concezione di bambino, considerando sempre la fascia d'età 0-3?

Agnese: Beh, sicuramente il nido dà una grande mano per l'autonomia. Quindi lì non rende... sì, li rende perché comunque li raggiungono gli obiettivi, li rendono autonomi. Quindi magari ai lattanti ovviamente più un discorso assistenziale tra virgolette, molte virgolette, però già li fanno cose, manualità, travasi, insomma, già c'è una progettualità lì. E poi crescendo sempre di più, no? Noi facciamo anche la continuità, quindi a volte prima del Covid, venivano qui dei bambini... stanno qui miei bambini, li sento. *(se referindo a sua turma que passa pelo corredor fora da sala)*

Pesquisadora: (risos)

Agnese: Venivano qui dei bambini dal nido e mangiavano con noi in mensa no? Erano solo più piccoli dei nostri, capito? Non è che facevano cose diverse da loro, quindi comunque che vuol dire, che c'è un lavoro dietro sicuramente grande e portato a termine egregiamente. Sì.

Pesquisadora: E cosa li distingue dai bambini più grandi? 3-6.

Agnese: Ma magari semplicemente il linguaggio... sì, forse l'espressione dei bisogni e dei desideri che i più grandi possono esprimere, insomma, un po' più usando il linguaggio. Ecco.

Pesquisadora: Ok. Trova più facile o più difficile lavorare con i bambini più piccoli? Perché?

Agnese: Ma, no...

Pesquisadora: O non incontra differenze?

Agnese: No, no, non ne incontro.

Pesquisadora: E secondo lei in che modo i bambini 0-3 apprendono e si sviluppano?

Agnese: Con il gioco. Il gioco è l'ambiente d'apprendimento fondamentale anche da noi eh, a loro piace sperimentare giocando, quindi secondo me l'esperienza è tantissimo, quindi il gioco esperienziale proprio è fondamentale e al nido è ancora di più.

Pesquisadora: È diverso da come apprendono i bambini con cui lavora oggi?

Agnese: Rispetto al nido?

Pesquisadora: Beh, noi ci parliamo sì... sì, magari c'è una parte, la parte diciamo dell'esposizione nostra no? Magari è maggiore che loro stanno dietro a dei discorsi, articolati e lunghi, anche le storie, per esempio, un bambino da 0-3 non è che ti ascolta tutto il libro, tutta la storia, non riesce a stare concentrato, anche perché è piccolo, no? Quindi magari il libro è un po' più contenuto, più stretto, meno parole, meno pagine, no? E i nostri stanno un po' più dietro, quindi riesce anche a introdurli dei discorsi, dei concetti, introducendoli con la parola e poi però passi alla parte pratica.

Pesquisadora: Che cosa pensi che i bambini dovrebbero apprendere in questa fascia di età? Sempre 0-3?

Agnese: Ad essere autonomi e con autonomia intendo veramente tutto. E a conoscere il mondo e come ho detto prima, all'inizio, la solidarietà, il capire il bisogno degli altri, cioè per me è fondamentale, io se avessi un figlio le insegnerei questo. Proprio, come dire, renderli proprio dei cittadini del futuro no, essere persone in grado di stare al mondo, con educazione, con il rispetto dell'ambiente, che noi veramente ho comprato un... non so se hai presente quella specie di asti che raccolgono i rifiuti per terra?

Pesquisadora: Sì, sì.

Agnese: L'ho comprato io, l'ho portato qui perché qui...

Pesquisadora: Quelli che si usa in spiaggia?

Agnese: Esatto, bravissima, una specie di ragnetto che prendono, gliel'ho portato perché voglio trasmettergli il rispetto per l'ambiente, il rispetto per le persone o anche semplicemente dire "No, non lo buttare per terra, sporchi l'ambiente!". Quindi secondo me abbiamo una grande responsabilità di insegnare loro questo, per cercare per quanto possibile di rendere il mondo migliore, cioè, nel mio piccolo io faccio questo, vorrei che, ripeto, se avessi un figlio che l'insegnante di mio figlio insegnasse questo. Poi certo, anche tutto il resto, però secondo me i valori della solidarietà, del saper vivere con gli altri nel mondo, nel rispetto, è fondamentale. E se glielo insegni adesso qualcosa magari gli rimane, loro lo apprendono e poi comunque i bambini sono buoni, non c'è un bambino cattivo, no? E quindi riesci anche facilmente a renderli così, perché loro già lo sono, quindi devi solo abituarli a vivere in un contesto che sperimenta questo, l'accoglienza, l'inclusione, il non avere la concezione del maschio e femmina nel senso questo è da maschio e da femmina, secondo me è fondamentale. Perché la società questo insegna, no? Per tanto tempo è stato un insegnamento sbagliato, patriarcale, è... io vorrei, nel mio piccolo ripeto, che nel futuro ci sia veramente l'apertura al rispetto degli altri e dei bisogni propri anche, però pure degli altri, questo. Quindi per me questo è fondamentale.

Pesquisadora: E secondo lei qual è il ruolo dell'educatrice nello sviluppo nell'apprendimento dei bambini da 0-3 anni?

Agnese: Nell'autonomia. È quello secondo me la cosa fondamentale. Il nido gli aiuta a questo, ad avere un rapporto sano con i genitori, non morboso, ad essere autonomi, no? Indipendenti... e poi indipendenti, cioè, indipendenza è una parola grande per un bambino, però è come se semini un pomodoro, no? Poi ti cresce la pianta, se tu semini l'indipendenza, nel senso il non essere attaccati in modo morboso già da piccoli sono loro che ne hanno i benefici poi, perché è un rapporto sano col genitore. Quindi anche, diciamo, l'avere l'insegnante, l'educatrice nella propria vita, nella propria routine giornaliera è importante perché è come se un po' barri, no? A differenza, se sei sempre con la stessa persona, è normale che ti attacchi a quella persona, però ci sono bambini sempre molto più mammoni diciamo così, no? Attaccati alla figura... però la scuola è anche questo secondo me.

Pesquisadora: Per quanto riguarda la cura e l'educazione, come interpreta questi due concetti e la relazione tra loro?

Agnese: Cura e educazione, eh... cura di sé stessi?

Pesquisadora: La cura come pratica degli educatori nel nido.

Agnese: Ah, quindi da parte mia non da loro bambini, dalla parte mia dell'insegnante?

Pesquisadora: Sì, sì.

Agnese: Cura e educazione, beh, è una cosa che va a braccetto sicuramente perché secondo me questo livello di scuola, questi gradi di scuola sono molto, come posso dire, incentrati sulla cura e sull'educazione, anche per il discorso che dicevo prima, no? Quindi è normale che io che di carattere sono così, sono così anche con i bambini, cioè affettuosa, eccetera, anche quello curarsi dei bambini che hai, perché è anche dargli educazione, però è anche curarti di loro, chiedere "Hai bisogno di qualcosa?" e capire quando c'è qualcosa che non va, perché tanto poi li conosci quindi anche quella è la cura, no? Il capire quando c'è qualcosa che non va, ma il bambino non te lo dice e prenderti magari un momento per te con lui, parlarci e analizzare qual è la cosa che lo disturba magari, no? Confidarsi perché tutti i bambini magari non lo fanno, però se vedono che tu capisci che hanno qualcosa si aprono e stanno più sereni.

Pesquisadora: E secondo lei uno dei due, cura o educazione, prevale nel lavoro quotidiano nel nido d'infanzia.

Agnese: Ah, no, secondo me no, va di pari e passo. Credo... cioè, per me è così.

Pesquisadora: E come concepisci il gioco, quello del gioco per questa fascia di età?

Agnese: È l'apprendimento, come ho detto prima. Sì, è importantissimo, cioè è il modo per arrivare a loro, no? Facile. Non stiamo in elementare che tu ti metti in lì cattedra e gli, in isola, la cartina geografica, no? E quindi... l'anno scorso abbiamo fatto la spremuta, si sono divertita...

Pesquisadora: Spremuta?

Agnese: Di arancia. E li abbiamo proprio fatto fare capito? Quello è un po' un gioco, perché poi si sono passati l'arancia spremuta, hanno sentito l'odore, hanno sentito la buccia ruvida, liscia, morbido. Cioè, morbido dentro, duro fuori, cioè, quindi è l'esperienza giocando, anche abbiamo piantato il basilico, non è che è stata una lezione di agraria, capito? È stato un gioco che però gli ha trasmesso questo, come nasce il basilico perché magari i bambini di oggi neanche sanno che c'è il seme, vedono la pianta, pensano che stà che nasce così, ecco, capito? (*risos*) La mela da dove viene? Non è che nasce nel mercato, nel negozio dello del fruttivendolo, c'è l'albero quindi tutte queste cose, il gioco ci dà una mano.

Pesquisadora: Per lavorare con i bambini da 0-3 anni, secondo lei, è necessario avere delle caratteristiche o competenze specifiche?

Agnese: Beh, sì.

Pesquisadora: E quale?

Agnese: Essere... certo, non sono tutte così le insegnanti però diciamo che favorisce il fatto di metterti alla loro altezza proprio in tutti i sensi, cioè, capire, non metterti sul piedistallo, capito? Dimmi che hai, magari stando in piedi in modo un po' troppo no, loro devono fidarsi di te quindi devi riuscire a trasmettergli questo. Quindi secondo me è questo il segreto, dare loro la certezza che tu stai lì per loro, quindi poi viene da sé, se loro lo capiscono, funziona.

Pesquisadora: È necessario avere delle conoscenze specifiche? Evidenzia qualcuna?

Agnese: Beh, sicuramente sì. Le teorie di psicologia e pedagogia sono fondamentali. Cioè, puoi sì, puoi improvvisarti magari no, che ne so, per esempio, per fare la baby sitter... non è che ci vuole... sa? Meglio, se ce l'hai, la teoria ce l'hai, però per giocare con bambino voglio dire ci riesce chiunque, diciamo. Certo, proprio se non li sopporti, allora ti pone pure male, però diciamo a giocare, sono buoni tutti. Però sì, già nell'approccio col bambino le teorie secondo me comunque sono importanti. Infatti, come ti ho detto all'inizio, l'università dà sicuramente delle basi fond... deve dare le basi fondamentali teoriche, però deve pure fare pratica, no? O insegnare delle cose pratiche, quindi sono fondamentali le teorie. Sì, sì.

Agnese: E a proposito di teorie, documenti o autori, si ricorda di qualcuno che risalta nell'educazione in questa fascia di età 0-3?

Agnese: Bowlby, secondo me... Piaget, tanti. Loro sono quelli che riscontro sempre.

Pesquisadora: Nel contesto del sistema 0-6 l'educatrice del nido, secondo lei, sono più o meno apprezzate rispetto a alle insegnanti delle scuole dell'infanzia?

Agnese: Ma adesso, secondo me è come dicevo prima, la visione del nido sta evolvendo quindi secondo me stanno avendo anche loro il loro riconoscimento.

Pesquisadora: A suo parere qual è la sfida più grande per essere un'educatrice nel nido?

Agnese: Rendere il bambino autonomo.

Pesquisadora: E come si sente ad essere un insegnante della scuola dell'infanzia? Si sente realizzata professionalmente?

Agnese: Sì, decisamente sì.

Pesquisadora: È interessata a continuare a lavorare con questa fascia d'età? Quali sono le sue aspettative professionali?

Agnese: Sì sì, assolutamente sì, continuare. Aspettative professionali sempre imparare eh... tecniche, non tecniche, diciamo, metodologie nuove, ma nel senso stimolanti, interessanti per loro, per trasmettergli cose che gli rimangono perché le hanno sperimentate, questo. Quindi, comunque, sì, questo. Non è che rimanere in modo statico sul proprio metodo, no, sempre cercare cose nuove, spunti, idee. Sì.

Pesquisadora: Le ultime tre domande riguardano la funzione sociale del nido e del 0-6, però non contesto più ampio, della società, della società italiana.

Agnese: Sì.

Pesquisadora: Il nido d'infanzia secondo lei è uno spazio di qualità per il bambino da 0-3 anni?

Agnese: Sì, assolutamente.

Pesquisadora: Considerando il sistema 0-6, qual è la funzione sociale del nido e della scuola dell'infanzia nella sua opinione?

Agnese: Abituare al bambino a essere poi un cittadino della società e già dal nido perché comunque li vengono insegnate cose che poi si volteranno sempre, no? Quindi è questa la cosa bella e fondamentale di questa scuola, che non è che insegniamo storia, geografia, però insegniamo tante cose che poi si ricorderai per sempre, quindi questo secondo me è importantissimo questo grado.

Pesquisadora: Nell'istituzione in cui lavora oggi questa funzione viene promossa e realizzata?

Agnese: Sì, sì. Ma io poi ho sempre lavorato per il comune, quindi non sinceramente le differenze con lo Stato... non lo so se ce ne sono però il Comune di Roma fa tanto.

Pesquisadora: Ci sono anche nido e scuola dell'infanzia statale?

Agnese: Nido no, c'è la scuola dell'infanzia e poi elementare, ecc. Però, nel Comune di Roma, secondo me sì, sono ottime scuole, secondo me.

Pesquisadora: E qual è la sfida più grande dell'educazione 0-6 nella nostra società odierna?

Agnese: Non essere un parcheggio, cioè far passare il concetto che la scuola è scuola già dal nido, non è che giochi e basta, ecco, non è un parcheggio, non è un posto dove andare a giocare e basta, perché non è così. Quindi diciamo uscire dalla concezione che la scuola è solo dalle

elementari, no? Non è così, ma già non è così secondo me, poi magari non lo so, forse sono troppo... forse sono ottimista io, però ci sto da tanto, ho lavorato anche nel nido, quindi c'è già questo secondo me, poi magari può sempre andare meglio sicuramente, sì. Però, già c'è.

Pesquisadora: Bene, grazie.

Agnese: Niente

Pesquisadora: Siamo arrivate alla fine, c'è qualcos'altro, chi ritiene rilevante e che vorrebbe dire? Si sentì libera di parlare.

Agnese: No, penso semplicemente che sia un lavoro bellissimo, quindi che da tante soddisfazioni. Infatti, sono anche un po' invidiata dalle mie amiche perché mi dicono "Ah, ti fai, ti fai un sacco di risate, ti fai un sacco di cose belle. Mamma mia, mi potresti divertire io pure così" (*risos*). Quindi penso che sia proprio dal punto di vista lavorativo, per come la vedo io, un lavoro appagante, veramente appagante.

Pesquisadora. Bello, grazie. Grazie mille per la sua disponibilità e attenzione.

Agnese: Di nulla, è stato un piacere.

Nome escolhido: Stella

Cidade: Roma

Segmento: Scuola dell'infanzia

Entrevista realizada em 27 de setembro de 2022

Pesquisadora: Le prime domande riguardano una presentazione, questioni sull'infanzia, quindi sono un po' personali. La prima cosa è scegliere un nome perché noi non useremo il suo nome vero.

Stella: Allora, come nome fittizio utilizziamo Stella.

Pesquisadora: Stella, ok. Età di Stato civile, città di residenza.

Stella: Allora, età 38 anni. Sono nubile e risiedo a Roma.

Pesquisadora: È nata a Roma?

Stella: Nata a Roma, sì.

Pesquisadora: E com'è stata la sua infanzia? Quali ricordi di quel periodo sono più memorabili per lei?

Stella: Allora, com'è stata la mia infanzia? Allora da piccola era una bambina molto ansiosa. Sì, infatti adesso che sono grande dico che non mi sono goduta neanche l'infanzia perché c'era sempre questo stato d'ansia dopo dà anche un po' la mia mamma che era una persona ansiosa e sai quindi, quando il genitore ansioso un po' la bassa anche al bambino, quindi insomma... mi ricordo che una bambina molto ansiosa, avevo delle difficoltà anche a mangiare, il momento del pasto per me era un momento molto difficile perché percepivo l'ansia di mia madre e questa cosa mi bloccava. E poi, per fortuna, crescendo (*risos*) insomma, l'ho superata, mi sono rafforzata. Però a parte questa componente dell'ansia, era una bambina molto tranquilla e socievole, poi devi sapere che quando io ero piccola e non ho fatto la scuola dell'infanzia perché mia madre non lavorava quindi stavo a casa e la scuola dell'infanzia l'ho frequentata solo l'ultimo anno quando avevo quindi 5 anni e è stato più un po' più complicato inserirmi, però, insomma, poi mi ricordo dei bei ricordi della scuola dell'infanzia e tra l'altro l'ho sempre frequentata qui, questa scuola qui.

Pesquisadora: Ah.

Stella: Sì, perché io abito qui vicino e quindi mi ricordo ancora la maestra che avevo. Insomma, è stata un'esperienza breve, però la ricordo con affetto. Quindi ecco una bambina ansiosa, allo stesso tempo però molto tranquilla, socievole e furbetta anche... eh niente.

Pesquisadora: Ha parlato un po' della prossima domanda... quali sono i ricordi del periodo della scuola dell'infanzia? Come si sentiva in quel periodo?

Stella: Sì, all'inizio ero un po' ovviamente spesata, perché comunque l'ho iniziata a 5 anni e però dopo mi ricordo che insomma ho dei ricordi piacevole. è durata solo un anno però mi ricordo ancora la maestra Carla, ancora del suo nome, insomma, era la maestra molto accogliente, molto molto dolce e ho ancora il ricordo di quando abbiamo fatto la foto qui a scuola, sì che io avevo questa mela, ci diedero una mela e ci scattarono una foto e ancora ce l'ho quella foto.

Pesquisadora: Con una mela?

Stella: Sì con una mela in mano, c'era questa mela rossa, forse all'epoca andava così, sì parla di tanti anni fa. (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*)

Stella: E io stavo con sta mela e niente, quindi ho questi ricordi, delle amichette che poi ho ritrovato anche alla scuola elementare alcune quindi ho fatto anche il percorso insieme, e niente questo, insomma...

Pesquisadora: E il nido no? Non ha frequentato il nido?

Stella: Il nido no, non l'ho fatto.

Pesquisadora: Formazione iniziale. Perché ha scelto di diventare insegnante?

Stella: Allora, io sono laureata in psicologia clinica e quindi all'inizio il mio percorso doveva essere diverso e dopo la laurea ho fatto un master in psicologia del emergenze e traumatologia, e sempre in quel periodo ho cominciato anche a lavorare, un lavoro del tutto diverso da questo e più, grazie al lavoro, riuscivo approfondire i miei studi. E poi c'è stato il concorso per la scuola dell'infanzia. E quindi, siccome i miei studi, le scuole superiori ho fatto il liceo Sociopsicopedagogico potevo appunto accedere al concorso.

Pesquisadora: anche nel nido o soltanto nelle scuole dell'infanzia?

Stella: Oddio, io l'ho fatto solo per la scuola dell'infanzia, però all'epoca, adesso sono cambiate le cose e potevo accedere anche al nido.

Pesquisadora: Ok.

Stella: Sì, e adesso la legislazione è cambiata, quindi ci vuole proprio una laurea specifica per insegnare alla scuola dell'infanzia, però e a me bastava il diploma che nel 2010 stiamo parlando, quindi bastava il diploma, poi io avevo più la laurea, quindi era una cosa in più, quindi ho provato a fare il concorso, è stato quasi... ciò è una cosa non programmata, pensa che ho fatto... vediamo che succede, ho l'ultimo giorno per fare l'iscrizione e io l'ho fatta proprio il 31 Marzo, ancora mi ricordo, ho fatto questi scrizione e niente, poi ho fatto il concorso e sono andata avanti e quello che sembrava un tentativo poi è diventato un lavoro e ovviamente il primo anno e è stata, insomma era per me un mondo nuovo però, incontrato nel mio percorso tante colleghe capace e anche volenterose di passare la loro esperienza perché è fondamentale, perché io,

magari a livello teorico, con i miei studi avevo una buona base, però l'esperienza è molto importante, quindi da una parte la teoria da una parte l'esperienza, in questi anni ho cioè, amo il mio lavoro, mi piace. Quindi sono molto soddisfatta perché non c'è un giorno e che non torni a casa come un sorriso... ti arricchiscono i bambini quindi questa cosa fa bene proprio al cuore.

Pesquisadora: Bene. Abbiamo già parlato, che tipo di formazione ha seguito per diventare insegnanti, quindi il liceo e dopo la laurea.

Stella: Sì.

Pesquisadora: E dal suo punto di vista la formazione che ha ricevuto è stata utile per il suo lavoro?

Stella: Assolutamente sì, anche se il mio percorso di laurea non era specifico per l'insegnamento, però assolutamente sì.

Pesquisadora: E si ricorda se in questo corso erano presenti discipline caratterizzanti il lavoro con i bambini 0-6? E in specifico 0-3, oppure no?

Stella: Nel mio percorso formativo universitario no.

Pesquisadora: Durante la formazione ha svolto attività di tirocinio?

Stella: Ah, sì, assolutamente.

Pesquisadora: In quali istituzioni?

Stella: Allora, ti dico, per quanto riguarda la scuola superiore, che quindi era specifica proprio per l'insegnamento, perché era un ex magistrale poi ho fatto una formazione in una scuola elementare, scuola primaria.

Pesquisadora: Primo ciclo?

Stella: Sì, primo ciclo quindi dai sei ai 10 anni qua in Italia, e poi a livello dell'università ho fatto dei tirocini, però non erano inerenti all'insegnamento quindi altre istituzioni e l'ho fatto in ospedale perché io sono laureata in psicologia clinica e quindi studio quella era più inerente.

Pesquisadora: E questa esperienza nel contesto educativo, l'ha aiutata nel suo lavoro come insegnante o era molto distanti dalla sua realtà oggi?

Stella: Beh, se penso al tirocinio fatto in ospedale no, perché c'erano altre problematiche, se penso al tirocinio fatto durante le scuole superiori sì è stato comunque formativo.

Pesquisadora: Si ricorda del periodo e della istituzione in cui ha fatto la formazione iniziale?

Stella: Sì, vuoi sapere l'anno?

Pesquisadora: Sì.

Stella: Allora no, mi ricordo, io ho fatto il tirocinio formativo durante le scuole superiori nel 2002.

Pesquisadora: E si è laureata...

Stella: E mi sono laureata... allora la triennale nel 2006, invece poi la biennale, e cioè gli ultimi due anni, quindi la specialistica scusami, ho finito nel 2000.

Pesquisadora: E ha iniziato qui nel 2010. Qui no, nella scuola dell'infanzia?

Stella: Nella scuola ho iniziato nel 2015.

Pesquisadora: Ah, ok, 15. Ha un'altra formazione? Studi post laurea, altri corsi?

Stella: Come dicevo prima, il master in psicologia delle emergenze e traumatologia.

Pesquisadora: Percorso professionale. Prima di lavorare come insegnante, come immaginava che fosse questa professione, che idea aveva?

Stella: Allora, che idea avevo... eh, sai da bambina si dice sempre "voglio fare la maestra", quindi io mi ricordo che da bambina volevo fare la maestra, un po' perché ero ispirata dalla mia maestra della scuola dell'infanzia proprio, no? Quindi lo immaginavo come un lavoro in cui ci vuole molta, molta dolcezza, molta pazienza e quindi lo immaginavo così. E poi invece comunque iniziando questo lavoro ci vuole la dolcezza, ci vuole la pazienza, però ci vuole anche la fermezza, comunque, con i bambini... gestire 20 bambini non è semplice, quindi ci vuole anche il momento in cui loro devono sentire che la maestra è autorevole, non autoritaria, però l'autorevolezza, perché questo a loro dà sicurezza anche no? E quindi nel tempo poi è cambiata la mia idea di maestra, non solo dolcezza e pazienza e "che bello giochiamo tutti insieme", ma anche dirigere i bambini, osservarli soprattutto e dall'osservazione poi parte tutto.

Pesquisadora: E quali sono i ricordi più importanti dell'inizio del suo lavoro nell'ambito educativo? I primi anni?

Stella: Allora, sono sincera, il primo anno, quindi ti parlo 2014-2015, ero in una scuola di un altro municipio, non questo municipio.

Pesquisadora: No era a Roma?

Stella: No, no, era Roma, però è divisa.

Pesquisadora: Ah, ok, è divisa.

Stella: Sì, Roma è divisa in municipi, questo è il settimo municipio. Io invece ero in una scuola del secondo municipio, e ti devo dire quell'esperienza non è stata del tutto positiva, sono sincera. In quella scuola ho capito quello che non si doveva fare, che è anche importante, è importante... era la mia prima esperienza quindi osservavo molto e ho capito che certe cose non andavano fatte proprio così. Ti parlo già di disposizioni degli spazi in aula, c'era molto

caos in classe, quindi, non c'erano gli angoli ben definiti, questo poi manda in confusione anche i bambini. Poi c'era un metodo un po' troppo, non c'era programmazione nelle cose, non c'erano le routine e quindi quell'anno fu un po' difficile perché io, non avendo esperienza, non sapevo bene poi come gestire le cose però fortunatamente dal secondo anno sono capitata in questa scuola e io ho avuto delle insegnanti che mi hanno passato molto della loro esperienza e quindi ho capito poi come fare (*risos*).

Pesquisadora: E a che età ha iniziato a lavorare con insegnante e con quale fascia di età/gruppo ha lavorato all'inizio?

Stella: Allora io ho iniziato che avevo trent'anni e ho iniziato con una classe eterogenea, quindi avevo 3, 4 e 5 anni.

Pesquisadora: Anche questo è diverso da noi, non abbiamo questa organizzazione con diverse fasce di età.

Stella: Ah, avete quindi l'omogenea, cioè una classe con tutti i bambini di 3, di 4, di...

Pesquisadora: Sì, quelli che completano un'anno fino aprile in questa classe, 2 anni fine aprile, 3 anni fino aprile in altre classi... così, tutto omogeneo.

Stella: Ho capito. Invece, ok, no qua ci sono alcune sezioni che però sono omogenee, in altre scuole, poi dipende dalla scuola.

Pesquisadora: È una organizzazione interna.

Stella: Sì.

Pesquisadora: In quante scuole ho lavorato e c'è qualche scuola che è stata più importante nel suo percorso e perché?

Stella: Allora io ho lavorato in 3 scuole. E come ti dicevo, la prima scuola ho imparato cosa non va fatto, poi quando sono arrivata qua alla [*nome da escola*] qua mi son fatta il mio bagaglio di esperienze positive e ho imparato veramente il mestiere, il lavoro, l'ho imparato qui, sì.

Pesquisadora: E al suo parere, come ha imparato a fare l'insegnante? Quali aspetti ed eventi hanno contribuito alla sua formazione nel suo complesso?

Stella: Allora, sicuramente ho osservato molto quindi l'osservazione è importante, sia osservare i bambini, ma anche osservare le tue colleghe. E poi, ovviamente alcune colleghe mi hanno proprio dato dei consigli su come avvicinarmi, su come gestire la classe e su come vanno fatte alcune cose e quindi veramente ho assorbito un po' come una spugna. Dopo ho acquisito sicurezza nella gestione dei bambini, perché comunque è importante anche saperli gestire, cioè prima di magari realizzare dei progetti con i bambini, devi saperlo gestire il gruppo classe, altrimenti se hai una classe confusionaria, che tutti fanno quello che vogliono è difficile proporre qualcosa. Quindi una volta che ho imparato a gestire i bambini, a organizzarmi e l'ho cominciato comunque a proporre magari dei progetti, quindi progetti sulle emozioni, mi

ricordo, abbiamo fatto l'anno scorso il progetto sul sistema solare, insomma... poi negli anni, insomma, ogni anno c'è un progetto nuovo, quest'anno vedremo, siamo ancora all'inizio.

Pesquisadora: Sì. Esperienze professionali, lavorare come insegnante della scuola dell'infanzia è stata una sua scelta oppure gli piacerebbe fare qualcos'altro?

Stella: A questo punto una mia scelta e non farei altro. Sì.

Pesquisadora: Abbiamo già parlato, da quanto tempo, dal 2014-15. In quale fascia di età si identifica maggiormente e perché? Se ha una fascia di età...

Stella: Allora, fascia d'età in cui mi identifico...

Pesquisadora: In misura maggiore o minore, sì, se c'è questa differenza.

Pesquisadora: Ma diciamo con... forse con i 3 anni, con i 3 anni, perché vanno un po' più rassicurati. Allora siccome io nel mio passato, come ti dicevo, sono stato una bambina ansiosa, che quindi aveva bisogno di essere rassicurata, quando vedo i bambini, insomma, che quando arrivano qua ovviamente sono spensati e mi viene più facile mettermi nei loro panni. Quindi essere più empatiche e capire determinate dinamiche.

Pesquisadora: E c'è qualche fascia di età che non si identifica o si identifica in misura minore?

Stella: No, alla fine con tutti. Non, no.

Pesquisadora: Può sinteticamente dirmi come va la sua esperienza professionale finora?

Stella: Allora io la valuto positivamente. Positiva e anche le cose negative che ci sono state alla fine è un bagaglio che serve per crescere.

Pesquisadora: Vorrei sapere la sua opinione sull'educazione con il bambino 0-3 quindi il contesto del nido. Ha mai lavorato con questa fascia di età?

Stella: Eh io non c'ho mai lavorato in questa fascia. Noi facciamo la continuità, noi qua siamo un Polo lo 0-6, quindi adesso con il fatto c'è gli ultimi due anni, essendo nello stato d'emergenza, con la pandemia del Covid non è non è stato possibile fare gli scambi come facevamo prima del Covid perché noi prima andavamo proprio dai bambini più piccolini e dove li presentavamo la nostra scuola, quindi poi nel periodo di giugno loro venivano qua da noi e organizzavamo delle postazioni dove poter fare determinate esperienze, in modo che loro poi a settembre arrivavano qui e già conoscevano anche noi insegnanti e anche alcuni bambini, perché alcuni bambini di questa scuola, i più grandi, andavano di là al nido. Era un po' un passaggio di testimone...

Pesquisadora: Una transizione?

Stella: Una transizione, sì, aiutava. E mi ricordo, facevano delle letture insieme e poi insieme alle educatrici, i bambini del nido portavano qualcosa del nido qui e quindi c'era proprio questo

passaggio di consegne molto importante per loro. E peccato che poi con la pandemia abbiamo dovuto far le cose un po' diverse. Speriamo quest'anno di rifarlo.

Pesquisadora: Ha avuto l'opportunità di lavorare al nido oppure no?

Stella: No, non ho avuto l'opportunità di lavoro al nido.

Pesquisadora: Perché hai fatto il concorso direttamente per la scuola dell'infanzia?

Stella: Perché ho fatto il concorso direttamente qui e poi sono passata direttamente qui.

Pesquisadora: Ci sono caratteristiche o aspetti che l'ha attraggono nel prendere cura ed educazione con i bambini 0-3?

Stella: Sì, tanto è vero, che parlando con le mie colleghe, perché alcune di loro sono state anche educatrici, te hai parlato con le mie colleghe no?

Pesquisadora: Sì, sì.

Stella: E quindi parlando con loro dicevo ma sai che sarebbe stato interessante comunque vedere com'è il lavoro del nido, perché va completamente diverso dal nostro. E tant'è vero che chiedo loro, ma come determinate cose tipo l'addormentamento, li devi fare addormentare tutti insieme, non è che puoi... eh, allora loro mi spiegavano, no, ma poi tu gli dai un ritmo, si mangia tutti insieme, si fa tutto e quindi si e mi sarebbe piaciuto, insomma, soprattutto coi più piccolini, non lo so, immagino quando ti è arrivato, cioè 4, 5 mesi... è proprio un lavoro completamente diverso, quindi mi, insomma, sono curiosa.

Pesquisadora: In generale, per quella che è la sua esperienza, ci sono professionisti dell'ambito educativo, considerando il sistema 0-6, che non vogliono svolgere il lavoro nel nido? Che creano un'idea sul nido che io non vogliono svolgere il lavoro lì?

Stella: E tu dici all'interno del sistema del sistema 0-6 se ci sono... Allora ti spiego, ci sono delle volte delle insegnanti che sono state educatrici. Ti parlo perché è stato veramente un fatto recente, di una mia collega che è venuta in questa scuola a fare una sostituzione, lei in passato ha lavorato molto per il nido e quindi io gli ho domandato, "ma per il nido lavori ancora?" Lei mi ha detto no, ma lo sai qual è il motivo? Per un fattore fisico, perché comunque il lavoro del nido fisicamente è un po' più pesante, prendere in braccio i bambini, sollevarli e quindi a lungo andare può dare dei problemi. Infatti, questa mia collega ha dei problemi alla schiena e quindi in questo caso è stato per un impedimento, un problema fisico, insomma, che non può più lavorare al nido, nonostante ci sia la propensione a lavorarci. Quindi ecco, questa è la mia testimonianza. Però poi non conosco gente che all'interno del sistema non vuole lavorare al nido.

Pesquisadora: Ok. Come funziona l'organizzazione del suo gruppo? Sono 20 bambini...

Stella: Allora, sono 20 bambini e la mattina noi facciamo l'accoglienza, quindi loro arrivano dalle 08h alle 09h. Siamo due insegnanti.

Pesquisadora: Tutto il giorno, due?

Stella: Allora noi nella nostra classe siamo in totale 4 insegnanti, 3 hanno un orario pieno, tempo pieno, 1 quarta insegnante ha un 50%, quindi fa 3 ore al giorno.

Pesquisadora: Ah ok, viene per un periodo più corto.

Stella: Esatto e poi abbiamo uno OEPA. L'OEPA è un'assistente per i bambini con la disabilità, perché nella nostra classe sono presenti due bambini con la disabilità. Quindi noi dobbiamo garantire la copertura dalle 08h alle 17h, quindi siamo sempre almeno in due, almeno, mai da sole. Quindi, come vi dicevo dalle 08h alle 09h c'è l'accoglienza e siamo in due, poi di solito, appena arrivano i bambini fanno dei giochi liberi. Comunque la classe strutturata in modo che in gioco è comunque indirizzato, insomma. C'è un senso in tutto quello che facciamo, quindi abbiamo un angolo del simbolico in cui c'è la cucina, la bambola da pettinare, da far addormentare, poi abbiamo l'angolo delle manipolazioni, quindi abbiamo la pasta di sale e la sabbia dove fare i travasi, abbiamo l'angolo del disegno in cui loro già sanno che lì come si devono organizzare. Poi ci sono tutti i giochi, comunque più o meno strutturati. Dopodiché facciamo, iniziano le routine, che comunque sono importanti perché scandiscono il tempo e per i bambini è importante, soprattutto all'inizio, la prevedibilità che loro sanno quello che tu gli proponi, comunque dà sicurezza e quindi iniziamo con l'appello, il calendario, dopodiché iniziano appunto le varie attività, quindi poi noi ci regoliamo molto, adesso l'autunno proponiamo qualcosa inerente all'autunno, quindi, delle attività che gli vanno a passare dei concetti su all'autunno. E poi è importante anche fare esperienza, vedi noi siamo, non so se ha visto la scuola, comunque c'è il giardino.

Pesquisadora: No, ho visto soltanto queste...

Stella: E delle orte basta poco, facciamo una passeggiata in giardino, andiamo a vedere le foglie che diventano gialle. Piove, prendiamo, mettiamo un impermeabile, le galosce, andiamo fuori, andiamo nella pozzanghera, vediamo, sono tutte esperienze che al bambino fanno bene, insomma. L'esperienza rimane più impressa, magari che una lettura sì, una lettura importante, però fare anche le esperienze, imparare facendo è importante. Poi, vabbè, dopo c'è il pranzo e poi il pomeriggio di solito noi facciamo in relax, quindi mettiamo una musica molto rilassante, i più piccolini di solito si addormentano e quindi un po' proseguiamo quello che è il nido, quindi mettiamo i tappeti morbidi per terra, dove possono addormentarsi e con i più grandi facciamo altre attività. Poi si fa la merenda e poi c'è dopo la merenda di solito riprendiamo i giochi oppure facciamo, ecco prima della merenda una lettura che i bambini si rilassano, poi prendono giochi e poi alle 16h arrivano i genitori.

Pesquisadora: E tutte le classi della scuola sono in periodi integrali, arrivano alle 08h fino alle 17h?

Stella: Allora, chi fa il tempo pieno è dalle 08h alle 17h l'orario, quindi dalle 08h alle 09h l'entrata, dalle 16h alle 17h si esce. Però c'è anche un'uscita intermedia la chiamiamo noi, dalle 14h alle 14h30, i bambini, per chi vuole, possono uscire, magari chi fa sport, una visita medica,

c'è anche quella possibilità. E poi in questa scuola in tutto sono 10 sezioni. E c'è una sezione che è l'antimeridiano, loro escono tutti tra 12h30 e 13h20, quindi non fanno pranzo.

Pesquisadora: Ah, ok. Una sezione in cui escono in questo orario.

Stella: Una sola sezione. Da 12h30 al 13h20.

Pesquisadora: Ed è quella dei più grandi?

Stella: È sempre mista.

Pesquisadora: Ah, ok. È che una delle altre insegnanti mi ha detto che c'è una sezione è con i più grandi.

Stella: Allora perché qua, all'interno della scuola, noi abbiamo una sezione omogenea. Questa sezione omogenea fino all'anno scorso erano tutti grandi, anche perché era l'ultimo anno, adesso sono andati alla primaria, però da quest'anno ricomincia il ciclo, tutti piccoli.

Pesquisadora: Ho capito. Relazioni con le famiglie, al suo parere, come le famiglie interpretano il ruolo del nido e il suo lavoro in particolare come insegnante della scuola dell'infanzia?

Stella: Ok, allora... come interpretano il ruolo del nido?

Pesquisadora: Sì.

Stella: Beh, il nido sicuramente è un ambiente diverso dalla scuola dell'infanzia, tant'è vero che loro dicono la scuola dei grandi. Quindi ovviamente all'inizio dobbiamo un po' ricalibrare il rapporto, quindi spiegare che la scuola dei grandi, quindi ci sono dinamiche diverse però nella mia esperienza ti devo dire che poi i genitori vanno guidati anche e ovviamente ci vuole molta fiducia tra le parti, però, una volta che si stabilisce la fiducia e che guidi inizialmente il genitore, poi non ho riscontrato veramente nessuna difficoltà. All'inizio vanno rassicurati e guidati, poi quando vedono che il bambino è tranquillo, che quando escono da qua comunque sono sereni, contenti, tutto liscio, insomma. Però all'inizio ovviamente è un impatto diverso, magari molti portati al ciuccio, portano il cuscinetto, il materassino e noi diciamo "ma vediamo un attimo" (*risos*). Quindi è una cosa può avere gradi, smontiamo queste cose e si entra nel ritmo, insomma, della scuola dell'infanzia però è un passaggio molto dolce. Poi ci sono gli inserimenti, quello è un passaggio importante, l'inserimento, se viene fatto bene, poi il bambino non ha problemi, insomma, per questo ci mettiamo un po' di tempo, però è necessario.

Pesquisadora: E secondo lei le famiglie comprendono e valorizzano il nido, 0-3, nello stesso modo in cui comprendono e valorizzano la scuola dell'infanzia o ci sono differenze?

Stella: Allora, sicuramente tra i due tipi di scuole ci sono differenze, però i genitori lo comprendono, assolutamente.

Pesquisadora: E lo valorizzano, secondo la sua opinione, nello stesso modo?

Stella: Sì, sì, sì, sì, comunque, io ho dei genitori che ancora si ricordano dell'esperienza del nido, perché poi non le insegnanti del nido comunque le conosciamo perché come ti dicevo c'è la continuità e quindi è un passaggio molto naturale e quando ce ne parlo "Eh sì, perché l'anno scorso, quando era al nido la maestra tal dei tali mi ha detto questo" e tante cose poi le ritroviamo anche noi che i bambini che arrivano perché le insegnanti del nido ci passano delle schede informative in cui in queste schede informative ci danno delle informazioni sui bambini, sui loro ritmi e quello che gli piace fare, quello che invece magari non amano fare, i cibi che preferiscono... quindi noi quando arrivano abbiamo già delle informazioni. E niente, quindi questo ci rende più facile il lavoro anche con le famiglie, insomma... non è un passaggio traumatico.

Pesquisadora: La ricerca vuole capire meglio le diverse concezioni sul nido, però una prospettiva 0-6, quindi le prossime domande riguardo il nido e i bambini 0-3 però soltanto la sua opinione come insegnanti della scuola dell'infanzia.

Stella: Eh sì, perché io non c'ho mai lavorato, quindi ti do la mia opinione.

Pesquisadora: Sì, è esattamente questo. Qual è la sua idea di bambino 0-3 anni? A 3 anni (risos), questi plurali in italiano sono un po', scusami.

Stella: Cioè come vedo il bambino in quella fascia? Che idea ho quel...

Pesquisadora: Sì.

Stella: Beh, 0-3 anni sono veramente... sono piccolissimi quindi in quel senso, l'insegnante è veramente e totalmente responsabile del bambino in tutti i sensi. Quindi ci vuole grande attenzione, ci vuole attenzione soprattutto a capire i bambini, perché i bambini non parlano, cioè almeno all'inizio, cioè parliamo di infanti quindi in pochi mesi. Quindi la maestra deve essere molto intuitiva, capire e niente... poi, ovviamente crescendo, insomma, la cosa si facilita. Quindi secondo me comunque il lavoro che fanno le educatrici è molto duro, sia dal piano anche fisico, perché comunque loro li cambiano anche, quindi immagino quando ci sono più bambini da cambiare e poi il momento del pasto, quando sono piccoli so che le sezioni sono più piccole, ci sono meno bambini rispetto alle nostre, però comunque un lavoro duro perché ti devi prendere cura a 360°, non perché non lo facciamo, però da noi è arrivato più autonomi, comunque camminano, già vanno in bagno, ci hanno il controllo degli sfinteri, quindi è un po' più semplice, noi lavoriamo su altro, però un lavoro molto, molto delicato, perché hai a che fare veramente con degli esseri fragili.

Pesquisadora: E cosa nei distinti dai bambini più grandi? Le principali differenze tra 0-3 e 3-6?

Stella: Beh, la differenza è che il 3-6 sono più autonomi, ti fanno anche capire quello che vogliono e quello che non vogliono, cosa che non succede, almeno all'inizio nel nido e allo stesso tempo, confrontandomi anche con le insegnanti, le educatrici e dopo i tre anni esce proprio fuori il carattere no? E quindi ci sono i no, quindi si tende più a sfidare, magari l'autorità tra virgolette della maestra e quindi là è un rinegoziare le regole, tutto ciò che ne consegue e

quindi queste sì sono le differenze che io colgo lavorando poi nella fascia 3-6. Quindi sì, ci sono degli aspetti che ci facilitano il lavoro, perché i bambini arrivano comunque che camminano, vanno in bagno da soli, però poi devi lavorare, magari sulle regole su far capire determinati concetti, cioè noi teniamo, in questo, noi almeno nella mia sezione, ci sono poche regole, però quelle poche regole vanno rispettate. E poi teniamo molto al valore del rispetto dei compagni, il valore dell'amicizia, quindi queste cose prima di tutto dobbiamo dare noi il buon esempio, eh? Quella è la prima cosa e facendo questo, poi è tutto più semplice, insomma.

Pesquisadora: Trova più facile o più difficile lavorare con i bambini più piccoli e perché?

Stella: Secondo me lavorare con i più piccoli, parliamo sempre di 0-3?

Pesquisadora: Sì, sì.

Stella: È più difficile per i motivi che spiegavo prima, perché comunque non si esprimono, poi sono molto delicati, cioè io immagino quando cominciano a camminare, devi stare attento che non cado, cioè si cadono sì, perché è inevitabile, devono fare le loro esperienze (*risos*). Però immagino che c'è dietro un po' più di premura, insomma, no? Di preoccupazione...

Pesquisadora: Quando arrivano i bambini di 4 mesi... (*risos*)

Stella: Sì, è una grande responsabilità, comunque gli affidano la cosa più preziosa che c'è al mondo, anche a noi è la stessa cosa, però, secondo me è un po' più difficile. Sicuramente, sì. Cioè, se ti trovi lattanti, che piangono tutti insieme, te ti devi, no, devi trovare la quadra, come si dice qua la soluzione. Insomma, penso che dopo anche te prendi il ritmo con i loro ritmi poi ci sintonizziamo, però è difficile.

Pesquisadora: Secondo lei in che modo i bambini da 0-3 anni apprendono e si sviluppano?

Stella: Ma io, vedendo anche un po' come sono organizzati i nidi. Sì, il nido [*nome do nido*] che noi appunto è il polo 0-6, gli fanno fare molte esperienze pratiche, cioè vedo che l'esperienza pratica un po', poi come qua c'è, l'esperienza poi aiuta a ad acquisire determinati concetti, sicuramente, quindi l'esperienza prima di tutto e poi è importante anche il gruppo dei pari, comunque tra di loro, si osservano e l'uno può essere il supporto dell'altro quindi questo, insomma.

Pesquisadora: È diverso da come apprendono i bambini con cui lavora attualmente, secondo lei?

Stella: Beh, diciamo che... come vi dicevo, anche in privilegiamo l'esperienza, cioè è importante che il bambino impari dall'esperienza e ovviamente si alza un po' l'asticella, no? Qua, facciamo cose diverse, però diciamo che l'impronta poi è quella cioè, e sono esperienze diverse però il filo rosso, il filo conduttore secondo me non cambia. Poi io non ho mai lavorato al nido, però secondo me il filo conduttore è quello, esperienze diverse però... poi, certo, noi facciamo anche altre cose, insomma, ad esempio, noi qua utilizziamo per i bambini più grandi dei libri, che sono preparatori poi per la scuola primaria, quindi per la prescrizione, il

pregrafismo e anche se i libri sono uno strumento che rassicurano più genitori, che magari vogliono vedere qualcosa no? Quindi c'è il libro, però ecco l'esperienza che i bambini fanno con il libro noi ne facciamo anche in un altro modo, ad esempio, abbiamo dei giochi che sono strutturati in modo tale che già anticipano quell'esperienza di pregrafismo o precalcolo e quindi, insomma, comunque sì.

Pesquisadora: Ok, e cosa pensi che i bambini dovrebbero apprendere in questa fascia di età? Sempre 0-3.

Stella: Allora, che cosa dovrebbero apprendere, eh... difficile, perché... allora io ti dico da insegnante di scuola dell'infanzia, cosa mi aspettano che i bambini, quando arrivano, abbiano acquisito ok?

Pesquisadora: Sì.

Stella: Quindi sicuramente un po' di autonomia, autonomia a livello, non so, del saper mangiare da soli, saper andare in bagno, comunque il controllo degli sfinteri, poi può capitare ovviamente che il bambino si faccia la pipì sotto, ma quello non è un problema che capita, magari anche ai bambini un po' più grandi che presi nel gioco si dimenticano di fare la pipì, quindi, assolutamente, però, ecco che ci si autonomia nel mangiare, nel nell'andare in bagno, questo di solito ce l'aspettiamo, poi comunque il bambino quando arriva qua già si esprime abbastanza bene, quindi comunica quello è importante, magari ecco ci possono essere delle piccole incertezze nel linguaggio, però quando arrivano qua di solito noi capiamo quello che vogliono, così poi da poter anche chiedere a noi no? E quindi ecco lo sviluppo verbale, sicuramente, e poi io già vedo comunque che perché le colleghe del nido sono brave, già c'è comunque un rispetto delle regole, ad esempio il mettere a posto, loro già sanno di cosa si tratta, perché adesso noi abbiamo un gruppo di piccolini e abbiamo 7 piccolini, e loro quando, ovviamente, devi capire che all'inizio non è eh, si mette a posto no? Vanno accompagnati, insomma. Però già io quando gli propongo "mettiamo a posto insieme?", e loro comunque non è che gli sembra una cosa nuova, anzi partecipano, poi ovviamente vanno anche incentivati, "Eh, bravo, perché, vedi ormai sei grande, aiuti anche mi ammettere a posto" e, insomma, quindi queste sono le cose che mi aspetto.

Pesquisadora: E secondo lei qual è il ruolo dell'educatrice nello sviluppo nell'apprendimento dei bambini del nido?

Stella: È un ruolo importante quello dell'educatrice, io direi che è come una direttrice d'orchestra, ok? Quindi deve far suonare gli strumenti e allo stesso, allo stesso modo, perché poi ogni bambino è diverso, però deve essere una veramente dirigere, dirigere bene tutti, insomma, i bambini. Quindi deve organizzare soprattutto, e cioè per me è fondamentale, io l'ho, l'ho capito in questa scuola, l'organizzazione degli spazi, perché se è fatta bene, il bambino poi diventa autonomo, cioè si muove in autonomia in classe. Quindi se io strutturo un angolo per il disegno, un angolo per la manipolazione, un angolo per il gioco simbolico, il bambino all'inizio lo guido io, però dopo io faccio un passo indietro e rimango solo a guardare e vedere se, insomma, il bambino ha compreso un po' come vanno gestiti gli spazi.

Pesquisadora: Quando parla di angolo, vuoi dire ogni spazio preciso?

Stella: Sì, noi li chiamiamo angoli, però abbiamo nelle sezioni degli spazi ben definiti, ci aiutiamo grazie magari a dei mobili che vanno a delineare un angolo, ad esempio.

Pesquisadora: Non è il concetto di zona circoscritta no?

Stella: No, perché...

Pesquisadora: No, no, è soltanto una curiosità, perché nella mia realtà usiamo questo concetto.

Stella: Se dopo se vuoi venire in classe, io ti faccio vedere come è organizzata.

Pesquisadora: Ah, bello. Grazie.

Stella: Così, ti rendi conto. Ci sono delle zone ben riconoscibili.

Pesquisadora: Visualmente, ok.

Stella: Visualmente, che loro capiscono che la si fa quello piuttosto che un'altra attività, così loro si muovono in autonomia, perché noi dobbiamo comunque spingerli ad essere autonomi, no? Quindi...

Pesquisadora: Ok, per quanto riguarda la cura e l'educazione. Come interpreta questi due concetti?

Stella: 0-3?

Pesquisadora: Sì.

Stella: Sicuramente la cura prevale, almeno inizialmente, perché comunque c'è una cura totale, no? A 360°, quindi la cura nel cambiare i bambini, nel dargli da mangiare, cura emotiva anche... E poi però, secondo me, quando il bambino cresce comincia proprio l'educazione, quindi come ti dicevo già loro, anche se sono piccolini, c'è un po' il rispetto delle regole, questa cosa gli viene passata dal nido, rispetto anche tra amichetti, no tra bambini quindi no, non si alzano le mani, non si picchia. Quindi poi c'è anche, inizio è solo cura, secondo me, perché sono talmente piccoli e poi c'è la parte più educativa, comunque passargli delle basi, insomma, del dell'educazione... è un continuum, diciamo.

Pesquisadora: Per quanto riguarda la cura dell'educazione nel suo lavoro, attualmente, cioè viene in modo diverso secondo lei? Questa relazione è diverso dal nido?

Stella: Allora io mi rifaccio a quello che ti ho detto prima, c'è anche qui c'è la cura, però ovviamente è un è un po' minore rispetto a quella che c'è per il nido, perché all'inizio il nido è tutta cura, però anche qua è importante perché comunque non è che parliamo sempre di bambini di tre anni. Non è che arrivano, "vabbè oh, andate al bagno da soli, allacciatevi le scarpe", no, la cura comunque fa parte del nostro lavoro e è bello anche che ci sia eh, perché è prendersi

cura non è una cosa che sminuisce, che sembra che... perché sai che molti hanno l'idea "Eh, ma che siete baby sitter?" Invece no, perché nella cura c'è il passaggio di tanto, comunque io prendendomi cura del bambino, ti do anche sicurezza, cioè io ci sono, sto qui... non so quando all'inizio sono piccolini li accompagni al bagno e loro devo "maestra tu stai qui", "sì, io sto qui, non ti preoccupare"... ti aiutiamo a lavare le mani perché magari all'inizio c'è un po' di insicurezza, incertezza, quindi mettiamo prima il sapone, poi strofinare, quindi è importante la cura. Anzi, forse all'inizio, il rapporto, il primo imprinting è la cura, dopo c'è l'educazione, ovviamente io devo passare determinati concetti, quindi, il rispetto dei compagni, il rispetto dei giochi e rispetto delle regole... poi c'è tutta l'educazione. Oppure ecco passarvi degli elementi preparatoria anche per la scuola primaria no? Quindi, però all'inizio il passaggio più o meno è uguale, cura, educazione, con sfumature diverse.

Pesquisadora: E come concepisce il gioco? Il ruolo del gioco per questa fascia di età 0-3?

Stella: Il gioco, allora, il gioco è importantissimo, il bambino nel gioco si esprime quindi è fondamentale e ovviamente immagino che al nido, beh, i giochi sono adatti ai bambini di quella fascia d'età, però secondo me gioca tutto... cioè ruota tutto intorno al gioco, quindi è basilare. Nel gioco possiamo capire tanto dei bambini, anche qui nel modo in cui giocano, noi capiamo se un bambino magari è un po' più aggressivo, un bambino più calmo... Il gioco è rivelatorio, rivelata tanto. Quindi, assolutamente, devono giocare i bambini.

Pesquisadora: Per lavorare con i bambini 0-3 lei è necessario avere delle caratteristiche, competenze specifiche e se sì, quale?

Stella: Sì, assolutamente, ci vogliono. A parte la formazione scolastica, universitaria, però ci vogliono proprio delle caratteristiche, non vorrei dire psicologiche, però ci vuole una certa propensione all'empatia, è fondamentale essere empatici... l'empatia, la pazienza, che quello ci vuole sempre, in tutti i campi, e comunque bisogna anche essere delle persone calme perché secondo me si non troppo ansiose, tranquille. Sì, perché comunque come dicevi te no, quando ti trovi tutti questi bambini piccoli, magari all'inizio vai un po' in affanno, quindi non c'è... però è, è importante avere un self control no? Poi tranquillizzarci per poter tranquillizzare loro, perché se ci andiamo poi con l'ansia è difficile.

Pesquisadora: E delle conoscenze specifiche, sottolinea qualcuna?

Stella: Sicuramente conoscenze specifiche deve avere un'educatrice una conoscenza delle tappe evolutive. Quindi 0-3 i bambini acquisiscono molto, ci sono proprio delle fasi di sviluppo importanti in cui... ci devono essere dei passaggi in cui, anche per strutturare un po', non parlo proprio di didattica, no? Abbiamo parlato di cura e educazione, ogni bambino ha delle finestre temporali in cui è più facile che assorba determinati concetti, quindi io mi aspetto che l'educatrice sappia che da zero a un anno avviene questo, dai due ai tre avviene quest'altro... perché non so, io me ne faccio anche ai miei studi di psicologia e mi ricordo che anche proprio il cervello è plastico, quindi questa plasticità va incrementata proprio nei primi anni di vita, perché ci sono delle finestre temporali in cui ne dobbiamo approfittare perché si vanno a creare proprio le sinapsi, quindi queste sinapsi si arricchiscono con delle esperienze. Quindi se quel

bambino da due a tre anni ha bisogno di quell'esperienza è bene che gliela facciamo fare, perché contribuiamo anche allo sviluppo cerebrale, cioè adesso il discorso è un po' troppo scientifico (*risos*) però, insomma, io quando ero molto appassionata della neurobiologia e quindi mi ricordo della plasticità del cervello, è molto importante proporre delle esperienze in quelle finestre temporali, perché dopo è più difficile recuperare, eh?

Pesquisadora: Ok. E secondo lei, nell'educazione dei bambini la pratica e la teoria sono importanti?

Stella: Ma forse la pratica è ancora più... allora, la pratica è importante, però la pratica deve essere supportata dalla teoria, perché se non c'è una teoria, la pratica si perde. Quindi non è che noi facciamo le cose a caso, cioè ogni cosa deve avere una teoria dietro, quindi se c'è una e ci deve essere l'altra non ci può essere pratica senza teoria.

Pesquisadora: E a proposito di teorie, i documenti, autori si ricorda di qualcuno che riserva l'educazione in questa fascia di età?

Stella: Ah, come no? Winnicott, Winnicott che era un pediatra ma anche psicoanalista. Quindi sì, Winnicott parlava proprio del concetto del contenimento, contenimento emotivo anche del bambino e parlava del... mi ricordo che la madre c'è, il bambino si rispecchia negli occhi della madre, quindi quanto è importante che la madre, proprio nel discorso della sicurezza no? Che il bambino vi da una madre tranquilla perché poi il bambino di conseguenza, insomma si autoregola anche, perché all'inizio gli stati emotivi il bambino si autoregola con la madre, quindi vabbè, adesso non mi dilungo. Quindi Winnicott, Piaget mi ricordo, Anna Freud, per i bambini Anna Freud ha scritto tantissimo... questi sono i tre capisaldi. Poi, vabbè, in Italia abbiamo Maria Montessori, non possiamo lasciarla da parte assolutamente.

Pesquisadora: Nel contesto del sistema 0-6 nel suo complesso, l'educatrice del nido, secondo lei, sono più o meno apprezzate rispetto agli insegnanti delle scuole dell'infanzia? Ci sono differenze?

Stella: Cioè, se le educatrici, sono meno apprezzate delle insegnanti?

Pesquisadora: Sì.

Stella: Assolutamente no. Anzi... no, no, per me è un ruolo fondamentale e viene anche percepito, io ti dico dall'esperienza dei genitori, le insegnanti, le educatrici del nido sono state fondamentali, poi ci siamo noi però... no, no assolutamente, non c'è differenza.

Pesquisadora: Ok. A suo parere quale sfida più grande per essere educatrice del nido, nel contesto del nido oggi?

Stella: La sfida per le educatrici?

Pesquisadora: Sì.

Stella: Hmm, fammi pensare, quale potrebbe essere una sfida per loro? Sicuramente è un lavoro che ritiene, richiede... c'è il confrontarsi con le famiglie non è sempre facile. Quindi secondo me una, non una sfida, però ci vuole grande impegno a stabilire quel patto di fiducia con le famiglie. Quindi ovviamente io capisco le famiglie no, tutta la preoccupazione che ci può essere quando ti portano questi bimbetto piccolini. Però immagino dall'altra parte tutta la responsabilità che possano sentire le educatrici sulle loro spalle. Insomma, quindi penso che questa è la cosa che... una sfida per loro, cioè riuscire a stabilire questo rapporto di fiducia.

Pesquisadora: E come si sente ad essere un'insegnante della scuola dell'infanzia, si sente realizzata professionalmente?

Stella: Mi sento realizzata professionalmente, sì. Lo posso dire, veramente, è un lavoro che mi appassiona, cioè delle volte me lo porto anche a casa, ma lo faccio con piacere. Ad esempio, adesso la scuola è stata chiusa perché ci sono state le votazioni e io ne ho approfittato per costruire un teatrino delle ombre per i bambini, quindi una cosa che faccio volentieri, non... quindi sì, sono soddisfatta, non pensavo perché cioè io quando ho cominciato i miei studi pensavo a tutt'altro percorso, mi vedevo già nello studio, capito? (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*)

Stella: Con i pazienti... e invece poi, un corso d'opera, come si dice, mi sono accorta che no, questa è la strada giusta, insomma, mi sento più vicina ai bambini.

Pesquisadora: Quindi è interessata a continuare a lavorare con questa fascia di età? Quale sono le aspettative professionali?

Stella: Sì, assolutamente, sono interessata... sono motivata proprio a migliorarmi perché io dico che in questo lavoro non si smette mai di imparare, cioè ogni giorno è una sfida, io ogni giorno torno a casa e dico, avrò fatto bene, potevo fare magari meglio, ma perché io sono un po' ansiosa, come ti ho detto (*risos*). Quindi cerco di essere la persona più tranquilla del mondo con i bambini, però poi quando vado a casa faccio un po' il check-up della giornata e dico "ma potevo fare diversamente?" e quindi magari il giorno dopo poi si aggiusta il tiro, no? Perché è un lavoro che cioè abbiamo a che fare coi bambini, ogni bambino è diverso, ogni bambino ti mette davanti a una piccola grande sfida e quindi noi lavoriamo qua tutti insieme per cercare di fargli stare bene. Quindi si sono... voglio, voglio fare questo lavoro anche per il futuro, bello.

Pesquisadora: Le ultime tre domande riguardano la funzione sociale del nido, in questa prospettiva più integrale 0-6 e anche in una prospettiva sociale della società italiana, nel suo complesso, diciamo così. Il nido d'infanzia è uno spazio di qualità per il bambino da 0-3 in Italia?

Stella: Assolutamente sì, io ti parlo del nido che conosco, quindi del nido [*nome do nido*], è veramente l'eccellenza, cioè, conosco le educatrici che ci lavorano, preparate... poi anche la struttura è molto bella e infatti io quando ci sono andato ho detto "che bello!" Cioè, per carità, anche noi... poi lo sai qual è il fatto? Che i mezzi sono anche pochi, ossia non è che ci arrivano grandi fondi per poter migliorare quindi ho messo con quello che abbiamo, riusciamo a fare

comunque tanto, comunque no... per quanto riguarda il nido, per me l'eccellenza veramente, assolutamente.

Pesquisadora: E considerando il sistema integrato 0-6, qual è la funzione sociale del nido e della scuola dell'infanzia? Come vede questa funzione nella società?

Stella: La funzione sociale di queste due istituzioni?

Pesquisadora: Sì.

Stella: Eh, sono importantissime e come... cioè a livello sociale, per come lo intendo io comunque quando cioè pensiamo a una società in cui mamma e papà lavorano, ecco, ad esempio, quando ero piccola io, io il nido non l'ho fatto, ma perché all'epoca mia madre stava a casa e c'era solo mio padre che lavorava e bastava così. Però adesso la società è cambiata, quindi cambiando anche la società è fondamentale che ci siano questi servizi perché altrimenti come li gestiamo i bambini? Penso anche al tasso di nascita in Italia comunque non è che sia altissimo, se non ci fossero neanche il nido e la scuola dell'infanzia, cioè, il tasso di natalità sarebbe zero, penso. Quindi no, no, è importante perché le famiglie fanno molto affidamento, cioè quando noi siamo chiusi, ad esempio ieri che siamo.... per loro comunque è stato un problema perché poi ti devi organizzare con i nonni, ma i nonni non sempre... sono magari i genitori non sono di Roma, quindi i nonni non stanno a Roma, cioè l'Italia è grande, quindi magari stanno... no, no, è fondamentale assolutamente, e si dovrebbe investire anche di più economicamente, cioè si dovrebbero dare più supporto per migliorarci.

Pesquisadora: Nell'istituzione in cui lavora questa funzione viene promossa di realizzarla?

Stella: Assolutamente sì, sì, sì, assolutamente. Noi, veramente facciamo di tutto per promuoverla, sì. E poi ecco, penso magari non c'entra niente però noi cerchiamo anche di fare degli incontri con i genitori, ad esempio noi organizziamo, vabbè, tolto i due anni di Covid eh però noi ad ottobre facciamo la festa dell'autunno e quindi il pomeriggio la scuola si apre ai genitori in cui ci sono degli stand in cui prepariamo dei dolci e quindi genitori vengono e fanno la merenda magari molti i bambini, prepariamo dei laboratori, dei piccoli laboratori in cui i bambini possono fare delle esperienze legate sempre all'autunno e quindi la scuola si apre verso la famiglia, anche al Natale facciamo dei laboratori in cui vengono i genitori a scuola e costruiscono un piccolo oggetto con i bambini e quindi noi siamo aperti al sociale sul territorio, insomma... perché poi è importante, come dicevo il patto di fiducia è stata lì, quindi siamo, c'è una continuità tra famiglia e scuola.

Pesquisadora: E l'ultima, qual è la sfida più grande dell'educazione 0-6 nella nostra società odierna?

Stella: La sfida più grande, sempre mia opinione personale, eh? Allora la sfida grande è tenere sempre alta la motivazione perché delle volte io vedo che magari le insegnanti un po' si demotivano e quindi poi si entra nella routine, nel proporre sempre le stesse cose e invece noi dobbiamo avere quello sprint in più per poter dare sempre di più ai bambini. Quindi dobbiamo essere motivate. Però la motivazione delle volte viene anche un po' dall'esterno, quindi anche

chi, oddio, come ti posso dire? Cioè dobbiamo anche essere noi messi nelle condizioni di poter lavorare bene.

Pesquisadora: Ok, il contesto di lavoro?

Stella: Sì, nel contesto di lavoro. Quindi, ad esempio una cosa stupida, i fondi, se ci fossero più fondi noi potremmo lavorare ancora meglio perché delle volte magari dobbiamo un po' arrangiarci, e invece, siccome la scuola è importante per la società, andrebbe investito, andrebbero fatti degli investimenti perché altrimenti, dopo tanti anni che fai questo lavoro non dico che vai in burnout, quello no, però comunque si sente la stanchezza, cioè io adesso ho 38 anni, però ci sono miei colleghi che hanno 64, 65 anni, e quindi le vedi che a fine carriera è anche fisiologico? Però io penso se anche la società, cioè il chi, chi è comunque al governo ci valorizzi, comunque riconosca anche il nostro lavoro, questo aiuta a tenere la motivazione alte e a fare a fare ancora meglio il nostro lavoro.

Pesquisadora: C'è qualcos'altro che ritiene irrilevante che volevi dire se senti libera di parlare.

Stella: Guarda, ti ho detto tutto credo... ho parlato anche tanto, anzi, magari mi sono anche un po' dilungata (*risos*).

Pesquisadora: No, bellissimo, grazie.

Stella: Però è bello poter parlare del proprio lavoro, perché poi te lo facciamo mai, a parte tra di noi no? Quindi poter raccontare di quello che poi facciamo è bello, quindi ti ringrazio.

Pesquisadora: La ringrazio tantissimo per la disponibilità.

Nome escolhido: Anna

Segmento: Creche

Cidade: Modena

Entrevista realizada em 20 de outubro de 2022

Pesquisadora: Le prime domande sono un po' una presentazione, questioni sull'infanzia, prima cosa è scegliere un nome, perché non usiamo il suo nome, vero.

Anna: Anna.

Pesquisadora: Anna. Età, stato civile e città di residenza.

Anna: Dunque io ho 46 anni, sono sposata e sono residente in un paese vicino a Modena che si chiamava Maranello, dove c'è la Ferrari.

Pesquisadora: Hmm, Maranello?

Anna: Maranello, che era 20 km di distanza.

Pesquisadora: Ah, vicino.

Anna: Sì, Sì. Qualcosa su di me? Sul mio percorso formativo non lo so...

Pesquisadora: Sì, prima, sei nata a questo paese?

Anna: Sono nata a Modena.

Pesquisadora: A Modena. E com'è stata la sua infanzia? Quali ricordi di quel periodo sono più memorabili per lei?

Anna: Io sono nata ad una famiglia, ho due fratelli, quindi una famiglia composta da cinque persone in cui vivevano hanno vissuto anche le nonne. Abbiamo vissuto in un appartamento in questo paese comunque, che contempla anche molta campagna, molto verde, i miei genitori sono entrambi... hanno avuto una formazione molto, molto povera, ecco, dal punto di vista formativo, hanno fatto dei lavori molto semplici. Mia madre era una sarta e mio padre un macellaio, a cui però mia madre ha sempre dato molta importanza, insomma, all'istruzione dei figli e lei stessa non ha avuto la possibilità di studiare, quindi è sempre stato per lei fondamentale, insomma, che i propri figli studiassero, non tanto per ottenere i privilegi di qualsiasi tipo, ma più che altro per, insomma, per cultura, ecco.

Pesquisadora: Ha frequentato il nido e la scuola dell'infanzia?

Anna: La scuola dell'infanzia, il nido no.

Pesquisadora: E quali sono i suoi ricordi di quel periodo? Come si sentiva in quel periodo, quando andava in scuola?

Anna: Quando ero piccola io i posti anche per la scuola d'infanzia non erano tanti, erano pochi nel mio paese. E infatti io non ho frequentato tutta la scuola dell'infanzia ma solo due anni perché non c'era posto. Era vicino a casa, non c'erano tutte le regolamentazioni che ci sono adesso, quindi mi portava mia sorella che aveva quattro o cinque anni in più di me, mi accompagnava lei e a volte mi veniva anche a prendere, abitavamo molto vicino. Era una scuola molto bella, con un ampio spazio verde che ci permetteva anche di fare delle esperienze all'esterno, ci portavano in campagna, a vendemmiare, raccogliere l'uva, quindi un bel ricordo, un bel ricordo sia dal punto di vista delle attività che della socialità.

Pesquisadora: E si ricorda di come era la vita quotidiana e nella scuola dell'infanzia, la giornata e come era i rapporti tra i bambini, tra i bambini e gli insegnanti?

Anna: Io frequentavo mezza giornata, quindi non tutto il giorno perché mia mamma lavorava in casa e quindi dopo andavo a casa. La giornata va suddivisa, ricordo bene o male le routine come sono adesso, suddivisa in accoglienza, giochi liberi, un po di giochi, più più, diciamo, regolamentati dalle insegnanti, ricordo delle preparazioni per recite, per delle degli spettacoli natalizi, insomma, qualcosa che coinvolgesse anche le famiglie. Non ricordo una partecipazione delle famiglie molto stretta nelle attività della scuola, cosa che invece adesso qua, insomma noi cerchiamo sempre di avere un rapporto anche molto stretto con le famiglie in quello che si fa a scuola e anche la loro collaborazione. Ricordo, le mie prime amicizie sono nate lì, quindi, il conto di avere avuto una bella esperienza anche relazionale coi bambini e di avere avuto una maestra attenta, un'insegnante attenta, che va molto coinvolgente nelle attività e attenta anche dal punto di vista emotivo dei bambini.

Pesquisadora: Formazione iniziale, perché ha scelto di diventare educatrice?

Anna: Dunque, forse mi sale anche un po' al passato, ho sempre avuto un interesse per l'infanzia, tanto che io ricordo che fin da piccola giocavo sempre con i fratelli delle mie amiche, ho un fratello più piccolo e praticamente insomma mia madre lavorava, quindi stavo sempre io con lui. Avevo proprio piacere a stare con lui e anche quando andava ai compleanni delle mie amiche, se avevano qualche cuginetti più piccolo ero molto attratta, sempre stata molto attratta dal mondo dei bambini, quindi io penso che sia una cosa che bene o male ho sempre avuto, un po come stinto, questa dell'attenzione nei confronti del mondo dell'infanzia. E poi in realtà il mio percorso di studi è stato un po' ondulato, nel senso che io ho fatto le scuole elementari e medie, in Italia ci sono le medie, poi ho fatto un liceo scientifico che è una formazione specifica, il liceo per noi è una formazione che ti da le basi, in questo caso un po più scientifico, ma un'apertura su tutte le università, non professionalizzante, ma comunque aperto un po' a tutte le altre università. E poi mi sono iscritta a scienze della formazione che in realtà all'epoca era ancora corso di laurea in pedagogia per noi e mi sono iscritta in pedagogia che non aveva però un indirizzo e pur essendo pedagogico, non aveva proprio l'aspetto più professionale del lavoro con l'infanzia perché avevamo l'Istituto magistrale noi, che formava le insegnanti. Quindi c'era questa scuola superiore che io non avevo fatto, poi avevo fatto un liceo, quindi ho detto "vabbè, non ho fatto le magistrali, vado a far pedagogia". In realtà gli indirizzi non erano... erano più sul sociale o sul pedagogico sul ruolo del coordinamento, al terzo anno della mia università hanno istituito il corso di Scienze della formazione primaria, quando io però ero già al terzo

anno, quindi ho scelto di finire il mio corso di laurea, sennò mi toccava perdere tutto perché veniva istituito anno per anno, quindi ho deciso di finire il mio corso di laurea, scegliendo non il l'indirizzo sociale, ma scegliendo l'indirizzo della formazione permanente. Quindi mi sono laureata in scienze della formazione e dei processi formativi.

Pesquisadora: In quale periodo?

Anna: Nel 2001, con una tesi sull'orientamento scolastico e dopodiché visto che era il periodo in cui dicevano tantissimi finanziamenti dell'Unione europea sulla formazione e sulla formazione professionale, in mio tirocinio sono partita da lì, quindi lavorando non tanto con i bambini, l'infanzia perché non avevo il titolo purtroppo, ma lavorando sulla formazione professionale e soprattutto con l'orientamento scolastico. Quindi io ho, per tre, quattro anni ho avuto una collaborazione con un centro di formazione professionale che si occupava anche di orientamento scolastico, di tirocini formativi tra le scuole superiori e le aziende, quindi mi sono occupata soprattutto di quello, in realtà la mia laurea permetteva di lavorare al nido perché comunque sul nido d'infanzia.

Pesquisadora: Ah ok, nel nido sì e scuola dell'infanzia no?

Anna: Sì, scuola dell'infanzia no perché era partito un altro percorso di studi. Quindi il paradosso un po' in Italia che c'è, tale per cui non può insegnare una che ha il liceo e una laurea (*risos*), ma può insegnare una che ha un diploma.

Pesquisadora: È un po' difficile capire tutto come funziona.

Anna: Esatto e un po' ci sono questi un po' paradossi, però io effettivamente mi sono addolorata in un momento in cui l'università ha cambiato assetto. Sono rimasta un po' imbrigliata, quindi la mia scelta era o di riprendere in mano un corso di laurea o altrimenti vedere se il discorso sul nido poteva interessarmi. Quindi, avendo sempre avuto il desiderio di lavorare coi bambini, a quel punto mi è capitata l'occasione, e ho intrapreso un, diciamo, un percorso professionale all'interno di un nido privato, ho iniziato da un nido privato a Modena.

Pesquisadora: Ancora sulla formazione iniziale abbiamo già parlato un po', che nel corso di studio che ha seguito erano presenti discipline caratterizzante del lavoro 0-6? Nel corso di pedagogia.

Anna: In pedagogia sì, insomma, formazione, pedagogia generale, pedagogia speciale e pedagogia del gioco, quello sì, all'università sì.

Pesquisadora: E in specifico 0-3?

Anna: Specifico 0-3, psicologia dello sviluppo, sì qualcosa anche specifico 0-3.

Pesquisadora: Le attività di tirocinio non ha fatto nelle scuole?

Anna: No.

Pesquisadora: Nelle aziende?

Anna: Sì.

Pesquisadora: Ha un'altra formazione, studi post-laurea, un'altra laurea. Questi titoli hanno contribuito per il suo lavoro?

Anna: No, solamente delle formazioni, diciamo formazioni permanenti che ho sempre svolto dal momento in cui ho cominciato a lavorare nelle scuole, al nido. Quindi ho sempre lavorato al nido.

Pesquisadora: Ok, ho capito. Adesso entriamo nel percorso professionale. Ha avuto un'esperienza professionale nel settore educativo e dell'istruzione diversa da quella del nido?

Anna: Diciamo quando lavoravo nel centro di formazione professionale, io mi occupavo di alternanza scuola-lavoro, quindi collaboravo con degli istituti superiori.

Pesquisadora: E prima di lavorare nell'ambito educativo, come immaginava che sarebbe stata questa professione. Quale idea aveva? Provo a fare una descrizione di questa idea che aveva prima.

Anna: Ma nel momento in cui ho cominciato a lavorare al nido, sicuramente è stato un po' una scoperta in itinere, ecco. Io avevo più che altro questo interesse verso il mondo dell'infanzia e verso la psicologia dello sviluppo e quindi immaginavo... quello che potevi immaginare era appunto di potermi mettere in gioco molto, sia dal punto di vista della professionalità pratica sia dal punto di vista delle conoscenze. Poi effettivamente è stato quasi un salto nel, non nell'imbuto, ma in una cosa nuova, totalmente nuova, quando ho iniziato, insomma. Diciamo che ci sono arrivata per un desiderio forte però perché in realtà io un lavoro ce l'avevo e mi stavo facendo una professionalità che andava in un'altra direzione, ma a un certo punto ho capito che cioè era momento in cui dovevo provare, quindi nel provare poi dopo, ovviamente, dopo sono rimasta all'interno dell'ambito educativo, passando prima dal privato, poi dalle cooperative e poi arrivano al pubblico.

Pesquisadora: Ok. E che a che età ha iniziato a lavorare nell'ambito educativo e con quale fascia d'età/gruppo ha lavorato all'inizio, nelle prime esperienze?

Anna: Parliamo di nido? Solo al nido?

Pesquisadora: Sì.

Anna: Al nido avevo 28, poco prima, 27 anni e avevo una sezione... ho cominciato a lavorare in un nido privato e quindi accoglieva i bambini dai 9 mesi in poi, dai 9 mesi ai tre anni.

Pesquisadora: Misto?

Anna: Misto, era una sezione mista. Era un nido che aveva due tipologie di orario, un part time mattino e un part time pomeriggio.

Pesquisadora: E quali sono i ricordi più importanti dell'inizio del suo lavoro nell'ambito educativo, o sia come educatrice nel nido?

Anna: Eh... (silêncio)

Pesquisadora: Questo inizio lavorativo.

Anna: Ma, eh... io ricordo di essermi molto appoggiata a chi ne sapeva più di me nella pratica, poi nel vivere con i bambini o il ricordo di un di un percorso abbastanza naturale, dell'entrare in relazione con loro, dal punto di vista delle relazioni. Avendo avuto esperienza di lavoro con gli adulti, è stato semplice, era più semplice il rapporto con le famiglie, perché mi sentivo più forte da quel punto di vista. La scoperta del mondo del bambino è stata graduale, ricordo che rispetto alle mie colleghe che erano più forti nella pratica, dal punto di vista pedagogico, io ero più forte dal punto di vista progettuale perché venivo da un ufficio in cui faceva progetti e quindi quando mi veniva chiesto di progettare, io avevo la mente più aperta da questo punto di vista progettuale e loro avevano più la pratica quindi ricordo di averli molto seguiti nel lavoro quotidiano coi bimbi. Queste, secondo me, sono le cose più diciamo più forti che io ricordo, una naturalezza nei confronti degli adulti, perché veniva da una professionalità, con i bambini qualcosa in itinere da imparare però sì, ci siamo molto aiutate con le colleghe, loro da un verso io dall'altro, perché quando c'era da scrivere, bisognava scrivere o comunque pensare, buttar giù e qua io da quel punto di vista riuscivo più a mettere insieme le cose che loro mi dicevano.

Pesquisadora: In quanti nidi ho o altri servizi ha lavorato e se c'è qualche nido che è stato più importante nel suo percorso? Se sì, perché?

Anna: Allora, in quanti nidi, in quanti servizi... allora io ho lavorato, parliamo di annualità?

Pesquisadora: Quantità, spazi diversi.

Anna: Spazi diversi. Allora ho lavorato, dunque uno, due, tre, quattro... otto, otto servizi diversi.

Pesquisadora: Otto servizi diversi, tutto qui a Modena?

Anna: A Modena e a Sassuolo, Modena, Sassuolo.

Pesquisadora: E c'è qualcuno che destaca, che è stato più importante nel suo percorso?

Anna: Dunque, direi che forse il più importante, è stato vabbè il primo perché comunque mi ha getato un po' leva basi e poi aveva un'esperienza in un nido privato con delle modalità di lavoro abbastanza faticose perché comunque i ritmi di lavoro erano davvero pesanti, tante ore e tante famiglie diverse, perché essendo un nido privato accoglieva sia bambini convenzionati, bambini che accedevano in modo privato, quindi quella è stata un'esperienza abbastanza fondamentale, anche perché la pedagoga aveva anche un nido in Campania, un micronido in campagna, e ogni tanto noi andavamo là e abbiamo fatto fatto un'esperienza estiva di una settimana lì, in cui il modo di lavoro che lei aveva in Campania, in questo micronido, era era

molto diverso di quello che era in città, quindi sicuramente quello. Poi direi forse la più, le più formative sono state quelle in cui mi è capitato di starci molti anni, almeno tre, quattro anni in uno stesso nido, lavorando con delle persone che lavoravano già da tanto tempo e soprattutto in un nido, in questo nido e che aveva tutte le fasce d'età, quindi piccoli, medi, grandi, perché in queste realtà riesci anche a vedere una continuità, a instaurare dei rapporti con le famiglie di un certo tipo e veder crescere insomma i bambini insieme a te con il lavoro che fai. Quindi direi, in un nido di Modena comunale, io avevo un incarico a tempo determinato allora quindi però sono sempre riuscita a rimanere 3, 4 anni, almeno, forse anche 5 nello stesso nido e le colleghe avevano molta esperienza, le colleghe storiche che adesso stanno andando tutte in pensione (*risos*), purtroppo. Ma che insomma, mi hanno dato tanto poi soprattutto, io nei primi anni in cui lavoravo per il Comune di Modena e qui c'è una tradizione molto forte anche sulla formazione permanente delle educatrici quindi i primi anni a Modena sono stati fondamentali in quest'altro nido.

Pesquisadora: Ok, grazie. Al suo parere come hai imparato a fare l'educatrice? Quali aspetti di eventi hanno contribuito alla sua formazione? È una domanda un po' complessiva.

Anna: Hmm, quali eventi eh... Io penso che sia proprio un processo in cui entri in questo abito mentale, che ti formi pian piano nell'esperienza con i bambini. Nel... nel corso delle formazioni.

(o aparelho de gravação parece não estar registrando, a pesquisadora solicita que a entrevista seja rapidamente interrompida para conferir)

Anna: E quindi sicuramente un po' le formazioni e l'esperienza. Un po' è proprio l'entrare sempre più in relazione coi bambini, nel senso che man mano che gli anni passavano e io mi rendevo conto che ci mettevo sempre un pochino più di esperienza, perché ogni gruppo è un gruppo diverso, che ti porta a fare esperienze diverse, a viverle in modo, in un modo che non è mai lo stesso. Quindi io penso che al di là di tutta la teoria che noi possiamo studiare sul libro, che è molto importante, perché poi dalla teoria ognuno coglie quello che pensa che sia più forte nel proprio lavoro, ma per conoscere veramente il mondo dell'infanzia devi stare con l'infanzia, io penso. E entrare anche un po' nella, come dicevamo prima, nell'abito mentale di seguire quelli che sono un po' gli interessi di quello specifico gruppo, che porta comunque delle... anche le proprie esperienze personali e quando comunque io penso di aver capito che quando lavori con i bambini molto piccoli, hai bisogno di tempo per entrare in sintonia con loro, nel senso che i primi giorni, i primi, il primo periodo è un periodo in cui ci dobbiamo conoscere, che non è solo che lo devono conoscere noi, ma siamo noi che dobbiamo conoscere loro e solo quando stiamo con loro e viviamo con loro capiamo i loro bisogni, che non sono tutti uguali e noi come servizi dobbiamo adattarci alle loro esigenze, perché ognuno cresce con le proprie abilità e con le proprie potenzialità. Quello che va bene per un bambino può non andar bene con l'altro. Il nostro compito è quello di cercare di tener dentro queste diversità che loro portano nel modo più corretto, creando degli ambienti che siano inclusivi per tutti, ok?

Pesquisadora: Sì.

Anna: Che uscire un po', per me il nodo fondamentale è uscire un po' dalla concezione che bisogna fare così, sempre così, in questo modo, che la crescita non va necessariamente per tappe prestabilite, perché ognuno cresce con il proprio, anche coi propri tempi, ecco, per me è una delle cose più più importanti che ho imparato nel corso del lavoro è questo che ci sono le potenzialità e le competenze dei bambini non sono mai uniformate tra di loro e il gioco, il difficile è farle stare tutte insieme in un contesto che sia educativo e stimolante per tutti, per tutti, e soprattutto cercare di non sostituirci a loro in quello che fanno è perché bisogna far leva sulle competenze che loro hanno, è non sostituendoci, è vero che all'inizio può sembrare per loro destabilizzante il non aiutarvi a fare le cose, ma è un modo per dargli anche fiducia, quindi, non ci riesci, riprova, non ci riesci, riprova, quindi "fallo tu", "no, ci riprova", "sto qua con te", "ti aiuto ma prova tu", lavorare sempre su quel passaggio è fondamentale che loro devono avere sulla competenza che non hanno e la competenza da acquisire, ecco, insomma rendersi davvero tramite in questo e soprattutto insomma, guardare quello che fanno, come si meravigliano, come diceva Francesca, ed è vero, io penso che sia vero, hanno tanto bisogno di spazio, di libertà o di movimento, però noi ci dobbiamo essere perché solo se ci siamo con loro notiamo quello che loro fanno e quello di cui loro hanno bisogno. Ecco, io penso che le cose un po fondamentali sia queste, capire che per sapere quello che serve, per stare coi i bambini devi starci coi bambini, esserci non solo con lo sguardo, ma anche con la mente, con il corpo, questo... e mettersi al loro livello, nel senso di guardare anche il loro punto di vista. E io ricordo che una volta con i piccoli, c'eravamo divertite io e una mia collega a muoverci come loro, nel senso che un giorno, sdraiandomi su un tappeto, guardando all'insù nella modalità in cui loro stanno, mi sono accorta che c'era il soffitto che aveva delle ma, delle cose brutte. No, c'era una mensola che sotto era sporca, che era brutta, che ho detto "ma guarda un po'", ho detto "che brutto, mettiamoci qualcosa sotto quella mensola". (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*)

Anna: Perché effettivamente il loro punto di vista è diverso. Allora ci eravamo divertite insomma un po' a metterci nei loro panni, anche fisici. Al guardare l'adulto dal basso che cosa vedono e c'eravamo reso conto che ci vedevano sotto il naso (*risos*) esatto, quindi cercare sempre. Insomma, ecco, vedi, cioè se uno si rende conto di certe cose, agisce anche in modo diverso.

Pesquisadora: Sì, bene. Da quanto tempo lavora come educatrice nel nido?

Anna: Ok, allora al nido ho lavorato 15 anni, 15 anni.

Pesquisadora: E nell'educazione del nido con quale fascia d'età ha lavorato?

Anna: Con tutte le fasce d'età.

Pesquisadora: Ok, con tutte. E in quale fascia di età si identifica maggiormente e perché? Se c'è qualcuna, oppure qualcuna che si identifica in misura minore?

Anna: Nel senso, quelle che in cui coinvolge mi coinvolge di più?

Pesquisadora: Esatto, sì.

Anna: Sì, mi coinvolge moltissimo il lavoro con i piccoli, con i piccolissimi.

Pesquisadora: Quindi, a partire da quattro mesi, cinque mesi?

Anna: Sì, da noi arrivano dai tre mesi fino... dai tre e possono frequentare il nido a partire dai tre mesi, perché al di là di tutto il fascino che c'è proprio, penso che dallo zero all'anno sia lo sviluppo maggiore, che ci siano quindi il vedere le trasformazioni, le scoperte, lo sviluppo che hanno in quest'arco exia, è l'altro di tempo più affascinante per me. L'approccio anche di un approccio al linguaggio, perché qualcuno se ne vocalizzi cominciano anche, insomma, man mano, e poi c'è proprio questa sfida dell'entrare in sintonia con loro, che hanno ritmi tutti diversi uno dall'altro e che hanno storie di vita diverse, alimentazioni diverse, perché arrivano eh, ed è difficile, ma io penso che la soddisfazione che io ho provato nel rendermi conto che capivo quel bambino è molto forte, quando arrivi a dire "Bene, adesso ti ho capito", "Adesso ci capiamo", un po' perché a un certo punto ti dicono "hmm, sì", "no!" (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*)

Anna: Cominciano a indicare "Ok, adesso ci capiamo", poi questo sì, questo no. Però comunque ti rendi conto che entri in empatia con loro, in un'empatia così forte che comincia a capire, a capire i loro ritmi e questo per me è davvero affascinante. E poi c'è tutto l'aspetto anche dell'imparare a camminare, il gattonamenti, ognuno... c'è chi gattona che, non gattona, i diversi tipi di gattonamento, una volta avevamo osservato i diversi tipi di gattonamento, anche con dei video ed era stato molto interessante i diversi tipi di gattonamento perché ognuno ha un gattonamento particolare. C'è chi striscia, chi usa solo una gamba e salici, c'è chi si muove con il sedere che non sono gattonamento, però sono modalità di spostare, di spostarsi.

Pesquisadora: Ah, ok, di usare il proprio corpo.

Anna: Esatto. E direi che la fascia dei piccoli, penso che sia per me la più bella da vivere. Poi ogni fascia d'età ha le sue particolarità, perché quei nedi, insomma, c'è tutta l'esplosione del linguaggio e quindi anche questa sfida in questa esigenza che loro hanno di muoversi tantissimo, ma ancora le incertezze e le stabilità. L'esplosione del linguaggio e poi con i più grandi che invece, insomma, sono rapporti diversi in cui cominciano davvero, insomma, a vedersi i giochi un po' più di ruolo, le amicizie e un gioco simbolico più avanzato, al di là degli interessi di tutte le fasce d'età, penso che la più, quella che mi incuriosisce, che mi stimola di più è quelli piccoli.

Pesquisadora: Può sinteticamente dirmi come valuta la sua esperienza professionale finora?

Anna: Ricca, è ricca, molto ricca. Davvero è un lavoro il nostro che in cui si cresce attraverso il lavoro, si cresce personalmente e professionalmente.

Pesquisadora: Progettazione e valutazione. Come elabora la progettazione educativa e quali sono gli aspetti più rilevanti per lei?

Anna: Ok, allora la progettazione educativa è un aspetto in cui al nido penso che si debba dedicare un moltissimo tempo e in equipe, con le colleghe, perché al di là delle attività che si fanno e che uno programma di fare, si deve andare ancora a monte, perché la progettazione parte proprio dall'idea del bambino che noi abbiamo e che dobbiamo condividere e nella relazione di tutti i giorni. E partendo da questo, cioè condividendo questo getti le basi per fare qualsiasi cosa, che siano delle attività, una progettazione sul l'outdoor, una progettazione manipolativa però, insomma, il dialogo, che sia in alcuni momenti specifici dedicati, sia anche giornalmente, lo scambio quotidiano, il dialogo è il primo punto importante per me per la progettazione educativa, il dialogo con le colleghe e le equipe di lavoro. Perché lavorare con persone con cui ti capisci solo dallo sguardo è importante perché vuol dire che andiamo tutti nella stessa direzione e soprattutto se ha una progettazione anche chiara delle routine, perché come si sta a tavola coi bambini non è sempre uguale, si possono e si devono condividere anche questi aspetti della progettazione, perché a me è capitato di lavorare con persone che con cui non dividevo alcuni aspetti educativi, anche solo delle routine, quindi quello per una è la cosa fondamentale, poi per la progettazione, al di là di tante esperienze che può fare all'interno del nido durante l'anno e devono essere tante, devono essere per me varie, devono essere per me interessanti, è sempre stato bello, a mio avviso focalizzarsi su una cosa, fare un focus su una curiosità che ci possono poi portare i bambini, anche a individuare questa questa particolarità. Ad esempio, un anno avevamo visto che vendevano molto attratti dai fenomeni luminosi, dalla luce, perché io lavoravo in un nido con... un nido, questo nido in centro storico con delle grandi finestre. Quindi c'erano dei giochi di luce molto molto bello e particolari, quindi quando abbiamo visto che c'era un interesse nei confronti, abbiamo colto la palla al balzo per fare dei rilanci, per far conoscere ai bambini questo fenomeno naturale che è la luce, che è poi uno dei fenomeni più importanti insomma, naturali, che c'è. E quindi partendo da lì e facendo fare delle esperienze diversificate ai bambini, avevamo osservato come i bambini conoscono la luce e i fenomeni luminosi. Quindi, al di là di tutte le attività che noi possiamo proporvi, fare sempre un focus su qualcosa di interessante può essere bello, può far vedere che lavori con un percorso, che poi ti può portare da un'altra parte, perché poi a un certo punto i bambini possono non essere più interessati su una certa cosa, allora magari continui a proporre delle esperienze, ma poi il focus dell'attenzione va altrove. Per me progettare significa davvero scegliere una direzione e farsi delle domande da intraprendere insieme ai bambini, ma poi eventualmente cambiare anche direzione.

Pesquisadora: Ok, quali strumenti utilizza questo processo di progettazione? Se ci sono degli strumenti nella scuola, oppure personali che utilizza?

Anna: Allora noi avevamo l'abitudine di prendere nota delle osservazioni che si faceva quindi un quaderno che rimaneva sempre in sezione con... vedo una cosa interessante, me la scrivo, altrimenti perdiamo il ricordo, così come i dialoghi tra i bambini, con i bambini grandi e qualche dialogo interessante che si ascolta e si prende nota di quello che dicono. Perché attraverso il linguaggio loro, davvero, cioè il linguaggio diventa proprio parte del pensiero e col linguaggio il pensiero si struttura quindi tenere nota anche di quelli che sono i loro dialoghi è importante. Quindi sicuramente un quaderno, un quaderno delle osservazioni e dei dialoghi. E strumenti, strumenti importanti per noi va anche un piano di diciamo di programmazione

nostra, in cui ci stabilivano che due volte al mese ci trovavamo per progettare, questo è uno strumento perché sapendo di avere degli appuntamenti fissi, ti dai una metodologia.

Pesquisadora: Tutte della scuola? Tutte le insegnanti e le educatrici della scuola?

Anna: Per sezione.

Pesquisadora: Ah, per sezione, ok.

Anna: Per sezione, quindi quelli fissi, poi c'erano i collettivi, tutti insieme. Però all'interno della sezione trovare una volta o due al mese almeno per trovarsi con la collega e dire "Ok, siamo qui, dove andiamo? Cosa facciamo?", poi per la progettazione è importante la documentazione anche di quello che fai, che è un po' sostegno al tuo fare, un po' è anche, ti aiuta anche a pensare, perché se tu documenti, anche visivamente quello che fai, hai un po' la traccia del tuo percorso. Quindi questo per me è il... più l'osservazione, tanta osservazione e come dicevo prima stare nella situazione, che non vuol dire intromettersi nelle relazioni con i bambini, vuol dire starci con un occhio attento, stare con un occhio che guarda in modo peculiare quello che sta succedendo.

Pesquisadora: Com'è organizzata la giornata educativa quotidiana dei bambini?

Anna: Allora, c'è un momento al mattino dell'accoglienza, in cui vengono accolti i bambini e le famiglie, c'è sempre uno scambio, noi chiediamo sempre ai genitori che vengono riportate se ci sono delle informazioni importanti che noi dobbiamo sapere, soprattutto con i bambini più piccoli, con i miei piccoli sapere che ha fatto una brutta notte ci aiuta a capire che se piange, forse per quello e quindi i miei piccoli sapere che ha spuntato un dentino ci dà delle informazioni che se non mangia vuol dire che... quindi che ci sia sempre un po' di dialogo in questo, avere sempre un momentino di scambio col genitore o con chi porta il bambino, e proprio per questo chiediamo di non arrivare mai con una fretta eccessiva, insomma, che ci sia il giusto mezzo tra non soffermarsi troppo, ma comunque fare un bel distacco. Dopodiché, solitamente c'è un momento in cui si radunano i bambini di una piccola colazione, perché ci sono bimbi che arrivano molto presto al mattino, dalle 07h30 alle 9h è l'ingresso quindi dopo le 9h c'è di solito un momento in cui ci si raduna, un momento per salutarsi tutti insieme, mangiamo un po' di frutta, che non è obbligatorio mangiare, è se la vuole, che è un momento per stare tutti insieme che non deve essere troppo lungo, soprattutto per i bimbi del nido. E poi dopo si partono con, si parte con le attività, che possono essere outdoor o indoor, di solito si predilige insomma il piccolo gruppo quando si fanno delle attività un po' più strutturate, ma si dà valore anche al gruppo tutto insieme perché si vedono delle dinamiche diverse quando il gruppo è tutto insieme. Dopodiché c'è solitamente il momento del bagno che dopo la frutta per i più grandi si va, insomma, con quelli che non hanno il pannolino, si va in bagno e con tutti però si fa un passaggio nel bagno prima del pranzo, se non prima per necessità, ovvio, perché se un bambino ha bisogno di essere cambiato, insomma, non si può aspettare. Quindi, prima del pranzo che di solito avviene tra le 11h30 al nido, abbastanza presto si ci va a lavare le mani, quindi c'è questa, anche cura del momento del cambio, sempre in piccolo gruppo, in cui la pratica del lavarsi le mani, si cerca di insomma di farla vivere ai bambini in modo

autonomo, quando possono, in progresso, insomma, i lavandini bassi e chi non ha il pannolino a andare in bagno da solo, il vasino di solito, insomma, anche chi ha il pannolino, ma dei di medi si invita ad andare sul water se vogliono, perché comunque nel momento in cui arriveranno l'età e saranno pronti, sia una cosa più naturale, ecco, ovviamente senza forzatura. Dopodiché c'è il momento del pranzo, dopo il pranzo facciamo un piccolo momento tutti insieme, che permette a noi educatrici di prepararli per il pomeriggio, per andare al riposino pomeridiano e quindi mentre i bambini a piccolo gruppo si lavano le mani e si cambiano se si sono sporcati perché comunque spesso c'è bisogno di cambiare (*risos*). Di solito un'educatrice rimane a intrattenere i bambini, nella nostra pratica era il momento in cui noi dedicavamo la giornata sempre per la lettura, per una lettura tutti insieme, che poteva avvenire anche durante il giorno, cioè durante la giornata, però quello era il momento dedicato alla lettura in cui lui loro erano abituati a prendere le loro seggiolini in autonomia, metterle in cerchio, puntati, e dedicare... un momento dedicato alla lettura che si viveva tutti i giorni, sempre. Dopodiché c'è il momento del sonno e indicativamente verso le tre i bimbi cominciano ad alzarsi, noi non diamo merenda ai bambini, cioè la merenda è d'asporto.

Pesquisadora: Ah, ok.

Anna: Perché anni fa si dava la merenda, ai piccoli si dà la merenda, solo nella stazione dei piccoli perché quelle routine dai piccoli sono un po' diversi, perché magari mangiano prima, vanno al detto prima, alcuni si svegliano, insomma... con le sezioni dei medi e grandi la scelta è stata quella di non dare più la merenda al nido, perché in passato si faceva la merenda prima dell'uscita, ma cosa succedeva? Succedeva che gli venivano un po' svegliati, a volte, per fare merenda si svegliavano, ancora mezzi addormentati, non avevano fame, le merende andavano sprecate perché non avevano voglia quindi c'eravamo rese conto che c'era una fretta e si otteneva poco, quindi è stata fatta la scelta di dare la merenda da asporto, così ai bambini viene permesso per chi si sveglia di svegliarsi, ma per chi ha bisogno di dormire fino alle 03h30 o 03h40 perché si addormenta tardi o arriva molto presto, si dà la possibilità di farlo. Quindi i genitori, se inizialmente avevano accolto in modo un po', con sorprese e dubbio, questo, nel corso degli anni hanno capito, invece, la valenza pedagogica che ci stava dietro, che non era un scioccare la merenda ai bambini, ma era diamogliela quando è al momento che ha fame, che ha voglia di mangiare, quindi loro vanno con la loro merenda a casa, prima del Covid potevano consumarla anche a scuola, in uno spazio dedicato, da dopo il Covid si è persa questa abitudine che per il momento ancora creare delle situazioni di assembramento tra classi e genitori, insomma, non ci sembrava opportuno riaprire questa possibilità. Questo è chi ha bisogno di post scuola.

Pesquisadora: Quindi dalle 16h...

Anna: Esatto, l'orario doposcuola, fanno dalle 16h alle 18h, con un'educatrice diversa quindi c'è una educatrice addetta al post scuola, perché il nostro orario di lavoro termina alle quattro, se non dobbiamo fare dei collettivi o delle riunioni, ovviamente.

Pesquisadora: Potrebbe spiegarmi la relazione quantitativa tra bambini e adulti? Soltanto per capire.

Anna: Sì, il rapporto numerico, allora per il Comune di Modena, meno male, sono questi, che sono un po' più ristretti rispetto alle linee regionali, questo te lo dico perché nei privati c'è un po' più... ci sono più bambini per ogni educatore. Allora è un rapporto uno a cinque nella sezione dei piccoli, uno a sei nella sezione dei medi e uno a sette nella sezione dei grandi. In realtà sono 22 con tre educatrici, quindi un po' più, un po' di più di uno a sette. Questo per il tempo pieno, i rapporti numerici cambiano se i bambini sono solo part-time, perché non cambiano, o al pomeriggio, ad esempio, nella sezione dei piccoli al pomeriggio rimangono solo due.

Pesquisadora: Ok, nei piccoli ci sono 15 bambini o più?

Anna: O 10 o 15. No, non più di 15 nel Comune di Modena.

Pesquisadora: Ah, ok. È diverso dal Brasile.

Anna: Davvero?

Pesquisadora: Sì, io avevo 25.

Anna: Piccoli?

Pesquisadora: Sì.

Anna: Diciamo che la sezione di piccoli di solito c'è solo nelle strutture comunali, perché la legge regionale vuole che ci sia la mensa interna nelle strutture dove ci sono i piccoli. Chi non ha la mensa interna, chi non ha la cucina interna può accogliere i bambini dai 9 mesi in poi, dai 6 mesi in poi. Quindi tutti i privati e convenzionati non hanno la sezione dei piccoli.

Pesquisadora: Ho capito.

Anna: Li accolgono un po' più... e in Brasile questo rapporto numerico quant'è?

Pesquisadora: Uno a sei da zero a un anno, uno a otto da uno a due anni e uno a 15 da due a tre anni. E non siamo tutte educatrici, un'educatrice le altre sono ausiliari senza formazioni, quindi la responsabilità non è equilibrata.

Anna: Però nelle sezioni uno a 15 quanti bimbi ci sono? 15?

Pesquisadora: No, 25, 28.

Anna: Quindi con due educatrici?

Pesquisadora: Sì, una educatrice e una ausiliare che non ha una formazione specifica, quindi la responsabilità è soltanto delle educatrici. Però una educatrice al mattino e un'altra educatrice pomeriggio. Che la scuola è dalle 07h alle 18h.

Anna: L'orario normale?

Pesquisadora: Sì, normale, per quelle che frequentano i periodi integrali, però è sempre una educatrice responsabile per ogni periodo, quindi una che rimane dalle 07h alle 13h e un'altra...

Anna: Però, sezione di 25 piccoli, cioè, sono scuole molto grandi? Sezioni molto grandi?

Pesquisadora: Sì, anche... alcune sì, in altri contesti, anche negli spazi più ristretti, più brutti, anche lì ci sono tante, tantissime. Abbiamo anche privati, però tutti gestiti dal comune il sistema comunale prendi cura di tutta l'educazione 0-5 anni.

Anna: Anche da noi, nel senso che ci sono privati convenzionati, che però c'è la supervisione e il controllo da parte del comune.

Pesquisadora: Ah, ok, ho capito. Nella mia abbiamo 96 scuole comunali e 14 convegni, che sarebbe questa convenzionate, che a volte è una istituzione religiosa, o un'altra...

Anna: 96 scuole comunali?

Pesquisadora: Sì, 96 scuole comunali, 14 convenzionali, circa 20.000 bambini 0-5.

Anna: Ok. (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*), il Brasile è così. (*gesto de grande com as mãos*)

Anna: Mamma mia. (*risos*)

Pesquisadora: È, la regione di San Paolo sono 46 milioni di persone, la mia città ci sono 500 mila abitanti.

Anna: La tua città è?

Pesquisadora: São José do Rio Preto, una città del nord est dello Stato di San Paolo, della regione San Paolo.

Anna: E il comune praticamente... e poi ci sono gli insegnanti, poi c'è un coordinatore pedagogico?

Pesquisadora: Sì, però per ogni scuola. Se è una scuola fino sette classi, un coordinatore pedagogico, scuola con otto classi un preside, di nove in più un preside e un coordinatore per scuola.

Anna: Ok, quindi un coordinatore per ogni scuola?

Pesquisadora: Sì.

Anna: E il coordinatore quante scuole ha?

Pesquisadora: Una, soltanto da quella.

Anna: Una con sei, sette classi?

Pesquisadora: Abbiamo scuola, se se è una scuola che ha fino a sette classi ha soltanto il coordinatore, se ha una scuola con 8 classi, ha soltanto il preside, è una regola comunale questa, un po' strana, però se è una scuola con nove classi o più, c'è il preside e anche il coordinatore, se è una scuola con 18 classi, che sono pochissime 0-5, sono soltanto due o tre, c'è il preside, il vice preside, il coordinatore pedagogico. Loro non lavorarono in più di una scuola, soltanto una.

Anna: Però con tutte le fascia d'età? O solo nido, o solo infanzia?

Pesquisadora: Allora, di queste 96, abbiamo 0-3, abbiamo 0-5, abbiamo 4-5, abbiamo 3-5, dipende, è molto diverso. Diciamo che se non mi sbaglio 28 sono soltanto 0-3, altre 0-5, 30 o 40 4-5 perché la pre-scuola è già obbligatoria, quindi abbiamo più posti nella scuola dell'infanzia.

Anna: Ma certo, sì, sì, anche da noi. Anche se da noi non è obbligatoria, però si cerca di inserire tutti i bambini alla scuola, c'è qualche bimbo che non frequenta, però non è obbligatoria, ma è già scuola. Il nido da voi come si chiama?

Pesquisadora: Creche.

Anna: Cresce, cresce è come in inglese, anche in Inghilterra si chiama cresce.

Pesquisadora: È c - r - e - c - h - e.

Anna: Come in inglese, perché anche in Inghilterra il nido d'infanzia è creche.

Pesquisadora: Quindi, vediamo. Quali sono le attività previste nel lavoro con i bambini in questo lavoro quotidiano? All'interno della scuola abbiamo già parlato un po' se vuole aggiungere qualcosa.

Anna: Sì, ma le attività sono molteplici, insomma dal lavoro dall'esperienza motorie, il dove che outdoor, le esperienze manipolative, esperienze grafiche e pittoriche, esperienze, insomma, di gioco libero, di gioco simbolico e solitamente ogni scuola ha delle zone un po' più attrezzata per queste tipologie di gioco che uno vuole, diciamo, stimolare o mettere in atto. La mia prima pedagoga, quella che mi ha insegnato a lavorare, quando chiedevo come devo mettere a posto i giochi, lei mi diceva "Deve far venire voglia di giocare", quindi insomma, lo spazio per noi è come se fosse un terzo, un altro educatore, perché lo spazio viene utilizzato moltissimo perché possa diventare davvero uno stimolo al fare dei bambini, lo chiamiamo proprio il terzo educatore e quindi deve essere accogliente, bello, accogliente e stimolante, questo è fondamentale. E riguardo l'attività sì, solitamente per le attività grafiche, pittoriche, manipolative, quelle più sporchevole, ci sono spazi dedicati, oppure momenti della giornata in cui, o della settimana in cui si dedicano a queste attività in cui viene lasciata anche libertà di esplorazione sia con i grandi che con i più piccoli del nido, anche con i piccoli si cerca sempre di creare dei momenti di manipolazione e di attività anche sporchevole, tanto spazio, le attività

col materiale naturale e quello di recupero. E si sta cercando di usare sempre meno giochi di plastica, ma utilizzare giochi di legno, giochi con dei materiali di metallo, insomma, che possono dare delle sensazioni più particolari ai bambini, e questo.

Pesquisadora: E questa organizzazione soddisfa le sue aspettative come educatrice?

Anna: Sì, nel senso che noi educatrici siamo abbastanza libera di strutturare come vogliamo questa, seguendo ovviamente un progetto pedagogico del comune, seguendo le indicazioni del coordinatore pedagogico, ogni educatrice all'interno libera di stabilire, in accordo con le proprie colleghe, quindi insomma, se non soddisfa, vuol dire che non... che che sbagli tu? Ecco, (*risos*) questo sicuramente.

Pesquisadora: Ho capito e ci sono esperienze che vorrebbe offrire ai bambini, ma non può o non riesce per qualsiasi motivo?

Anna: Ma, diciamo che a volte, come dicevo prima, io gli ultimi anni ho lavorato fino a giugno in un nido, in un contesto urbano, quindi a volte non riuscivo a offrire delle esperienze al di là di quello che era la struttura del nido, proprio per questi vincoli che a volte abbiamo nell'uscire con i bambini. Io non so come funziona in Brasile, ma qua il nido per uscire coi bambini in modo corretto ci vuole l'autorizzazione e pure un rapporto numerico che è di 1 a 2, per uscire fuori dalle sezioni. Quindi, a volte abbiamo fatto delle esperienze in collaborazione coi genitori, con qualche genitore o qualche nonno che si vendeva disponibile ad accompagnarci, ovviamente su autorizzazione del genitore, altre volte in piccolissimo gruppo di tre, quattro bambini, siamo uscite. Però, ecco il non poter vivere la città e comunque lo spazio esterno come avrei voluto, questo, insomma, mi è sempre dispiaciuto, insomma, che ci sono dei limiti che capisco che sono limiti anche comprensivi, però a volte un po' troppo ferrei e dove lavoravo io avevo un cortile interno, questo palazzo con un albero meraviglioso, un leccio antico, per raggiungerlo noi dovevamo uscire dal nostro giardino, quindi andare fuori, però facendo anche dei percorsi, utilizzando delle scale interne e andavamo in questo punto, diciamo, doveva l'albero non era un punto del giardino, però noi coi bambini andavamo perché aveva comunque una situazione protetta con l'autorizzazione dei genitori. Dicevamo, se ci autorizzavano di andare noi, anche con 10 bambini in due e andavamo, ovviamente era una zona protetta, un cortile interno, quindi ovvio che quel rischio educativo che tu... in cui tu ti devi sentire pronto di prendere, ok? Noi ci siamo, non ce lo prendevamo in questo senso, andare per la strada è diverso, allora lì per andare per la strada, cercavamo sempre di essere il rapporto numerico corretto, utilizzando le forze che avevamo, i collaboratori, alcuni nonni però si andava quindi questo forse è un limite normativo, anche di sicurezza.

Pesquisadora: E secondo lei, la giornata educativa soddisfa le aspettative e le esigenze del suo gruppo, dei bambini?

Anna: Sì, io penso che nel momento in cui tu vedi i bambini venire volentieri al nido, a parte i primi periodi, quando capisci che i bambini vengono volentieri, tu capisci che stai lavorando nella direzione giusta perché era un bimbo che viene volentieri in un contesto di scuola, di nido, di un contesto sociale, è un bimbo che sta bene. Quindi prima di tutto noi, io con la mia collega,

avevamo insomma questo motto va benissimo le attività, va benissimo l'esperienze, ma prima c'è il benessere dei bambini, quindi se un bambino non sta bene emotivamente, non sta bene fisica... cioè non possiamo, non possiamo creare nulla, il punto di partenza è che loro con noi ci sia una relazione tale per cui loro vengono volentieri e che sia un contesto ludico importante, dal momento in cui loro stanno bene puoi fare qualsiasi cosa.

Pesquisadora: E secondo lei quali sono le principali esigenze dei bambini in questa fascia di età?

Anna: E questo penso che insomma, si riallaccia a quello che ho detto adesso, le esigenze siano quelle prima di tutto di avere un contesto che sia, che loro individuano come un contesto per loro piacevole. E poi le esigenze sono quelle di potersi, di avere la libertà di sperimentarsi e di mettersi in gioco, di creare contesti in cui possono fare, che possono dare davvero valore alla propria autostima, aumentare la propria autostima e sentirsi capaci di fare le cose in autonomia, perché gratificare questo aspetto personale è il punto di partenza per far capire a loro che valgono, che hanno delle potenzialità, anche se non sai fare un salto come lo fa il tuo amico, prima o poi ci riuscirai e ce la farai e sai fare qualcos'altro, quindi trovare un ambiente, per me la cosa fondamentale è che trovano un ambiente in cui riescano a dare, a sfogare le proprie potenzialità e a metterle in atto, perché è da lì che trovano le risorse e la propria strada per crescere.

Pesquisadora: E come descriverebbe il suo rapporto con i bambini?

Anna: Io penso che all'interno di un team di lavoro ci debba essere sempre una suddivisione, anche su chi prova a fare una cosa, chi è più brava a fare un'altra. Io con le mie colleghe, insomma, se uno era più brava a fare un certo tipo di cose a lei era dedicato questo aspetto, che magari a me veniva peggio. E quindi, in me e nel rapporto con coi bambini, io sono sempre stata secondo me per loro, la parte giocosa, perché ho sempre avuto molto piacere di mettermi nelle attività con loro, giocavo con loro e creare proprio un rapporto che fosse sicuramente di stimolo a loro, educativo, però molto giocoso e secondo me loro lo capiscono che ognuna di noi ha certe attitudini, perché io ho lavorato con una collega che invece aveva un'abilità particolare anche nel consolare i bambini, un aspetto più affettivo, più accogliente dal punto di vista affettivo, così e quindi, quando magari erano tristi o si sentivano poco bene, cercavano lei e quando avevano voglia, più di attivare, avevano voglia di giocare o di svolgere così venivano a chiamare me. Quindi penso che i bimbi lo capiscano molto qual è la persona con cui si... con gli adulti di riferimento si creano relazioni anche non sempre uguali, poi è ovvio che tutto possiamo fare tutto e dobbiamo essere in grado di fare tutto. Però nel come mi vedo io nel rapporto con i bambini, forse per loro ero l'aspetto più più giocoso, ecco, delle attività.

Pesquisadora: Nel suo lavoro quotidiano, quali fattori intervengono in questo rapporto? Se ci sono dei fattori che intervengono in questo rapporto suo con i bambini.

Anna: Fattori di tipo...?

Pesquisadora: Non lo so, organizzativi o qualsiasi cosa che attraversa questo rapporto e che a volte non riesce a fare quello nel modo che ti piace.

Anna: Beh, a volte l'organizzazione dei ritmi del nido ti porta a volte a avere dei freni, cioè noi dobbiamo cercare insomma di liberarci a volte da questi ritmi, cioè del fare sempre le stesse cose, perché all'interno del nido e delle scuole a volte siamo molto regolati dalle routine, ok?

Pesquisadora: Sì, tanto.

Anna: Tantissimo, troppo. E essere in grado anche di uscire un po' da questo incline, a volte, quando non è necessario, cioè bisogna farlo, se stai facendo una cosa, ma è ora di andare a lavarsi le mani perché devi andare a mangiare, adesso va bene, sparta lì mangeremo la pappa un po' più fredda, però intanto stiamo finendo di fare una cosa, quindi i fattori organizzativi a volte influenzano le attività e la vita dei bambini, ci sono, lavoriamo in una comunità, abitiamo in una comunità, ci devono essere. Immagino dove ci sono più bambini siano ancora più influenti questi aspetti perché l'organizzazione deve essere più metodica e sicuramente le routine a loro aiutano perché è un modo per scandagliare la giornata e riconoscere i limiti della giornata. A mio avviso non devono diventare delle prigioni, le routine. Cioè, insomma, se io la frutta non la voglio mangiare perché non mi va, non mi vá, non mi vá, a un certo punto noi c'è stato un anno che non volevano la frutta mattina alle 9h, nessuno la voleva, non avevano fame, quindi avevamo eliminato questo momento della giornata. Perché era più un sgridare i bambini che il piacere del vivere il momento..

Pesquisadora: Come valuta lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini del suo gruppo?

Anna: Facendo riferimento ai bambini che ho avuto fino a giugno, secondo me, io avevo un gruppo misto perché all'interno del Comune di Modena ci sono anche nidi e scuole dell'infanzia, più che altro i nidi, che hanno il gruppo misto. Noi abbiamo avuto anni in cui non avevamo più avuto gruppo misto e l'abbiamo richiesto prepotentemente, perché dal nostro punto di vista, il gruppo misto ha un valore aggiunto. Il piccoli, medie e grandi, ha un valore aggiunto perché insomma aiuta i piccoli a crescere, perché hanno esempio le più grandi, e aiuta i grandi a sentirsi importanti nei confronti dei più piccoli e quindi lo sviluppo, secondo me alla fine dell'anno importante per i bambini, è che erano un gruppo, un gruppo che stava bene insieme, nonostante le diversità, nonostante le diversità di tipologie di giochi che preferivano, tipologie e diversità, anche di età. Era un gruppo di bambini che sapeva stare molto bene insieme e che si sentivano accolti, quindi lo sviluppo che avevano per me era buon sviluppo in relazione all'età, dal punto di vista delle proprie competenze e delle proprie anche abilità sociali.

Pesquisadora: E i gruppi dei piccoli è misto a priori, perché se c'è uno con quattro mesi, uno con otto è già misto. (*risos*)

Anna: Ah sì, quello è misto di per sé, più misto di così è meglio di no. (*risos*)

Pesquisadora: E per finire questa parte, quali strumenti o risorse utilizza per osservare, documentari e valutare il processo di sviluppo e di apprendimento?

Anna: Beh, le strumentazioni che noi usiamo appunto, come dicevamo, sono quelle cartacee, l'utilizzo di fotografie, di video... Dopo c'è l'aspetto diciamo della documentazione che richiede sempre tanto tempo, anche per guardare e rivederle, però solitamente insomma è quello.

Pesquisadora: Alcune domande sulle risorse, spazi e materiali. Nel contesto dove lavora attualmente c'è abbastanza materiale educativo-didattico disponibile?

Anna: Sì, sì, sì.

Pesquisadora: E ci sono materiali o risorse che vorrebbe avere a disposizione, ma che non ha?

Anna: Sì, materiale... più che altro, insomma, dove ho lavorato io è un nido, insomma, appunto urbano, quindi mi sarebbe piaciuto avere molto il materiale naturale, più di quello che avevo, in realtà lo portavamo quello che mancava, insomma. (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*) ovunque si va, l'educatrice fanno questo.

Anna: Ancora adesso che, ecco, io porto le pigne, ma non le voglio, ma per dire... cioè, insomma, sì, forse il materiale naturale era quello che insomma, era più difficile da procurare. Lo portavamo lo stesso, però sicuramente ha una valenza diversa portato da fuori. Poi c'è tanto anche in un piccolo prato però quello un po'.

Pesquisadora: Qual è il ruolo dello spazio/ambiente e dei materiali nello svolgimento del suo lavoro con i bambini?

Anna: Ecco, mi dicevamo prima che lo spazio è un po' il terzo educatore quindi uno spazio stimolante e accogliente è fondamentale per... è la base di qualsiasi cosa, io coi piccoli mi ricordo che tutte le mattine gli facevo provare, ho fatto un'installazione qualcosa di curioso, in modo tale che loro potessero arrivare e vedere qualcosa di bello, di interessante... un tappeto, era, io lo chiamavo come un po' il centro, il punto di partenza della giornata, il centro del mondo. Quindi mi poteva aiutare sia nel distacco coi genitore per quando arrivavano e vedevano qualcosa di interessante e hanno già della predisposizione del gioco e quindi una predisposizione di fare qualcosa di bello. E quindi lo spazio è assolutamente uno strumento importantissimo per dell'educatore.

Pesquisadora: E come valuta la struttura, l'istruttoria del nido per la cura e l'educazione dei bambini 0-3? Lo spazio interno, quello esterno...

Anna: Sì, come dicevo avevamo poco spazio in lungo, l'abbiamo usato in alto. È un nido bellissimo, in centro centro della città, quindi non posso dirvi perché...

Pesquisadora: Adesso sto a immaginare.

Anna: Adesso un giorno, quando torniamo a Modena perché questo è un nido, forse il più bello di Modena, direi che è più bello e quell'altro è molto diverso, perché è proprio un nido urbano, un nido in centro città. Però è un, diciamo, il recupero di un vecchio palazzo antico che

coinvolge un complesso culturale perché c'è una biblioteca, c'è questo leccio che è l'albero più vecchio di Modena, che è stato recuperato. Però il nido è stato, è molto bello e un ex convento, quindi sul, diciamo su più piani, a fianco a una scuola dell'infanzia statale, il giardino è piccolino, abbiamo un cortile interno, però una ricchezza di spazi interni l'importante, quindi, insomma, gli spazi se sai utilizzarli bene, sono sempre stati molto, molto buoni.

Pesquisadora: Le prossime domande che riguardano il lavoro collettivo. Nel suo gruppo/sezioni, ci sono anche altre educatrici? Quante?

Anna: Sì, io avevo due, una sezione di tre educatori.

Pesquisadora: E come descriverebbe il suo rapporto con le colleghe della sua sezione e con l'interno del gruppo educativo del nido?

Anna: Sì, sì, sì. Allora, come ti dicevo prima, per me fondamentale il gruppo di lavoro, nel senso che se non partiamo dalle stesse basi, cioè, non possiamo creare un buon team di lavoro, prima di tutto perché i bimbi devono vivere in contesto educativo che sia piacevole, quindi tu devi essere, devi andare d'accordo con le persone di cui lavori, poi puoi, fuori dal nido, può non essere la tua migliore amica, ma quando si lavora insieme, bisogna andare d'accordo e bisogna avere gli stessi idee di bambino. Perché se lavoro con, cioè, penso che un bambino non vada forzato a fare quasi nulla se non proprio le cose che insomma per forza devi fare. E se invece magari ho una collega che forza a fare alcune cose, io non vado d'accordo con lei oppure anche nel modo in cui si riprendono i bambini quando succede qualcosa che non andrebbe fatto, ci sono modalità di molto diverse di riprendere un bambino (*risos*), molto diverse. Ecco quindi, cioè ci sta, se c'è succede qualcosa che non va fatto è importante che il bambino lo capisca, però lo deve capire nel modo giusto, insomma, gli devo far capire nel modo giusto, nel modo corretto e stando lì vicino, altrimenti. altrimenti è solo un improver. O comunque lavorare molto sulla loro autostima e sulla loro comprensione più che sui no, e quindi assolutamente con la collega deve esserci complicità e accordo su quello che è l'idea del bambino e le sul team di lavoro essendo un nido su più piani, con le colleghe non ci si vedeva tutti i giorni, soprattutto coi due anni del Covid dovevamo lavorare a bolle, poi non ci si vedeva, però c'è sempre stata molta collaborazione, cioè nella ripartenza, c'è stata collaborazione, soprattutto per le cose che riguardavano le attività della scuola insieme, poi vero è che, insomma, ancora una libertà totale all'interno delle scuole cerchiamo di non avercela, tipo fare le feste tutti insieme e le cose che riguardano proprio il gruppo, un'assemblamenti di persone si cerca ancora di non viverle. Però nel giardino si è tornati a stare insieme quando prima ci si guardava da un vetro.

Pesquisadora: E come gestisce il lavoro collegiale e il rapporto con le altre professioniste coinvolti nel suo contesto?

Anna: A volte il lavoro, cioè, non è facile. Nel senso che a volte ci possono essere delle incomprensioni, però io ho sempre detto che cercare di rimanere nei ruoli è importante, cercare di rimanere nei ruoli, ma che questi ruoli devono devo si intersecano nel lavoro con i bambini e quindi la collaborazione in entrambi i sensi. Nel senso che se ho bisogno ti chiedo un aiuto, se non ho bisogno non te lo chiedo anche con le collaboratrici, cioè io so che tu vieni ma io ti

chiamo quando ne ho bisogno perché so che devi fare anche altro, e secondo me se ognuno al interno della scuola capisce che ci sono ruoli diversi, che collaborano tra di loro, si va d'accordo, l'importante è riconoscere a ognuno il valore del proprio lavoro.

Pesquisadora: Rapporto con le famiglie. Com'è il suo rapporto con le famiglie?

Anna: Ma io devo dire la verità, il mio rapporto con le famiglie è sempre stato molto buono, nel senso che sono sempre riuscita ad avere delle buonissime collaborazioni coi genitori e io penso che sia dovuto al fatto che quando ti concentri sul benessere dei bambini, e i genitori vedono che li stai facendo, che lavori per loro e per farli star bene in automatico arriva la loro fiducia e soprattutto che sei lì con la testa, non altrove, ma quando ti vedono giocare coi bambini, chiedere a loro informazioni sul loro stato di salute, su qualcosa “Ah, oggi non l'ho visto tanto in forma, ma è successo qualcosa?”, che ti interessi per loro in automatico loro capiscono che c'è una presa in carico dei loro bambini, che la crescita del bambino e il benessere importa anche a te. Quindi il rapporto con le famiglie è sempre stato molto buono.

Pesquisadora: E come le famiglie interpretano il ruolo del nido e il suo lavoro in particolare?

Anna: Il lavoro molto forte che dobbiamo fare il nido che ultimamente facciamo fatica a farlo è far capire ai genitori che al nido va a suo figlio, ma va a suo figlio in mezzo ad altri bambini, perché sono molto concentrati sull'individualità, sul proprio bambino, su di lui, senza guardare quello che lui vive insieme agli altri. Quindi, che ogni bambino è importante nella sua peculiarità e questo lo sappiamo però, cioè, come tu entri a scuola come tu porti tuo figlio, tu lo porti in un posto che ci sono altre persone, non ci sei solo tu. Quindi i genitori, secondo me, inizialmente devono farlo questo passaggio che il nido non è solamente un posto dove lasciare i tuoi figli in buone mani, io lo lascio in buone mani, ma è soprattutto un ambiente di comunità in cui ci sono anche altre persone, questo passaggio devono sempre fare, perché “io vorrei”, “io vorrei”, cioè sempre molto concentrato su l'io, ci si riesce, non con tutti. *(a cozinheira da escola interrompe rapidamente a entrevista)*

Pesquisadora: E secondo lei le famiglie comprendono e valorizzano il nido, 0-3, nello stesso modo con cui comprendono e valorizzano la scuola dell'infanzia o ci sono differenze?

Anna: La valorizzano di più, di più. Il nido, io dico, io ho sempre detto che il nido, nido si chiama nido perché nido. Beh, io ho trovato molti genitori in difficoltà nel passaggio, c'è un genitore che mi dicono se ogni passaggio è come dal nido all'infanzia io mi uccido (*risos*). In realtà è peggio, io non ho mai detto perché poi dall'infanzia agli... è peggio, molto peggio. Però il nido, secondo me, è un proprio un servizio che accoglie il bambino e i genitori insieme e loro questo che arrivano con ognuno le proprie individualità e loro si sentono accolti al nido, e la particolarità di essere in un gruppo più ridotto, di vivere bene o male le stesse difficoltà di crescita, soprattutto per chi ha il primo figlio, di confrontarsi, di avere uno spazio in cui noi li coinvolgiamo, per loro è di grande valore, loro vanno via dal nido sempre molto dispiaciuti, davvero, loro... la frase fondamentale dell'ultimo anno è “Possiamo fare un'altro anno?”. *(risos)*

Pesquisadora: “Possiamo rimanere qui?”. (*risos*)

Anna: “Possiamo rimanere qui?”, perché loro se ne rendono conto che il passaggio... poi dopo io è compito nostro li assicurarvi secondo me, perché io dico sempre “Ma voi dovete stare tranquilli perché i bimbi sono cresciuti”, quindi non possiamo tenerli al nido perché qua l'ultimo anno degli ultimi mesi sta stretto, ha spesso ai bimbi del nido, il nido gli comincia a stare stretto perché sono grandi, e io ho detto “Ah, sono proprio diventati i bimbi della scuola dell'infanzia”, quindi io quello che gli dico, ecco “Sì, la scuola d'infanzia è diversa, ma i bambini sono diversi, hanno esigenze diverse e quindi è giusto così”.

Pesquisadora: Le prossime domande riguardo le specificità dell'educazione nel nido, lei è stanca?

Anna: No, no.

Pesquisadora: Bellissimo ascoltarla. Qual è la sua idea di bambino?

Anna: Qual è la mia idea di bambino?

Pesquisadora: Esatto, sì.

Anna: Per sempre, allora, la mia, la mia idea di bambino è un'idea di bambino competente fin dalla nascita, con dei bisogni molto più forte fin dalla nascita via via cambiano, perché non diventano minore, solamente cambiano. Un bambino che è in grado di costruire il suo percorso di crescita se glielo permettiamo, un bambino che sa trovare le sue autonomie, se noi glielo permettiamo. La mia idea del bambino è il bambino che deve avere la possibilità di vivere e di esplorare, con le proprie potenzialità, diversi ambiti e noi dobbiamo dargli la possibilità di farlo a scuola, ma anche fuori dalla scuola, quindi la mia idea di bambino è di un bambino in mezzo agli altri, con delle potenzialità, che sperimenta e che deve vivere accompagnato da degli adulti competenti che possono appoggiarlo nella propria crescita, ecco, questo.

Pesquisadora: E cosa gli distingue dai bambini più grandi? 3-6.

Anna: Beh, diciamo che esigenze, i bisogni sono diversi, un bambino 0-3 ha dei bisogni, delle esigenze diverse dalle... e le competenze che diciamo matura nello 0-3 gettano le basi per il 3-6 e per tutto il resto della vita e quindi la differenza è che lì, cioè c'è il fulcro di tutta la vita, nel senso che lavorare nello 0-3, se lavoriamo bene sullo 0-3, noi creiamo un bambino in grado di fare tante cose, di avere un ottimo rapporto con la natura, un ottimo rapporto coi materiali, un ottimo rapporto con gli altri bambini, con la lettura... quindi la differenza è questa che noi nello 0-3 abbiamo una plasticità su cui lavorare fondamentale per tutto il resto della vita. Anche il 3-6, però...

Pesquisadora: E in che modo i bambini 0-3 apprendono e si sviluppano?

Anna: Apprendono e si sviluppano con le proprie individualità, io penso. Ci sono bambini che apprendono, beh, sicuramente l'osservazione e l'imitazione è la cosa fondamentale, l'esempio

di chi vediamo è fondamentale perché attraverso l'imitazione, loro prendono e come apprendono e si sviluppano? Attraverso il movimento, il movimento è fondamentale, apprendono e si sviluppano attraverso il linguaggio perché il linguaggio getta le basi per il pensiero. Quindi, se loro, se li forniamo, un buon linguaggio, una buona capacità linguistica, diamo la possibilità al loro pensiero di formarsi bene. Attraverso un movimento, gli schemi di azione, loro imparano a muoversi nello spazio, a muoversi nello spazio ma anche a conoscere quello che è lo spazio, quindi, fondamentalmente conoscono come, attraverso il corpo i sensi, quindi tutti i sensi, inizialmente più in modo proprio motorio e sensoriale e dopodiché, insomma, si sviluppano le abilità più linguistiche e anche di pensiero, ecco.

Pesquisadora: E cosa pensi che i bambini dovrebbero imparare in questa fascia di età?

Anna: Secondo me i bambini in questa fascia d'età devono fare esperienze, più che imparare. Cioè, di solito non la usiamo mai con i bambini la parola imparare, usiamo la parola apprendere.

Pesquisadora: Ah, scusi, apprendere, non imparare.

Anna: Ah, ok.

Pesquisadora: È diverso, per noi non ci sono due parole, è soltanto "aprender", io ho detto sbagliato.

Pesquisadora: Ah ok, no, no. Devono apprendere a mettersi in gioco, fondamentalmente, devono apprendere, devono capire che possono essere in grado di fare delle esperienze quindi avere la fiducia in sé stessi per poterle mettere in atto questa esperienza, che siano motorie, manipolative, questa è la cosa fondamentale, se un bambino ha fiducia in sé stesso, nel contesto, negli adulti di riferimento, è pronto per fare qualsiasi tipo di esperienza.

Pesquisadora: E qual è il suo ruolo nello sviluppo e nell'apprendimento dei bambini?

Anna: Il mio ruolo è quello di stimolo, di stimolo e di di fargli fare quel passaggio in più, tra il non so fare e il so fare quindi è supportarvi in questo, cioè non tanto insegnarli a fare una cosa, ma sostenerlo nell'acquisizione della competenza. E poi penso il l'esempio, insomma, il mostrare le possibilità che la vita offre.

Pesquisadora: Per quanto riguarda la cura e l'educazione, come interpreta questi due concetti?

Anna: Beh, la cura è una parte dell'educazione, nel senso che se io ho cura di te, ti educo al rispetto per le persone quindi aver cura delle cose vuoi dire educare i bambini ad avere rispetto delle cose, delle persone. Quindi per me l'aspetto di cura è molto importante, perché se io ti curo in un certo modo ti aiuto a crescere, così com'è una pianta. Noi, insomma, con outdoor si lavorato molto anche con le piante, perché se tu hai cura di una di una pianta, la aiuti a crescere. È così, ecco, con i bambini.

Pesquisadora: E uno dei due prevale nel suo lavoro quotidiano. In quale modo e perché?

Anna: Scusate?

Pesquisadora: Se uno dei due, cura ed educazione, prevale nel suo quotidiano, in quale modo e perché? O se non vede questa differenza?

Anna: Non vedo tanta distinzione, nel senso che è proprio una cura educativa. Cioè, educare è avere cura delle persone, quindi non vedo tanta... fa parte, tutto inglobato un po' nella...

Pesquisadora: Ok, e come concepisci il gioco? Qual è il ruolo del gioco in questa fascia d'età?

Anna: Vabbé, il gioco... con il gioco bambino apprende, tutto passa attraverso il gioco, dalle cose più culturali e le cose più pratiche, quindi, ad esempio, anche nel rapporto con la lettura che io, a cui io do un valore altissimo, io penso che il libro viene apprezzato se è un libro divertente, un libro che piace e quindi con cui poter giocare con le parole, poter giocare con la voce e quindi il gioco è la base dell'apprendimento dei bambini. Ecco, passa tutto attraverso il gioco, dalla musica alle esperienze motorie, il gioco è proprio una cornice entro cui loro apprendono.

Pesquisadora: E secondo lei per lavorare con i bambini da 0 a 3 anni nel nido è necessario avere delle competenze specifiche? Quali?

Anna: Sì, sì. Non ci si improvvisa educatrice, un'insegnante, si può diventarlo educatrice o insegnanti, cioè siamo tutti partiti da zero e quindi io non penso, non ho mai ritenuto che una persona, all'inizio della propria carriera, non fosse in grado di imparare a fare l'educatrice, ma si deve proprio mettersi l'abito dell'educatore che è un abito diverso da il compagno di giochi, è un abito diverso dalla mamma e papà, che possono diventare abilissimi educatori, sono gli educatori, diciamo, primari per il bambino. Però, all'interno di un contesto educativo ti devi proprio creare un ruolo con delle competenze, che poi che poi anche acquisirle nel corso del lavoro. Anche un po' di teoria ci vuole perché la teoria è un po', insomma, sono le linee guida di quello che noi mettiamo in atto, però ci vuole una competenza.

Pesquisadora: E le conoscenze? Quali conoscenze specifiche si deve avere?

Anna: Tutta la conoscenza, le conoscenze base, insomma, della cura e anche delle alimentazioni dei, io penso che quello un po' sia fondamentale, nel senso conoscenze che sempre tu puoi prenderla, io ho sempre accolto benissimo chi partiva con la prima esperienza, ma era nella predisposizione di imparare e ad apprendere, quindi qualche conoscenza a livello di salute, di sicurezza, anche di, di fasi di sviluppo dei bambini, insomma. Sì, anche delle necessità, le conoscenze, insomma di quelli che sono i bisogni dei bambini, primari, in una specifica fascia d'età, quello di sicuro, poi ognuno porta la propria esperienza, però una conoscenza di base servono. Ecco, fondamentali e anche di relazione con quelle famiglie.

Pesquisadora: Ha parlato un po' della prossima domanda, che è sulla teoria. Nell'educazione dei bambini 0-3, la pratica e la teoria sono ugualmente importanti?

Anna: Eh sì, sì, sicuramente sì. Cioè diciamo che nella pratica noi usiamo la teoria, le teorie ce ne sono tante, sono diverse, molte sono tutte belle. Nella pratica, secondo me, noi educatori dobbiamo prendere ciò che nella, che è più nostro delle teorie e nella nostra pratica quotidiana

quindi sì, bisogna un po' mettere insieme, cioè, la teoria però è importante, importante perché ci dà proprio degli indirizzi, anche su cui buttare gli sguardi.

Pesquisadora: E a proposito di teorie, oppure documenti, o qualche autore, c'è qualcuna che è stata più importante per il suo lavoro?

Anna: Beh, sai, qua siamo in Italia, al di là di Sergio neri, che comunque, anche sulla metodologia, sul ruolo, anche per la scuola dell'infanzia ha avuto un'influenza fortissima. Noi abbiamo vicini di casa, c'è Malaguzzi, anche tutto il ruolo sociale che ha avuto nell'importanza da dare al bambino anche un contesto sociale. Poi c'è Maria Montessori, che comunque... io la amo molto perché lei aveva molto rispetto dei bambini e delle loro autonomie ed è quello che penso che in questo momento i bambini hanno più esigenza di mettere, che sia valorizzato e perché? Non viviamo più in una società ai cui bimbi mancano le risorse primarie, perché fortunatamente siamo a Modena nel 2022, però, a volte ai bambini non viene lasciata la libertà di vivere. Quindi dare la possibilità ai bambini di scoprire le cose, di farle in autonomia questo è molto importante, poi è vero che la Montessori si riferiva a un'epoca in cui le esigenze erano diverse, però la base era quella. Là c'erano esigenze diverse, quindi lei metteva nelle condizioni i bambini, anche di auto imparare le cose, qui dobbiamo tornare un po' a far fare alle cose da solo ai bambini e poi, insomma, anche per il fatto del ruolo importanti che veniva vestito anche alla figura delle donne, insomma, questo stegno anche alla genitorialità che esserci. Quindi, insomma, se devo pensare a qualcuno, penso a loro. Poi, insomma, sposiamo tutte tante belle teorie, insomma, quelle dell'ecologia dello sviluppo umano, ci sono tante, tante cose belle e interessanti a cui far riferimento, forse devo pensare a quelli che sono più attinenti alla mia visione, su quelli.

Pesquisadora: E ci sono degli aspetti che deve ancora migliorare o sviluppare? Se sì, quali?

Anna: Sì, cioè, è un mestiere che non si esaurisce mai (*risos*), perché comunque lavorare con l'essere umano, coi bambini, si può sempre ignorare, scoprire cose nuove, il mondo cambia, i bambini che erano, cioè, avevamo 15 anni fa, non sono quelli bambini adesso. Sono bambini diversi, che portano delle esigenze, delle anche problematiche di crescita diverse. Parlavamo prima dell'utilizzo delle tecnologie dei device, cioè 15 anni fa questo problema non c'era, adesso invece bisogna affrontare degli aspetti, degli aspetti diversi. Quindi, sì, c'è ancora da imparare.

Pesquisadora: E come si sente ad essere una educatrice del nido?

Anna: Adesso io ho cambiato la mia, però io ho molto pagata, molto. Sono sempre stata... pure, io credo nella crescita professionale attraverso il lavoro quindi adesso il mio modo di stare coi bambini è un modo diverso di lavorare coi bambini. Però io quando vado nei servizi mi sento ancora un'educatrice, un'insegnante, cioè nel senso che quando vanno in servizio, ok, ci vado per cose organizzative, però anche per stare coi bambini. Quindi io ero molto appagata. (*risos*) Ecco.

Pesquisadora: Hai incontrato difficoltà per lavorare con questa fascia di età oppure no?

Anna: Le difficoltà ci sono sulla base delle famiglie che incontri e dei problemi che man mano possano verificarsi. L'unica cosa che davvero, a un certo punto, secondo me, dopo tanti anni di lavoro coi bambini, una cosa che non... che riesce a gestire, sai gestire, quindi alla fine non succede niente, quando un bambino si fa male, quando un bambino si fa male, più gli anni passano più questa cosa a me pesava, poi con le famiglie, insomma, sempre cose da gestire, perché quando tu sai gestirlo bene o infortunio per me, finisce bene, succede. Però, tutte le volte è come se... diventava più pesante. Questo aspetto di davvero responsabilità grossa.

Pesquisadora: Sì, lo capisco. E nel quotidiano con i bambini quali momenti le danno maggiori soddisfazioni e gioia?

Anna: Vabbé, nei momenti di attività gioco sicuramente, anche di cura però, insomma, però se devo dire la mia... miei momenti di gioia, di attività.

Pesquisadora: Può dare una valutazione complessiva del suo percorso lavorativo?

Anna: Una valutazione sì, nel senso che... io do una buona valutazione perché mi sento di essere cresciuta nel mio percorso lavorativo e quindi mi do una valutazione buona.

Pesquisadora: Nel contesto del sistema 0-6, l'educatrice del nido, secondo lei, sono più o meno apprezzate rispetto all'insegnante delle scuole dell'infanzia?

Anna: Forse sono più apprezzate, non lo so, sono più apprezzate nel senso che, è come se la società gli desse meno valore perché lavori coi bimbi piccoli, non sei una maestra, lavori con i bimbi piccoli, vai lì a giocare. In realtà, se parliamo di contesto educativo 0-6, io faccio riferimento alle famiglie, le famiglie che vivono il nido apprezzano di più dell'educatrice, chi lo vive. Se vogliamo parlare del resto del mondo, sono valutate secondo me, il lavoro dell'educatrice e degli insegnanti nella scuola d'infanzia è valutato più di prestigio, questo.

Pesquisadora: Ho capito. In generale, secondo quello che è la sua esperienza, ci sono professionisti dell'ambito educativo, considerando sempre il sistema 0-6 che non vogliono svolgere il lavoro nel nido? Che hanno questa quest'idea?

Anna: Beh, sì. Le insegnanti della scuola dell'infanzia difficilmente tornano indietro. C'è di solito il passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia, non ho mai conosciuto nessuno dell'infanzia che torni a nido, mai, mai. Poi col carico anche di lavoro fisico adesso.

Pesquisadora: E se guadagna diverso?

Anna: Eh, una differenza c'è. Sì.

Pesquisadora: E secondo lei qual è la sfida più grande per essere una educatrice del nido?

Anna: Sfida più grande è metterti in gioco e non dare niente per scontato, renderti conto che a settembre, quando inizi, inizi con... inizi, è come se iniziassi tutti gli anni una cosa che non è uguale all'anno prima. Quindi la grossa sfida è questo, cioè vivere proprio nella non nella

certezza, ma nella flessibilità e nel cambiamento. Questa è la sfida, cioè, non si fa sempre così.
(*risos*)

Pesquisadora: E per finire questa parte, si sente realizzata professionalmente?

Anna: Sì, assolutamente, sì.

Pesquisadora: Le ultime tre domande riguardano una questione più generale della società, funzione sociale della scuola, del nido, della scuola dell'infanzia. Il nido d'infanzia è uno spazio di qualità per i bambini 0-3?

Anna: Sì, sì, sì, perché, insomma, noi abitiamo in una città, Modena, in cui crediamo molto, c'è una cultura dell'infanzia molto forte, quindi assolutamente sì. Anche sui privati e convenzionati c'è comunque un controllo, quindi sì.

Pesquisadora: E considerando il sistema integrato 0-6, qual è la funzione sociale del nido e della scuola dell'infanzia, secondo lei?

Anna: Come funzione sociale, il nido è anche molto sostegno alla genitorialità. E come funzione sociale la scuola dell'infanzia ha una valenza forse più sociale nei rapporti con i bambini, che già individuano dei gruppi amicali, di amicizie e al nido arrivano davvero famiglie che hanno bisogno di imparare a fare i genitori, spesso e volentieri, o comunque di confrontarsi. Quindi il valore sociale è quello anche di, secondo me, per entrambi di mettere in luce comunque il valore dell'infanzia, ma la funzione sociale fondamentale è dare davvero, è mettere al centro il bambino, di tutto, prima del lavoro, prima della salute, cioè, la salute... però, prima del lavoro, prima delle relazioni, prima degli altri bisogni è di mettere al centro il bambino

Pesquisadora: Nell'istituzione in cui lavora questa funzione viene promossa e realizzata?

Anna: Sì, sì.

Pesquisadora: E per finire, qual è la sfida più grande dell'educazione 0-6 nella nostra società odierna.

Anna: La sfida più grande è uniformare i servizi educativi, insomma, che ogni bambino abbia la possibilità di frequentare e di prender parte a una vita di socialità che sia di qualità perché le differenze sono tante, abbiamo adesso una legislazione 0-6 nazionale, però noi sappiamo che sono tantissime le differenze tra le nostre regioni. Quindi la sfida più grossa è che a tutti i bambini vengano dati tutte le stesse possibilità, che non so se sarà mai possibile, ma è un'utopia, ma bisogna lavorare in quella direzione del fatto che ci sia una legislazione 0-6, adesso nazionale, lascia intendere che si deve andare in quella direzione, che sono le direzioni dell'Europa, che sono le direzioni della Costituzione dei diritti per il fanciullo, insomma, universale e quindi la sfida è quella, insomma, dare a tutti le stesse possibilità di crescita.

Pesquisadora: Abbiamo finito, c'è qualcos'altro che ritieni levanti che vorrebbe dire? Si sente libera di parlarne?

Anna: Ti ringrazio, è stata una bella rielaborazione di tutta la mia vita lavorativa in cui, insomma, ci porta a riflettere. Un bel confronto perché è molto interessante anche capire quello che fanno nel resto del mondo perché ci sono tante diversità, però di secondo me, cioè, bisognerebbe proprio cogliere ciò che di bello, cioè, dappertutto e mettere insieme un po' le conoscenze, per me aiuta, perché insomma, mi piacerebbe venire a vedere la sua scuola.

Pesquisadora: Sì, grazie mille!

Nome escolhido: Linda

Segmento: Pré-escola

Cidade: Modena

Entrevista realizada em 20 de outubro de 2022

Pesquisadora: Le prime domande sono una presentazione e questioni più personali sulla sua infanzia.

Linda: Sì.

Pesquisadora: La prima cosa è scegliere un nome, perché non usiamo il suo nome vero, però un nome fittizio,

Linda: Hmm, fittizio, di fantasia può esse un nome proprio di...

Pesquisadora: Quello che preferisce lei.

Linda: Linda.

Pesquisadora: Linda, ok. Età, stato civile e città di residenza.

Linda: Cinquant'anni, sposata, Modena.

Pesquisadora: Sei nata a Modena?

Linda: No, Mantova.

Pesquisadora: Mantova, ah sono stata a Mantova ieri, molto bella.

Linda: Sì, sì, io sono di Mantova. Ho studiato a Mantova. Ma, ecco, pure essendo due città vicine, comunque, non so, forte storia come sviluppo o meno, la l'esigenza di avere già dei servizi così sviluppati e anche con un'esigenza di avere personale, insomma, formato, pure essendo due città del Nord Italia, come distanze dicevo vicine, due modalità e due culture completamente diverse nei confronti del servizio alle famiglie per l'infanzia. Per una mentalità dove erano le nonne, sono le nonne ad accudire i bambini. Qui le nonne sono una risorsa importantissima, ma c'è molta più, eh... gestione sociale, partecipazione del cittadino ai servizi, pur in due realtà molto vicine.

Pesquisadora: Sì, vicinissime.

Linda: Motivo per cui avendo io avuto fatto gli studi per poter insegnare, ho avuto più opportunità a Modena, in Emilia, a distanza di 60 km. Ecco e quindi è stato una delle... l'occasione è stata quella di partecipare ad una selezione pubblica, avere i primi incarichi, quindi come supplente, come incaricata, non tanto come incarico sulla sezione ma nel servizio del post scuola, quindi dalle 16h alle 18h, la mia esperienza con Modena è nata così, proprio con un incarico breve e sulla parte finale della giornata vissuta dai bambini.

Pesquisadora: Ho capito. E come è stata la sua infanzia? Quali ricordi di quel periodo sono più memorabili per lei?

Linda: La famiglia (*seus olhos se enchem de lágrimas*). Scusa perché li ho persi per recentemente tutti e due e c'è ed è ancora vivo. (*com a voz embargada*)

Pesquisadora: Mi dispiace.

Linda: Sicuramente il ricordo più bello per me è la famiglia, i genitori e un'infanzia serena, normale, ma con tanto, con tanto amore. Questo sì. (*com a voz embargada*)

Pesquisadora: Bello. Ha frequentato il nido oppure la scuola dell'infanzia?

Linda: La scuola dell'infanzia, statale.

Pesquisadora: E quali sono i suoi ricordi di quel periodo? Si ricorda di come si sentiva andando in scuola?

Linda: Allora il primo anno sicuramente è stato un pochino più delicato, perché con una figura, non la ricordo però con un ricordo particolarmente empatico, il secondo e il terzo invece è straordinario. Anzi la mia prima collega della mia prima esperienza lavorativa fu la mia insegnante.

Pesquisadora: Ah.

Linda: E fu in una realtà di bambini nomadi e poi in un campo rom.

Pesquisadora: Bambino nomadi?

Linda: Zingari.

Pesquisadora: Ah, ok, ciganos.

Linda: Io ho insegnato in una scuola dove la maggior parte dell'utenza erano bambini che vivevano nei campi nomadi ed era un'opportu... proprio per togliergli da questa realtà, il primo passaggio era quello di inserirli anche nelle realtà dell'infanzia e il mio primo incarico con la mia maestra che era all'epoca io avevo tre anni, fu proprio la mia, divenne la mia collega e ho insegnato nella comunità rom e facendo anche dei sopralluoghi nel campo.

Pesquisadora: Ho capito. E si ricorda di come era i rapporti tra i bambini nella scuola dell'infanzia? Forse anche con l'educatrice, il suo rapporto con l'educatrice?

Linda: Sì, tuttora ci si vede, ci si incontra quindi, insomma, si è mantenuta nell'epoca non solo la relazione amicale che poi io crescendo è diventata professionale. Con alcuni bambini, ho ancora, insomma, quando torno a Mantova, perché il primo incarico è stato nella città di Mantova quindi questa realtà riguarda, diciamo la mia fine adolescenza, ecco, e inizio scuola, insomma, dopo gli studi superiori, la maturità. Poi, dopo la maturità, il primo incarico è stato

per il Comune di Carpi, città, quindi nei paraggi di Modena, per poi invece arrivare a Modena, all'età di 25 anni.

Pesquisadora: Ok. Alcune domande sulla formazione iniziale, così possiamo riprendere qualche punto che lei ha già parlato. Perché ha scelto di diventare insegnante?

Pesquisadora: Perché piac... il ricordo probabilmente di quello che mi era stato trasmesso da bambina ha avuto sicuramente un riscontro negli studi fatti e opportunità di lavoro subito nel continuare l'esperienza... la fortuna di poter fare il lavoro per cui avevo studiato quindi la scelta è stata data proprio da una serie di opportunità, ma anche da quello che comunque era già un desiderio probabilmente coltivato da bambina, da ragazza.

Pesquisadora: Ho capito. E che tipo di formazione ha seguito per diventare insegnante della scuola dell'infanzia?

Linda: Allora, la scuola è stata l'istituto magistrale, un diploma magistrale.

Pesquisadora: Si ricorda il periodo nell'Istituto magistrale?

Linda: Allora, hmm.

Pesquisadora: Più o meno. A questo devo fare tantissima attenzione perché è molto diverso dal Brasile.

Pesquisadora: Allora, 92-94, 92-94 secondo me. Si entra alle superiori più o meno più quello è il periodo, quindi negli anni 90, ecco. Dopodiché ho fatto un lungo periodo di pratica di, come incaricata, come praticante, supplente, una decina d'anni, dove facevo la pendolare Mantova-Modena. Quindi mi svegliavo al mattino alle 5h, prendiamo il mio treno, prendevo il servizio per dove avevano necessità nelle scuole e, ecco, una cosa che ho sempre ritenuto proprio andata dell'amministrazione del Comune di Modena, e quindi un valore aggiunto, nonostante tu fossi i primi momenti, i primi approcci all'insegnamento, una grande accoglienza, un investire su il personale, quindi da subito è accolto, invitato nei primi momenti di formazione, da quelli che potevano essere le formazioni più classiche di base, che comunque riprendevano campi di esperienza, quindi arte, scienze, lingua, con relatori, insomma anche importanti che hanno comunque dato significato anche la stesura degli orientamenti del 91. E non c'era differenza, ma anzi, tra chi aveva avuto già anni di esperienza, ma anzi questi anni erano messi a disposizione proprio per noi nuove insegnanti quindi proprio questo l'ho sempre ritenuto e lo ritengo tutt'ora un valore aggiunto. Dove un servizio non era solo per l'utenza ma insieme all'utenza, quindi a partire già dagli operatori stessi. Poi questo coordinato da un coordinamento, insomma, da un team di operatori a livello, insomma, il coordinamento pedagogico, ma con un gruppo di relatori veramente significativo per me lo è stato, ecco, perché hanno dato quell'impronta nel farti entrare nella scuola dell'infanzia.

Pesquisadora: Interessante e dal suo punto di vista questa formazione che ha ricevuto è stata utile per il suo lavoro? Questa iniziale?

Linda: Fondamenta, fondamentale, perché la prima opportunità è stata quella di partecipare, ma in questo momento ricostruendo fasi e tappe (*risos*), è stato il partecipare al convegno con Sergio Neri, fondatore, il promotore della scuola per il Comune di Modena. Per lui il concetto fondamentale era che la scuola era integrazione, la scuola è inclusione a più livelli e... (*o telefone da participante começa a tocar*)

Pesquisadora: Se vuole attendere non c'è problema.

Linda: È la collega che deve venire dopo, guarda (*risos*). È dell'altra scuola, ma non è niente e quindi io, ecco, in quel momento, quando ho avuto l'incarico, mi è stata chiesto appunto di partecipare perché questo volevo dire, aprire la mente e rendersi conto anche nel contesto in cui si veniva a esercitare una certa professionalità o quello che poteva essere l'opportunità di creare uno stile personale, un percorso. E poter avere insomma questa riflessione, dove appunto Sergio Neri diceva che il bambino doveva essere l'artigiano dei nostri pensieri e delle nostre emozioni, questa frase mi colpì moltissimo già e spesso mi capita di averla adottata proprio perché il porsi non come un adulto che deve trasmettere discipline, saperi, competenze che gli appartengono, ma sei tu adulto il fruitore delle idee che nascono dai bambini, tu sei un mezzo, tu sei il loro interprete, il loro traduttore, delle loro parole che diventano poi progetti, accompagnati da un percorso formativo e da tutto quello che può essere esperienza.

Pesquisadora: Ok, e nel corso di studio che ha seguito erano presenti discipline caratterizzante il lavoro con i bambini 0-6 e nello specifico 0-3?

Linda: Sì, nel primo, nel mio percorso...

Pesquisadora: Nel corso iniziale.

Linda: Si è affrontato, diciamo quello che era un tirocinio nelle prime, nei nidi, proprio perché comunque per poter vedere anche la crescita del bambino, lo sviluppo e le modalità di apprendimento in la fase di crescita, poi, per la stessa opportunità nella scuola dell'infanzia, dove comunque età differenti, percorsi differenti, abilità e autonomie con sviluppi diversi per crescita e per fasce d'età.

Pesquisadora: Quindi ha fatto anche il tirocinio.

Linda: Sì, sia nel nido che nell'infanzia. Che anche nella scuola privata, perché comunque anche nelle... nelle realtà comunque la scuola italiana, sicuramente il diritto all'istruzione, all'educazione è alla base dell'infanzia, ma oltre agli enti diciamo pubblici, gli enti locali, che comunque hanno proposto sono gestiti dalle amministrazioni, ci sono le scuole statali, le scuole paritarie, o le scuole convenzionate o private, che hanno un distinguo su quello che può essere un tipo di offerta, anche proprio per l'organizzazione, a risposta delle esigenze delle famiglie. E ho avuto modo di poter avere anche questo tipo di esperienze e anche con bambini portatori di handicap.

Pesquisadora: E questa esperienza l'ha aiutata nel suo lavoro, che ha fatto e che fa oggi?

Linda: Moltissimo, proprio perché comunque questo di poter avere, in contesti diversi, quindi non tanto solo dall'istituzione, della scuola ma anche in realtà, come dicevo prima, quella più significativa è stata quella del campo rom, dove qui il l'essere accolti, il potere avere questi momenti e anche quella loro voglia di conoscere, di essere inclusi, ha dato sicuramente a me l'opportunità di poter vedere infanzie diverse, che non quelle magari più fortunate perché comunque con possibilità delle famiglie di poter fare insomma esperienze scolastiche normali, ecco. Quindi sicuramente la prima esperienza è stata per me la più significativa, quelle che poi hanno sono state comunque ancora più arricchenti, quando tu ti rende... vai a sostegno di quelle famiglie che magari vivono situazioni più delicate con bambini che hanno handicap o disagio, dove non hai solo da gestire la parte, diciamo di routine e di cura di questi bambini, ma è la parte emotiva, relazionale ed inclusione e in questo le famiglie si aprono a te con una grande richiesta di potersi sentire in questo percorso il più accettate possibili. Perché non è sempre così scontato quindi è un momento di crescita tuo personale dal punto di vista sia umano, soprattutto, che professionale, ma sul professionale te lo fa l'esperienza, la teoria, ma quello umano è impagabile.

Pesquisadora: Ha un'altra formazione? Altri studi, studi post-laurea, un'altra laurea? Non lo so.

Laura: No.

Pesquisadora: Ok, percorso professionale, abbiamo già parlato e riprendiamo alcuni punti. Prima di lavorare come insegnante, come immaginava che fosse questa professione, che idee aveva?

Laura: Dei bambini, bellissima. Dei bambini, bellissima e tuttora perché è una scoperta e sicuramente, ehm, ecco, non credevo che la parte più impegnativa fosse la relazione con le famiglie, in cui devi investire molte energie, ma perché è più un costruire una fiducia, un costruire un'alleanza con loro, in cui tu cammini insieme a loro, non per loro. Questo a volte non è immediato o scontato e in questo non ti devi mai stancare tu di avere questo rapporto che è in divenire, dove un principio indispensabile è dato dalla fiducia, ma anche con un tempo lungo, non deve essere immediato perché il dovere, insomma, fare entrare in una nuova realtà e accompagnare le famiglie a un cammino che si apre col tempo. E che si deve fare insieme.

Pesquisadora: Quali sono i ricordi più importanti dell'inizio del suo lavoro nell'ambito educativo?

Laura: Il primo incarico, la prima supplenza, la prima selezione superata e dopo tanto tempo, il concorso, il posto (*risos*), il poter dire "Non ho quest'anno il pensiero dell'incarico a quella scuola o quell'altra scuola" (*risos*). Che anche in questo comunque sono poco, ecco, anche qui ho avuto la possibilità di poter conoscere la realtà di Modena nelle sue zone e di collaborare anche con tanti coordinatori che ognuno di loro mi ha arricchito di un sapere perché c'era il coordinatore che formava arte, quindi tu avevi un occhio più sensibile a questo aspetto, il coordinatore che mi ha dato la possibilità di fare esperienze con scienze, quindi questo voleva dire porsi una condizione in cui le scienze non erano solo teorie, ipotesi, ma una disciplina molto narrata, molto di ragionamento, molto di pensiero e in continua evoluzione. Una delle

ultime formazioni che sono più significative, a mio parere, che ha proposto il coordinamento a noi insegnanti, l'esperienze in outdoor, dove date non solo da un'esigenza della pandemia recente, in cui il riscoprire l'esterno non come un ambiente da cui dove porsi al riparo, dove qualsiasi limite deve essere visto come un non osare del bambino, ma un imparare a convivere con un inciampo, una sbucciatura, il fango, lo sporco e dove il bambino comunque ristabilisce anche poi un contatto, un approccio con la natura, con benefici o più livelli. Dove vengono messi in campo i cinque sensi quindi... e dove anche, il più delle volte, bambini che sono più silenti, più, magari discreti a grande gruppo, ecco, nel cooperare in una situazione in continua evoluzione, perché c'è la scoperta di un insetto, la traccia di un animale, il cinguettio di un uccellino o solo semplicemente da un semplice bastone viene trasformato, parte un progetto sempre in continua evoluzione, questo sicuramente è stato una delle occasioni più importanti come formazione, oltre quella che può essere stata anche noi esperienza di fare filosofia con i bambini, con ma per i bambini. Dove qui lo strumento di ricerca invece, era accompagnato dal dialogo, dalla conversazione a più livelli, dove l'idea di un bambino, di un compagno diventa l'idea comune, l'idea collettiva del gruppo, dove si creano posizioni differenti e arricchito anche da un dal linguaggio quindi da anche da una ricerca continua di saperi e di competenze linguistiche.

Pesquisadora: E vediamo, a che età ha iniziato a lavorare come insegnante e con quale fascia di età ha lavorato all'inizio?

Linda: A vent'anni, appena diplomata, 19, 20.

Pesquisadora: Giovane.

Linda: Sì. E con i bambini di quattro anni.

Pesquisadora: A suo parere, come hai imparato a fare l'insegnanti? Quali aspetti ed eventi hanno contribuito alla sua formazione?

Linda: Imparato e sto ancora imparando. L'opportunità mi è stata data dalle colleghe che ho incontrato, di grande generosità, fiducia, stima, in cui hanno probabilmente colto una voglia di lanciarsi e mi hanno accompagnata, mettendomi in gioco, dandomi dei suggerimenti ma mettendo loro a disposizione la loro esperienza. Quindi non era un tesoro privato ma un bene comune (*risos*). Questo per me è stato il trampolino di lancio.

Pesquisadora: Esperienze professionali. Lavorare come insegnante della scuola dell'infanzia è stata una sua scelta oppure le piacerebbe fare qualcos'altro?

Linda: No, è stata una mia scelta. Il rammarico è stato quello di non aver potuto fare esperienze in altre realtà, di altri paesi, ecco. Perché poi sono vita privata, altre cose e quindi. (*risos*)

Pesquisadora: Sì.

Linda: Anzi, insomma, quando poi la vita privata ha preso un'altro tipo... di mi era stato chiesto di poter andare in Francia, nelle ambasciate, come... nelle ambasciate, dove sapevo che c'erano

scuole con personale italiano ed è una cosa che avrei sperimentato e poi il destino ha voluto altro e ho sperimentato altro. (*risos*)

Pesquisadora: Sì (*risos*). Da quanto tempo lavora come insegnante della scuola dell'infanzia?

Linda: Dal 2001. di ruolo. E dal '95, '92, '95 secondo me, per il comune, sempre col Comune di Modena.

Pesquisadora: E ha già lavorato con tutte le fasce di età della scuola dell'infanzia?

Linda: Sì, sì, sì, più cicli.

Pesquisadora: C'è qualche fascia di età sì che si identifica maggiormente e perché? Oppure una fascia d'età che si identifica in misura minore?

Linda: Eh, no. Sono tutte... allora a tre anni sono speciali perché comunque sono curiosi, inesperti, spontanei e quindi hai proprio la sensazione di essere tu quella guida che gli accompagna, in realtà sono loro che accompagnano a te (*risos*), in realtà è diversa, dai a loro questa... hanno loro questa percezione, ma in realtà sono loro che guidano a te. E a quattro anni diciamo è quell'età in cui quelle prime piccole esperienze, quelle prime radici, cominciano a germogliare e avere una sua una sua crescita. A cinque anni c'è, ci sono le competenze, le autonomie, quella collaborazione che è un filo più diciamo adulto, tra virgolette, poi però c'è il distacco e quindi è più, è più di conclusione, però, è una conclusione che insomma, il più delle volte, ha portato delle soddisfazioni come percorsi. Insomma, non c'è una fascia di età che prediligo di più, che sento più perché ognuna di loro poi mette in gioco un tuo ricevere e un tuo dare.

Pesquisadora: Può sinteticamente dirmi come valuta la sua esperienza professionale finora?

Linda: 10 (*risos*). Sì, a me piace tanto, lo faccio ancora con passione. Ci sono dei momenti in cui uno sbuffa perché magari ci sono tante, però è ancora per me un grande arricchimento, poi con tutti i suoi alti e bassi nella quotidianità, date da circostanze sicuramente gli ultimi due anni sono stati anni in cui abbiamo dovuto reinventarci, abbiamo dovuto costruire un nuovo modo di fare scuola, con gli strumenti che avevamo e di fare relazioni con i colleghi, gli operatori, relazione con i servizi e soprattutto le famiglie, quindi è stato un reinventarsi, tra virgolette, su quelle che non sarebbe potuto esserci, però se dietro non ci fosse stata una grande formazione e una grande esperienza. Io poi sono due anni che sono in questa scuola perché ho fatto per vent'anni il carico, quindi in un'altra scuola, sempre su questo quartiere, con la stessa coordinatrice, quindi, il volersi anche rimettere in gioco è una cosa che penso appartenga a quella che è passione, mestiere o voglia di fare, ecco. Ancora sono in quella fase, poi non so dove, quando (*risos*)... se si concluderà con l'andare in pensione o se invece potrebbe eventualmente ridursi un pochino per tante altre ragioni. Ecco, mi auguro di no (*risos*). Insomma.

Pesquisadora: Ok, vorrei sapere la sua opinione sull'educazione con i bambini 0-3 nel contesto del nido. Ha mai lavorato con questa fascia d'età?

Linda: Sì, poco, più nelle scuole di Mantova dove avevano più un'impronta come, diciamo, come linee di insegnamento vicina al metodo Montessori.

Pesquisadora: E come è stata questa esperienza?

Linda: Molto bella, diversa perché per me era la prima volta che entrava in tanto in un contesto nido, con bambini molto piccoli, dove le prime autonomie, il cambio, i momenti proprio fondamentali, ecco, di bisogni dei bambini e i primi modi loro di esplorare e di stare in gruppo. Quindi per me questa è stata sicuramente una bella opportunità, mentre un'altra breve opportunità nei nidi qui a Modena, di un annetto, ma anche meno, forse meno, con bambini grandi, quindi già più vicini a quella che era la mia esperienza proprio sia di studio ma anche di prime esperienze lavorative. Quindi sicuramente è stato più immediata, meno, come dire, così da osservatore che non nel avere qualche magari sicurezza in più nel proporsi.

Pesquisadora: Ok, e il lavoro con i bambini da 0 a 3 anni l'è piaciuto, questo breve periodo?

Linda: Sì.

Pesquisadora: La giornata educativa era molto diversa da quello che svolge attualmente o svolge con i bambini più grandi?

Linda: Allora con i bambini più grandi, sicuramente sì, perché comunque metti in gioco una serie di contatti, di modi di porsi, di approcci anche fisico e dove la relazione empatica è comunque fondamentale. Molto parlata, molto spiegata però dove comunque c'è più un'intesa di sguardi e anche di intuire esigenze. Quindi c'è una lettura proprio, insomma delle personalità dei bambini e qui entrano sicuramente in gioco il sistema dell'osservazione sistematica, modalità e strumento che tu utilizzi sempre, in qualsiasi fase d'età, ma potendo avere con loro il dialogo, hai sicuramente qualche elemento in più nel poter descrivere o nel poter interpretare anche un loro stato d'animo o un loro profilo emotivo.

Pesquisadora: E quale momenti situazioni le hanno dato maggiore soddisfazioni con i bimbi piccoli?

Linda: I sorrisi, gli abbracci e l'essere accolta, quello sicuramente.

Pesquisadora: Ha avuto delle difficoltà?

Linda: No, no, vuol dire che in tutti, sia con i bambini nel porsi in relazione e con le figure adulte, operatori, colleghi e tuttora famiglie ho sempre avuto insomma la possibilità di costruire delle belle relazioni, che distanza anche di anni di, per dire a fine ciclo meno, si sono potute anche coltivare, facendo diventare proprio figure amicali, andando anche in vacanza insieme. Sì, sì.

Pesquisadora: Bello, e ora con il gruppo/classe con cui lavora oggi quali momenti le piacciono di più?

Laura: Quando loro raccontano, i momenti di conversazione in cui, sia spontanei perché sono loro magari a lanciarti o voler parlare e quando tu magari una maniera più delicata, vai a indagare su quelle che possono essere comunque contenuti o temi su un progetto che stai sviluppando insieme a loro. Nato da loro.

Pesquisadora: Ok. Secondo lei ci sono differenze nel lavoro in questi due contesti? Quali sono le principali differenze?

Linda: Nido e infanzia?

Pesquisadora: Sì.

Laura: Differenze ci sono nel modo in cui tu hai di proporre attività, ma credo che i risultati siano di grande soddisfazione in entrambi, non livelli, ma in entrambi i contesti ecco. Sì, sì, quindi sono sicuramente, le differenze stanno perché sulla base delle loro autonomie, sui rilanci che puoi avere a un'età in cui comunque c'è già anche un sapere dialogare uno a uno, in cui, esso è tipico dell'età dei tre anni, poi man mano crescono e aprono un pochino di più anche loro e loro relazioni, quindi sanno stare in gruppo e questo offre a te qualche elemento in più per definire gli interessi, per definirli i modi di stare in gruppo. Nella fascia più piccola, sicuramente, molte esperienze di manipolazione dove si esprimono anche attraverso esperienze, attraverso il corpo quindi il dialogo continuamente narrato e l'intervento dell'adulto c'è, ma è in divenire per quello che è la relazione con i bambini.

Pesquisadora: È stata una sua decisione passare dal nido alla scuola dell'infanzia e cosa l'ha portato a prendere questa decisione?

Linda: Più che decisione, né una scelta ma un'opportunità. All'epoca erano più richieste insegnanti nell'infanzia, quindi c'erano più opportunità di lavoro, e da cosa poi è nata cosa quindi una volta entrata nel sistema non sono... mi sono trovata bene, ho molte opportunità come gli dico, ci sono stati opportunità di crescita quindi non ho mai fatto il passo indietro, ecco (*risos*). Come dire, indietro nel senso di... ecco.

Pesquisadora: Sì, ho capito. E durante il suo lavoro con i bambini 0-3 si è sentita realizzata professionalmente?

Linda: Sì, sì, sempre. Sempre, perché le esperienze fatte, intanto, sono sempre state esperienze non singole e neanche individuali, ma condotte sempre collettivamente, dove c'era una restituzione tra il gruppo di lavoro, con la collega di sezione, con i momenti di inter collettive, quindi di realtà di altre scuole, quindi una grande circolarità e questo permetteva anche essere spunto di riflessione, argomento di materia tra noi insegnanti e allo stesso tempo anche tra chi... tra l'utenza, perché comunque questi momenti erano poi aperti anche alle famiglie e sicuramente soddisfacente.

Pesquisadora: Ok. in generale, per quello che è la sua esperienza, ci sono professionisti dell'ambito educativo, considerando sempre il sistema 0-6 che non vogliono svolgere il lavoro nel nido. E se sì, perché pensa che questo succede?

Linda: Che collega non vogliono svolgere?

Pesquisadora: Professioniste del 0-6, considerando educatrice ed insegnante, che non vogliono svolgere il lavoro nel nido e perché questo succede nella sua opinione?

Linda: Hmm, personalmente non mi è mai capitato di vedere o di trovarmi in situazioni in cui personale investito in qualche maniera non era forse un volersi risparmiare ma il non aver costruito magari un'esperienza ricca con una fascia di età differente, magari era un voler stare un attimino più come osservatrice, che non come operatrice in campo, quindi magari il limite poteva essere da un'esperienza differente, per poi trovare comunque punti comuni d'accordo e di collaborazione, questo, questo sì.

Pesquisadora: Ok, grazie. Allora, risorse, spazi, materiali. Lei lavora qui in questa scuola giusto? Quindi è una scuola 0-6, possiamo dire così, perché ne tutti sono, giusto?

Linda: Sì, perché comunque con la struttura comunque e offre anche un polo, dove comunque non c'è solo la realtà dell'infanzia che è su quattro sezioni, ma c'è il servizio del nido.

Pesquisadora: Ok, quindi pensando ai bambini 0-3, nel contesto dove lavora attualmente c'è materiale didattico/pedagogico disponibile, nella sua opinione?

Linda: Sì, sì, sì, sicuramente.

Pesquisadora: E come valuta la struttura della scuola per la cura e l'educazione dei bambini piccoli?

Linda: Sicuramente, come spazi, direi che più di questo sarebbe una città (*risos*), perché è un quartiere quasi. Sicuramente una delle scelte per cui, io venivo da una scuola di quartiere più piccola, diciamo una delle prime di Modena fatte già da 40, 50 anni fa, quindi piano terra, con un unico salone, con le singole... qui invece il poter intervenire in un'area così estesa, permettendo circolarità, solo dalle vetrate, quindi ognuno è un proseguo della sezione, e dell'altra sezione ho un affaccio sul giardino. Io direi che una di quelle strutture migliori in cui un bambino possa crescere e apprendere.

Pesquisadora: Ok, nel suo lavoro oggi c'è la compresenza?

Linda: Sì.

Pesquisadora: E come valuta la compresenza sia nel nido, sia nel suo lavoro?

Linda: Una risorsa indispensabile. Anzi, strutturata così, a differenza di quello che invece è una realtà statale, dove comunque... noi siamo in compresenza dalle 9h fino alle 13h15 per la collega che fa l'apertura 07h30, apertura a servizio, quindi noi siamo... le colleghe sono in compresenza dal mattino alle 9h fino alle 13h15, dopodiché chi è entrati in servizio alle 9h conclude la giornata fino alle 16h15. Quindi è la fascia centrale in cui tu puoi permetterti veramente di mettere in campo tante proposte, tante collaborazioni e di dare anche un'impronta al gruppo con cui tu stai facendo esperienza.

Pesquisadora: Quindi siete in due, in quanti bambini?

Linda: 25. Più la collaboratrice, che è comunque un a tutti gli effetti diventa una figura di riferimento per i bambini, per le famiglie, ma una risorsa a tutti gli effetti come la terza collega, perché comunque entra in relazione nei momenti operativi, nei momenti non solo di cura delle autonomie, assolutamente, e neanche in quelli che possono essere le loro prime esigenze, dalla allungare un bicchiere d'acqua a quello che invece magari c'è un bambino che sta facendo un'attività, la collega collaboratrice ne coglie l'esigenza "Vai tu vado io"... è il saper cogliere anche l'esigenza che è prioritaria in tutte le sue dimensioni.

Pesquisadora: La collaboratrice non è l'insegnante di sostegno?

Linda: No, no. L'insegnante di sostegno alla sezione viene data incaricata qualora ci siano delle necessità date o da gruppo di bambini o comunque da un potere gestire la situazione con maggiore sicurezza, maggiore anche disponibilità per chi magari necessita di percorsi un po' più individualizzati. Poi ci sono le situazioni in cui, di bambini che invece hanno certificazioni che allora devono seguire un percorso integrato, ma con momenti sicuramente più individualizzati.

Pesquisadora: Ok. Relazioni con le famiglie. A suo parere, come le famiglie interpretano il ruolo del nido e il suo lavoro come insegnante delle scuole dell'infanzia?

Linda: Sicuramente sono... viene riconosciuto come un valore, come valore, come un momento di collaborazione, di sostegno reciproco e di relazione. A volte (*risos*) ancora di più in quanto tu ti vedi proprio per la fiducia, proprio perché magari riconoscono, ecco il fatto che tu ti occupi della crescita dei loro figli. Certo non è immediato, certo non è privo, a volte, anche di reticenze, di fidenze iniziali proprio perché comunque è un darsi, uno scoprirsi, un crescere insieme, ma credo che con la giusta pazienza, la giusta, insomma, intesa e voglia di conoscersi anche a lungo tempo i frutti si raccolgono. (*risos*).

Pesquisadora: E secondo lei le famiglie comprendono e valorizzano il nido nello stesso modo in cui comprendono e valorizzano la scuola dell'infanzia o ci sono differenze?

Linda: No, penso che chi fa la scelta e si fa in qualche maniera... fa la scelta di fare educare e crescere i propri figli, non per solo un discorso organizzativo o di esigenze date dal lavoro, ma questo lo fa molto il bambino, che riporta a casa episodi, momenti e voglia di stare anche gli amici, non solo a scuola ma in momenti extrascolastici. Ecco, il lavoro grande che in cui vengono investite anche le risorse della scuola è proprio quello di far crescere questi punti e quando questo avviene vuol dire che insomma, fortuna, energie, sforzi hanno avuto la stessa direzione. Credo che sia indistinto mentre nell'infanzia che nel nido.

Pesquisadora: Alcune domande sulle specificità dell'educazione nel nido, qual è la sua idea di bambino considerando con la fascia 0-3?

Linda: Di un bambino in movimento, di un bambino curioso, attivo, un bambino che comunque a cui il primo diritto è quello di aspettare ed avere tempi di attesa, che non devono essere poi

sempre quelli dell'adulto, ma il contrario. Di un bambino rispettoso e di un bambino di diritto all'infanzia.

Pesquisadora: E cosa li distingue dai bambini più grandi? 3-6.

Linda: Abilità modo, magari, autonomie, dimensioni di sviluppo, identità. Ecco, ogni bambino ha una sua unicità, una sua identità, fin dal nido.

Pesquisadora: Trova proprio più facile o più difficile lavorare con i bambini più piccoli? O non vede questa differenza e perché?

Linda: No. Con i bambini... sicuramente con i bambini più piccoli, il lavoro iniziale è quello di investire e di dedicare magari un tempo più lungo, tempo più lungo che poi col tempo ha modo di essere recuperato in quelle esperienze che hanno potuto costruire in loro modalità di apprendimento, modalità di crescere e modalità di cooperare, non operare, cooperare, perché forse l'appartenenza al gruppo e la consapevolezza del gruppo è un elemento fondamentale in una comunità fatta di adulti, bambini e operatore.

Pesquisadora: E secondo lei in che modo i bambini 0-3 apprendono e si sviluppano? È diverso da quelli più grandi.

Linda: Nella relazione. Sicuramente nella relazione, nello sperimentare, nell'esplorare nell'avere sempre un atteggiamento partecipativo, con tempi diversi, ma... (*risos*)

Pesquisadora: Cosa pensi che i bambini dovrebbero apprendere in questa fascia d'età? 0-3.

Linda: Il valore di comunità e di unicità allo stesso tempo, rispetto ad ognuno di loro.

Pesquisadora: Qual è il ruolo dell'educatrice nello sviluppo e nell'apprendimento dei bambini nel nido?

Linda: Di un attento osservatore, di una persona formata, colta, una persona sensibile, attenta nel rispondere a quelle che sono le loro esigenze, non solo quelle legate alle autonomie, ma quelle di tipo relazionale. Sicuramente.

Pesquisadora: Per quanto riguarda la cura e l'educazione, come interpreta questi due concetti?

Linda: Sono due... di pari passo, perché cura vuol dire prendersi cura di sé, ma cura dell'altro. Educazione, ecco, il... ecco l'educare, a mio parere, è praticare comunque cultura e la cultura non può essere praticata se non teniamo conto delle esigenze e delle idee dei bambini che sono il nostro, che diventa il nostro sapere, non trasmesso in una in una maniera didattica, ma in una maniera di contenitore dell'adulto che fa da contenitore e da osservatore e sicuramente deve diventare oggetto di materia per noi insegnanti, che in qualche maniera cresciamo insieme a loro.

Pesquisadora: Uno dei due, cura ed educazione, prevale nel lavoro quotidiano nel nido d'infanzia, secondo lei? Se sì in quale modo?

Linda: No, no. Dovrebbero anche essere di pari passo perché al momento stesso che io mi prendo cura di te, condivido con te un momento educativo, un momento in cui rispondo alle tue esigenze, in un tuo modo di volerti rapportare e ai tuoi tempi. Lo vedo molto in equilibrio, poi è ovvio, con una praticità e una teoria (*risos*) che deve avere differenze perché altrimenti parleremo di un unico elemento.

Pesquisadora: Sì, per quanto riguarda la cura e l'educazione nel suo lavoro oggi, con i più grandi, cioè avviene in modo diverso oppure no?

Linda: No, anche in questo lo vedo... li vedo come due elementi molto legati tra di loro.

Pesquisadora: Ok, come concepisci il gioco? Qual è il ruolo del gioco per la fascia età 0-3?

Linda: Un modo di esplorare, scoprire, conoscere e sicuramente il poter permettere di, attraverso una forma ludica, di conoscere la parte più completa del pensiero poi del bambino.

Pesquisadora: Per lavorare con i bambini 0-3, è necessario avere delle caratteristiche, competenze specifiche? Se sì, quali?

Linda: Più che caratteristiche, non dimenticarsi della loro spontaneità, ecco. Sì, l'essere esigente, ma l'essere sempre con un attento occhio che risponde alle loro richieste e che comunque sa entrare anche in empatia con loro. Quindi sicuramente la parte relazionale è fondamentale. Relazione che però non può non avere la figura della famiglia, quindi è un tutto uno, questo anche per quello che riguarda sicuramente anche l'infanzia.

Pesquisadora: Ok. E le conoscenze specifiche, distacca qualcuna necessaria per il lavoro nel nido?

Linda: Sì, il fatto di poter... un minimo di preparazione, di formazione di base, come quelle che possono essere le grandi teorie, ecco, collegate allo sviluppo dell'infanzia che è stato promotore anche come Bruner, Gardner, ecco che dove comunque il l'apprendimento del bambino non è solo dato da una trasmissione di saperi, ma ogni bambino ha modo di crescere e di imparare perché ha una sua intelligenza, ha un suo modo di esplorare e conoscere. E la scuola in questo non dovrebbe essere, a mio parere, giudicante, ma dovrebbe essere solo un'opportunità aperta a più discipline, più modo di fare e di fare esperienza, proprio perché l'unicità sta nella diversità anche di ognuno di noi, nell'apprendere.

Pesquisadora: Nell'educazione dei bambini da 0 a 3, la pratica e la teoria sono ugualmente importanti?

Linda: Certo sì, perché sono due aspetti che... la pratica sicuramente ti permette di avere un risultato immediato su quello che tu eventualmente puoi avere teorizzato o su quello che comunque è dato anche da un buon senso nel cogliere situazioni, esigenze che però privo di teoria è di difficile interpretazione, ecco.

Pesquisadora: Ok. A proposito di teoria, ha già parlato due nomi, però ci sono altri documenti, autori che si ricorda che è stato importante per l'educazione in questa fascia d'età?

Linda: Beh, Sergio Neri per quello che riguarda comunque... sono le scuole nostre, nella realtà di Modena, promotore sicuramente di un bambino attivo, di un bambino curioso, di un bambino incluso nel sistema della scuola. E tutti, comunque, quei insomma, formatori che ho potuto incontrare nella mia esperienza, ma anche i grandi teorici, ecco, che hanno dato insomma le basi.

Pesquisadora: Nel contesto del sistema 0-6, l'educatrice del nido sono più o meno apprezzate rispetto l'insegnante della scuola dell'infanzia?

Linda: No, devo dire che negli ultimi anni se il servizio... se l'istruzione era considerata dalla scuola primaria o elementare in poi, proprio a fronte di questa grande sensibilizzazione che è stata, che la società stessa ha richiesto, in tante realtà, quindi non solo in Italia, ma direi a livello internazionale, con un occhio attento all'infanzia, ai diritti dell'infanzia, sicuramente a sensibilizzato un'opinione pubblica più estesa a riconoscere l'istruzione già dagli 0-3, motivo per cui si è arrivato invece al sistema integrato o si vorrebbe arrivare a consolidare il sistema integrato 0-6.

Pesquisadora: Ho capito. A suo parere quale sfida più grande per essere una educatrice del nido?

Linda: Beh, (*risos*). Una sfida... l'aver avuto l'opportunità di lavorare in armonia, con coinvolgimento, partecipazione e congedarsi dai bambini con un ricordo, con una memoria di esperienze e di conquiste.

Pesquisadora: Come si sente ad essere una insegnante della scuola dell'infanzia, si sente professionalmente realizzata?

Linda: Sì, sì. Non conclusa ancora (*risos*), anche quindi... non per ambizione, no, no, no. Perché, quando insomma, anche ho la possibilità di essere affiancata a persone che hanno ancora da trasmetterti molto, ho proprio voglia di apprendere e allo stesso tempo, quando ho la possibilità di poter eventualmente avere vicino ragazze giovani, molto energiche (*risos*), quindi... a loro invidi questa forza, magari hai però la voglia anche di trasmettere quella che a sua volta è stata una mia fortuna, una è una mia opportunità.

Pesquisadora: È interessata a continuare a lavorare con questa fascia di età. Quali sono le sue aspettative professionali?

Linda: Sicuramente, finché posso sì. Ecco finché, insomma, ci sono i presupposti per poter fare il mio lavoro con serenità e passione. Dovesse capire che qualche cosa non è più in armonia e il venire a lavorare diventa un sacrificio, un peso... spero di avere quella lucidità di capire che forse è meglio un'altra mansione (*risos*), ecco. Perché sarebbe un po' più triste, altrimenti

Pesquisadora: Le ultime tre domande riguardano la funzione sociale del nido, della scuola dell'infanzia e del sistema 0-6, un contesto più sociale, diciamo della società italiana, di questo territorio. Secondo lei, il nido d'infanzia è uno spazio di qualità per i bambini 0-3?

Linda: Sicuramente è uno spazio di qualità, è un valore aggiunto alla cittadinanza perché appartiene come realtà, attraverso una gestione sociale dove la partecipazione non è solo data dalle risorse del territorio, dalle risorse di un coordinamento, degli operatori, ma da quello che è comunque un senso civico, un valore della città stessa, quindi, per (*incompreensível*) di poter comunque crescere in una comunità quelli che saranno i cittadini del futuro.

Pesquisadora: Considerando il sistema integrato 0-6, qual è la funzione sociale del nido e della scuola dell'infanzia?

Linda: Quello di accompagnare le famiglie in un cammino di crescita dei propri figli, in un contesto di una comunità, con un progetto pedagogico, con un'opportunità di sicuramente, di strumenti, di risorse, ma come comunità educante che vede investite tutte le risorse sul campo.

Pesquisadora: Nell'istituzione in cui lavora questa funzione viene promossa e realizzata?

Linda: Quelle che è la realtà delle scuole di Modena, se vuole... a livelli differenti, perché comunque ogni contesto vive la sua realtà, ma sicuramente c'è molta circolarità e condivisione del fine, di far sì che l'istruzione e il servizio all'infanzia sia un'opportunità per tutti, per i bambini, le bambine di qualsiasi categoria.

Pesquisadora: E qual è la sfida più grande dell'educazione 0-6 nella nostra società odierna?

Linda: Fare in modo che questa opportunità la possono vivere tutti i bambini indistintamente.

Pesquisadora: Bene, abbiamo finito. C'è qualcos'altro che ritieni levante e che vorrebbe dire? Si sente libera di parlare.

Linda: Grazie! (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*) Grazie mille.

Nome escolhido: Bruna

Segmento: Pré-escola

Cidade: Modena

Entrevista realizada em 20 de outubro de 2022

Pesquisadora: Le prime domande sono un po' più personale e la prima cosa è scegliere un nome, perché non userò il suo nome vero, ma un nome fittizio.

Bruna: Oddio... guarda, userò il nome di mia mamma, Bruna.

Pesquisadora: Bruna, mio fratello si chiama Bruno.

Bruna: Ah. Che è la persona che purtroppo non ho più e che è sempre stata più vicina a me, insomma.

Pesquisadora: Sì. Età, stato civile e città di residenza.

Bruna: Allora, l'età sono 60 anni, stato civile, sono vedova da 12 anni e io abito in una frazione di Modena, San Donnino, però è Modena, insomma.

Pesquisadora: Ok, lei è nata Modena?

Bruna: Io sono nata a Modena e ho sempre vissuto, diciamo, però in periferia, non a Modena città, però diciamo che è provincia, insomma, il comune è Modena, ecco,

Pesquisadora: Ok. E com'è stata la sua infanzia? Quali ricordi di quel periodo sono più memorabili per lei?

Bruna: Guarda io veramente ho avuto un'infanzia, posso definire, bella, piena di affetto e, devo dire, sorprendente, perché ho avuto due genitori molto giovani, perché mia mamma mi ha avuto che aveva 15 anni e mio papà 20. Però sono stati proprio una coppia molto affiatata, molto amorevole e, cioè, mio papà mi ha trasmesso molto il valore, l'amore per la lettura e mia madre mi ha trasmesso quei valori legati proprio all'umanità, la gentilezza, il modo di fare, la calma e quindi, sì, ho avuto un'infanzia veramente, l'ho definita proprio sempre speciale.

Pesquisadora: Bene, hai frequentato il nido oppure la scuola dell'infanzia quando era piccola?

Bruna: Allora io, cioè, 60 anni fa non c'erano i nidi ma io ho frequentato una scuola parrocchiale, c'erano le scuole della parrocchia, della Chiesa, e quando io ho cominciato a fare questo lavoro ho ritrovato la mia maestra che ormai andava in pensione ed è stato un bellissimo, cioè, ritrovarsi perché lei non, insomma, non ci eravamo più viste, però sì ho frequentato... c'erano le scuole della Chiesa, ecco.

Pesquisadora: Sì. E si ricorda di com'era la vita quotidiana nella scuola? Come si sentiva andando alla scuola?

Bruna: Allora io sono andata sempre a scuola molto volentieri, perché questa maestra che si chiamava e si chiama perché c'è ancora, Maria Rosa, era una di quelle maestre. proprio molto gentili, eravamo in tanto un gruppo molto, cioè, un gruppo piccolo perché era un paesino, quindi cioè si respirava quest'aria di familiarità, diciamo, e per cui io ho anche di questo un ricordo piacevole e andavamo al mattino, c'era un orario di ingresso che era verso le 9h, 09h30, poi allora non si pranzava, avevamo il cestino e quindi si pranzava con le cose che portavi da casa. Però anche di questo periodo ho un bellissimo ricordo perché c'era sempre questa insegnante molto... ripeto gentile, perché credo che la gentilezza sia una di quelle attitudini che un'insegnante deve avere perché passa davvero in tutti i rapporti. E niente, ci faceva fare questa esperienza all'area aperta, sì, ho un bel ricordo, un ricordo piacevole, tanto che ho fatto poi questo lavoro.

Pesquisadora: Ho capito. La prossima domanda, perché ha scelto di diventare insegnante?

Bruna: Allora io, guarda, allora, mi sono sempre piaciuti i bambini. Devo dire che l'esperienza che ho fatto, anche già come dicevo prima dal... si chiamava asilo allora, dall'asilo, mi son sempre detta che era un lavoro che mi sarebbe piaciuto fare. Quindi, niente, ho scelto questo lavoro perché mi piacevano i bambini, avevo avuto io un'esperienza piacevole e ho pensato appunto di fare questo in più. Ho sempre avuto un po' come diciamo scopo della mia vita un po' aiutare gli altri, essere un po', come dire, un supporto, insomma, quindi questo è stato un po' la mia motivazione.

Pesquisadora: Sulla formazione iniziale, che tipo di formazione ha seguito per diventare insegnante della scuola dell'infanzia?

Bruna: Allora, io diciamo che la mia prima esperienza dopo la scuola, io ho lavorato in un comune vicino a Modena e ho fatto il sostegno, l'insegnante di sostegno per un bambino gravemente autistico, molto, molto, allora parliamo di quarant'anni fa, è? Era molto grave. E lì, diciamo, che c'era una formazione, come dire... diciamo, insomma, un po' blanda, ma la vera formazione, cioè ho cominciato, insomma, a praticarla, ad accostarmi quando sono venuta nel Comune di Modena, esattamente nel 1984. Lì, cioè, dove sono ancora tutt'ora, lì veramente quegli anni il comune investiva tanto sulla formazione sia personale che anche nei confronti delle famiglie. Quindi devo dire che sì, l'approccio alla formazione, alla cultura, a proprio il mondo dell'infanzia nello specifico, devo dire che... prima, quando io lavoravo presso questo servizio, era più una formazione che io facevo personale, andavo spesso a dei seminari di psicomotricità con Bernardo Couturier, è che ancora abbastanza in auge, ma erano più legati al mio voler fare, allora non tutte le amministrazioni comunali offrivano queste possibilità, come il Comune di Modena.

Pesquisadora: E la formazione iniziale è stata quella magistrale?

Bruna: Allora la scuola iniziale io ho fatto la scuola, qui a Modena c'erano, si chiamavano magistrali ma erano private e si chiamavano scuola, la scuola che ho fatto io era [*nome da escola*], perché era gestita da un ente religioso che rilasciava però un diploma a tutti gli effetti riconosciuto dall'ordinamento. Poi dopo io ho preso l'abilitazione all'insegnamento.

Pesquisadora: In quale periodo?

Bruna: Dunque io l'ho presa nell'84, dopo quattro o cinque anni che lavoravo.

Pesquisadora: Dal suo punto di vista, questa formazione iniziale che ha ricevuto è stata utile per il suo lavoro?

Bruna: Ma sicuramente indispensabile, anche, diciamo, la formazione che io ho fatto per conto mio, questi seminari che ho fatto sicuramente sono stati utili... sia come crescita personale che anche nell'ambito professionale e nel Comune di Modena chiaramente c'era questo aspetto legato al sociale, ma c'erano anche questi corsi disciplinari legati agli attuali, ad esempio, campi di esperienza, c'era il corso di Scienze, il corso, il corso di lingua, il corso di matematica, il corso d'arte. Poi c'era anche tutto l'aspetto legato alle famiglie, al prendersi cura, quindi, questa formazione sicuramente in quegli anni in cui io avevo iniziato era, è stata veramente molto decisiva per il mio lavoro. E devo dire che tutto quello, quel bagagliaio di esperienze che ho acquisito, a tutt'oggi dopo più di quarant'anni devo dire che è ancora molto attuale, insomma.

Pesquisadora: In questo corso magistrale, si ricorda se in questo corso c'erano discipline caratterizzanti il lavoro 0-6 oppure 0-3?

Bruna: No, quello era 3-6, più che altro era 3-6. Io ho sempre esplorato più la fascia 3-6, che era anche il mio obiettivo lavorativo, rimanere nell'ambito 3-6. Poi è chiaro, insomma, che ancora adesso, cioè, voglio dire, c'è comunque il contatto con il nido, abbiamo la continuità, però io personalmente ho preferito questo ambito, insomma.

Pesquisadora: Sì, ok. Ha avuto esperienze di tirocinio?

Bruna: Sì, ho fatto il tirocinio quando facevo la scuola magistrale, avevamo un pacchetto di ore di tirocinio perché nella scuola, nell'ambiente sotto, c'era l'asilo, l'asilo nido, la scuola. Allora si chiamava asilo, non nido, asilo.

Pesquisadora: Ok.

Bruna: E prendeva i bambini da 3 a 6, quindi noi facevamo una parte di tirocinio teorico e una che era legato agli orientamenti del 91, perché erano quelli più...

Pesquisadora: Quel documento curricolari.

Bruna: Esatto. Poi, invece, c'era una parte di, come dire, di tirocinio invece pratico. Noi preparavamo una lezione, ad esempio, c'era... una preparazione magari era legata ai concetti topologici quindi all'altro il basso, il grande, il piccolo. Quindi si facevano, si preparava una lezione che tu gestivi coi bambini, qui avevamo la professoressa di tirocinio che chiaramente ci dava una valutazione.

Pesquisadora: Ok. E questa esperienza l'ha aiutata nel suo lavoro come insegnante della scuola dell'infanzia, i tirocini in specifico?

Bruna: Allora devo dire che mi ha aiutato, mi ha fatto un po' avere un approccio a quelli che erano i bambini e i contenuti educativi. Però, diciamo, che l'esperienza più diretta è stata quella di cominciare a lavorare nelle scuole direttamente.

Pesquisadora: Ha un'altra formazione, studi post-laurea o altre corsi che vuole sottolineare?

Bruna: No, no. Io non ho la laurea perché allora non occorre. Ho fatto tanti corsi di formazione sia privati che l'amministrazione ci proponeva, però non ho fatto delle cose... anche perché devo dire che, insomma, la scuola oltre, diciamo, al momento in cui sei coi bambini, poi c'è tutto questa parte della gestione, della formazione che, cioè, prendeva e prende ancora eh, una parte di tempo non indifferente. Poi mi sono sposata, ho avuto un bambino, quindi, diciamo che le cose, insomma, si sono anche intrecciate con la vita personale, insomma.

Pesquisadora: Percorso professionale. Prima di lavorare come insegnante, come immaginava che fosse questa professione? Che idea aveva?

Bruna: Guarda, devo dire che l'idea che avevo è stata quella che poi ho ritrovato nell'ambiente, era quella di stare coi bambini, di fare delle cose coi bambini e di trovare comunque delle persone più grandi di me più professionalmente e che mi insegnassero, perché credo che io ho davvero tanto imparato da persone che avevano più esperienze, che erano a più anni nella scuola. Per cui l'idea che avevo l'ho ritrovata nel concreto, insomma.

Pesquisadora: Quali sono i ricordi più importanti dell'inizio del lavoro nell'ambito educativo?

Bruna: Allora i ricordi... io ricordo, ho dei ricordi piacevoli, eh? Devo dire che tutta la mia carriera lavorativa che è quasi al declino perché il prossimo anno vado in pensione e devo dire che ho avuto dei ricordi piacevoli, non ho avuto delle cose così... ci sono state all'interno di questi ricordi dei problemi, come in tutte le professioni, però credo che ci sia sempre stato, sia da parte mia che da parte delle persone con cui lavoravo, la voglia sempre di risolverla. Quindi, insomma, per cui...

Pesquisadora: Ok, grazie. A che età ha iniziato a lavorare come insegnanti e con quale fascia d'età ha lavorato all'inizio?

Bruna: Allora io ho cominciato a 18, appena uscita dalla scuola, e ho cominciato, come dicevo prima, nell'ambito della disabilità. Infatti, ho lavorato per cinque anni, ho seguito questo bambino gravemente, gravemente autistico.

Pesquisadora: Lo stesso bambino?

Bruna: L'ho seguito dal nido all'infanzia, quindi ho lavorato con lui cinque anni. E poi devo dire che... io non potevo andare alla primaria, ma non sarei andata perché si era instaurato un rapporto che da una parte all'inizio ha aiutato perché è uscito degli stereotipi, delle routine molto importanti, però ero diventata un po' una seconda mamma, quindi, c'era bisogno di interrompere e che arrivasse qualcuno più fresco, con delle cose diverse. E poi quando sono arrivata, cioè, nel Comune di Modena era in tutto molto tranquilla.

Pesquisadora: In quante scuole ha lavorato? C'è qualche scuola che è stata più importante nel suo percorso?

Bruna: Guarda, io nella mia carriera lavorativa non ho cambiato molte scuole. Io ho lavorato in questa, vabbè, questo ambiente fuori dal comune cinque anni, poi ho lavorato sette anni in una scuola, [nome da scuola], poi ho lavorato praticamente sono 38 anni che lavoro a Modena Est e quindi io veramente ho cambiato due scuole solo. Che sono comunque venuta via dalla scuola [nome da scuola] perché ho avuto un bambino, mi sono avvicinata, ma non avevo dei motivi per allontanarmi. In entrambe le scuole mi sono trovata bene, ho trovato delle persone molto professionali e decisamente con l'idea di lavorare insieme, e devo dire che la scuola in cui sono e dove lavoro attualmente, insomma, per me è stata e lo è ancora un punto di forza notevole. Più che le scuole, perché ne ho cambiate poche, devo dire, le persone con cui ho lavorato. Ecco, questo sì, ho persone con cui ho legato molto, c'è stato sempre una, insomma, una grande forma di rispetto e di aiuto. E anche qua non ho cambiato molte colleghe, devo dire che avrò cambiato tre o quattro colleghe... in questi ultimi anni ho cambiato molte colleghe (*risos*), però devo dire che è stata una crescita e un grande, come dire, un grande vantaggio perché ho lavorato con persone di 30 anni più giovani, però mi sono comunque saputa rapportare e ho davvero, cioè, abbiamo sempre creato, come dire un equilibrio, cioè, il nuovo con quello un po più datato. Esperienze magari consolidate con esperienze nuove. Quindi tutto questo ha sempre intrecciato, si è sempre intrecciato con un risvolto, poi, per me piacevole, insomma.

Pesquisadora: A suo parere, come ha imparato a fare l'insegnante? Quali aspetti ed eventi hanno contribuito alla sua formazione nel suo complesso?

Bruna: Allora, guarda, io ho imparato a fare l'insegnante, allora... non impari a farlo dai libri, lo impari standoci coi bambini. Io l'ho imparato proprio da delle colleghe, da delle colleghe più grandi di me come età e più grandi come tempo di professione, io ho proprio imparato in modo particolare da una persona, che poi dopo lei è diventata anche coordinatrice. Ecco, io a lei devo molto, ho imparato davvero a stare coi bambini e a trattare i bambini e anche le famiglie. Io da lei, a lei devo veramente tanto, ho proprio imparato.

Pesquisadora: All'interno delle scuole dell'infanzia, con quale fascia di età/gruppo ha già lavorato? In tutte oppure no?

Bruna: Allora io ho lavorato con tutti i gruppi perché, diciamo, per noi chiamiamo il ciclo, cioè da tre anni a sei, quindi, tre, quattro e cinque. Quindi io ho sempre avuto i cicli, per cui ho fatto 12 cicli.

Pesquisadora: Ah, ok. Seguiva i bambini?

Bruna: Esatto. Li seguivo, li prendevo a tre anni, li lasciavo a cinque che andavano alla primaria e poi riprendevo i bambini di tre anni. Quindi sì, ho lavorato nell'ambito di tutte tre le fasce di età, diciamo perché da noi le sezioni sono divise per età omogenea, quindi sono tre, quattro e cinque.

Pesquisadora: E questa questa organizzazione in ciclo è per tutta la scuola ho è una scelta sua?

Bruna: È per tutta la scuola, cioè, è il comune. Cioè sono le scuole comunali, poi non so se anche, ad esempio, le scuole statali hanno anche il sistema misto. Però nelle scuole dell'infanzia comunali i bambini sono divisi per età omogenee, insomma.

Pesquisadora: Ok. In quale fascia di età/gruppo si identifica maggiormente? Se c'è una fascia d'età oppure una che si identifica in misura minore?

Bruna: No, io credo che, cioè, ogni fascia di età sia importante e in ogni fascia tu semini per raccogliere. A tre anni sicuramente c'è questo grande aspetto di lavoro sulle famiglie, perché comunque il gruppo delle famiglie che incontri ti lascia il suo bambino quindi si deve innescare questo clima di fiducia forte. A tre anni c'è questo atteggiamento diciamo di... diciamo di creare delle situazioni di sicurezza per il bambino, per chi si senta accolto per poter lasciare i genitori. Nei quattro lavori molto sulla relazione, nascono le prime amicizie, quindi favorisce un po' tutte quelle... quei giochi, quelle attività, ecco. Devo dire che nei cinque c'è proprio, come dire, l'esplosione dei tre e dei quattro, cioè di tutto quello che sono state le esperienze, diciamo che un po' gli obiettivi che tu ti sei prefissata, ai cinque anni, diciamo, emergono. A cinque anni veramente hai il gruppo che è coeso, ci sono delle relazioni... poi è vero che ci sono i conflitti, soprattutto queste cose qua, però devo dire che a cinque anni raccogli un po' quello che, i frutti, quello che in ogni caso, insomma, su cui hai lavorato, ma non solo per i bambini, anche le famiglie, cioè quel clima di fiducia, di collaborazione. Ecco, a tre anni c'è un po' questo atteggiamento da ascolto, a quattro comincia a esserci un po' più di, come dire, anche di conoscenza, quindi rapporti un po' più, a cinque, invece, c'è davvero, anche le famiglie, insomma, c'è davvero molta, molto feeling. Quindi devo dire che nei cinque anni c'è più, diciamo, c'è proprio la conclusione di questo percorso che si fa con le famiglie, coi bambini alla scuola. Ecco, devo dire che proprio l'apice, ecco, nei cinque.

Pesquisadora: Può sinteticamente, dirmi come valuta la sua esperienza professionale?

Bruna: Allora io non dovrei essere io a valutarla (*risos*), nel senso che io, dopo tanti anni, mi sento ancora davvero tanta voglia di fare coi bambini. Io ho avuto una carriera professionale molto riconoscente e sono, come dire, soprattutto negli ultimi anni devo dire che ho avuto molta soddisfazione, ma che mi sono arrivate dai bambini in primis, ma anche dalle famiglie, cioè, il lavoro che tu fai, proprio di investimento sulle famiglie, sì, credo che il riconoscimento più grande. In primis i bambini e le famiglie. Poi ci sono anche le colleghe e devo dire anche i coordinatori, perché ho cambiato, sì, ho cambiato anche i coordinatori, non tanti, però devo dire che gli ultimi anni, insomma, ho avuto anche dei riconoscimenti anche proprio verbali, ecco, sulla professione.

Pesquisadora: Bello. Vorrei sapere la sua opinione sull'educazione con i bambini più piccoli. Ha mai lavorato con questa fascia di età, 0-3?

Bruna: Allora, guarda, io ho lavorato, come dicevo al nido, ma ero più su questo bambino. Quindi, non... diciamo che non riuscivo perché era talmente impegnativo, non riuscivo a

neanche avere molto lo sguardo perché era proprio un tirar fuori un po' quello che potevano essere le emozioni, un po' le situazioni, perché era veramente una, cioè, una disabilità molto grossa. Allora i bambini del nido, cioè, allora io un problema che per me i bambini piangere proprio io non riesco a sentirli, ma non perché mi infastidiscano, cioè, anche quando succede a tre anni, cerco sempre di agire sulla sull'emotività e sui perché... su quello che si può fare e quindi hai una sorta di scambio, di ragionamento con un bambino dell'infanzia. Con il nido lo puoi solo tenere in braccio, cioè, a volte come lo consoli? Quindi io personalmente, cioè, proprio non ho mai optato per il... perché proprio, cioè, non ho fatto neanche piangere mai mio figlio (*risos*). Cioè, proprio... poi magari, insomma, ho anche sbagliato, però, per me il pianto del bambino va consolato e comunque va anche, come dire, razionalizzato... e nel nido, chiaramente, diventa un aspetto di consolazione, diventa... e quindi per me, cioè, sono io personalmente che fatico su questo aspetto.

Pesquisadora: Ho capito. Penso che abbiamo entrato un po' nella prossima. Cosa l'ha fatto decidere di non lavorare con questa fascia d'età?

Bruna: Cioè proprio questo non poter comunicare al di là del, della gestualità. Però sì, cioè, di fianco a noi c'è il nido e io quando li sento piangere... cioè...

Pesquisadora: A volte piangono tutti. (*risos*)

Bruna: Quando piangono tutti, ma anche quando, cioè, lo consoli, lo tieni in braccio, però chiaramente se piangono in 15 non puoi tenerli tutti. E con i bambini molto piccoli, al di là del contatto corporeo non hai un, come dire, non riesci a confrontarti chiaramente, quindi, questo mi fa star male e quindi non...

Pesquisadora: E ci sono qualche caratteristica o aspetti che la attraggono nel prendersi cura e educare i bambini in questa fascia di età oppure no?

Bruna: Sì, quello che gli interessa molto è il processo, di come i bambini arrivano a fare una cosa, più che il prodotto in sé. Quindi mi ha sempre incuriosito come i bambini arrivano a capire una cosa, a farla propria, mi ha sempre interessato molto l'aspetto linguistico, quindi anche lavorare coi bambini sull'aspetto delle parole, della conoscenza, della riflessione. Quindi, ecco, questo sì.

Pesquisadora: In generale, per quello che è la sua esperienza professionale, ci sono professionisti dell'ambito educativo, sempre il sistema 0-6, che non vogliono svolgere il lavoro nel nido? Se sì, perché? Quali sono le sue idee?

Bruna: No, secondo me non ce ne sono se non è forse una motivazione come la mia (*risos*) personale. No, io credo... oppure, magari, che una persona si senta più professionalmente preparata per quella fascia ma non credo, insomma, che ci siano delle resistenze di altro tipo.

Pesquisadora: Ok, grazie. Allora, per capire, la sua scuola dove lavora oggi non c'è, come qui, i gruppi dei piccoli?

Bruna: C'è, il tre anni... ah, no, il nido?

Pesquisadora: Sì, il nido.

Bruna: No.

Pesquisadora: Certo, quindi saltiamo questa parte. Relazione con le famiglie, a suo parere come le famiglie interpretano il ruolo del nido e anche il suo lavoro in particolare come insegnanti delle scuole dell'infanzia?

Bruna: Allora sicuramente molti bimbi che abbiamo hanno fatto l'esperienza del nido e devo dire che tutti i genitori, diciamo, la raccontano come un'esperienza piacevole, sia dal punto di vista dell'autonomia, delle relazioni, anche della crescita e di aiuto alle famiglie stesse, cioè, vedono l'educatrice e tutti gli educatori come un valore, ecco, di confronto... e l'altro pezzo, dicevi?

Pesquisadora: E il suo lavoro come insegnante della scuola dell'infanzia, come le famiglie interpretano.

Bruna: Allora, guarda, io sono sempre stata una forte sostenitrice che, cioè, la famiglia è un partner indissolubile nell'educazione, insieme alla scuola per il bambino. Quindi nella scuola dove sono c'è proprio una tradizione di grande coinvolgimento delle famiglie quindi le famiglie entrano nei gruppi di lavoro, c'è un consiglio di gestione, entrano veramente tanto, anche nel progetto educativo, negli incontri di sezione, nei colloqui individuali... quindi io penso davvero che senza l'alleanza con la famiglia non ci sia lo stesso risultato eh? La famiglia, sicuramente, la famiglia intesa proprio come diciamo incontro con la scuola nel progetto educativo del bambino. E è chiaro che la famiglia trova, come posso dire, nell'insegnante, nella scuola, una grande risorsa, perché noi abbiamo 24 / 25 bambini, quindi abbiamo anche un'esperienza da proporre alle famiglie, mentre magari, soprattutto le famiglie di adesso, sono famiglie che hanno un figlio, non ci sono più i nonni o pochi, quindi anche proprio quell'esperienza concreta di confronto, un consiglio, un suggerimento... le famiglie faticano e quindi la scuola è diventata davvero per loro un confronto, come dire, un momento per se c'è qualche problema, per confrontarsi e per provare a risolvere. Ecco, un aiuto.

Pesquisadora: Ok. E secondo lei le famiglie comprendono e valorizzano il nido nello stesso modo in cui comprendo e valorizzano la scuola dell'infanzia o ci sono differenze?

Bruna: No, secondo me lo comprendono in ugual misura. È chiaro che è diversa l'età del bambino, quindi io dico sempre che, cioè, diciamo nel nido che cominci a qualche mese o cominci, insomma, è chiaro che il bambino è più piccolo e vive questo distacco dalla famiglia, ma con una famiglia ancora molto, cioè, presente, ecco. Nell'infanzia, io dico sempre che il bambino è il primo ingresso in società da solo, perché in effetti c'è un inserimento molto più veloce, la famiglia è meno presente quindi anche questa modalità dell'inserimento cambia perché il bambino è più grande, quindi, insomma, è più esposto. Però io credo che le famiglie, sì, abbiano per entrambe, diciamo, gli ordini educativi abbiano grande, come dire, grande rispetto e danno grande valore.

Pesquisadora: Ok. Alcune domande sulle specificità dell'educazione nel 0-3. Qual è la sua idea di bambino, considerando la fascia 0-3?

Bruna: Guarda, io la mia idea di bambino è l'idea di un bambino... come dire, molto curioso, molto osservatore e molto attivo, però deve avere un adulto che sia la famiglia o che sia la scuola che sappia cogliere questo per poterlo rilanciare e per come dire offrire delle situazioni perché tutto questo si consolidi e si ampli, insomma.

Pesquisadora: E cosa li distingue dai bambini più grandi? 3-6.

Bruna: Hmm, allora, è chiaro che i tre anni vivono sì la scuola, come dire, molto più legata all'autonomia, l'identità e i sei anni diciamo c'è più un discorso di approccio alle relazioni. Poi ci sono anche, diciamo, più approcci ai saperi, cioè, a sei anni un bambino comincia ad avvicinare, lo fa già anche a tre, però a sei anni, consolidare già magari più esperienza legato alla lingua scritta, alla lettura. Quindi diciamo che ci sono anche delle curiosità sostanziali molto diverse, ecco.

Pesquisadora: Ok. Trova più facile o più difficile lavorare con i bambini più piccoli, ossia la fascia età 0-3?

Bruna: Allora, è una difficoltà diversa, insomma. Però come ti dicevo anche prima credo che, cioè, l'investimento che tu fai a tre anni, sia un investimento proficuo e per quando, per arrivare ai sei, insomma, è chiaro che, cioè... faccio un esempio sulle... non so, sulle parole, sui dialoghi, su quello come ti poni tu con un bambino di tre anni, cioè, se tu lo ascolti, proponi parole nuove, chiedi dei significati è chiaro che arriverà un bambino a sei anni con delle consapevolezza maggiori, con delle curiosità ancora più fini, ecco.

Pesquisadora: Secondo lei in che modo i bambini in questa prima fascia di età, 0-3, le sue idee, i bambini 0 a 3 apprendono e si sviluppano? Anche se non ha mai lavorato con loro...

Pesquisadora: Io credo che sia sempre con l'esperienza diretta, l'ambiente, un ambiente sicuramente ricco e molto stimolante. Anche qua penso che la figura dell'adulto educatore sia fondamentale, come lo sia i coetanei, cioè credo che l'ambiente, l'educatore e scusa, dicevi tre anni?

Pesquisadora: 0 a 3, la fascia 0-3.

Bruna: Appunto, 0-3, credo che qua, insomma, comunque l'ambiente quindi un ambiente ricco, stimolante, l'educatore che sa cogliere le necessità e che propone, ma anche coetanei che sono comunque, come dire, quel modo da prendere che imparano vedendo, dall'altro, insomma.

Pesquisadora: E secondo lei è diverso da come apprendono i suoi bambini, ossia la fascia 0-3 è diverso dalla fascia 3-6?

Bruna: Probabilmente ci sono delle competenze diverse perché ci sono anche delle, come dire, i bambini più grandi hanno delle consapevolezza diverse. Però, ripeto, secondo me, i tre aspetti

facilitatori dell'apprendimento per me sono: l'ambiente che deve essere un ambiente ricco, stimolante ma pensato, non buttato lì o troppo pieno o troppo vuoto, cioè, ci deve essere una logica nell'organizzazione, come c'è nelle nostre scuole; un'insegnante che deve essere un'insegnante preparato che deve sapere cogliere, diciamo i pensieri, le parole dei bambini, i pensieri e parole dei bambini ma stando con i bambini, discreto perché deve essere comunque quell'insegnante che è lì, però non prevarica i bambini e non li lascia fare, cioè ci vuole quella giusta dose; sicuramente coetanei, i coetanei sicuramente, perché sono per i bambini un esempio, i bambini imparano facendo, ma imparano anche dall'altro, cioè, c'è quello imparare guardando un saper fare di un altro, ecco.

Pesquisadora: Cosa pensa che i bambini dovrebbero apprendere nel nido?

Bruna: Ma adesso per per quanto io sia, insomma, anche non così afferrata, penso che al nido ci sia sicuramente questo discorso del distacco dalla famiglia e di cominciare ad avere quei piccoli approcci alle autonomie, quindi alle routine, mangiare da soli, magari anche verso la fine dei tre anni, cioè, eliminare il pannolino e quindi avere un'autonomia anche degli sfinteri un po' più, insomma, più chiara. Sì, cominciare anche attraverso le prime curiosità, fare quei primi giochi logici, avvicinarsi ai libri, cioè chiaramente tutto nella proporzione di questa fascia di età. Ecco.

Pesquisadora: E secondo lei qual è il ruolo dell'educatrice in questo sviluppo e apprendimento?

Bruna: Questo sviluppo e apprendimento, ribadisco di nuovo questo fatto dell'ambiente, l'ambiente che deve essere un ambiente ricco ma non sovraccarico di cose, deve essere un ambiente stimolante che mette il bambino in una condizione, attraverso il gioco, di fare, di sperimentare, di curiosare e... ed essendo anche lì un educatore però attento, presente e discreto per poter cogliere, insomma, quelli che sono le necessità, i bisogni, variare anche questo ambiente, in materiali, coi materiali, un ambiente che, soprattutto in questi ultimi anni, che è così anche per l'infanzia, cioè, considera, ad esempio, anche il giardino, cioè quello che è la parte di natura più vicina a noi. Quindi un esterno che entra e un interno che esce, quindi, c'è questi due ambienti che si incontrano. Quindi i bambini che trovano dentro elementi naturali, per cui, sì, cioè che ci sia una condizione anche degli ambienti abbastanza, come dire, pensata. Ecco pensata.

Pesquisadora: Ho capito, grazie. Per quanto riguarda la cura e l'educazione, come interpreta questi due concetti?

Bruna: Allora, l'educazione io penso che sia partire proprio da come sono i bambini per trasmettergli anche proprio quei valori di solidarietà, di amicizia, di rispetto e la cura penso sì, sia aver cura di sé stessi, degli altri, dell'ambiente, della famiglia, cioè credo che siano, diciamo due parole, siccome io ho un amore sviscerato per le parole, siano proprio due parole che sono veramente molto in sintonia, cura-educazione. Quindi si penso che, ripeto, il discorso appunto dell'ambiente, che sia una cura che arriva dall'educatore per poterlo trasmettere ai bambini, una cura che parte dai bambini anche nei confronti degli altri. Però se non ha un educatore che gli trasmette cura verso gli altri, verso l'ambiente, chiaro che, insomma, diventa difficile anche per

un bambino, quindi, insomma. Sono due, diciamo, due valori, la cura e l'educazione che sono veramente molto... non si sa dove finisce uno inizia l'altro e viceversa. Io credo siano molto complementari, insomma.

Pesquisadora: Secondo lei uno dei due prevale nel lavoro quotidiano nel nido d'infanzia oppure no?

Bruna: No. Io penso, come dicevo prima, che siano molto in... vadano in paralleli, di pari passo, non c'è educazione se non c'è cura e non c'è cura, se non c'è educazione, insomma, quindi una cura legata proprio un po' tutto, una legata all'ambiente, ai bambini stessi e agli amici, alle famiglie e l'educazione proprio trarre fuori dai bambini per, insomma, per potenziare, per allargare, ecco. Quindi credo che siano abbastanza...

Pesquisadora: E questo succede nello stesso modo nel suo lavoro quotidiano con i bambini più grande?

Bruna: Il mio lavoro quotidiano è sicuramente una di quelle, insomma, sono quei valori a cui io tengo molto. È una di quelle cose che ci tengo molto, che passi e che comunque i bambini capiscano che la scuola è una scuola dove si imparano delle cose, si fanno delle cose, ma questo presuppone un atteggiamento loro anche, di cura, ad esempio, non so, penso al riordino, che è una cosa anche molto materiale, molto semplice, un riordino pensato sia all'interno che all'esterno. Cioè una cura che ti faccia star bene e quindi, cioè, nel lavoro quotidiano, c'è questo che sollecito sempre nei bambini. Nell'educazione non è solo, come dire, imparare ma è anche proprio educare ai bambini a cosa, quindi vengono fuori queste parole del rispetto, del prendersi cura anche degli altri, non so, un bambino, ecco la cura è anche, per un bambino avere cura è accorgersi che è un un amico piange e quindi cosa si può fare. Cioè la cura è dalla cosa diciamo più materiale, più semplice alla cosa più sofisticata, ecco. E quindi credo veramente che sia un valore che... io personalmente ci tengo veramente tanto, ecco questo, insomma, a che passi nei bambini questo modo. E penso che sia la cura che l'educazione si possano anche diciamo unire a un'altra parola che la fiducia, che secondo me è quell'atteggiamento che è un educatore deve avere, fiducia nei bambini, fiducia nelle famiglie e quindi, insomma, è un valore che questo mi piace sempre trasmetterlo.

Pesquisadora: Grazie. E come concepisci il gioco? Qual è il ruolo del gioco nel nido?

Bruna: Allora, pur conoscendolo poco, penso che se il gioco, che è comunque la prima forma di conoscenza e di espressione dei bambini, perché nel gioco i bambini apprendono, insomma. Anche nel nido, sia proprio attraverso il gioco, quindi, di nuovo qua torna quell'ambiente di cui parlavamo, quindi un ambiente che dia la possibilità ai bambini di giocare, quindi io penso anche a un ambiente esterno, quindi un ambiente strutturato, ma anche qua né povero né ricco troppo, cioè, né povero perché poi magari i bambini non trovano neanche... penso ad esempio all'ambiente interno. Troppo ricco, cioè, crea confusione dei bambini, mentre in questi ultimi anni io mi sono molto orientata sull'Outdoor Education quindi, ecco, nell'ambiente esterno sia anche al nido che nell'infanzia penso che, ecco, l'ambiente del giardino che è il primo ambiente che i bambini incontrano in natura, sia uno di quegli ambienti che pure sembra povero ma è

ricchissimo, quindi, ecco quello è un ambiente che in natura è già ricco di suo, anche se sembra povero, non so se mi sono spiegata?

Pesquisadora: Sì, sì. Ho capito.

Bruna: Mentre sull'ambiente, scusa, sull'ambiente interno anche qui c'è da pensarlo di più, anche nel nido, perchè come ripeto, non deve essere troppo pieno e né troppo vuoto, perché, insomma, il bambino deve trovare il giusto equilibrio per poter giocare, insomma.

Pesquisadora: Nella sua opinione, per lavorare con i bambini 0 a 3 anni, è necessario avere delle caratteristiche o competenze specifiche?

Bruna: Guarda, io credo che una delle caratteristiche più importanti sia sicuramente l'ascolto dei bambini e la gentilezza, cioè essere gentili coi bambini, e quindi essere gentili con loro, cosa vuol dire, parlargli in un modo che sia comprensibile, togliere le metafore nel modo di dire o le battute o anche quei giudizi che nell'immaginario comune "Eh, quel bimbo lì è così...", ecco. E poi... cioè, cosa può esserci ancora, credo una grande disponibilità, di ascolto, gentilezza e disponibilità. Io penso a queste parole per raccontare, insomma, come deve essere un'insegnante, ecco.

Pesquisadora: E sottolinea qualche conoscenze specifiche?

Bruna: Sì, è chiaro che sia oltre questo è importante anche con insegnante sia colto nel senso che sia preparato professionalmente, cioè, quindi, al di là delle basi tu puoi avere avuto nel tuo studio, cioè quello che possono essere il tenersi aggiornato, fare delle formazioni, leggere anche, per me, ad esempio, è stato in questi anni anche, non so andare a delle mostre, frequentare dei seminari, cioè magari a tema, ecco, voglio dire, per cui, ecco, questo può essere anche un modo, insomma, utile, ecco.

Pesquisadora: Nell'educazione dei bambini 0-3 anni, la pratica e la teoria sono ugualmente importanti?

Bruna: Sicuramente, cioè, la teoria sicuramente è indispensabile, poi è vero è che senza la pratica viceversa, perché se poi se è troppo pratica, insomma, rischia di cadere nel troppo semplice. Quindi ci vuole una giusta sinergia tra le due cose.

Pesquisadora: A proposito di teorie, documenti oppure autori si ricorda di qualcuno che è stato importante per l'educazione in questa fascia d'età?

Bruna: 0-3?

Pesquisadora: 0-3 e se vuole anche si vuole ampliare anche 0-6.

Bruna: Allora, io negli studi che ho fatto sia nella scuola, anche dopo, sicuramente gli studi e anche i riferimenti, sono stati sicuramente Piaget, Vygotsky, Bruner, sicuramente. Poi c'è, negli ultimi cioè, questi sono magari anche un po' del passato, cioè, Gardner e un po' anche tutti quegli, come dire, quegli esperti tra virgolette che ci hanno fatti i corsi di formazione nel

Comune di Modena quindi penso ad esempio a Giacomo Stella, penso a Frasnè, Mortati, la Pascucci Formisano, la Maria Arca, poi adesso non mi ricordo perché la memoria mi tradisce. Però devo dire che negli anni in cui ho fatto formazione davvero le persone con cui, cioè, insomma, questi esperti sono stati molto, poi vabbè, anche negli ultimi tempi, adesso non mi ricordo i nomi perché la memoria mi tradisce.

Pesquisadora: Sì, sì.

Bruna: Però sì, cioè tutte persone che, insomma, hanno davvero insomma...

Pesquisadora: Questa formazione viene realizzata ancora oggi?

Bruna: Ancora oggi, ad esempio, oggi stesso c'è una formazione di filosofia con Luca Mori alla Fondazione Cassa di Risparmio. Sì, devo dire che uno dei pregi nel Comune di Modena, è proprio stato un fiore all'occhiello, voglio dire, è una fortuna per noi insegnanti avere sempre questa formazione, una formazione disciplinare, come dicevo prima, legate ai campi di esperienza, però anche non so, una formazione legata, non so, per dire, come aiutare i bambini nell'aggressività, e poi c'è stato tutto un tema che è durato tre anni sulla natura, sull'etica, cioè quindi, cioè, anche temi importanti che l'amministrazione ha dato al sia agli educatori dei nidi che a noi dell'infanzia l'opportunità di frequentare fuori dall'orario di lavoro, chiaramente, perché, insomma.

Pesquisadora: Sì. Nel contesto del sistema 0-6, le educatrici del nido sono più o meno apprezzate rispetto all'insegnante delle scuole dell'infanzia, secondo te? Secondo lei, scusi.

Bruno: No, dammi pure del tu perché potresti essere mia figlia. (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*)

Bruna: No, io credo che il valore che.... c'è sia sia per le educatrici del nido che per gli insegnanti dell'infanzia, anche perché abbracciano lo 0-6, davvero una fascia molto, molto delicata, ma anche molto fruttifera. Quindi io credo che il lavoro che fanno lo 0-3, davvero noi lo continuiamo, ma senza il lavoro dello 0-3, chiaramente ci mancherebbe un pezzetto quindi io non credo che sia valorizzato in magari misura diversa, però credo che sia veramente considerati in ugual misura.

Pesquisadora: A suo parere, qual è la sfida più grande per essere un'educatrice nel nido, nel suo contesto?

Bruna: Allora, non avendo poi tante esperienze del nido, credo che dicevi?

Pesquisadora: La sfida.

Bruna: Ah, la sfida è, davvero, con un gruppo di bambini, io penso così piccolo, di età, cioè fare queste esperienze che le colleghe perché ultimamente noi facciamo la formazione insieme, il 0-6, quindi, vedendo quello che riescono a fare con dei bambini al di sotto di un anno, dico

che va bene sono formidabile, ecco perché fanno fare ai bambini delle esperienze veramente molto importanti, arricchenti e davvero anche esclusive, ecco, quindi...

Pesquisadora: Come si sente ad essere un'insegnante della scuola dell'infanzia, si sente professionalmente realizzata?

Bruna Molto mi sento molto realizzata. Sono contenta della mia carriera lavorativa perché, come dicevo, ormai arriva un po' a fine del percorso. Sono contenta perché mi vengono ancora a trovare dei bambini che ora hanno 30, 35 anni, quindi penso che sì l'esperienza che hanno fatto in questa fascia di età sì è stata un'esperienza molto ricca e profonda. E devo dire che so per certo che alcuni bambini, che ho adesso sono degli uomini, dei ragazzi, si frequentano ancora, eppure le famiglie (*risos*), cioè mi viene anche un po' in magone.

Pesquisadora: Immagino, sì.

Bruna: Cioè, questi mi fa, insomma, essere contenta, ecco. (*voz embargada*)

Pesquisadora: Sì, perché tutto è iniziato lì.

Bruna: Sì, cioè, soprattutto poi qua perché in questa scuola, cioè, i bambini che avevano tre anni, parliamo di 30, sì, hanno 35, 36 anni, quindi magari, cioè, sono nel quartiere, abitano, quindi, magari passano... poi devo dire che attualmente ho dei figli di bambini che avevo quindi per me... (*risos*)

Pesquisadora: (*risos*) La seconda generazione.

Bruna: Seconda generazione, quindi, cioè i genitori che prima erano genitori, adesso sono nonni e quindi anche l'attuale di tre anni che sono entrati, io ho i bimbi di quattro quest'anno, c'è una ragazza che, cioè, non mi aspettavo ma ne ho già avuti tanti e dice "Speravo tanto che tu prendessi il mio Enea", ma dico "È andata così", però. Cioè, lei si ricorda ancora, insomma, e questo credo che sia una delle come dire degli aspetti più, sì, gratificanti, riconoscenti del tuo lavoro quando, dopo tanti anni, incontri, cioè... i bambini che adesso sono degli uomini e delle donne e le loro famiglie. Ecco, quindi questo credo che sia una delle cose che ti, insomma, ti gratificano di più.

Pesquisadora: Benissimo. Le ultime tre domande sono un po' più generale, nel senso della funzione sociale del nido e della scuola dell'infanzia nella società. Il nido d'infanzia è uno spazio di qualità per il bambino 0-3 nella sua opinione?

Bruna: Sicuramente tanto sia, proprio perché hanno l'occasione, iniziando dal nido, di fare appunto queste esperienze fuori dalla famiglia, in ambito sociale, attraverso dei coetanei, attraverso un ambiente pensato, con delle persone preparate, così pure è anche l'infanzia. Devo dire che, cioè, i bambini attualmente fanno anche delle esperienze al di fuori del nido, ci sono i centri gioco, ci sono le ludoteche, ci sono anche altri servizi che sono comunque aggreganti, però penso che per un bambino socialmente, emotivamente... proprio anche di crescita, sia molto utile, perché effettivamente è punto di incontro e di grande crescita, ecco.

Pesquisadora: Considerando il sistema integrato 0-6, qual è la funzione sociale del nido e della scuola dell'infanzia, secondo lei?

Bruna: Allora sicuramente... Allora, è chiaro che c'è una funzione sociale proprio, come dire, primitiva, perché sono molto piccoli e diciamo che inizia nel nido la funzione sociale, i primi rapporti perché poi anche chi va molto piccolo poi arriva a tre anni e quindi consolida anche qualche piccolo rapporto sociale. Nell'infanzia, come dico sempre, è la diciamo è l'exploit dell'ingresso della società, perché in effetti sono molto più consapevoli, sono più grandi, sono più consapevoli quindi sicuramente hanno una funzione sociale molto importante, ecco. Quindi è sicuramente un'esperienza che i bambini è utile che vivano. La scuola, il nido, dovrebbero essere obbligatori come sono gli altri ordini di scuola, per offrire davvero questa possibilità ai bambini di fare questa esperienza.

Pesquisadora: Nell'istituzione in cui lavora, questa funzione sociale viene promossa e realizzata secondo lei?

Bruna: Ma tantissimo. Molto, anche perché, ripeto, la realtà del nido la conosco meno, ma la realtà dell'infanzia, anche pur i bambini divisi per età, omogenea però, a parte questi due anni del Covid che avevamo le bolle, però noi facciamo tante attività, diciamo di, per cui i bambini possano incontrarsi e fare delle esperienze insieme, quindi sicuramente tanto, ecco. Quindi sicuramente è utile.

Pesquisadora: E la ultima, qual è la sfida più grande dell'educazione 0-6 nella nostra società odierna?

Bruna: Eh, la sfida più grande è dare la possibilità a questi bambini che saranno adolescenti, uomini e donne, io credo vero e proprio in quei valori di cui parlavamo prima, un valore che si è legato al rispetto e comunque ad avere quegli atteggiamenti, ad aiutarli ad avere quegli atteggiamenti, quei comportamenti che siano utili per sé stessi e per chi incontrano nella società. E io credo che uno dei valori più importanti sia proprio il rispetto, che in una società come oggi, veramente, rispetto, non so, in alcuni momenti non è così... è, così presente, ecco. Quindi, questo sicuramente, ecco, penso.

Pesquisadora: Bene, c'è qualcos'altro che ritiene rilevante e che vorrebbe dire? Si sentì libera di parlare.

Bruna: Ma guarda una cosa a cui voglio aggiungere che forse parlando delle colleghe prima, cioè, sul collettivo, sul lavoro d'equipe della scuola, penso che il lavoro con il collettivo e nel collettivo sia proprio una delle formule più vincenti all'interno della scuola, proprio perché insieme alle famiglie danno vita a quella che è la scuola. Quindi questo sicuramente è uno dei valori più importanti che mi sento di dire. E chi arriva nella scuola, io cerco sempre di proporlo questo lavoro con le colleghe, questo confronto senza pensare che c'è un mio, un tuo, un suo, ma che ci sia un noi. Ecco, anche all'interno della scuola, dei materiali, degli ambienti, questo sicuramente è un messaggio che... da insegnante un po' mi sentirei di dire, di dare a chi si accosta alla scuola, questo sicuramente. Un'altra cosa sicuramente legata alle famiglie, che le

famiglie sicuramente hanno un ruolo determinante e le famiglie non devono essere viste come antagoniste, ma devono essere un partner, cioè dobbiamo essere due partner che insieme percorrono una strada che è quella dell'educazione, della crescita dei bambini. E poi, li ho lasciati per ultimi bambini, ma sono quelli che sicuramente vanno per primi. Sono quelli che, con quell'ascolto che dicevo, quella modalità che un'insegnante deve avere, sono quelli che veramente ti danno quelle soddisfazioni e non per altro alcuni giorni fa i miei bimbi dell'anno scorso che sono andati alla primaria, mi ha mandato un messaggio una mamma che è andata al primo colloquio e mi ha detto, tra l'altro di un bambino, insomma, non semplice e mi ha detto "Avete insegnato ad amare la scuola e a capirla e a starci dentro bene, tanto che il primo anno è iniziato di primaria, ma lui è veramente molto contento". Ecco, quindi, questo penso che insomma siano... questo, mi sento di dire, ecco.

Pesquisadora: Grazie mille, grazie per la disponibilità e complimenti per il suo bellissimo percorso, è stato enorme piacere.

Bruna: Grazie. Mi fa piacere.

Nome escolhido: Azzurra

Segmento: Creche

Cidade: Modena

Entrevista realizada em 20 de outubro de 2022

Pesquisadora: Le prime domande sono un po' personale e la prima cosa è scegliere un nome, perché non usiamo il suo nome vero, sarà un nome fittizio.

Azzurra: Allora devo scegliere un nome?

Pesquisadora: Sì.

Azzurra: Allora un nome che mi piace tanto è Azzurra.

Pesquisadora: Azzurra, che bello, diverso. Età, stato civile e città di residenza.

Azzurra: Allora, io ho 46 anni, anzi vi devo compiere il 2 di novembre, quindi, sono prossima al mio complimento degli anni, sono sposata, ho due figli adolescenti ormai, quindi sono 13 e 15 anni. E poi cosa?

Pesquisadora: Città di residenza

Azzurra: Città di residenza, sono residente a Modena, ma in realtà la mia città di origine, cioè, io sono pugliese, della Regione Puglia, e il mio paese si chiama Lesina, che è in provincia di Foggia, vicino al Gargano. Io non so se adesso ha visitato un po' l'Italia, però insomma, è a.

Pesquisadora: Ok, ho capito. Com'è stata la sua infanzia? Quali ricordi di quel periodo sono più memorabili per lei?

Azzurra: La mia infanzia è stata bellissima perché io, vivendo in un paese piccolo, quindi molto a portata dei bambini, l'ho vissuta molto fuori, fuori di casa, quindi con i miei amici di quartiere, sempre all'aria aperta, sempre in mezzo ai campi. Quindi, insomma, ho dei ricordi molto belli, soprattutto proprio questi ricordi passati per strada, per strada a fare esperienze per strada e quindi sì, la vedo come un'età che mi ha, cioè, io sono oggi quello che sono stata, cioè mi sono formata in questo modo perché ho avuto un'infanzia molto felice.

Pesquisadora: Bello. Ha frequentato il nido pure la scuola dell'infanzia?

Azzurra: No, perché... le scuole dell'infanzia, sì. Il nido no, perché essendo una realtà molto piccola, cioè la maggior parte dei genitori non lavoravano coi tempi e quindi non c'era bisogno di questo servizio.

Pesquisadora: Ok, quali sono i suoi ricordi di quel periodo, della scuola dell'infanzia? Come si sentiva andando in scuola?

Azzurra: Sì, allora io stavo benissimo, io ero in una scuola di suore, quindi era l'unica scuola statale, era una scuola statale, però era gestita dalle suore. A quei tempi io parlo del 1980, venivamo, anzi no, prima, perché se sono del '76, sì '80, erano almeno nelle piccole realtà, cittadine, erano gestite da suore, quindi c'era questa scuola che era statale ma gestita dalle suore. Io anche lì ho avuto un'esperienza bellissima, però ero molto in conflitto con me stessa, perché oltre la scuola statale c'erano anche una scuola privata dove andavano tutti i miei amici d'infanzia e loro erano più liberi di andarci o meno, quindi stavano più per strada a giocare e io avevo un po' questo conflitto interiore. Mi ricordo che non volevo andare perché io volevo stare a casa e a giocare giù o sotto casa con i miei amici, però si ho avuto... mi ricordo questa suora, suore Redenta e sì era una scuola molto rigida perché comunque una scuola di suore ha le sue regole, era una scuola completamente diversa delle esperienze che si vivono oggi all'interno della scuola, cioè si pregava e poi si facevano delle attività proposte dagli insegnanti. Non eri tu che magari avevi la possibilità di scegliere quello che volevi fare in base alle tue curiosità. E quindi sì, è stata una scuola molto rigida dal punto di vista dell'educazione, però comunque sia ho trovato anche da parte delle suore molto umanitari, io stavo bene, cioè, loro mi volevano, io ricordo che mi trasmettevano molto affetto e quindi insomma, è stata anche quella una bella esperienza che me la sono portata dentro, nonostante questo conflitto con i miei genitori che non ci voleva andare perché a me piaceva stare in mezzo ai campi, andare lì, magari a rovinare campi di grano, cioè stare proprio in all'aria aperta solo per me.

Pesquisadora: Ha parlato della prossima domanda, di questo rapporto, come erano i rapporti tra i bambini, come era rapporti con l'insegnante educatrice all'interno della scuola?

Azzurra: Sì, ecco sì, loro erano rigidi perché l'educazione delle suore, molto rigida. Però, nonostante tutto lo sapevano anche, cioè, c'era la rigidità ma c'era anche molta umanità, almeno nel mio caso, cioè noi non ho mai visto, cioè ci sono quelle scuole dell'infanzia dove anche ci sono punizioni, battute anche fisiche. Però nel mio caso sono state sempre molto carine, io ho visto tanta dolcezza, tanta accoglienza anche nei confronti delle famiglie, cioè erano abbastanza avanti da questo punto di vista, quindi l'ho vista... io mi ricordo anche mamma, mi parlava sempre, i miei genitori mi hanno sempre parlato bene, si sono si sono sempre sentiti accolti da queste suore, accolti, sempre con il sorriso, quindi io ho un'esperienza positiva.

Pesquisadora: Formazione iniziale, perché ha scelto di diventare educatrice?

Azzurra: Allora, dunque io devo dirla sincera verità, io inizialmente volevo fare la veterinaria, il mio percorso era completamente diverso, solo che da noi giù un po'... allora io appartengo ad una famiglia dove tutti ci siamo laureati a Bologna, quindi (*risos*).

Pesquisadora: È una tradizione? (*risos*)

Azzurra: È una tradizione (*risos*). Quindi avevo anche i miei zii, i miei genitori no, i miei genitori sono rimasti a me, però avevo i miei zii, che erano i fratelli dei miei genitori, sia di mia mamma che di mio padre che hanno avuto la possibilità di studiare fuori, quindi ci influenzavano un po' nel nostro percorso scolastico e ricordo che io volevo fare veterinaria perché a me piacciono molto gli animali. Ecco, forse è anche collegata al fatto che a me piaceva

stare all'aria aperta, a occuparmi delle piante, degli animali che trovavo per strada, però loro hanno condizionato un po' questa scelta perché ai tempi un po' veterinaria, se non era molto... c'era una ASL per tutta l'Italia, una, due Asl ha detto e tu guarda fare fatica a trovare lavoro, è meglio indirizzarti verso il percorso scolastico. Loro in realtà volevano che io facessi un percorso scolastico per la primaria o per le superiori, però a me piacevano i bambini, io stavo bene, io stavo bene e mi ricordo ancora ritornando alla mia infanzia, cioè a me mi venivano a cercare tutti i bambini del quartiere perché non eravamo soltanto della mia età. Lì c'erano bimbi grandi, piccoli, casa mia era sempre piena di bimbi piccoli (*risos*). Era già lì, era la cosa già innata e quindi poi insomma, informandomi un po sulle varie università, mi piaceva scienze dell'educazione, anche se lì non c'era all'inizio quando io mi sono laureata, perché io mi sono laureata nel 2003, nel lontano 2003 e era una facoltà che era appena nata in Italia e quindi non aveva proprio, cioè c'era come professione l'educatore professionale.

Pesquisadora: Quindi non c'era questo indirizzo specifico?

Azzurra: No, non c'era ancora l'educatrice di nido, non c'erano ancora questi indirizzi specifici. Però l'educatore professionale era quel ramo, quel corso di laurea che ti avvicinava di più ai bambini che potevano essere i bambini del nido, ma anche i bambini come educatore di sostegno verso i bambini delle scuole elementari e così via, andando su per i gradi. Quindi ho iniziato il mio percorso di studi e nel momento in cui c'è stata la scelta di scegliere il tirocinio da fare, ho scelto sia il ramo adolescente che il ramo del nido, quindi sono andato a fare il tirocinio del nido e mi è piaciuto tantissimo perché comunque è stata una un'esperienza molto che mi ha arricchito, anche la relazione che hai con i bambini, ai tempi si facevano ancora le proposte ai bambini, no? Le proposte, quindi si organizzavano le attività settimanalmente, il martedì si faceva manipolazione... però a quei tempi era stata un'esperienza che mi ha incuriosito e da lì ho iniziato a intraprendere questo percorso.

Pesquisadora: Ho capito e dal suo punto di vista la formazione che ha ricevuto, in scienze dell'educazione, è stata utile per il suo lavoro?

Azzurra: Allora, a livello teorico, sì. Comunque mi ha dato le basi, anche se adesso a distanza di così tanti anni, sono cambiate molte cose, quindi sicuramente a livello teorico quelle basiche tipo lo sviluppo, il corso dello sviluppo del bambino, quello mi sono ancora serviti. Però io credo che tra la teoria e la pratica c'è di mezzo un mondo, cioè nel senso che tu l'esperienza professionale te la fai proprio sul campo, cioè perché solo sul campo, tu impari ad avere una relazione significativa con i bambini, ma come? Per tentativi di errori, cioè cercando di trovare le varie strategie per costruire questa relazione che è molto importante per avere un percorso educativo con il bambino positivo.

Pesquisadora: In questo corso erano presenti discipline caratterizzanti il lavoro 0-6? E 0-3 in specifico?

Azzurra: Nel mio no, solo 0-3.

Pesquisadora: Ah ok, perché capire questo è molto difficile per noi, perché in Brasile abbiamo un corso che forma per tutto, con il corso di pedagogia posso lavorare nel nido, nelle scuole dell'infanzia, nella primaria e nel coordinamento pedagogico e fare il preside, quindi capire bene come funziona questa diversità a livello di formazione universitaria...

Azzurra: Ah, ok, quindi tu vuoi... allora praticamente nel caso nella mia università fatta nel 2000, lì non c'erano ancora la distinzione... c'era praticamente la pedagogia, il corso di laurea di pedagogia che ti permetteva di insegnare nella scuola dell'infanzia e primaria e invece poi c'era scienze dell'educazione, ma anche scienze dell'educazione non era ancora ai tempi ben definita e negli anni che si andava a definire bene, perché secondo me il fatto che lei è nata nel '94, nel 1994 Scienze dell'educazione o su per giù '93, '94, qualche anno prima che io mi iscrivevo all'Università era un po'... c'era il formatore professionale, c'erano tre corsi, se non sbaglio adesso non mi ricordo più, passato pure il tempo... educatore professionale, il formatore professionale e il famoso pedagogista, ma un pedagogista che non era completo proprio perché comunque non credo che ti dava la possibilità di insegnare nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, perché lì c'era la il corso di laurea in pedagogia che poi è stato trasformato in scienze della formazione primaria, ok?

Pesquisadora: Ok, adesso sto capendo.

Azzurra: Invece, nel caso di Scienze dell'educazione, adesso c'è proprio, non sono proprio molto informata, però c'è sempre che ci siano vari indirizzi, il corso di nido, poi, per diventare coordinatore devi fare la magistrale o sbaglio? Mi sembra che sia così, sia cioè devi fare il 3+2. Il corso di laurea dura 5 anni, quindi il 3+2.

Pesquisadora: Ok, adesso ho capito, grazie.

Azzurro: Poi se hai bisogno di essere spiegata di nuovo te lo facciamo anche gli schemi (*risos*).

Pesquisadora: (*risos*) No, adesso ho capito. Ha un'altra formazione, altri studi, altri corsi, che vuole staccare, sottolineare?

Azzurra: Allora, la formazione che ho è tutta molto enorme perché dal momento in cui ho iniziato a lavorare ho fatto molta formazione sul campo, continua sul campo.

Pesquisadora: Percorso professionale. Ha avuto un'esperienza professionale nel settore educativo, dell'istruzione diversa da quella del nido?

Azzurra: Sì, l'ho avuta. Allora ho fatto una volta, sempre a Bologna, quando stavo a Bologna, prima di laurearsi, al laurearmi, ho lavorato come educatore proprio professionale, quindi ho seguito i bambini, magari nelle scuole medie, i ragazzi no bambini, ragazzi delle scuole medie con dei disturbi comportamentali. È durato poco, devo dire perché, sai era anche un periodo che dovevo preparare la tesi e quindi mi occupava troppo tempo. Però sono stati tre mesi molto formativi, dove ho capito che il mio lavoro doveva essere dirottato verso i bambini piccoli. E poi ho avuto anche esperienze con il Comune di Bologna, sempre attraverso l'università, dove ho fatto una volta il tirocinio che siamo andati, abbiamo fatto una vacanza a studio con questi

bambini della scuola primaria, quindi con una fascia d'età dai sei ai 10 anni e abbiamo fatto 15 giorni con qui in regione, a bagno di Romagna, quindi in Emilia Romagna abbiamo trascorso questi 15 giorni di vacanza a studio, insomma, dove abbiamo offerto delle esperienze didattiche, di uscite didattiche sul territorio con i bambini. Un'altra esperienza invece l'ho avuta con i adolescenti, sempre con il Comune di Bologna, che siamo andati in Grecia, abbiamo accompagnato questi adolescenti in Grecia, 15 giorni, avevo 23 anni io, ero piccolissima, non conoscevo nessuno, quindi mi ha chiamato il Comune di Bologna, m'ha detto "guarda, tal giorno ti presenti lì dove c'è il pullman che vi porterà ad Ancona dove prenderete il traghetto per andare in Grecia" e anche lì è stata un'esperienza molto difficile, perché con gli adolescenti c'è una grande responsabilità sai? Comunque io avevo 23 anni eh, non è che ero un adulto, con... cioè anche io, se devo dire che ero proprio responsabile al 100%, una ragazza di 23 anni (*risos*)

Pesquisadora: Non era l'autorità in persona... (*risos*)

Azzurra: Però ce l'abbiamo fatta, anzi anche loro hanno un bellissimo ricordo, tanto che mi sento ancora con alcuni ragazzi, con gli educatori, perché poi c'era l'educatore, sì ci aveva vent'anni, cioè non era grandissimo come punto di riferimento che era il coordinatore, cioè quello che coordinava un po' tutte le attività che facevamo con i ragazzi. Quindi queste sono le altre due esperienze che ho fatto in segmenti, in fascia d'età diverse, ma poi tutto il resto perché fa conto che io ho iniziato nel 2004 a lavorare, è vero che dal 2004, 2005 poi sono stata ho avuto due figli, quindi sono stata ferma per quattro anni per poi ricominciare di nuovo con il comune a fare le supplenze fino all'assunzione. Stai capendo tutto o sono troppo veloce?

Pesquisadora: No, no, sto capendo tutto.

Azzurra: Benissimo!

Pesquisadora: Prima di lavorare nell'ambito educativo, come immaginava che sarebbe stata questa professione? Ossia lavorare nel nido, quali idee aveva del lavoro nel nido?

Azzurra: Allora, l'idea che avevo per quando sono partita, in realtà l'idea che avevo, perché effettivamente non è che il corso di studi ti dà proprio una preparazione a livello pratico. Io immaginavo, pensavo che... stavi al nido, stavi con i bambini, stavi con i bambini, loro giocavano liberamente, tu facevi un po' tra virgolette, come assistente all'infanzia, invece poi con il tempo ho cominciato a valorizzare questo lavoro che secondo me è meraviglioso, perché sviluppi quelle competenze che in pochi lo sviluppano. Quelle competenze non so se lo capisci il termine trasversale?

Pesquisadora: Sì, sì, *compétências transversais*.

Azzurra: Sì, bravissima. E di empatia, di entrare nell'altro, di capire, di ascoltare, che magari un altro lavoro diverso, perché sai lavorare con l'infanzia, cioè devi proprio metterti alla sua altezza, quindi poi ho cominciato a capire il valore educativo, se prima magari come ragazzina, cioè io ho iniziato che avevo 25 anni a lavorare, non pensavo che ci fosse questo valore, questa valenza educativa, cioè questa responsabilità che tu hai nei confronti del bambino, nella sua

crescita e quindi... poi con il tempo e con l'esperienza ho capito che invece era tutt'altro di quello che mi immaginavo ed è un lavoro che si fai molta fatica fisica e psichica, perché comunque dai tanto, io quando finisco di lavorare sono scarica perché do molto, do molto di me stessa, proprio per, affinché il bambino stia bene, però anche loro ti danno tanto.

Pesquisadora: Aveva 25 anni quando ha iniziato a lavorare nel nido e con quella fascia di età gruppo ha lavorato all'inizio?

Azzurra: Allora io ho lavorato, ho raccontato prima le coordinatrici... è stato buffissimo la mia prima esperienza lavorativa. Era una scuola privata, sempre di suore, paritaria, a Bologna. Bologna? Hai preso l'aereo, quindi sei andata lì, sei scesa a Bologna? Ah no.

Pesquisadora: A Roma, però abbiamo passato lì, sì.

Azzurra: Eh, niente mi ha chiamato alle 11h30 di sera, per avere un colloquio, la direttrice della scuola mi ha chiamato alle 11h30 di sera (*risos*) che io stavo andando a letto e credevo che fosse uno scherzo, pensavo che fossero i miei amici perché sapevano che io stavo cercando lavoro E invece no, lei mi ha detto, lei aveva visto il mio curriculum, "No, ti voglio, voglio parlarne e fare un colloquio e se mi piaci da dopodomani lavori". Quindi era il 2003, 2004, sì, ed era una scuola dell'infanzia con annessa la sezione Primavera, io non so se avesse sentito il Sistema Integrato che ci sono...

Pesquisadora: Sì, sì.

Azzurra: Ok, quindi con bambini di età 12-24 mesi... 24-36 mesi, scusami. Perché 12-24 mesi è la sezione dei medi, quindi è più piccola. 24-36 mesi ed era una sezione primavera, mi sono trovata a lavorare con questa collega di Bologna, era proprio la mia primissima esperienza e lì ci sono stata per tre anni. Dopodiché poi sono andata in maternità e quando tu lavori nel privato ti lasciano a casa, perché c'è ci sono dei rischi, se tu lavori con i bambini ci sono dei rischi. E quindi sono rimasta a casa per tre anni, però ho pagata eh? Qui in Italia funziona pagata.

Pesquisadora: In Brasile soltanto quattro mesi.

Azzurra: Cioè vai a lavorare incinta in Brasile?

Pesquisadora: Sì, fino ai nove mesi.

Azzurra: No, bisogna battersi.

Pesquisadora: Sì, io ho un'amica che ha lavorato a fino da giovedì e sabato ha partorito.

Azzurra: No, qui invece funziona, nell'ambito del privato eh? Cioè come il privato non ha gli uffici come dell'ambito pubblico, il Comune di Modena ad esempio, se tu rimani incinta ti manda poi su in comune, negli uffici.

Pesquisadora: Per fare un lavoro amministrativo?

Azzura: Per fare un lavoro amministrativo. Invece nel privato, non avendo gli uffici ti lasciano a casa, con si chiama gravidanza anticipata, quindi tu sei a casa tutta la gravidanza e in più anche sette mesi dopo. Io non so voi quanto...

Pesquisadora: Quattro.

Azzura: Quattro mesi? Noi sette mesi dopo. E quindi, insomma, poi subito dopo ho avuto anche un'altra figlia inaspettatamente e quindi sono rimasta a casa 3, 4 anni, perché poi noi abbiamo gli istituti sulla maternità, come si chiama, oddio, non mi viene più in mente. Comunque la facoltativa, cioè tu hai puoi stare a casa col 30% dello stipendio, insomma, tutto... non so se ti interessano a livello di ricerca.

Pesquisadora: Sì, è interessante sapere come funziona.

Azzura: Ah sì, perché così fai un po' di sindacalismo lì.

Pesquisadora: E così rimango gelosa della realtà italiana (*risos*).

Azzura: Viene qua in Italia. Oddio, abbiamo tante altre pecche, non apriamo un libro qua, chiudiamolo subito. (*risos*)

Pesquisadora: Ah sì, nello specifico del contratto di lavoro un po' più difficile.

Azzura: Soprattutto nel privato, speriamo che non la sente nessuno, senti solo tu queste cose, perché nel privato veramente ci sono dei contratti che anzi altro che sfruttamento.

Pesquisadora: Ho visto contratto di tre ore al giorno.

Azzura: Sì, bravissima. Tre ore e poi non sono io, ad esempio, noi del comune abbiamo il contratto nazionale, quindi con tutti gli istituti, con tutti i diritti che abbiamo. Lì in Italia esistono vari contratti a livello nel privato e c'è quello buono tra virgolette, però sì, gli stipendi sono molto bassi e poi lavori tantissimo, lavori anche in luglio. Io non so, in Brasile lavorate in luglio, in agosto, sono aperti? Cioè le educatrici, cioè ad esempio qui noi abbiamo i centri estivi che perché il nido finisce il 30 di giugno, dopodiché subentra il centro estivo che ha un valore educativo diverso. È più è più ricreativo come... anche se negli ultimi tempi anche lì ci sta un po', ci sta un po' lavorando e riflettendo su una progettualità educativa, però fino a poco tempo fa, qualche anno fa, i centri estivi era più ricreativo ed è gestito da cooperative. Ma queste cooperative quindi, che hanno le loro educatrici che lavorano durante l'anno, le educatrici delle cooperative, quindi del privato, non è che finiscono come noi al 30 di giugno e poi hanno la pausa estiva, no. Loro avranno 15 giorni di ferie, è molto pesante.

Pesquisadora: Da noi, abbiamo 15 giorni di pausa a giugno e le vacanze dal 25 dicembre fino al 31 gennaio, un mese, un mese e 10 giorni e 15 a giugno, che sarebbe le vacanze a metà dell'anno perché l'anno da noi inizia a febbraio.

Azzura: Ah sì, perché lì è tutto diverso. Sì, è vero, non c'avevo pensato a questa cosa (*risos*).

Pesquisadora: Quindi 15 giorni di vacanze a giugno, però in questi giorni di vacanza molte scuole rimangono aperte anche dovuto alla richiesta dei genitori e chi lavora sono le professioniste a contratto determinato, di un anno o due, che rimangono senza pausa.

Azzurra: Sì, beh, però capisco loro hanno un contratto a tempo determinato. Quindi più lavorano, meglio è.

Pesquisadora: Quando finisce il contratto ricevono tutto, tutti i diritti.

Azzurro: Ok, però si è, quindi avete un mese dal 25 dicembre, un mese più? E 15 giorni a giugno e 15 giorni di luglio o solo 15 giorni?

Pesquisadora: No, soltanto 15 giorni a luglio.

Azzurra: È più o meno come noi alla fine.

Pesquisadora: Alla primaria ci sono più giorni, però nel nido e scuola dell'infanzia...

Azzurra: È, come noi, come noi. Noi apriamo il primo di settembre e finiamo il 30 di giugno, abbiamo due mesi d'estate.

Pesquisadora: Allora dove siamo?

Azzurra: Ci perdiamo un po', no? (*risos*)

Pesquisadora: No, non c'è problema, è bellissimo e interessante. Con quale fascia di età/ gruppo ha lavorato all'inizio, con questa sezione primavera?

Azzurra: Sì.

Pesquisadora: Quali sono i ricordi più importanti dell'inizio del suo lavoro nell'ambito educativo nel nido?

Azzurra: Allora i ricordi più importanti sono sicuramente i primi bambini con cui mi sono relazionata, l'entusiasmo che io avevo perché quando ho iniziato facevo un po', avevo un po' la parte di gregario, lo sai che cosa vuol dire il termine?

Pesquisadora: No.

Azzurra: Cioè quello che segue la collega che poi questa collega è andata in maternità e quindi ho preso un po' in mano io la situazione, quindi ho... perché lì, se devo dire, era diverso un po' il lavoro, cioè lì era c'era di solito, sempre all'interno di quella scuola, io sto parlando sempre della scuola privata, c'era un'educatrice che un po' portava, era il punto di riferimento della sezione e poi l'altra educatrice perché noi eravamo in due con 22 bambini o 24 se non sbaglio. Seguivo un po' il progetto pedagogico che aveva programmato l'educatrice di riferimento, quindi io mi sono trovata nel momento in cui la mia collega è andata in maternità, mi sono trovata io al suo posto e con una nuova collega affiancata e quindi ho potuto, non è che mi

piaceva, perché a me piace lavorare... cioè, condividere, noi siamo... però se penso a quel periodo lì, mi ha aiutato ad acquisire più sicurezza perché comunque hai la responsabilità di una sezione, quindi ti devi mettere proprio in gioco, ti devi mettere in gioco, quindi devi studiare, devi cercare di vedere, leggere esperienze fatte anche in altri servizi, venire incontro alle esigenze della famiglia, insomma, sono tante cose, tanti fattori che entrano in gioco. E sicuramente il rapporto con i bambini, ma anche la cosa bella è il fatto di essermi messa in gioco nella relazione con le famiglie, ed ho avuto anche le mie soddisfazioni, perché fino a quando c'era la mia collega io ero messa un po' in penombra. Invece in questo modo hanno avuto modo di conoscermi, di conoscermi e quindi di acquisire anche esperienza rapportandomi con le famiglie che erano diverse, ognuno aveva il suo modo di pensare, però comunque di mettersi in ascolto e di stare con le famiglie. Quindi, ecco, la cosa bella è il fatto che è stata un'esperienza molto ricca perché mi ha formato molto, per due, tre anni, mi ha formato e quindi è stata la base per poter affrontare poi le nuove esperienze che sono venute successivamente.

Pesquisadora: Ho capito. In quanti nidi o altri servizi ha lavorato e se c'è qualche esperienza, qualche contesto che è stato più importante nel suo percorso professionale?

Azzurra: Allora io ho iniziato col Comune di Modena facendo le supplenze, quindi io ho girato quasi tutti i nidi di Modena. Infatti, conosco quasi tutte le educatrici di Modena e la cosa bella, ecco una cosa bella che mi è piaciuto di questa cosa è la dinamicità del mio lavoro. Cioè io ho avuto la possibilità, grazie alle supplenze, adesso sono ben contenta perché io sono stata assunta nel 2016, con il comune, nel 2008 ho fatto il concorso e nel 2016 sono stata assunta, quindi dopo 8 anni sono state assunte dal comune, ma in questi 8 anni ho fatto le supplenze, quindi ho avuto supplenze di tre ore al pomeriggio come completamente orario, perché di solito sono completamente orari del part-time. La cosa, ecco, questo può essere un aspetto bello, il fatto di essermi relazionata con varie realtà educative e diverse perché ogni nido, anche se il progetto pedagogico è comune all'interno del Comune di Modena, però ogni nido ha una sua realtà, ha una sua identità, ha un suo stile educativo, quindi io ho avuto modo di mettermi in relazione con diversi stili educativi e io, in base a queste esperienze, in questa, questa dinamicità del mio rapporto, io ho preso tutto ciò che poteva essere di bello, di buono e che poteva servirmi per la mia esperienza. Un'esperienza particolare è stata quella dell'anno scorso, è molto recente, però l'ho vissuta veramente, la porterò con me nel cuore. Allora, io non so se tu ti sei informata, cioè il Comune di Modena sta un po' esternalizzando dei servizi, sapevi di questa cosa?

Pesquisadora: Sì, sì, la Fondazione Cresciamo.

Azzurra: La Fondazione Cresciamo. Il mio nido, dove io ho avuto l'esperienza nella mia prima assunzione, ossia il nido [nome do nido] che è un altro nido, io lavoro nel nido [nome do nido] attualmente, ma fino all'anno scorso ho lavorato al nido [nome do nido], che è stato il nido dove io l'ho vissuto sin dal primo giorno della mia assunzione, quindi dal 2016 fino all'anno scorso. L'anno scorso è passato in Fondazione, la Fondazione cresciamo quindi, io come dipendente comunale sono rimasta lì al nido per un anno, con la con la funzione, lì si diceva di comando, ma in realtà era la funzione, dovevo sostenere un po' il cambiamento, il passaggio da un ente pubblico a un ente privato, quindi sono rimasta lì a lavorare con loro e mi sono trovata a lavorare con delle nuove colleghe, erano tutte nuove, cioè, io ero l'unica comunale e le altre

erano tutte assunte dalla Fondazione Cresciamo. Allora in primo momento sai, io ero molto gelosa perché era la mia seconda casa il nido [*nome do nido*] quindi persone innovative, cioè loro avevano... erano tutte giovani, quindi io c'ho 46 anni, tu sei innovativa, non lo sono io (*risos*) e anche queste ragazze la più grande aveva trent'anni, quindi tutte potevano essere mie figlie. Quindi un metodo educativo innovativo. E allora cominciavano un po' a guardare, "no, ma quello è troppo vecchio, quello così, quello lì" e io dicevo "ma scusate, ma abbiate rispetto per noi che abbiamo lavorato tanto per queste cose e ci abbiamo creduto". Quindi all'inizio un po' il cambiamento è stata un'esperienza molto stressante, anche dal punto di vista psicologico, però poi allora anche di fronte alle proposte che loro mi facevano, io ero un po' perplessa, ma io non ho mai lavorato in questo modo, mi sono lasciata andare ha detto "no, guarda loro, hanno un pensiero educativo comune, una progettualità pedagogica comune, io sono in minoranza, cosa devo fare? Mi lascio trascinare da questa innovazione" ed è stato bello, io ho cambiato il mio pensiero pedagogico, cioè, non che lo ho cambiato, l'ho arricchito, perché il mio pensiero c'è sempre, però lo ha arricchito. Allora queste nuove ragazze, cioè c'è una nuova concezione di spazi e io lo porterò come bagaglio culturale, cioè mi sono trovata di fronte ad uno stile pedagogico, educativo diverso, dove c'è una nuova concezione di bambino, una nuova concezione di spazio e una nuova di concezione di progettualità pedagogica. E praticamente loro, ad esempio, vabbè comunque anche noi come nido, però loro ancora di più perché c'è l'innovazione, ci sono le cose nuove... avevano questa concezione di spazio come molto molto importante anche, ripeto, anche per noi è molto importante e questi centri di interesse, innanzitutto loro stanno avviando un progetto di polo per l'infanzia...

Pesquisadora: Polo?

Azzurra: Polo, sai il sistema 0-6?

Pesquisadora: Ah, ok, sì.

Azzurra: Lì è presente questo progetto. Praticamente sta nascendo questo progetto. Sai che il sistema integrato 0-6, la legge 65, la novità qual è stato quello di fare i poli per l'infanzia.

Pesquisadora: 0-6 nella stessa struttura?

Azzurra: Nella stessa struttura.

Pesquisadora: Come qui, però anche con i piccoli piccoli?

Azzurra: Anche con i piccoli piccoli, quindi praticamente non c'è più il segmento 0-3 anni e 3-6 anni, ma tutt'uno e quindi si viene all'interno della stessa struttura. Qui, ad esempio un polo 0-6 all'interno della stessa struttura, nel nido [*nome do nido*] invece, si stava progettando questo polo 0-6 non all'interno della stessa struttura ma in due scuole vicine, cioè loro avevano in comune il giardino separato soltanto da un cancello che probabilmente nei prossimi anni verrà aperto e quindi si farà un unico ambiente, dove i bambini... quindi c'è la scuola dell'infanzia e nido d'infanzia, avranno la possibilità di esplorare vari contesti, sperimentare vari contesti, quindi ci sarà magari nell'infanzia la cucci, l'angolo simbolico, l'angolo della cucina e oppure l'angolo motorio, al nido ci sarà l'angolo, atelier della luce oppure l'angolo della costruttività.

Pesquisadora: Che può essere usato da tutti?

Azzurra: Che può essere usato da tutti, cioè il bambino, al bambino viene data la possibilità di ovviamente conoscere delle strutture un pochino più grandi, ma anche di relazione, di avere delle relazioni più complesse, perché? Perché comunque si trova a giocare ed a sperimentare, a fare esperienze con bambini che non sono soltanto della sua età, ma è un gruppo eterogeneo, quindi si sviluppano anche lì delle competenze diverse. E Io facevo fatica (*risos*), quando me lo spiegavano e dicevo perché io poi partecipavo a questi collettivi perché ero incuriosita, ma io avevo la scelta di non partecipare a questi collettivi, però io volevo partecipare perché io sono una aperta. Ecco questo lavoro dinamico che ha avuto, ho costruito una mente molto flessibile. Quindi io accolgo le novità, colgo perché penso che siano ricchezze, però all'inizio facevo fatica perché la mia mente non era costruita in quel modo, dicevo “ma come fa un bambino del nido attraversare il giardino per andare pure all'infanzia perché lì c'è uno spazio educativo cioè lui è incuriosito da quello spazio?”. È vero, viene accompagnato e sostenuto dall'adulto, però facevo fatica, invece in realtà, seguendo ovviamente ancora un cantiere aperto, in quel nido, cioè non ci vorranno degli anni prima di arrivare, però stanno iniziando già all'interno del nido di aprire tutte le sezioni e di creare nelle varie sezioni dei vari contesti educativi, dei spazi educativi. Quindi magari adesso nella realtà del nido lo faranno, così come nella realtà dell'infanzia, quindi magari nella sezione dei medi ti puoi trovare l'angolo simbolico e un altro angolo narrativo, morbido narrativo, nella sezione dei grandi ti puoi trovare l'angolo motorio e l'angolo della costruttività, cioè adesso te li sto dicendo così, ma vanno pensati bene gli spazi però per farti capire come è... si chiama il famoso Open Group.

Pesquisadora: Ok.

Azzurra: Gruppi aperti. Lo fate anche voi e in Brasile?

Pesquisadora: Abbiamo le idee, però è difficile pensare come far funzionare.

Azzurra: Anche loro hanno difficoltà.

Pesquisadora: Cioè, chi sarà l'insegnante di riferimento? Come? È difficile pensare.

Azzurra: Ecco allora, infatti queste erano le domande che mi ponevo anch'io, loro funziona così, sicuramente l'open... la progettualità educativa inizia dopo la fase di ambientamento, cioè lì i bambini durante l'ambientamento a loro la cosa più importante è la relazione che tu devi costruire, se tu non costruisci una buona relazione, il bambino ti starà sempre attaccato, non avrà voglia di seguire la sua curiosità ed esplorare il mondo, quindi loro... perché questa è una domanda che io avevo fatto alla coordinatrice, loro pensano sempre da metà anno, da gennaio, dopo che si trova un equilibrio, da lì aprire le sezioni e l'educatrice che può essere educatrice della sezione medi, ce l'hai presente la differenza no? Piccoli, medi e grandi?

Pesquisadora: Sì, sì.

Azzura: Occupa uno spazio, quindi c'è l'educatrice li ferma che accoglie il bambino, ad esempio un'educatrice nell'angolo simbolico e sta lì ad aspettare, magari una giornata non ti arriva neanche un bimbo.

Pesquisadora: Ok.

Azzurra: Capito?

Pesquisadora: L'educatrice di riferimento rimane nello spazio...

Azzurra: L'educatrice di riferimento che può essere quello di riferimento, di sezione, quindi tipo la sezione grandi, ma può essere anche un'educazione della sezione piccoli che sta ferma lì, nello spazio e praticamente aspetta che il bambino venga e poi lì, il ruolo dell'adulto qual è? Quello di sostenere la scoperta del bambino, l'esplorazione, l'esperienza, osservarlo per poi rilanciare con delle proposte che magari arricchiscono i suoi apprendimenti, questo però io dicevo, ma il ruolo dell'adulto dov'è? L'adulto è lì che aspetta, si mette in ascolto, mi raccontava questa ragazza che in realtà invece l'aveva vissuta già come esperienza, faceva "Senti a me, c'erano delle mattine che non arrivava nessuno nello spazio, quindi io stavo lì ad aspettare, ma arrivava..." perché in quella mattina lì non c'era nessun bambino che era incuriosito ad esplorare lo spazio dove c'era lei.

Pesquisadora: Ho capito.

Azzurra: Invece noi qua, di Modena, si sta avviando questo pensiero qua di non più programmare le attività ai bambini ma seguire le direzioni che prendono i bambini, quindi i bambini sono incuriositi perché... noi abbiamo fatto tanta formazione e dicono, se non c'è curiosità, non c'è conoscenza, se non c'è meraviglia non c'è conoscenza, ok? E quindi noi stiamo un po' cambiando il nostro sguardo progettuale, cioè noi predisponiamo degli spazi, dei materiali e ed è il bambino che sceglie, in base alle sue curiosità, di seguire uno spazio o l'altro. Un'altra frase che a me è piaciuta tanto, durante la formazione, che è uno spazio diventa luogo educativo quando c'è la ricorsività, cioè quando il bambino torna sempre nello stesso spazio e da lì che interviene l'adulto, che con la sua osservazione dice "ma lui è interessato a questo cosa potrei...?", mi faccio delle domande, cosa potrei rilanciare? Quale attività potrei rilanciare per arricchire la sua esperienza, ok? E quindi, insomma, anche noi stiamo andando su questa strada. Quelle neolaureate sono super informate, noi che siamo un po' più vecchie dobbiamo ancora formarci tanto, ma io sono aperta al cambiamento, guarda.

Pesquisadora: Molto interessante e secondo me non è soltanto una questione di età e anche la nostra... non so se qui c'è questo termine zona de conforto, che è il modo di fare che per noi è più familiare, abbiamo più sicurezza di fare.

Azzurro: Sì, sì, sì, certo. Quello è sicuro, se tu sei sicura di quello che fai, però non è detto perché ci sono comunque tante incertezze, sai quando si lavora con i bambini i dubbi ci sono tanti, sempre. Ho agito bene? Non agito bene? Perché è successo? Perché non è successo? Cioè queste sono domande che io con le mie colleghe continuamente, ti faccio l'esperienza di oggi, ieri è stata una giornata splendida, è passato tutto... oggi è stata una giornata che non

riuscivamo a soddisfare i bisogni dei nostri bambini, piangevano in continuazione, un po' perché magari stanno sono indisposti. E noi che continuiamo sempre a farci delle domande, cose che è successo, cos'è... quindi pensa un po', ritornando all'esperienza del [nome do nido], se tu non passi questo periodo dove il bambino raggiunge l'equilibrio. Spazio, Open Group possono aspettarle, perché se il bambino non è sereno, non riesce proprio ad andare oltre alla relazione che sta ora con l'adulto, non riesce, però sì, è un lavoro molto difficile il nostro, eh? Però ti mette sempre in discussione e questo ti rende la testa molto flessibile. Io lo dico sempre (*risos*).

Pesquisadora: (*risos*) A suo parere, come ha imparato a fare l'educatrice? Quali aspetti ed eventi hanno contribuito alla sua formazione nel suo complessivo?

Azzurra: Sicuramente il fare educativo, cioè io stando sul campo, intendi questo, intendi?

Pesquisadora: Sì, sì.

Azzurra: Stando sul campo ho imparato. Tante volte, ci sono state che ho sbagliato, anche nel relazionarmi con il con i bambini, il relazionarmi con le famiglie, quante volte... sì, però il suo lavoro è sempre in continuo divenire, quindi sicuramente lavorando sul campo, lavorando con i bambini, imparando relazionarmi con le famiglie, a usare i termini giusti con le famiglie, a pormi in ascolto alle famiglie, perché sai come si dice, da noi si dice, nessuno nasce imparato, cioè...

Pesquisadora: Ninguém nasce sabendo.

Azzurra: Come si dice?

Pesquisadora: Ninguém nasce sabendo.

Azzurra: Ah sì, sabendo, sapere... nessuno nasce imparato (*risos*). Quindi, io sicuramente lavorando con i bambini, lavorando con le colleghe, lavorando in gruppo, con la formazione continua, questi sono tutti aspetti che hanno contribuito alla persona, all'educatrice che sono oggi. Non so se ti ho soddisfatto questa domanda.

Pesquisadora: Sì, benissimo, grazie. Esperienze professionale. Abbiamo già parlato di questo, è stata una sua scelta, che gli piacerebbe fare altro, mi ha detto che all'inizio la veterinaria. Da quanto tempo, da 2004, giusto?

Azzurra: Sì.

Pesquisadora: Nell'educazione nel nido, ha già lavorato con tutte le fasce d'età?

Azzurra: Sì, sì sì. Dalla sezione dei piccoli, medi e grandi. Infatti, quando stavo al nido [nome do nido] erano tre sezioni, sezione dei piccoli, quindi ho fatto due cicli.

Pesquisadora: Ah, Ok.

Azzurra: Quindi i cicli si sarebbe primo piccoli, medi e grandi e lì ho fatto per sei anni, dopo sei anni, l'anno scorso ha finito l'ultimo ciclo e adesso sono [nome do nido], nido [nome do nido], dove invece ci sono soltanto due sezioni, ma anche lì una struttura che può rientrare nelle caratteristiche del sistema 0-6 perché anche lì al [nome do nido] abbiamo il nido giù e il centro giochi al primo piano, centro giochi per bambini e genitori e il primo incontro, che sono dei servizi gratuiti per le famiglie, dove nel primo incontro il bambino viene lasciato all'educatrice e fa mezza giornata, invece nel centro giochi per bambini e genitori sono presenti sia il bambino che il genitore, o il nonno o la tata, insomma, dove si passano, si trascorrono delle ore piacevoli insieme al proprio bimbo e si dà più attenzione al proprio bimbo.

Pesquisadora: In quale fascia di età si identifica maggiormente? E se c'è qualcuna che si identifica in misura minore?

Azzurra: In tutte i tre, no, io mi identifico in tutti e tre. A me piace la sezione dei piccoli perché mi piace il contatto corporeo che si instaura con il piccolo. Sì, ecco, forse quelle dei medi ma non è perché non mi identifico, perché quella è l'età più difficile perché fanno fatica sai, loro passano un po' col quel... anche a livello psicologico. Loro vogliono essere autonomi, però dipendono esclusivamente l'adulto, quindi c'è questo avanti e indietro, io vado ma io voglio te, tu devi venire con me, insomma, questo conflitto interiore che hanno perennemente. E i grandi, ah no, io mi identifico in tutti e tre, infatti, proprio stamattina dicevo alle mie colleghe, io voglio una sezione dei piccoli, però in questo servizio abbiamo solo dei medi dei grandi. Sì, sì, sì, è molto più bello, cioè, ma tutti li porti da quando sono tre mesi, cioè tu vedi proprio i progressi, l'evoluzione ed è bellissimo. Guarda, mi chiamano ancora i genitori dell'altra sezione. Va bene, dai.

Pesquisadora: Può sinteticamente dirmi come valuta la sua esperienza professionale finora?

Azzurra: Allora la mia esperienza professionale finora la valuto molto, molto positiva. A me piace questo lavoro, credo di dare ancora molto a questo lavoro perché sento proprio dentro che c'è energia, c'è energia da dare ai bambini, da dare alle famiglie, perché adesso le famiglie hanno proprio bisogno secondo me di un sostegno. Non c'è niente da fare, proprio di avvicinarsi in maniera molto, molto delicata e anzi, forse, ecco... forse più la famiglia, perché io vedo che ci sono proprio dei genitori che fanno veramente fatica nella gestione dei figli e vedo che io con questo ruolo non voglio essere modesta, però cerco di fare il possibile, cerco di fare... quindi per me è un'esperienza che mi arricchisce molto, ma proprio perché ogni giorno è diverso dall'altro. E quindi un giorno è così, l'altro ti capitano delle gratificazioni bellissime, quegli, degli alti e bassi, degli altri giorni che torni a casa mortificata perché magari non hai detto, non hai guardato neanche una volta un bimbo mentre gioca, non ti capita anche a te? Perché magari... il bambino invisibile, però, non è proprio il bambino invisibile. Quindi il fatto di dovermi sempre confrontare con della gente, con delle colleghe, scusate, però insomma, genti intesa con colleghe, coordinatrici e famiglie perché io credo che questo ti rende proprio po', come si dice, decentra molto il tuo pensiero, cioè quindi non ti astieni neanche dei giudizi, perché comunque tu conosci tante realtà e cerchi di dargli comunque una giustificazione. Quindi io penso che questo sia molto bello del nostro lavoro, il fatto che sviluppi quelle competenze relazionali che insomma forse un altro lavoro fai un pochino più fatica.

Pesquisadora: Progettazione e valutazioni. Come elabora la progettazione educativa e quali sono gli aspetti punti rilevanti?

Azzurra: Allora, dunque noi la progettazione educativa come la leviamo, ritorniamo di nuovo all'organizzazione, dunque, noi vabbè, la progettazione educativa, dopo l'ambientamento, già l'ambientamento e la progettazione educativa, ovviamente per il nostro obiettivo è quello di portare il bambino alla conoscenza del mondo. Allora come si fa? Come dicevo, nella predisposizione degli spazi e noi cosa facciamo? Noi siamo lì a disposizione del bambino. La nostra progettazione educativa è questa, noi siamo lì, a disposizione del bambino, sosteniamo le sue esperienze che sono guidate dalla sua curiosità, dopodiché lo osserviamo per poi rilanciare con delle esperienze. In qualche modo la progettazione educativa, il nostro progetto educativo è quello lì. Insomma, sostegno ai bambini, predisposizione di spazi educativi, sostegno dell'esperienza dei bambini, osservazione e rilancio con delle esperienze.

Pesquisadora: E quali strumenti utilizza?

Azzurra: Vabbè, sicuramente la relazione quella è la cosa più importante. La relazione, l'osservazione, l'attenzione che tu dai al bambino in quel determinato momento e anche il fatto di mettersi in ascolto, tu devi essere lì ed essere a disposizione, senza intervenire, ma essere a disposizione del bambino per poterla aiutare nel momento in cui chiede aiuto.

Pesquisadora: E chi partecipa alla progettazione?

Azzurra: Tutti. Noi partecipiamo come gruppo di lavoro, tutti partecipiamo. Quindi, anzi, la progettazione educativa è proprio frutto di un confronto all'interno di un lavoro di gruppo, che fanno parte tutte le altre educatrici perché in qualche modo, come servizi educativi singoli si segue un po' la stessa progettazione educativa, nel senso, la stessa idea educazione, la stessa idea di bambino, la stessa idea di relazione con le famiglie, quindi, la progettazione educativa deriva proprio da un grandissimo lavoro di gruppo, di confronto, di condivisione di idee, dove ognuno è portatore di pareri, di opinioni e di verifiche, di valutazioni. Sta andando bene, non sta andando bene, proprio per dare quell'identità, quindi al nido come servizio educativo, quindi, insomma, la progettazione educativa, noi ad esempio, ci riuniamo molto con le nostre colleghe, sicuramente a livello di nido, uno barra due volte al mese, perché una con la coordinatrice e l'altra solo con gli operatori del nido e in più ci sono poi anche i lavori di gruppo di sezione. Quindi anche lì noi quindi, insomma, questa progettazione educativa viene rivisitata, viene riflettuta, viene valutata sempre in itinere, quindi può cambiare, magari ti dai un'idea, ma già progetto, già ti dice è processuale, si può modificare nel tempo.

Pesquisadora: E come è organizzata la giornata educativa quotidiana dei bambini?

Azzurra: Allora il servizio è aperto dalle 07h30 alle 16h, dalle 07h30 alle 09h, c'è l'accoglienza dei bambini, quindi i bambini, dove c'è una piccola relazione anche con le famiglie, perché il genitore viene, ti spiega com'è andata la notte, se è stato bene, se ha mangiato il giorno prima, insomma, ci sono questi scambi informativi. Poi dalle 09h c'è un momento di ritrovo con tutti, con la frutta, noi diamo la frutta ai bambini, facciamo tra virgolette la colazione, ma in realtà

non è la colazione, è proprio un rito di passaggio dal momento di gioco libero, di accoglienza, di relazione con il bambino, con il genitore alla vita educativa, alla giornata educativa vera e propria del servizio. E lì, in quel momento lì ci raccontiamo, ci salutiamo, cantiamo delle canzoncine, ovviamente dopo aver mangiato la frutta. Dopodiché ci sono le varie, possiamo chiamarle proposte di gioco, ma meglio... non la voglio chiamare più proposte di gioco perché proposte viene più come se venisse dall'adulto, invece non è così, cioè c'è la possibilità del bambino di esplorare i vari spazi che noi avremmo organizzato e abbiamo pensato per loro. Dopodiché c'è il pranzo alle 11h30, noi adesso nel periodo dell'ambientamento, siccome è una sezione medi di nuova formazione, quindi sono tutti bimbi nuovi, stiamo un po' anticipando alle 11h15, ma il nostro obiettivo di, insomma, allinearci con la sezione dei grandi alle 11h30. C'è il pranzo, allora scusa, prima del pranzo c'è il cambio, c'è l'igiene personale, noi facciamo il cambio, l'igiene personale, lavaggio delle mani, tovagliolo e poi c'è il pranzo dove mangiamo, dopodiché c'è di nuovo l'igiene personale per poi andare a letto. Si svegliano, bene il nostro caso la sezione dei medi 02h30 già si svegliano. Da lì c'è di nuovo il cambio e poi il ricongiungimento dalle 03h30 alle 04h il congiungimento con i genitori.

Pesquisadora: Ok, questa organizzazione soddisfa le sue aspettative come educatrice?

Azzurra: Sì, perché comunque anche in questo rientra molto il concetto di routine che è molto importante per il bambino, soprattutto a quest'età, perché il fatto di sapere quello che viene dopo lo rende più sereno, quindi tu vai a costruire una giornata che al bambino, cioè la vive più serenamente, in maniera più tranquilla, quindi, sì. Strutturata, ecco lì, ad esempio strutturata in questo modo sì, la parola strutturale mi piace quando si parla invece del gioco del bambino, preferisco più la parola destrutturata, però sì, nel caso delle routine, la cadenza proprio per un concetto del fatto che loro non hanno la cognizione del tempo, quindi il fatto di sapere quello che viene dopo li rasserena molto.

Pesquisadora: E ci sono esperienze che vorrebbe offrire ai bambini, ma non può o non riesci per qualsiasi motivo?

Azzurra: Oddio. Allora io sono entrata in una realtà adesso educativa, dove ancora è la prima volta con cui lavoro con queste persone, con queste colleghe quindi ancora devo capire il loro metodo di lavoro, perché un'altra cosa che mi ha insegnato il mio lavoro è di entrare, siccome io mi sono relazionato con un sacco di colleghe, cioè io negli ultimi tre anni avrò cambiato 10 colleghe, quindi, e soprattutto se si parla di colleghe storiche intenti? Cioè quelle che sono da lì da tanto tempo, la cosa più importante è avere l'umiltà e di entrare a piccoli passi in maniera tale che loro acquisiscano fiducia in te per poi... ecco come i bambini no? (*risos*). Per poi rilanciare le tue proposte. Allora in questo periodo sto soffrendo tanto il fatto di non poter andare fuori in giardino, a fare esperienze di manipolazione con i bambini, di manipolazione, di ricerca, di esplorazione dell'ambiente perché non lo so se te le hanno mai accennato ma noi abbiamo fatto tanta formazione sulla natura negli ultimi anni.

Pesquisadora: Sì, mi hanno detto che avete fatto formazione continua su questo tema.

Azzurra: Sì, sì, quindi abbiamo proprio... se prima andare fuori era un modo di svago per i bambini, adesso invece, anche l'adulto ha uno sguardo molto attento, ti assicuro che vivere la natura come ce l'hanno fermata è una cosa meravigliosa, veramente, le meraviglie della natura e sto soffrendo molto di questa cosa, un po' è anche costretta, perché il fatto che siamo in fase di ambientamento sai, i bambini devono ancora conoscere bene gli spazi del nido, portarli fuori... però pian piano, adesso sto spingendo un pochino con il gruppo di grandicelle ad andare fuori, ecco. Questo è un po' che mi manca adesso però per il resto se penso al mio passato, io ho cercato di portare sempre tanto ai bambini, quindi di far fare sempre di avere cura in tutti i piccoli aspetti e tutte le piccolissime, anche la minima esperienza, comunque dare attenzione ai bambini, quindi credo che non ho mai pensato che nel lavoro che facevo, nelle esperienze che proponevo, che facevo con i bambini, ci fosse qualcosa che mancasse, perché, boh, non lo so... mi sono sempre sentita così, ecco, adesso sì, adesso ho un po' la sto soffrendo questa cosa molto perché non so nemmeno ancora non ho capito anche che idea hanno le mie colleghe sull'esperienza all'aria aperta lo devo ancora scoprire.

Pesquisadora: Ok, e questa giornata soddisfa le aspettative, le esigenze del suo gruppo o sia dei bambini secondo lei?

Azzurra: Secondo me sì, perché io l'ho visto il bambino, quando è uscito fuori mi ha fatto la giravolta e mi ha sorriso. Cioè ho visto il mio bimbo quando ha varcato quella porta, la porta della libertà mi ha guardato se ha girato intorno a sé stesso come per dire "Wow, che bello!". Gli altri, subito che si sono, cioè non sono stati attratti noi abbiamo le altalene, ecc... no, sono andati verso gli alberi, verso i tronchi che abbiamo, si sono arrampicati lì, cioè quindi credo proprio di sì.

Pesquisadora: E secondo lei quali sono le principali esigenze dei bambini in questa fascia di età 0-3?

Azzurra: La relazione, la relazione e il soddisfacimento del bisogno e soprattutto se parliamo dei più piccoli, io sto parlando dei piccoli, medie. Ecco, già i grandi che si aprono di più al mondo, comunque sono già abituati a stare a venire, a vivere nel nido. Quindi hanno avuto già un percorso l'anno prima con noi, quindi ci conoscono già lì, anche se anche lì è importante la relazione, però si aprono più a fare le esperienze, delle esperienze diverse. I piccoli io sento molto che loro hanno bisogno proprio della relazione individuale, cioè io se penso ai miei bambini oggi, loro hanno bisogno di noi, hanno bisogno di essere accarezzati, hanno bisogno di essere rassicurati e la nostra frustrazione qual è? Che siamo troppo poche come educatrice e non riusciamo a soddisfare tutti i bisogni.

Pesquisadora: E come descriverebbe il suo rapporto con loro?

Azzurra: Bellissimo (*risos*). Sì, sicuramente molto empatico. Io, cioè certe volte, boh non lo so se sarà un fatto di sensibilità, però riesco proprio a entrare dentro di loro, a percepire quello che sentono e quindi a essere molto empatica. Quindi, secondo me anche loro, dal canto loro, cioè loro sentono che... quando si relazionano con me trovano un mondo aperto, cioè braccia aperte,

quindi, sì, io la vedo così, la relazione con i bambini molto, molto stretta, cioè io sento proprio quello che sentono loro. E quindi è molto coinvolgente.

Pesquisadora: E nel suo lavoro quotidiano, quali fattori intervengono in questo rapporto? Fattori esterni oppure organizzativi? C'è qualcosa che interviene, che attraversa la qualità di questo?

Azzurra: Beh, sicuramente l'ambiente, sicuramente l'ambiente in cui vivi. Se vivi in un ambiente sereno, tranquillo, accogliente, lì si scatena tutta una serie di cose che ti portano a costruire una relazione significativa con il bambino, quindi come predisposta... anche l'atmosfera che c'è tra noi educatrici, quello interviene molto, perché se tu non sei serena tu, se magari vai a lavorare e non vai d'accordo con le colleghe. Cioè tu come fai a dare al bambino se tu in primis non sei serena? Quindi sicuramente l'ambiente influisce molto, l'ambiente di lavoro.

Pesquisadora: E come valuta lo sviluppo l'apprendimento dei bambini del suo gruppo?

Azzurra: (*risos*) Questa è una bella domanda, eh? Gruppo attuale, allora faccio una premessa eh? Per me tutti i bambini sono i bambini competenti, tutti i bambini possono raggiungere, acquisire degli apprendimenti che vanno oltre. Però molti bambini sono molto influenzati anche dallo stile educativo che viene messo in atto anche dalla famiglia. Quindi se penso ai miei bambini, li vedo molto piccole, scusami (*risos*) voglio essere proprio... in questo modo non voglio essere, sono professionale, però li vedo molto piccoli, c'è molta strada verso l'autonomia, cioè io sono un'educatrice, che il nostro stile di lavoro, almeno il mio stile educativo è molto orientato verso l'autonomia, a fargli fare da solo, perché io ho molta fiducia nel bambino, tu se gli dai fiducia il bambino ti fa delle cose che ti sorprendono e questa è un'esperienza che già è stata reduce anche l'anno scorso che ho fatto perché anch'io ero un po', cioè più materna, no? Invece, invece il gruppo che abbiamo adesso, insomma, dobbiamo fare molta strada verso l'autonomia, perché forse anche perché sempre tornando sempre a discorso che le famiglie sono cambiate, quindi ogni bambino ha una situazione particolare in famiglia, ci sono famiglie separate, famiglie... anche i figli di famiglie straniere, che hanno delle esigenze un po' particolari e che hanno uno stile educativo completamente diverso dal nostro e che però non ci fanno capire, cioè delle volte le famiglie, io mi rendo conto che non sono neanche molto trasparenti con noi, magari ci raccontano delle cose che sono completamente diverse da quelle che vediamo noi. Quindi magari ti dice, "no, il mio bambino, mangia tutto, mangia pezzi e autonomo, gioca da solo, io faccio le mie cose", ma in realtà non è così, non ci vediamo davanti un bambino completamente diverso. Allora devo dire che la mia prima esperienza che io inserisco 18 bambini medi di nuova formazione. Io ho sempre iniziato con i piccoli, quindi con i piccoli fino ai tre anni e devo dire che è diverso perché i piccoli che avevo inserito l'anno prima nella sezione dei medi hanno raggiunto un po' quel livello di autonomia che in questi bimbi ancora non vedo. Ma perché? Perché c'è l'impronta molto forte della famiglia, hanno vissuto con i genitori, non bisogna dire anche degli errori, perché non bisogna riconoscere questi genitori, sono inesperti, non sanno nemmeno loro... questo lavoro che stressa il genitore che non ha tempo di dare attenzione al proprio figlio, quindi, molto spesso viene anche assecondato e quando lo ha secondi è normale che non sviluppi l'autonomia. Però sì, se penso

ai miei bambini del gruppo di oggi, sì, bisogna fare tanta strada, ma sono sicura che arriverà alla fine dell'anno. Saranno dei bambini completamente diversi.

Pesquisadora: Quali strumento risorse utilizza per osservare, documentari e valutare questo processo?

Azzurra: Allora, dunque osservare sicuramente la mia persona, cioè io osservo continuamente tutti i giorni, in ogni azione del bambino, quindi in ogni momento, poi anche una documentazione scritta, se proprio mi interessa molto un argomento, allora usiamo anche il cartaceo. Usiamo fotografie, documentazione, insomma, cerchiamo di usare qualsiasi tipo di strumenti per ricordare quel momento che ci ha colpito.

Pesquisadora: Risorse, spazi e materiali. Nel contesto dove lavora attualmente c'è abbastanza materiale educativo, didattico disponibile?

Azzurra: (*risos*) C'è la domanda di riserva?

Pesquisadora: (*risos*) Ci sono materiali, risorse che vorrebbe avere ma che non ha? Non è riserva, soltanto una complementazione (*risos*).

Azzurra: Oddio, dunque, allora di materiali ce ne sono, ma ce ne sono a volontà, però ecco quando si parla di stili educativi, di modi di lavorare diverso, però non sono i materiali che soddisfano le mie esigenze, cioè nel senso che a me piace molto lavorare col materiale destrutturato, cioè materiale simbolico dove l'area della cucina, dove ci può trovare il pentolino, la... sì mi va bene, l'angolo dell'atelier ce l'abbiamo, sì va bene, però è in materiale proprio di offerta di gioco dei bambini, un po' mi lascia desiderare, io non so come mai, perché ancora non so sai, io sono ancora due mesi che sono in quel nido, quindi non lo conosco benissimo, magari che ne so, c'è uno spazio dove ci sono tantissimi materiali che io non ho ancora scoperto, però adesso sì, quello che mi manca, ad esempio un angolo della costruttività dove il bambino ha a disposizione materiale di scarto, di recupero, di scarti di industriali, materiale naturale dove può combinare, può trasformare, può mettere in fila, può fare tutte le trasformazioni che vuole quindi un po' sperimentarsi, sicuramente quello mi manca, ci abbiamo molte cucine, tante, troppe secondo me (*risos*). Perché in realtà era un nido a quattro sezioni.

Pesquisadora: Ah, ok.

Azzurra: Non lo so se mancanza di richiesta, è ridotta. E anche materiali, libri, non lo so, non ce ne sono in quei libri, quindi invece il libro è molto importante. Adesso, insomma, ci sono delle cose che bisogna aggiustare, ma questo perché è dovuto al fatto, forse anche i due anni di Covid che un po' hanno frenato, allora magari quello che c'era prima, il materiale che c'era prima ormai è troppo vecchio. I due anni di Covid un po' ci hanno messo un po' in stasi, in stand-by, e quindi adesso dobbiamo riprendere un po'. Sì, ecco, molta povertà di materiale destrutturato, per il resto c'è del materiale però troppo commerciale.

Pesquisadora: Ok, ho capito. Abbiamo già parlato un po', qual è il ruolo dello spazio, ambienti e del materiale nello svolgimento del suo lavoro?

Azzurra: Importantissimo. Lo spazio è importantissimo perché se il bambino non si trova e non ha davanti uno spazio accogliente, uno spazio che stimola la sua curiosità, uno spazio che sollecita apprendimenti, ovviamente è povero, io lo chiamo povero. Quindi sì, sai che noi nei nidi di Modena, lo spazio, l'organizzazione di spazi, dei tempi sono proprio indici di qualità dei servizi, quindi noi lo pensiamo molto, sempre a livello di gruppo, come lavoro di gruppo, all'organizzazione dello spazio è molto importante. Quindi sì, io credo che sia... e lo diventa ancora di più come quando ti dicevo, lo spazio come luogo educativo, lo diventa ancora di più perché se il bambino ritorna in quello spazio vuol dire che ha trovato dei significati, cioè per lui è significativo.

Pesquisadora: E come valuta la struttura del nido per la cura e l'educazione dei bambini da 0-3 anni? Lo spazio interno, esterno, del nido in cui lavora oggi.

Azzurra: Beh, positiva (*risos*). Allora, dunque, ma mi dispiace dire queste cose però no... nei confronti, sì diciamo che il nostro nido è un po' vecchio, è un po' datato, quindi ha bisogno a livello strutturale di avere un po' di modifiche. Però come spazi abbiamo degli spazi bellissimi, cioè io devo dire come, pensa un po', era un nido a quattro sezioni quindi ogni sezione ha due sezioni a disposizione. Quindi abbiamo degli spazi enormi che devono essere pensati e organizzati. Lo spazio esterno, anche meraviglioso. Abbiamo cercato adesso, sempre per la formazione, stiamo togliendo anche tutte le grandi strutture, gli scivoli, altalene e dondolini perché pensiamo che quelli il bambino lo ritrovo quando va al parco con i genitori, proprio per aiutare il bambino ad avere un contatto diretto con la natura.

Entrevista em 26 de outubro de 2023

Pesquisadora: Lavoro collettivo. Nel suo gruppo/sezione ci sono anche altre educatrici? Quante?

Azzurra: Due. Allora abbiamo due sezioni con tre educatrici per sezione.

Pesquisadora: Quante bambini?

Azzurra: Nella sezione nostra tre educatrici con 18 bambini, invece, nella sezione dei grandi tre educatrici con 22 bambini. Il vostro com'era, giusto per curiosità?

Pesquisadora: È più alto. Perché dipende anche dallo spazio, perché che a volte ci sono scuole che sono adattate, ad esempio una casa che adesso è una scuola. Quindi negli spazi minori, anche la quantità di bambini minori. Però nella mia che è una scuola costruita per essere scuola, quelli piccoli 25, con una educatrice però con tre ausiliari. La proporzione è, nei piccoli, un adulto per ogni sei, nei medi un adulto ogni otto.

Azzurra: Beh, come noi.

Pesquisadora: Nei grandi, ogni 15. Però questa proporzionalità è soltanto per una educatrice e gli altri sono ausiliari quindi la responsabilità non è la stessa, non è neanche una persona formata, laureata.

Azzurra: Hmm, quindi c'è l'educatrice con le tre che vanno a fare a fungere tra virgolette, le altre tre educatrici che dovrebbero esserci?

Pesquisadora: Esatto, sì.

Azzurra: Quindi il lavoro cade tutto su un'unica educatrice e come responsabilità della sezione?

Pesquisadora: Sì, progettazione, parlare con i genitori.

Azzurra: Qualche ora a settimana lavorate?

Pesquisadora: Abbiamo concorso di 35 ore e 40 ore, il mio è 40 ore, 30 con i bambini e 10 di formazione e altre attività settimanali, quelli che sono a concorso 35 ore, cinque ore giornaliere con i bambini, altre 10 per formazioni, colloqui... Da noi il coordinatore è un coordinatore per ogni scuola, quindi quel coordinatore risponde soltanto ad una scuola.

Azzurra: Ho capito.

Pesquisadora: Quindi lui fa la riunione settimanale.

Azzurra: Un po' come lavoravo anch'io, però io facevo le 25 ore lì a Bologna, ogni settimana, poi facevamo con il coordinatore la riunione.

Pesquisadora: Sì, e negli spazi più grandi si arriva anche a 28 bambini.

Azzurra: Mamma mia. Sempre con un'educatrice e con le altre esiliare?

Pesquisadora: Sì, non possiamo dire che è una compresenza perché la responsabilità è tutta nostra.

Azzurra: Allora vieni in Italia. Anche se secondo me bisognerebbe valorizzarlo un po' di più il nostro lavoro, secondo me lo dovremmo fare meno ore frontali, anche meno ore di gestione, cioè noi la chiamiamo gestione, quelle 10 ore di formazione perché... guarda ben venga la formazione, io sono contenta, io adesso finisco le interviste e vado in una formazione.

Pesquisadora: La prossima domanda è come descriverebbe il suo rapporto con le colleghe della tua sezione e con l'interno del gruppo educativo del nido?

Azzurra: Ok, molto collaborativo con le mie colleghe, allora noi in realtà non ci siamo conosciute quest'anno, come ti avevo detto, io sto entrando, loro sono due colleghe che hanno già lavorato ed io sto entrando un po' in punta di piedi, quindi in qualche modo mi sto adattando al... sto parlando delle mie colleghe di sezione, mi sto adattando al loro modo di lavorare, però che in qualche modo coincide anche con il mio. Quindi no, devo dire che si respira un clima sereno, ci confrontiamo molto, quando abbiamo un momento, quando stiamo con i bambini, su ogni azione, quindi devo dire che è abbastanza, molto positivo. Con le altre, a livello di collettivo, ovviamente ci sono un po' delle... ma è normale, che in gruppo ci possono essere delle cose che non ti vanno bene, oppure ti vanno... però non tutti, cioè non possiamo

pretendere che il nostro pensiero sia quello di tutti e quindi, però, devo dire che molto positivo, insomma, per il momento ho, io che sono l'ultima arrivata, mi hanno accolto bene, cioè mi sono sentita accolta ed è importante.

Pesquisadora: Sì. Un'altra domanda, come gestirsi il lavoro collegiale, il rapporto con le professioniste coinvolte coinvolte nella sua sezione?

Azzurra: Sempre confronto, condivisione, riflessione sul nostro agire educativo. Cioè c'è sempre il dubbio, se qualcosa lo... mettiamo in dubbio sempre una verifica continua il nostro lavoro, quindi c'è molto confronto.

Pesquisadora: Grazie. Rapporto con le famiglie, com'è il suo rapporto con le famiglie dei bambini?

Azzurra: Allora, il mio rapporto con le famiglie... io mi pongo sempre, cioè io già come carattere sono molto aperta alle relazioni, non lo so se te ne sei accorta, però (*risos*)... quindi questo credo che sembra, non è modestia, io credo che sia un punto a mio favore, quindi io qua di fronte a una famiglia io apro le braccia e la accorgo, anche con i loro dubbi, con delle loro fragilità, anche con, come si dice, anche se non sono d'accordo con alcuni stili educativi che mettono in atto. Proprio stamattina c'è stato questo bambino, questa mamma che fa sempre ritardo, allora, con questi genitori che ti chiamano per un motivo, per un'altro, se ti metti di traverso loro non si aprono. Io mi sono aperta e ho scoperto che c'erano dei motivi molto importanti dietro, che è lei ha un po' delle fragilità importanti anche nella gestione dei figli, però se io mi fossi messa di traverso nei confronti delle famiglie, di lei, lei non si sarebbe aperta, non avrebbe detto queste cose, quindi insomma io impongo sempre in quella posizione di ascolto di non giudizio e di accoglienza, a braccia aperte, cioè solo in questo modo poi puoi andare a creare quelle alleanze educative perché è un percorso la relazione con le famiglie. Tu parti, cioè pensa che loro, almeno non ci conoscono, ci devono affidare i loro figli quindi oltre a costruire delle relazioni significative con i bambini, ma in primis dobbiamo costruirle con i genitori dei bambini, perché loro devono costruire questa fiducia in noi, e come si costruisce con la fiducia? Accogliendole, senza giudicare, già quello, senza giudizio, accogliendole e ascoltandole, perché loro vogliono essere ascoltate, ormai oggi... come oggi è difficilissimo fare i genitori e soprattutto conciliare vita familiare e lavorativa, e delle volte sì, pur di sopravvivere, e io li capisco, cioè mi capitava più in passato, alcune, cioè quando si facevano queste riflessioni di dare un po' "Ah, ma perché?"... no, bisogna comprenderle, loro hanno bisogno di comprensione i genitori e poi, una volta che tu costruisci questo lavoro, questo rapporto di fiducia, puoi cominciare a pensare a costruire un'alleanza educativa e quindi a condividere stili educativi, valori, parole, tutto quello che ci può essere per l'educazione dei bambini e delle bambine.

Pesquisadora: Come le famiglie, nella sua opinione, interpretano il ruolo del nido e il suo lavoro in particolare?

Azzurra: Dipende dalle famiglie, quindi ci sono quelle famiglie che hanno capito il valore sociale e educativo del nido, ci sono delle altre famiglie che invece lo considerano più come

un posto dove mettere il proprio bimbo. Io non so se anche a te è capitato in questa... quindi dipende dalle famiglie, però dipende anche dalla cultura della famiglia, che siamo, ci sono quelle che hanno, io ad esempio penso anche alle famiglie straniere, le famiglie stranieri ci sono alcune alcuni stranieri che proprio non hanno lo stesso concetto di educazione, di pedagogia, di scuola e di istruzione come ce l'abbiamo noi. E quindi, insomma, quelle famiglie vanno educate, vanno sempre tornando indietro, partendo sempre da costruire questo questo percorso di fiducia, mi riferisco alla famiglia di stamattina, la mamma di stamattina, lei potrebbe essere una di quelle di quelle famiglie che, cioè, non ha capito il valore che ha il nido, è un posto dove portare i bimbi in maniera tale che lei vada a lavorare. Quindi c'è ancora quel assistenzialismo, invece poi ci sono delle famiglie che invece ci considerano come persone competenti, professionali, con cui confrontarsi oppure con cui condividere, quindi, insomma, dipende dalle famiglie.

Pesquisadora: OK, ho capito. E secondo lei le famiglie comprendono, valorizzano il nido nello stesso modo in cui comprendono e valorizzano la scuola dell'infanzia o ci sono differenze?

Azzurra: Forse delle piccole differenze, perché io, confrontandomi con le colleghe dell'infanzia, i problemi poi son sempre gli stessi, quindi anche lì secondo me dipende un po' dal contesto culturale, dal contesto di provenienza, dall'ambiente familiare... ci sono quelle famiglie, diciamo che il la fascia d'età da zero a sei anni è un po' quella fascia d'età dove il genitore, la sua preoccupazione principale è dove mettere il bambino perché deve andare a lavorare. E altra che invece, come dicevo prima, la ritiene fondamentale, importante per la crescita del bambino, del proprio bambino, quindi, insomma, anche lì ci sono delle piccole differenze, dipende sempre dalla famiglia, dipende... e quindi è il nostro lavoro, noi che dobbiamo cercare di diffondere la cultura dell'infanzia e dell'importanza dell'infanzia, se no altrimenti non andiamo da nessuna parte.

Pesquisadora: Le prossime domande riguardano le specificità dell'educazione nel nido. Qual è la sua idea di bambino?

Azzurra: Ok, allora la mia idea di bambino è un bambino sia emotivo che cognitivo, ok? Emotivo perché i bambini hanno il diritto di esprimere le proprie emozioni, cognitivo perché, per me, il bambino, se tu hai fiducia nel bambino lui è un bambino capace, competente, che va sempre alla ricerca di nuovi apprendimenti, quindi esploratore, sociale, cioè il bambino sta dentro, se tu lo sostieni, sta dentro anche nella relazione. Quindi un bambino che è predisposto alle relazioni, è un bambino curioso, un bambino che lui, se tu lo sostieni nelle sue azioni lui è capace di fare grandi cose. Io questa è la cosa che per me è il bambino, per quanto riguarda l'aspetto emotivo, anche lì è molto importante perché certe volte viene trascurato un po' questo aspetto, perché sai sempre, c'è sempre quella, "non no bisogna andare avanti, con la cognizione deve apprendere...". Non è vero, perché il bambino deve prima maturare dal punto di vista emotivo, quindi per poi passare alle sue esperienze cognitive e lui quando si arrabbia bisogna accoglierlo, bisogna accoglierlo quando si arrabbia, quando è frustrato, anche nei momenti, cioè noi li abbiamo problemi, bambini aggressivi che hanno quella aggressività io la chiamo positiva, perché la chiamo un modo maldestro di entrare in relazione con l'altro, perché loro, non avendo linguaggio nella fascia 0-3, si esprimono col corpo, ci sono quei bambini che la

frustrazione la riescono a gestire meglio, altri bambini che la devono scaricare con il corpo e quindi c'è la tira... però anche quel bambino va accolto, anche se crea... che anche tra i genitori, perché per noi, lo sappiamo, una serie di... insomma, non so se sono stata chiara.

Professora: Sì, grazie. E cosa li distingui dai bambini più grandi? Più grandi sarebbe il 3-6.

Azzurra: Dunque, cioè le differenze, praticamente tu intendi?

Pesquisadora: Sì.

Azzurra: Quando lavori con un bambino 0-3, sì, ok, ritorniamo sempre al discorso esperienze cognitive, esperienze di apprendimento, ma il lato emotivo è da curare sempre di più. Invece, per quanto riguarda 0-6, un po' la maturazione dal punto di vista emotivo è avvenuta anche se anche lì anche loro hanno il diritto di essere ascoltati da quel punto di vista, però, puoi sostenere quelle esperienze e puoi fare anche cognitive, di apprendimenti un po' più, sempre seguendo le direzioni del bambino, però più, come posso dire, dare più attenzione, ecco, a dare più attenzione... perché al nido è tutto emozione, al nido e ci sono alcuni momenti che ci sono pianti, ci sono sorrisi, ci sono carezze, ci sono contatti corporei, cioè all'infanzia è più uno verso la socializzazione, verso l'aspetto cognitivo.

Pesquisadora: In che modo i bambini da 0-3 anni apprendono e si sviluppano?

Azzurra: Vabbè, sicuramente attraverso l'esplorazione, attraverso la ricerca, attraverso la sperimentazione dei materiali che hanno a disposizione, degli spazi che hanno a disposizione.

Pesquisadora: E cosa pensi che i bambini dovrebbero apprendere in questa fascia d'età?

Azzurra: L'autonomia. L'autonomia perché quando sei autonomo, cioè noi facciamo dei progetti proprio sull'autonomia e quando raggiungi l'autonomia, che può essere soprattutto emotiva, io vado sempre lì, eh? (*risos*), forse sono più Freud io (*risos*), però sono tutti e due, cioè io ho messo insieme tutte e due le teorie, sia cognitive, che emotive, però se hanno si sviluppano l'autonomia emotiva, poi da lì partono anche l'autonomia nelle altre cose. Quindi sì, quando io penso che cosa, il lavoro con i nostri bambini è più er che altro l'autonomia, perché quando sei autonomo, poi gli raggiunge anche tutte le altre conoscenze... aspetta, com'era la domanda?

Pesquisadora: Cosa pensa che i bambini dovrebbero apprendere questa fascia d'età?

Azzurra: Essere, diventare autonomi, sì. Dal punto di vista emotivo, dal punto di vista corporeo, dal punto di vista dell'esperienza nelle relazioni, questo.

Pesquisadora: E qual è suo ruolo nello sviluppo e apprendimento dei bambini?

Pesquisadora: Il mio ruolo è quello di sostegno, di osservatore... osservatore e perseguire le curiosità dei bambini. Il ruolo è di essere lì presente per lui, quindi quella funzione di ascolto, di attenzione verso il bambino e di presenza.

Pesquisadora: Per quanto riguarda la cura e l'educazione, come interpreta queste due concetti?

Azzurra: La cura e l'educazione? Allora, la cura... secondo me sono interdipendenti, come termini. Allora io quando penso, ti danno fastidio? (*se referindo ao barulho das crianças brincando no pátio*).

Pesquisadora: No, no, mi piace.

Azzurra: Quando penso all'educazione penso a un'educazione all'interno di un servizio educativo, quindi nel mio lavoro, penso a un'educazione partecipata e corresponsabile, cioè nel senso che noi educatori, noi operatore del nido e le famiglie siamo responsabili della dell'educazione dei bambini e delle bambine, proprio per formarli come il famoso cittadino del futuro, quindi partecipata da parte delle... partecipate perché comunque nell'educazione sono coinvolte anche i genitori che devono condividere gli stessi valori o perlomeno dobbiamo provare a condividere gli stessi parole, le stesse esperienze, insomma, gli stessi stili educativi, si cerca di provar. E il concetto di cura è collegato, perché il nido è cura, cura le relazioni, cura nei confronti dei bambini, cura nello spazio, cura nell'allestimento degli spazi, nella scelta del materiale, cura anche verso le colleghe, verso tutto. Quindi, insomma, in qualche modo, secondo me, sono nelle relazioni, perché se tu curi bene le relazioni poi da lì, puoi partire a creare, cioè, a pensare all'educazione del bambino.

Pesquisadora: Ok, uno dei due prevale nel suo lavoro quotidiano, in quale modo? Sempre cura e educazione.

Azzurra: No, secondo me sono di pari passo, sono di pari passo perché se non c'è cura non c'è educazione, quindi sono due concetti che vanno insieme, perché nella cura tu hai proprio la, cioè, hai l'attenzione, c'è una intenzionalità educativa, quindi vanno di pari passo.

Pesquisadora: E come concepisci il gioco, qual è il ruolo del gioco in questa fascia d'età?

Azzurra: Beh, il ruolo del gioco è apprendimento, il bambino attraverso il gioco impara a vivere, ad entrare nel mondo, a relazionarsi con l'ambiente, a capire come funziona il mondo quindi è molto importante nella fascia 0-3, ma anche nella fascia 0-6 il gioco, soprattutto il gioco libero, gioco libero inteso, non però libero, lasciato, sempre un gioco libero dove l'adulto è attento a quello che osserva quello che fa il bambino, quindi il processo, l'azione del bambino.

Pesquisadora: Secondo lei, per lavorare con i bambini da 0-3 nel mio ed è necessario avere delle competenze o caratteristiche specifiche? Se sì, quali?

Azzurra: Certo, sicuramente competenze relazionali, quella è la prima cosa, torniamo sempre sugli stessi punti (*risos*). Io quando penso agli educatori, alle competenze relazionali, relazioni con le famiglie, relazioni con le colleghe, relazione con i bambini. Competenze organizzative, cioè l'educatore deve saper organizzare e le competenze di stare nella situazione, competenze osservative, di progettazione... sono tutte queste le nostre competenze. Ma sicuramente la cosa più importante sono le competenze relazionali, perché nel momento in cui tu stai bene all'interno di un gruppo poi vengono tutte le altre cose.

Pesquisadora: È necessario avere delle conoscenze specifiche. Quali sottolinea?

Azzurra: Beh, sicuramente le conoscenze e le varie teorie pedagogiche le bisogna... anche come funziona lo sviluppo del bambino, che se ce ne sono tantissime, però comunque, come diceva, ecco, la formazione... dialoghi pedagogici, cioè, tu ti devi fare comunque un pensiero, devi seguire... come il concetto di idea di bambino, insomma, in base all'idea del bambino che hai, tu ti fai riferimento alle teorie, quindi sicuramente conoscenze pedagogiche, psicologiche. Vabbè, non nel nostro, anche mediche anche mediche, psicologiche, vabbè, noi nel nostro caso... psicologiche e anche mediche (*risos*), perché comunque loro, dovremmo essere dei tuttologi noi. Però sì, principalmente, se riguardo il mio lavoro, teorie psicologiche e teorie pedagogiche che mi aiutano un po a capire perché avviene questa determinata cosa in questa determinata età e quindi tutte le varie step di sviluppo del bambino e anche ultimamente molto interessanti sono le neuroscienze, mi stanno molto molto interessando e quindi insomma anche lì si potrebbe, solo che ancora non so se da voi già?

Pesquisadora: Non è ancora così diffuso, però ci sono tanti lavori nuovi che arrivano, tanti spunti nuovi.

Azzurra: Sì, e noi sai, anche noi negli ultimi anni, le neuroscienze, hanno un paio di anni, forse prima del Covid... ma avevo fatto poca formazione ancora, ancora noi ci stiamo entrando, però sicuramente le neuroscienze, emozione e apprendimento. Un'esperienza se ti emoziona crea degli apprendimenti, cioè questo qua è un po' il filo che doversi... però sì, le basi, sì.

Pesquisadora: Ok, nell'educazione dei bambini da 0-3 anni, la pratica e la teoria sono ugualmente importanti?

Azzurra: Sì, sì. Devono andare di pari passo, anche se delle volte non c'è un po' un riscontro perché, come si dice, tra il dire e il fare c'è di mezzo il mare (*risos*). Lo sapeva questa cosa?

Pesquisadora: Non avevo mai sentito.

Azzurra: Perché le teorie, sì, devo dire che se devo metterle sullo stesso piano, quello che ti fa diventare un educatore competente, professionale è la pratica. Le teorie però ci devono sempre essere come punto di riferimento.

Pesquisadora: A proposito di teorie, documenti oppure qualche autore, ce n'è qualcuna che è stato importante per il suo lavoro con questa fascia di età, che vuole sottolineare?

Azzurra: Allora, a me sicuramente, come adesso sto prendendo come punto di riferimento la Montessori. Quindi sì, perché l'anno scorso ho avuto un'esperienza a tema montessoriana, cioè non era una scuola montessoriana, però c'erano delle educatrici che erano state nelle scuole montessoriane e quindi mi sta incuriosendo molto la Montessori.

Pesquisadora: Ok, ci sono degli aspetti che devo ancora migliorare e sviluppare? Quali?

Azzurra: Sì, tanti. Tanti perché ognuno ogni giorno è un giorno diverso, e ogni giorno ti trovi delle situazioni diverse che devi riflettere. Quindi potrei migliorare nell'aspetto delle relazioni con i genitori, nella relazione con il bambino, nel metodo osservativo. Ecco, questo, nel metodo dell'osservazione anche quello lì, perché siccome sono un paio di anni che ci lavoriamo, magari devo fare molta più esperienza pratica per essere più attenta, insomma.

Pesquisadora: E come si sente ad essere una educatrice del nido?

Azzurra: Come mi sento adesso?

Pesquisadora: Sì.

Azzurra: Beh, adesso in che senso? Come mi sento, cioè, in che senso?

Pesquisadora: Professionalmente.

Azzurra: Beh, che devo fare ancora tanta strada.

Pesquisadora: Ha incontrato difficoltà per lavorare con questa fascia d'età nel suo percorso lavorativo?

Azzurra: No, per fortuna no. Sai, forse, cosa? Quando dovevo mettere in pratica delle strategie, se mi trovavo di fronte ad una situazione, esempio, il bambino che piangeva, la difficoltà che abbiamo noi come educatore... come calmare? E come tranquillizzare il bambino? Delle volte mi mi sono trovata, ecco, quello sì, quello mi sono trovato in difficoltà.

Pesquisadora: Nel quotidiano con i bambini, quale momento le danno maggiore soddisfazione e gioia?

Azzurra: Nel momento in cui siamo sul tappeto, cioè sul tappeto in uno spazio, adesso qui mi ricordo perché proprio questa mattina ho apprezzato molto questo momento, dove i bambini ti guardano negli occhi, sa che sei tu, sei lì a loro disposizione, però loro fanno le loro cose, quelli sono dei momenti e quindi ti danno il tempo di osservare e di apprezzare le loro azioni. Quelli sono dei momenti che a me... mi gratificano perché sono la dimostrazione che fino a quel momento lì, se ci sono i bambini che sono sereni, abbiamo fatto un buon lavoro.

Pesquisadora: Può dare una valutazione complessiva del suo lavoro, del suo percorso come educatrice del nido finora?

Azzurra: Sì, dai, io direi, dai, 8,5 anche perché devo ancora imparare tante cose dai (*risos*).

Pesquisadora: Qual è la sfida più grande per essere una educatrice del nido, secondo lei?

Azzurra: La sfida più grande è quella di avere un'alleanza educativa a 360 ° con i genitori, quella è la mia sfida educativa, perché so che se c'è questa alleanza il bambino va, va.

Pesquisadora: Nel contesto del sistema 0-6, le educatrici del nido sono più o meno apprezzate rispetto all'insegnante della scuola dell'infanzia, da quella che è la sua esperienza?

Azzurra: Oddio, questo non l'ho percepito, sai? Non ti saprei rispondere, almeno le esperienze che ho avuto, io non c'è stata questa differenza. Secondo me, ne parlavano di più le mie colleghe storiche, quelle che sono andate in pensione, che ai tempi c'era più la differenza tra educatrice di nido e scuola dell'infanzia. Ma sai adesso il fatto che c'è con il progetto continuità, scuola 0-3, adesso col sistema 0-6, c'è più collaborazione, più condivisione di esperienze e quindi insomma, c'è più, come si dice, non mi viene il termine, cioè rispetto per le varie professionalità, insomma, però io non l'ho percepita, nel mio caso non l'ho percepita.

Pesquisadora: In generale, secondo la tua esperienza ci sono professioniste dell'ambito educativo, considerando sempre il sistema 0-6, che non vogliono svolgere il lavoro nel nido?

Azzurra: Che non gli piace?

Pesquisadora: Che non vogliono svolgere un lavoro educativo nel nido, sì.

Azzurra: Sì, cioè ci sono, cioè aspetta, però spero di aver capito, se ci sono state delle educatrici che in realtà non ci mettevano passione?

Pesquisadora: Sì, oppure insegnante del 3-6 che potevano lavorare al nido ma che non hanno mai scelto questo.

Azzurra: Ah ok, allora non ho avuto mai modo di conoscere delle persone che mi hanno detto questa cosa, però, ad esempio, colleghe nello 0-3 che non fanno il lavoro con passione, le ho viste, le ho trovate, a me mi fa tanta tristezza perché poi se non ti piace il lavoro, fino a cosa andrai in pensione? E dura eh? È dura! Quindi no, io anche in quel caso lì non ho avuto la possibilità di conoscere delle persone che magari dall'infanzia che "Non per carità, io al nido non verrei mai".... non no, cioè, no.

Pesquisadora: Si sente realizzata professionalmente nel nido e perché?

Azzurra: Beh, perché ho raggiunto il mio obiettivo. Allora sì, mi sento realizzata. E poi, anche se io principalmente quando ero piccola, ero partita per ogni un indirizzo diverso, non so se ti ricordi che volevo fare... però era sempre un prendersi cura, quindi, diciamo, nel mio, era quello di prendersi cura e quindi io mi sento realizzata e anche perché ho ottenuto quello che volevo, quindi io volevo lavorare con i bambini e mi ritrovo a lavorare con i bambini, quindi, sì.

Pesquisadora: È interessata continuare a lavorare con questa fascia di età? Quali sono le sue aspettative professionali?

Pesquisadora: Allora, sì, sono interessata. Le mie aspettative professionale che ci sia... Ecco, questo, che dal punto di vista della formazione che noi abbiamo che ci sia più attenzione quando facciamo formazione, come dicevo prima, bisogna avere più consapevolezza dell'esperienza 0-

3, che è diversa comunque dall'esperienza 0-6 e che quindi che mi diano più strumenti per migliorare nel mio lavoro.

Pesquisadora: Le ultime tre domande riguardano la funzione sociale del nido, in un contesto più ampio diciamo, della società, della società italiana. Il nido infanzia è uno spazio di qualità per il bambino da 0-3 anni?

Azzurra: In che senso? Uno spazio...

Pesquisadora: Un spazio di qualità per la società, diciamo, la funzione sociale del nido.

Azzurra: Mi stai parlando del Consiglio di gestione?

Pesquisadora: No, no, nel senso del nido, come un'istituzione sociale, all'interno della società odierna come la nostra, se è uno spazio di qualità per il bambino 0-3.

Azzurra: Ah, sì, a livello territoriale sì, viene molto promosso. Anzi, diciamo che comunque se viene data molta attenzione ai servizi educativi, purtroppo delle volte mancano le risorse e quindi sì, però sì, io direi di sì, che i nidi sono una presenza molto molto alta all'interno del nostro territorio modenese.

Professora: Considerando il sistema integrato 0-6, qual è la funzione sociale del nido e della scuola dell'infanzia?

Azzurra: Allora la funzione sociale del nido, anche qui ci metterei sempre il bambino che da una relazione piccola che è il contesto familiare, si apre al mondo, quindi il nido è proprio il primo passo verso il mondo, verso le relazioni e nella scuola dell'infanzia la funzione sociale è anche... la scuola dell'infanzia, ecco, mentre nel nido la funzione sociale è sì, è più diretta negli spazi, con l'ambiente... io lì anche sia con l'ambiente, ma anche a livello di relazioni con il territorio, con i coetanei, anche se, anche qua noi la relazione, però la vediamo un po' verso la fine del ciclo la relazione, le relazioni significative con i coetanei. Qui, più che altro, è proprio il fatto di avere una vita, insomma, una quotidianità diversa e quindi più sociale, più all'interno di un gruppo, di una comunità nel nido... non so se ho saputo rispondere bene.

Pesquisadora: Sì. Nella istituzione in cui lavora, questa funzione viene promossa e realizzata?

Azzurra: Certo, infatti, io fino adesso ho parlato soltanto di bambini, però noi la funzione sociale ovviamente con la partecipazione, sempre con le famiglie. Noi abbiamo proprio un organo all'interno di ogni servizio educativo che è il consiglio di gestione. Non te ne hanno mai parlato?

Pesquisadora: Sì, sì, ho sentito a Roma.

Azzurra: Che è proprio l'elemento che caratterizza la funzione sociale del nido. Dove ci sono un'educatrice per ogni sezione presente nel servizio, partecipa anche il coordinatore e poi, non so se da voi lo fanno, noi facciamo le elezioni dei rappresentanti, che sono un po' di sezione. Cioè tra i genitori si eleggono tre/quattro genitori che sono praticamente un po' il portavoce

dei tutti i genitori e questi genitori fanno parte del Consiglio di Gestione, che è un momento dove... che ha proprio questa funzione sociale del nido, che è un momento dove noi condividiamo insieme ai genitori, quindi funzione sociale e partecipazione delle famiglie. Quindi far entrare le famiglie più direttamente nella vita del nido, quindi nella giornata educativa del nido o nelle giornate educative del nido. E questi sono momenti dove si condividono le esperienze oppure si organizzano momenti di aggregazione tra le famiglie, che anche lì la funzione sempre sociale, i momenti di aggregazione quali possono essere delle feste, delle merende in giardino o, ad esempio, noi eravamo abituati a fare le merende in occasione del Natale, oppure delle forme di autofinanziamento. Non so se hai capito come autofinanziamento?

Pesquisadora: Sì, sì.

Azzurra: Cioè, praticamente sono delle iniziative dove tu fai una colazione e dove il genitore da una offerta per finanziare il nido, per comprare magari, materiale. Però anche lì hanno sempre tutte funzioni sociali perché sono momenti in cui il genitore si mette in relazione con un'altro genitore oppure costruisce delle relazioni significative con gli altri genitori, che poi diventano proprio amici, diventano eh? Quindi sono questi momenti qua, si gestiscono anche i fondi, i soldi che si hanno all'interno del nido, ma non solo, la funzione sociale, quello che dicevi tu a livello territoriale, la funzione sociale del nido c'è anche attraverso questi organi istituzionali, cioè, il coordinamento l'Inter Consiglio a cui fanno parte tutti i presi... perché all'interno, facciamo un passo indietro, all'interno del Consiglio di Gestione viene eletto il Presidente del Consiglio di gestione, che di solito è un genitore.

Pesquisadora: Ok.

Azzurra: Che si prende di ogni nido, quindi ogni servizio educativo ha un Presidente del Consiglio Genitori e ogni servizio educativo ha un Consiglio di Gestione. Poi ogni Presidente di Consigli Gestioni di ogni servizio educativo a livello territoriale, cioè a livello di città, va a far parte dell'Inter Consiglio, dove fanno parte tutti i presidenti dei consigli di gestione di tutti i servizi educativi, dove lì si condividono le esperienze delle singoli servizi oppure si vanno a discutere anche su temi educativi che hanno bisogno di risposte, magari politiche e culturali, insomma, è a livello ancora più grande lì, a livello territoriale. Oppure come le modalità delle rette, cioè come vengono organizzate i servizi educativi, cioè la funzione sociale dei servizi educativi viene comunque condivisa con la cittadinanza attraverso queste forme e quindi è tutto insieme, cioè le scelte che vengono fatte sono partecipate da tutte le persone che fanno parte dei servizi educativi, quindi non soltanto noi, l'amministrazione, ma anche la famiglia, noi la partecipazione delle famiglie sono molto importanti.

Pesquisadora: Ho capito. Grazie della descrizione, molto interessante.

Azzurra: Guarda, no, secondo me non ce l'ho queste pubblicazioni sul Consiglio di gestione, però ti potrei dare, ecco, la gestione sociale dei nidi, così capisci un pochino meglio. Ce l'ho di là, puoi ricordami che te lo do, è un opuscolo che viene dato di solito alle famiglie.

Pesquisadora: Interessante, grazie.

Azzurra: Che ti spiega un po', anche a livello di leggi, di cose... perché comunque, la funzione sociale viene proprio sai che c'abbiamo la legge regionale, cioè proprio stabilita da una legge e nella funzione sociale devono partecipare alle famiglie.

Pesquisadora: E questa partecipazione sia qui nel Consiglio interno, sia il fare il preside è sempre volontaria?

Azzurra: Sì, sempre volontaria. All'occasione, che anche quello è un'altro modo di relazione con le famiglie, l'occasione degli incontri di sezione che noi abbiamo di solito all'inizio anno per vedere un po'... dove si discute un po' la situazione della sezione. Non lo so se vi fate delle riunioni?

Pesquisadora: Sì.

Azzurra: Sì, che noi adesso chiamiamo incontro, ma sai perché li chiamiamo incontro? Per il fatto della partecipazione, che noi siamo un gruppo, prima si chiama riunioni di sezione, che ti dà più l'idea di chi parla e chi ascolta, invece, incontro è perché noi siamo e quindi ci si confronta. Quindi si condivide, proprio l'abbiamo fatta adesso, perché di solito le elezioni di rappresentanti di sezione si fanno ad ottobre. E tra i genitori abbiamo chiesto chi si offriva come portavoce degli altri genitori e chi voleva far parte di questo Consiglio di Gestione, e poi si offrono... allora in alcuni anni, l'anno scorso abbiamo fatto proprio in modo molto formale, cioè con le urne, come si fanno le votazioni. Poi ci sono gli scrutatori... insomma, infatti domani ci andrò anch'io da mio figlio. Ma è nel sistema scolastico italiano, non so da voi, ma noi ci sono sempre rappresentanti dei genitori, eh? In ogni sezione, in ogni grado, partendo dai nidi fino alle scuole superiori, all'università che non c'è perché ovviamente sei grande e quindi, insomma. E lì poi si offrono dei genitori e vanno a fare parte di questo Consiglio, noi ci riuniamo di solito due o tre volte all'anno, di solito prima di Natale, infatti l'avremo adesso il 28 di novembre, poi dopo Natale verso febbraio e poi come incontro conclusivo dell'anno al fine anno. E lì si organizzano, ad esempio, si parla anche di temi pedagogici, temi educativi, quello che si vogliono fare con i bambini, se ci sono delle proposte anche da parte dei genitori, i genitori possono proporre, se sono inerenti alla progettualità nostra, noi le accogliamo. Cioè loro possono portare anche il loro contributo e ne possiamo discutere insieme, ne possiamo discutere. Sono dei bei momenti e veramente lì costruisci veramente delle relazioni molto, molto forti, cioè è un modo sempre per arrivare a quelle alleanze educative.

Pesquisadora: Grazie, molto interessante. E la ultima quale sfida più grande dell'educazione 0-6 nella nostra società odierna?

Azzurra: La sfida più grande... è quello di creare di formare un cittadino del futuro, completo, responsabile, che ha cura più che altro, che ha rispetto degli altri, almeno io dico questo, cioè io se penso ai miei bambini, io li vorrei dei bambini formati nella loro personalità, indipendentemente degli obiettivi che raggiungono, ma la prima cosa che siano, che abbiano rispetto, rispetto e cura per tutto ciò che hanno intorno a loro, che può essere l'ambiente, che

possono essere le persone, che possono essere anche le differenze. Cioè, quindi, questo... l'educazione dovrebbe, per il futuro dovremmo, noi abbiamo una grande responsabilità, noi educatori, è quello di trasmettere, di fondere, di essere come esempio questi valori che sono il valore della convivenza, del rispetto e dell'accettare le differenze.

Pesquisadora: Bene, benissimo, grazie. C'è qualcos'altro che ritiene rilevante e che vorrebbe dire? Si sentì libera di parlare?

Azzurra: Ah, no io credo che ti ho detto tutto (*risos*), tutto che potrei dire.

Pesquisadora: Grazie mille.

Azzurra: No, questa è una stata un'esperienza molto bella per me, posso dire almeno questo?

Pesquisadora: Sì!

Azzurra: Che sicuramente mi ha arricchito, io quello che dicevo... bisogna studiare, bisogna ancora arricchirsi nella nostra esperienza, anche questo sono esperienze che ti fanno arricchire, perché rifletti un pochino sul tuo lavoro, quindi io devo ringraziare... ecco, questo posso dire.

Pesquisadora: Grazie, grazie. Anche a me