

Demandas corporais da docência na educação infantil: corpos das professoras em evidência

Demands of teaching in early childhood education: teachers' bodies in evidence

Demandas corporales de la docencia en educación infantil: los cuerpos docentes en evidencia

Samantha Sabbag^I

Márcia Buss-Simão^{II}

RESUMO

Este texto traz dados de uma pesquisa em nível de doutorado que buscou conhecer a centralidade do corpo na constituição da docência na educação infantil de professoras de creches e pré-escolas de redes municipais de ensino da região da Grande Florianópolis (SC). Para a obtenção dos dados, os instrumentos escolhidos foram questionários e entrevistas, que foram interpretados utilizando a técnica de análise de conteúdo. As análises permitem ampliar a compreensão das demandas e exigências corporais na docência na educação infantil. Entre as consequências da exigência e desgaste corporal, a maioria das professoras relatou sentir dor na coluna ou nas costas. As professoras consideram seu trabalho desgastante, exigente e cansativo, e a exigência e o cansaço diminuem à medida que aumenta a idade das crianças. Ao se analisarem as demandas corporais na docência com bebês, os dados de campo revelam que a docência com bebês (zero a três anos) se torna mais desgastante que a docência com as crianças maiores (quatro a seis anos). Entre as demandas corporais na docência com bebês se sobressaem as exigências e desgastes das ações educativo-pedagógicas, com trocas de fralda e alimentação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Docência. Bebês. Demandas Corporais.

ABSTRACT

This text brings data from research at the doctoral level that sought to know the centrality of the body in the constitution of teaching in early childhood education for daycare and preschool teachers of the municipal education networks in the region of Grande Florianópolis (SC). To obtain the data, the instruments chosen were questionnaires and interviews, which were interpreted using the content analysis technique. The analyses allow expanding the understanding of the requirements and bodily demands of teaching in early childhood education. Among the consequences of such demands and body tiredness, most teachers reported feeling pain in the spine or back. The teachers consider their

^IRede Estadual de Educação de Santa Catarina, São José, SC, Brasil. E-mail: samanthasabbag@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-4570-9278>

^{II}Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: marcia.buss.simao@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-6076-0640>

work exhausting, demanding and tiresome, and consider the demand and fatigue to decrease as the children age. When analyzing the bodily demands of teaching babies, field data reveal that teaching babies (zero to three years old) becomes more exhausting than teaching older children (four to six years old). Among the bodily demands of teaching babies are the demands and requirements of educational-pedagogical actions, as well as diaper changes and feeding.

Keywords: Early Childhood Education. Teaching. Babies. Bodily Demands.

RESUMEN

Este texto trae datos de una investigación a nivel de doctorado que buscó conocer la centralidad del cuerpo en la constitución de la enseñanza en la educación infantil de los profesores de guarderías y preescolares de las Redes Municipales de Educación en la región de la Gran Florianópolis - SC. Para la obtención de los datos, los instrumentos elegidos fueron cuestionarios y entrevistas, que fueron interpretados mediante la Técnica de Análisis de Contenido. Los análisis permiten ampliar la comprensión de las demandas y requisitos corporales en la enseñanza en la educación infantil. Entre las consecuencias de la exigencia y el desgaste corporal, la mayoría de los docentes relató sentir dolor en la columna vertebral o en la espalda. Los docentes consideran que su trabajo es agotador, exigente y fatigante, y la exigencia y el cansancio aumentan a medida que los niños crecen. Al analizar las demandas corporales en la enseñanza con bebés, los datos de campo revelan que enseñar con bebés (0 a 3 años) se vuelve más agotador que enseñar con niños mayores (4 a 6 años). Entre las exigencias corporales en la enseñanza de los bebés, se destacan las exigencias y el desgaste de las acciones educativo-pedagógicas con el cambio de pañales y la alimentación.

Palabras clave: Educación de la Primera Infancia. Enseñando. Bebés. Demandas Corporales.

DELINEANDO O CONTEXTO DA PESQUISA

Este texto traz dados provenientes de uma pesquisa em nível de doutorado que buscou conhecer a centralidade do corpo na constituição da docência na educação infantil de professoras¹ de redes municipais de ensino da região da Grande Florianópolis (SC). Na constituição das categorias de análise, sobressaíram-se as especificidades das demandas corporais na docência com os bebês.

No contexto da creche e da pré-escola, considerando-se que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, se destina ao atendimento de crianças de zero a seis² anos, subdividida entre creches para as crianças de zero a três anos e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos, as relações se caracterizam como elementos constituintes da composição das ações educativo-pedagógicas das/os professoras/es. Pesquisas como as de Cerisara (1996), Demartini (2003), Tristão (2004), Guimarães (2008), Souza (2008), Schmitt (2008; 2014), Curado (2009), Fernandes (2010),

1 Apesar da pouca presença de professores homens na educação infantil, neste texto, optamos por incluir a denominação professoras/es também no masculino, num contramovimento, de contestação perante as resistências quanto à presença de professores homens na docência, especialmente nas ações de cuidado e educação de bebês. No entanto, utilizaremos somente a denominação professoras quando nos referirmos às participantes da pesquisa, que foram somente professoras mulheres.

2 Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases — LDB (Brasil, 1996) definir como cinco anos, o mesmo documento propõe que crianças que completam seis anos a partir de 31 de março do ano corrente devem permanecer na educação infantil, portanto devem compor as definições e propostas.

Caroni (2011), Duarte (2011), Gonçalves (2014), Paulino (2014), Varotto (2015) e Delgado, Barbosa e Richter (2019) têm indicado a existência de características próprias, assinaladas como especificidades dessa docência.

Considerando-se o corpo como constituído e constituidor das relações entre adultas/os e crianças na educação infantil, algumas pesquisas, como Agostinho (2010), Coutinho (2010) e Buss-Simão (2012), realizadas na perspectiva das crianças, incluindo bebês, demonstram que, para as crianças, o corpo tem se mostrado central nas suas relações pessoais e na constituição das suas identidades sociais. Por isso, as pesquisas têm dirigido o olhar e atenção ao corpo nas relações educativas da perspectiva das crianças. As pesquisas de Duarte (2011) e Guimarães (2008) e, sobretudo, de Demétrio (2016) identificaram o corpo da professora como referência central para e nas relações e ações docentes, dando contorno à docência.

Se o corpo é considerado como categoria fundamental nas relações e ações educativas com crianças pequenas, desde bebês, (Sayão, 2005; Schmitt, 2008; Guimarães, 2008; Duarte, 2011; Buss-Simão, 2012; Coutinho, 2012; Schmitt, 2014; Demétrio, 2016), é necessário que as/os professoras/es dirijam sua atenção ao próprio corpo e às suas condições concretas de trabalho. Essa atenção é necessária para que possam exercer uma relação educativa complexa com as crianças, com base na qual sejam encorajadas/os a lidar com o corpo, a aprender com e por meio dele e a experimentar as mais diversas e variadas formas, a se expressarem e se comunicarem com o corpo.

Cabe esclarecer que, resgatado de sua concepção biologizante, compreendemos o corpo como interconexão entre natureza e cultura e, por isso mesmo, tão central para uma compreensão da indissociabilidade entre o cuidar e o educar na educação infantil, sendo um delineador das especificidades da docência nessa etapa educativa. Nesse sentido, demarcamos a relevância das experiências corporais, pois, por um lado, o corpo expressa e carrega consigo marcas do que experienciamos e vivenciamos com relação aos marcadores sociais de gênero, etnia-raça, classe social, geração, sexualidade, credo e território geográfico; por outro, ele marca as especificidades da docência na educação infantil nas ações de cuidado e educação.

Na busca pela compreensão desses aspectos que contornam as especificidades das dinâmicas e demandas corporais da docência na educação infantil, conduzimos a pesquisa que dá origem ao presente artigo. A investigação partiu de uma perspectiva interpretativa, na qual o conhecimento é produzido nas relações entre pesquisadoras e participantes que são professoras de creches e pré-escolas da rede pública nos municípios que compõem a região da Grande Florianópolis,³ em Santa Catarina. Para a obtenção dos dados, os instrumentos escolhidos foram questionários e entrevistas.

A aproximação com as professoras ocorreu por meio de um projeto de formação continuada financiado pelo Ministério da Educação (MEC) e organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância/Universidade Federal de Santa Catarina⁴ – PRÓ-DOCÊNCIA que ocorreu entre 2014 e 2015. Durante um dos encontros da referida formação, todas as profissionais (professoras e auxiliares) que atuavam com a educação infantil foram convidadas a responder aos questionários, compostos de 35 questões variadas entre abertas e fechadas. As professoras que concordaram em participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e levaram entre 20 e 40 minutos para responder, individualmente, aos questionários que abordaram questões de identificação, dados profissionais e específicos sobre a docência na educação infantil.

3 Região metropolitana da capital do estado de Santa Catarina, composta de 22 municípios: Águas Mornas, Alfredo Wagner, Angelina, Anitápolis, Antônio Carlos, Biguaçu, Canelinha, Florianópolis, Garopaba, Governador Celso Ramos, Leoberto Leal, Major Gercino, Nova Trento, Palhoça, Paulo Lopes, Rancho Queimado, Santo Amaro da Imperatriz, São Bonifácio, São João Batista, São José, São Pedro de Alcântara, Tijucas.

4 Informação ocultada para avaliação às cegas.

No total, 45 questionários foram respondidos por docentes de 12 municípios da região da Grande Florianópolis. Para compreendermos melhor a condição de trabalho dessas professoras, procuramos contextualizar algumas de suas características pessoais, bem como traços estruturais das redes de ensino. Considerando-se a realidade daquele momento em que o questionário foi preenchido, entre as informações mais relevantes, destacamos que, das 45 profissionais que participaram da pesquisa, 41 ocupavam o cargo de professoras e somente três ocupavam o cargo de auxiliares, e uma trabalhava, em um período, como auxiliar e, em outro, como professora. Com relação à idade dessas profissionais, com média que se concentrava entre os 30 e os 39 anos, as idades variaram entre 22 e 54 anos. A maioria dessas professoras era formada em pedagogia — 42 delas. Entre as demais, duas possuíam licenciatura em educação física e uma em ciências sociais. Quanto ao nível de escolaridade, apenas duas ainda estavam cursando o ensino superior, dez (22,2%) delas concluíram esta etapa, e a grande maioria, ou 33 professoras (68,9%), possuía especialização; uma professora havia concluído o mestrado. Quanto ao tempo de atuação e formação, considerando-se o recorte de um a 30 anos, a maioria se concentrou na faixa de menos de 20 anos de formação e atuação. No tocante ao vínculo de trabalho, a maioria das profissionais, ou 34 delas (75,6%), eram efetivas, sete das quais (15,6%) admitidas em caráter temporário — ACT e quatro delas (8,9%) efetivas em um período e ACT em outro.

A participação dessas profissionais nas entrevistas foi condicionada, além de seu próprio aceite, a um documento de permissão de sua rede de ensino para a apreciação no Comitê de Ética. As entrevistas foram agendadas em seus próprios municípios e ocorreram por meio de uma conversa informal com uma das pesquisadoras. Todas foram gravadas e seguiram um roteiro organizado de forma semiestruturada, com oito questões abertas. As professoras que participaram das entrevistas ocupavam o cargo de professoras, nenhuma delas era auxiliar nem possuía outra função, tinham idade entre 24 e 45 anos e trabalhavam em grupos de creche, ou pré-escola em Unidades Municipais de quatro municípios localizados na região da Grande Florianópolis.

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram interpretados utilizando-se a técnica de análise de conteúdo, que permitiu objetivar e organizar as informações relevantes. Os dados quantitativos, decorrentes dos questionários, foram utilizados como suporte para as análises qualitativas. Após a transcrição das entrevistas e a leitura minuciosa, os dados foram organizados em categorias que surgiram após esta última, ou seja, a *posteriori* na concepção de Bardin (1977) e Vala (1999), com base nas próprias falas das entrevistas e não como hipóteses definidas previamente. Inicialmente, quatro categorias emergiram desse processo de análise, reflexão e sistematização das respostas em grupos e subgrupos, que, posteriormente, foram reorganizadas para melhor se adequarem ao processo de escrita e discussão das informações. Estabeleceram-se duas categorias principais, subdivididas em subcategorias, representadas no Quadro 1.

Para o presente artigo optamos por apresentar os dados da categoria “*o corpo como constituído e constituidor da docência na educação infantil*”, dando visibilidade para a subcategoria “*o corpo das professoras nas relações docentes com crianças pequenas desde bebês*”, de forma a ampliar a compreensão das demandas e exigências corporais na docência na educação infantil para, na continuidade, adentrar nas “*demandas corporais na docência com bebês*”. Os dados de campo, revelam que, na perspectiva das professoras, a docência com bebês (zero a três anos) é mais desgastante que a docência com as crianças maiores (quatro a seis anos).

DEMANDAS CORPORAIS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As investigações mencionadas anteriormente trouxeram o indicativo da importância e da relevância de aprofundamentos que ampliassem a compreensão do corpo das/os professoras/es na docência na educação infantil. Com a intenção de compreender o corpo das/os professoras/es na

Quadro 1 - Categorias de análise baseadas nas entrevistas.

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

Fonte: elaborado pelas autoras (2017).

relação educativa, conduzimos a pesquisa procurando dar visibilidade às dinâmicas, às demandas, às condições e exigências físicas, ao desgaste e aos movimentos corporais.

As professoras atuantes na educação infantil de cidades que compõem a região da Grande Florianópolis, que responderam ao questionário, demonstraram o quanto consideram exigente a ação docente na educação infantil, já que a maioria delas (64,5%) classificou essa exigência como grande ou excessiva. Os dados podem ser visualizados no Quadro 2.

Quadro 2 - Concepção sobre a exigência corporal na docência na educação infantil.

Exigência	Frequência	Porcentagem*
Pequena	04	8,9
Média	12	26,7
Grande	22	48,9
Excessiva	07	15,6
Total	45	100

Fonte: elaborado pelas autoras (2017).

*Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta de apenas 45 professoras.

A maioria das professoras (48,9%) apontou ser grande a exigência corporal na docência nessa faixa etária, e apenas quatro professoras (8,9%) manifestaram ser essa exigência pequena. Os números são expressivos e demonstram o quanto as professoras consideram seu trabalho desgastante em termos corporais, e essa exigência e esse cansaço, de acordo com suas experiências, diminuem à medida que aumenta a idade das crianças:

[...] porque quanto menor as crianças, mais exige do teu corpo. (Professora Lúcia,⁵ Palhoça, entrevista agosto de 2015)

Chega no final do dia tu estás esgotada igual as crianças, quando eles vão pra casa assim cansados, a gente tá também. (Professora Sara – Rancho Queimado, entrevista agosto de 2015)

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

Eu sinto cansaço no corpo todo que exige da gente, né. (Professora Joana – Rancho Queimado, entrevista agosto de 2015)

O cansaço que pode gerar esgotamento e exaustão foi apontado pela maioria delas, que enfatizou que ele não decorre de uma semana de trabalho, mas de um dia de trabalho. Na pesquisa realizada por Rosi (2003), as professoras de educação infantil relataram sentimentos como cansaço excessivo, angústia, ansiedade e sensação de desgaste, entre outros. Não podemos considerar que o cansaço advém apenas das relações de trabalho, porém a maioria delas associou o cansaço à exigência da profissão, que pode ser agravada por outros fatores, como os afazeres domésticos e a criação dos filhos; mas a origem do problema, de acordo com a maioria das professoras, surge no trabalho.

Importante ter atenção quando esse cansaço gera ou avança para problemas mais graves de saúde. Há alta incidência de doenças ou disfunções ocasionadas pela docência (Baião e Cunha, 2013). Ao questionarmos as professoras da região metropolitana de Florianópolis, elas indicaram os seguintes problemas de saúde, associados à carreira docente (Quadro 3).

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

As professoras que participaram das entrevistas também apontaram a dor nas costas, de forma geral, como principal consequência da docência na educação infantil, como evidenciam os seguintes excertos:

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

É, nas costas, encolhida, né. Parece que a gente vira uma tartaruga, vive assim [levantou-se e demonstrou como anda atrás das crianças, levemente abaixada], agachada e sempre quase que no mesmo formato que eles [se refere à altura], pra

5 Os nomes de todas as professoras participantes da pesquisa foram alterados com o intuito de garantir o direito de anonimato, seguindo orientações das pesquisas sobre ética na pesquisa e do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH).

Quadro 3 - Indicação dos problemas de saúde associados à docência.

Designação da dor	Frequência*
Coluna ou costas	22
Garganta ou voz	10
Muscular, ou no corpo	5
Lombar	4
Virose	4
Tendinite	3
Braço	3
Pernas, joelho ou quadril	3
Nervo ciático	2
Dor de cabeça	2
Bursite	2
Escoliose	1
Articulações	1
Estresse	1

Fonte: elaborado pelas autoras (2017).

*Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta de apenas 45 professoras.

servir pra, pra cuidar, mas assim só agachado, a gente não lembra que tem que agachar o corpo todo né, só a coluna. (Professora Carolina – Palhoça, entrevista agosto de 2015)

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

Dores nas costas, cansaço físico, tu te abaixa, tu se movimenta junto com eles. (Professora Deise - Garopaba, entrevista agosto de 2015)

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

Dor nas costas. (Professora Natália – Palhoça, entrevista agosto de 2015)

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

Os problemas de coluna foram os mais apontados tanto pelas professoras da creche quanto por parte das que trabalham com crianças da pré-escola. São vários os fatores que contribuem

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

Algumas professoras, por apresentarem problemas físicos de saúde, declararam não trabalhar com os grupos de bebês, pois a dependência é maior, exigindo mais de seus corpos:

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

Esta professora enfatizou uma questão que foi identificada por Demétrio (2016) quanto à preferência das professoras por grupos de crianças um pouco maiores, pois à medida que as crianças vão crescendo, sua dependência física vai, gradativamente, diminuindo. Conforme vão ganhando independência e autonomia para suas ações, conseguem se alimentar sozinhas, quase não usam mais fraldas, exigem menos auxílio em sua higiene e solicitam menos colo, acalanto e afagos. Não significa que o trabalho educativo pedagógico diminui; o papel de planejar, organizar e documentar todas as ações e interagir com as crianças de maneira intencional permanece, mas diminuem as demandas corporais, sobretudo com relação a movimentos que exigem se abaixar, pegar e levantar as crianças no colo. Essa independência das crianças, alcançada por meio de seu desenvolvimento social integral, afeta, decisivamente, a ação docente e as demandas e dinâmicas corporais.

Os dados da presente pesquisa revelaram ainda que, nas relações docentes, o corpo das professoras também é afetado pelo prazer, que muitas vezes acompanha as ações realizadas por elas, mas sobretudo pelo desgaste, pelo cansaço e pela dor, que são constantes na docência na educação infantil. Este corpo adulto está constantemente em movimento, e, muitas vezes, esse movimento é realizado sem atenção e consciência, causando lesões e riscos para a saúde, pois a atenção no momento da ação é destinada ao corpo do outro, considerado como o mais frágil da relação, especialmente quando se trata dos bebês. Além dos movimentos constantes, de se abaixar, carregar peso, pegar uma criança no colo, levantar-se, sentar no chão ou em cadeiras para crianças, transpor objetos, pular, saltitar, brincar, correr, entre outras ações, realizadas várias vezes em um mesmo dia, há ainda a questão da estrutura física, que não é adequada para as/os adultas/os e há falta de formação destinada a pensar o corpo e todas as demandas dessa docência.

DEMANDAS CORPORAIS NA DOCÊNCIA COM BEBÊS: CORPOS DAS PROFESSORAS EM EVIDÊNCIA

Concebemos demandas corporais como toda forma de requisito e exigência que afeta o corpo das/os professoras/es, ou seja, o quanto esse corpo é demandado durante as ações docentes. Trazemos para as análises falas das professoras que relatam como percebem seus corpos e de que forma são mais exigidas nas relações educativas-pedagógicas com as/os bebês.

Os estudos e pesquisas também têm indicado que as/os bebês possuem características e especificidades que as/os colocam em uma posição diferenciada em relação às demais crianças desta etapa educativa. Esta posição diferenciada não pode ser considerada como limitadora, mas como uma característica própria, demarcada pela maior dependência dos adultos para se alimentarem, para se locomoverem, para poderem visualizar o ambiente de uma perspectiva superior e para terem suas necessidades relacionais, de afeto, higiene e conforto saciadas.

Os dados do questionário realizado com professoras da região metropolitana de Florianópolis revelam que 33 (73,3%) das professoras consideram os grupos de bebês até os três anos (com evidência até os dois anos) como mais desgastantes para a atuação na educação infantil.

Como podemos observar no Quadro 4, apenas duas professoras não identificaram o G1 como mais desgastante (se considerarmos o berçário e grupo de bebês como G1).⁶ Apenas duas professoras indicaram o G2 como mais desgastante que os demais e o justificaram pelo fato de as especificidades das/os bebês serem quase as mesmas do G1, mas elas/es já estarem maiores, portanto mais pesadas/os para todas as ações em que as professoras têm que erguê-las/os. Esses dados encontram correspondência com a pesquisa de Rodrigues (2004), na qual as professoras também relataram que as crianças de dois anos são as que mais exigem sua atenção, mais repetições de movimentos até do que as crianças de um ano de idade ou menos.

Quadro 4 - Grupo considerado mais desgastante na educação infantil.

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

Fonte: elaborado pelas autoras (2017).

*Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta de apenas 45 professoras; **a porcentagem não completa os 100%, pois entre as 45 professoras que responderam ao questionário, uma não respondeu a essa pergunta.

Esses dados fazem sentido se considerarmos tanto a maior dependência dos bebês em relação às/aos adultas/adultos quanto a realidade de as/os professoras/es privilegiarem mais as necessidades das/os primeiras/os em relação às suas próprias, ignorando dores, sensações de desconforto, cansaço, desgaste corporal, problemas musculoesqueléticos, entre outros.

As dinâmicas e demandas corporais na docência com bebês se revelaram intrínsecas às especificidades desses sujeitos sociais, pois as/os bebês são as/os que mais necessitam de atenção individualizada, de tal forma que o cotidiano nesses grupos é organizado conforme suas especificidades e individualidades de cuidado e educação. Os primeiros anos de vida do ser humano são caracterizados pela dependência total para a garantia de sua sobrevivência, o que não deve

⁶ Como as configurações das redes educativas dos municípios participantes são diferentes, também são dadas nomenclaturas diferentes para os grupos.

ser interpretado de forma negativa, muito pelo contrário. Schmitt (2008), com base em Vigotski, demonstra o quanto as características de dependência física são superadas pela máxima condição de sociabilidade dos bebês, assinalando que a própria necessidade de sobrevivência os caracteriza como seres sociais. Apoiando-se em uma antropologia do corpo, Le Breton (2009) também delinea a dependência dos bebês para a garantia da sua sobrevivência, assim como Wallon (2007) demarca e valoriza a emoção como geradora da mobilização do adulto para atender a essas necessidades de dependência e sobrevivência. Essas demandas de atenção especial por parte das crianças, características do processo social de desenvolvimento dos humanos, não devem ser concebidas como faltas ou incompletudes; pelo contrário, devem ser consideradas como potências, porque essa dependência exige a atenção das/os adultas/os e gera relações e interações tão fundamentais aos processos de socialização e constituição das/os bebês.

A dependência biológica das/os bebês requer cuidados constantes no atendimento de suas necessidades básicas, que envolvem ações de cuidado com o corpo, como, por exemplo, em momentos de alimentação, sono, higiene, troca, entre outros (Duarte, 2011; Schmitt, 2014). Nesse sentido, Schmitt (2014) chama a atenção para as composições relacionais na docência com bebês, marcadas pela *multiplicidade simultânea*. Segundo a autora, as ações de cuidado corpóreo/emocional ocorrem, na maioria das vezes, de forma individualizada, ou em forma de *atendimentos singulares intermitentes*, como complementa Silva (2018). Nas relações educativo-pedagógicas, comumente, os atendimentos individuais ocorrem com interferências de outras/os bebês, que chamam a atenção das/os professoras/es envolvidas/os em alguma ação específica, seja evocando seu nome, seja puxando sua roupa, sentando (ou tentando) em seu colo, chorando, ou mesmo se colocando em situação de risco. Essa *multiplicidade simultânea* de acontecimentos e ações provoca um movimento intenso na composição das relações docentes, o que revela uma condição polivalente das ações docentes.

De fato, é bastante visível o fato de que as professoras que atuam com bebês realizam várias ações de forma concomitante. Acalentam um bebê ao mesmo tempo que conversam com outros, ao mesmo tempo que observam a segurança dos que estão no entorno, ao mesmo tempo que cantam para o grupo etc. Envolvem-se com um e os demais do grupo. (Schmitt e Rocha 2016, p. 7)

A *multiplicidade simultânea* se revela tanto nas ações das/os professoras/es com as/os bebês nessa condição polivalente nos *atendimentos singulares intermitentes*, em que não se trata de uma ação a cada tempo, mas muitas ações ao mesmo tempo, quanto de forma conjunta e simultânea, nas diversas outras ações e relações iniciadas pelas crianças desde bebês, entre si e com o espaço e as materialidades. As ações de *atendimentos singulares intermitentes* são um dos aspectos constituintes e propulsores dessa *multiplicidade simultânea*. Assim, a docência com bebês é marcada por relações que envolvem uma intensa interação entre professor/a e bebês e também das/os bebês entre si.

Para além da *multiplicidade simultânea* e dos *atendimentos singulares intermitentes*, as pesquisas têm indicado que a composição das relações educativas com bebês é demarcada pelo corpo, de forma que as demandas corporais das/os professoras/es, nas relações educativas, nascem sobretudo das demandas corporais dos bebês. Essas demandas corporais, centrais na educação infantil, exigem uma *disponibilidade corporal* (Silva, 2018) das/os professoras/es, pois são repetidas diversas vezes ao longo de um dia de trabalho. São relações que envolvem movimentos como: se abaixar, se acorar, pegar uma criança no colo, erguer a criança, correr, se virar, andar abaixada, engatinhar, carregar peso, sentar-se em lugares baixos ou no chão, transpor objetos, deslocar-se, levantar, saltitar, falar, gritar, cantar, ficar em pé, entre outros.

A exigência e o desgaste corporal mais acentuado na docência com os grupos de bebês também foram identificados e relatados por professoras que participaram das pesquisas de Demartini (2003), Tristão (2004), Guimarães (2008), Schmitt (2008; 2014), Duarte (2011) e Demétrio (2016). Conforme o

relato de algumas professoras que participaram da pesquisa de Demétrio (2016), o fato de as/os bebês dependerem das/os adultas/os para suas necessidades mais básicas amplia muito os encontros corporais, pois estabelece uma relação de contato, de colo, de afeto, que está presente em todas as relações educativas que ocorrem no cotidiano da creche. Ao considerarmos a realidade comum de duas/dois professoras/es para a média de 15 bebês, que permanecem na creche durante seis horas, a quantidade de vezes que essa/e profissional vai se abaixar, levantar, pegar no colo, se acocorar, sentar no chão, se flexionar, entre outras ações necessárias para um dia na creche, é incontável. Essa ainda é uma suposição otimista, pois há redes educativas em que o número de bebês é maior, ou há apenas um/a professor/a durante todo o período, sem direito ao cumprimento da hora/atividade, realidades que intensificariam essas demandas corporais e o desgaste gerado por elas.

Esses encontros entre professoras/es e bebês também sofrem interferência da organização espaçotemporal das instituições e das condições externas, que geram certa tensão entre o respeito às singularidades das crianças e às normas institucionais. Por mais que as creches tenham horários organizados de forma flexível, em respeito às especificidades das crianças, há horários preestabelecidos, como os das refeições e da saída e, ainda a conjuntura de atender várias crianças ao mesmo tempo. Essas questões influenciam diretamente os encontros entre adultas/os e crianças e podem promover uma demanda corporal mais intensa por parte das/os professoras/es.

Nesse sentido, os dados da pesquisa de Tristão (2004) revelam o quanto as relações com crianças pequenas durante um período ou um dia inteiro de trabalho são cansativas. Já as professoras da pesquisa de Demétrio (2016) revelam a dependência das/os bebês como o maior desencadeador do desgaste corporal na ação docente com essa faixa etária. As demandas e dinâmicas corporais da docência com bebês revelam ser um trabalho muito desgastante, pois, como verificaram Vergara e Ribet (2012) em sua pesquisa, a ação docente com bebês é de responsabilidade extrema; pelo fato de se tratar de bebês, a ação nunca pode ser mecânica. As professoras que participaram da referida pesquisa relataram que as relações docentes com esse grupo geram um estresse físico e mental e que o/a professor/a sempre se preocupa mais com o conforto e a segurança da/o bebê. Ao fazer isso, esquece-se de si, o que acarreta também consequências para seu corpo.

Nas ações educativas cotidianas, o que se torna mais desgastante na docência com bebês, entre as razões nomeadas pelas professoras entrevistadas em nossa pesquisa, são as ações de trocas de fraldas e a alimentação e suas várias repetições ao longo de um dia. Para as professoras, as ações que mais exigem delas são as várias repetições de trocas de fralda nos momentos de higiene:

Eu acredito, fisicamente, é a questão da troca. A questão do banho que algumas vezes a gente necessita, apesar que nesse grupo não é tão necessário. Mas eu acho que a maior dificuldade é a questão da troca, que é mais difícil [...] é porque são as duas funções que são mais, as práticas que a gente mais faz na questão do cuidado, então é bem exigente. (Professora Lúcia – Palhoça, entrevista agosto de 2015)

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

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

Podemos observar, com a leitura dos excertos, que na avaliação das professoras as ações que envolvem trocas de fraldas são as mais desgastantes. Para efetuar as trocas, inevitavelmente, as professoras têm que erguer as/os bebês no colo, ou se abaixar para realizar a ação no chão. O agravante, como assinalaram duas professoras, é que nem sempre é possível utilizar o mobiliário que, possivelmente, facilitaria as ações. Nesse caso, há o fraldário, porém este fica no banheiro e, como há apenas uma professora responsável pelo grupo, há o receio de sair do espaço da sala e deixar as/os outros bebês sozinhas/os. Entretanto, uma das professoras se indaga e não tem certeza se o melhor para o seu corpo é se abaixar para efetivar a troca no colchonete ou levantar as/os bebês no colo para posicioná-las/os sobre o fraldário.

Para além da demanda corporal em torno da postura, do se abaixar, do erguer a/o bebê, outro elemento que se soma é a recorrência das trocas ao longo do dia. Entre as professoras entrevistadas, a quantidade diária das trocas foi mencionada. As professoras contabilizam por volta de 15 a 16 trocas por período em média. São ações que geram cansaço pela ação repetitiva, a qual vai aumentando à medida que as crianças crescem no decorrer do ano:

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

Assim como em nossa pesquisa, as ações que envolvem a troca de fraldas também foram apontadas como as mais exigentes em termos corporais na pesquisa de Demétrio (2016), segundo a qual a maioria das professoras (29%) identificou a troca como a ação mais desgastante entre as opções. Outras ações foram listadas pelas professoras como exigentes: alimentação (26%), momentos no parque (17%), brincadeiras em sala (14%), na inserção (11%) e momento de sono (3%). Assim como na pesquisa de Demétrio (2016), a segunda ação mais citada pelas participantes da nossa pesquisa foi a alimentação, como podemos ler no excerto que segue:

A questão também da alimentação, eu acho que é difícil, porque assim ó, a gente leva eles pro refeitório, o refeitório tu viu ali, né, é um banco e uma mesinha que também não é adaptada pra eles. Então levamos os 12, alguns já comem sozinhos, outros ainda não, aí você fica naquela posição arcada, no caso, pra ficar alimentando. Ou então você fica de cócoras pra ficar na altura deles pra dar, então dificulta bastante, a questão da alimentação. (Professora Lúcia – Palhoça, entrevista agosto de 2015)

A fala da professora revela que, além da dependência das/os bebês que exigem demandas características para a docência, envolvendo ações de alimentação, essas demandas corporais se intensificam com a ausência das condições estruturais e de mobiliários próprios. A pesquisa de Silva (2018) também identifica os momentos de alimentação como exigentes por parte das professoras e destaca dois pontos: o primeiro é a necessidade de interação com as/os demais bebês nesses momentos de atendimentos singulares, fato que fica evidente nas imagens e descrições da pesquisa em que as professoras são, recorrentemente, solicitadas por outras/os bebês enquanto alimentam um/a bebê específico; o segundo é a falta de materialidade destinada a esse momento, de modo que as professoras se mantinham sentadas no chão (posição que contribui no sentido de privilegiar

esse contato com as/os demais bebês), enquanto as/os bebês permaneciam sentados no bebê-conforto para serem alimentados. Posteriormente, no decorrer do ano, as professoras passaram a sentar nas cadeiras infantis junto com as/os bebês, e para alimentá-las/os utilizavam a mesa como apoio. Essa posição atendia à necessidade de autonomia e processo de independência das/os bebês para se alimentarem, mas, da mesma forma, não atendia às necessidades físicas das professoras.

Para além das ações que envolvem as trocas de fraldas e os momentos de alimentação como mais exigentes e desgastantes, corporalmente, na docência com bebês, duas professoras identificaram a exigência emocional como aspecto de desgaste que se reflete no corpo em forma de dores ou tensões. Uma dessas professoras relatou que as dores que, rotineiramente, sente na coluna cervical são agravadas em momentos de tensão. Assim, a exigência emocional é uma característica concernente à docência com bebês, como também já apontou Tristão (2004) e, para além da própria condição emocional, ainda pode desencadear ou intensificar algum problema físico.

Além de apontarem as ações mais desgastantes relacionadas à docência com bebês, as professoras também indicaram quais são as consequências geradas por determinadas ações, como podemos ler nos próximos excertos:

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

[...] teve dias de eu não conseguir levantar de manhã, da minha coluna travar e eu não conseguir levantar de manhã. (Professora Jéssica⁷ – Palhoça, entrevista agosto de 2015)

Eu tive problema na cervical. (Professora Olívia – Rancho Queimado, entrevista agosto de 2015)

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

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

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

Todos esses relatos expressam o quanto a docência com as/os bebês é exigente em termos corporais. A relação de proximidade, os toques, os gestos e as comunicações que ocorrem,

⁷ Essa professora não estava atuando com grupo de bebês durante o período da pesquisa, porém nesse excerto se referiu ao momento em que atuou como docente com bebês.

primordialmente, por meio do corpo com essa faixa etária acarretam desgastes físicos, e o corpo da professora sofre consequências. Essas professoras descrevem dores, cansaço, exaustão, desgaste, tendinites, inflamações e problemas de coluna como as maiores consequências da profissão. Uma delas aponta os casos de afastamento, realocação ou adaptação de funções, ocasionados por problemas de saúde, que são recorrentes na profissão.

Se as ações que envolvem as trocas e alimentação são consideradas não apenas as que mais demandam corporalmente, mas também as que mais se repetem, no cotidiano dos contextos de educação infantil, apontamos a relevância de esses conhecimentos serem tema nas formações iniciais e continuadas, de forma a subsidiar as ações das/os professoras/es. Como as/os professoras/es podem aprender a melhor forma de realizar as ações educativas que envolvem as trocas e a alimentação, no sentido de manter as/os bebês seguras/os, e ao mesmo tempo cuidarem de si, dos seus corpos?

Na formação inicial, poucos conhecimentos são proporcionados para que as/os professoras/es compreendam que as relações educativo-pedagógicas que estabelecem com as crianças se dão *com e por meio de* seus corpos (seus e das crianças), assim como pouco se busca atender para as materialidades que também delinham e afetam essas relações e que dão contorno à docência na educação infantil.

É essencial subsidiar as/os profissionais, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, com conhecimentos para que possam refletir sobre o corpo na relação educativo-pedagógica. Importante também que o tiremos da invisibilidade, pois as ações e intenções pedagógicas das/os professoras/es da educação infantil são determinadas por suas concepções referentes ao corpo, tanto as concepções sobre os corpos das crianças quanto sobre os das/os adultas/os.

Supomos que um dilema para estas nossas proposições é que a consolidação da área da educação infantil se efetivou também pela negação e o afastamento das ações que remetiam ao assistencialismo. Nesse sentido, a área se estrutura tendo em mente o cuidado e a educação de forma indissociável, alertando para que as ações de cuidado não sejam caracterizadas como meramente assistencialistas. Assim sendo, a preocupação se volta a formar professoras que se atentem para esses aspectos, de que as ações de alimentação e higiene não sejam ações mecânicas e automáticas, mas ações de cuidado a compor as relações docentes, repletas de trocas, interações, significados e, sempre educativas. Essas ações de cuidado não devem ser concebidas como instrumentais, pois são ações mediadas por corpos na relação educativa, em que um corpo educa o outro, sendo constantemente enunciativo de uma intencionalidade.

Outro ponto a destacar é o fato de que a docência na educação infantil teve seu surgimento atrelado à concepção de que, para ser professora, bastava ser mulher e que estas são “naturalmente” preparadas para a educação da infância (Ferreira, 1995; Cerisara, 1999). Como explana Ferreira (1995, p. 250): “[...] na prática assistiu-se ao reconhecimento das aptidões femininas como suficientes para o desempenho da profissão, bastando deixar fluir o seu sentimento maternal, sendo mulher, ‘naturalmente!’”. Aparentemente, após tanto esforço para se distanciar dessa concepção, ainda se mantêm alguns resquícios,⁸ como essa compreensão de que as professoras (e aqui temos que destacar os professores homens também) sabem trocar fraldas, que não necessitam de nenhuma formação técnica para realizar essa função.

Como já mencionado, não intentamos defender uma instrumentalização das ações de cuidado na formação inicial, porém consideramos que a questão merece reflexão, pois, se o corpo das/os professoras/es é invisibilizado pela forma como a docência se constitui historicamente, ou seja, uma docência centralizada na fala, na voz e na linguagem oral sem direcionar o olhar para as demandas e dinâmicas corporais dessa docência, como as crianças estabelecerão sua própria relação com o corpo? Há, nas pesquisas da área, uma preocupação sobre como as ações de cuidado corpóreo emocional

8 Os números atuais de professores homens na educação infantil em âmbito nacional, apesar de terem aumentado, circulam por volta de 3% (Carvalho, 2018; Pena e Moreno, 2020).

estabelecem e definem as relações e as rotinas vivenciadas nesses contextos educativos, mas, se não houver uma demonstração de preocupação direcionada às duas pessoas que vivenciam essas relações educativas-pedagógicas, ou seja, à/ao bebê e ao/à professor/a, mantém-se uma lacuna. Isso porque as/os bebês constroem seu conhecimento, prioritariamente, por meio das imitações e percepções das relações vivenciadas socialmente. Se as/os professoras/es não demonstram cuidado e zelo por si mesmas/os e, sobretudo, demonstram ignorar e esquecer de seus corpos e sentimentos, as/os bebês podem perceber e compreender o corpo como uma dimensão sem importância.

Assim, compreendemos ser imprescindível que os aspectos relacionados ao corpo, e não apenas das crianças, mas das/os adultas/os também, sejam abordados nas formações iniciais e continuadas. Se isso não é responsabilidade da pedagogia, pela compreensão de que estaríamos regredindo na constituição da área, é responsabilidade de quem? Da formação continuada? Deve-se aprender na prática? Ou a responsabilidade deve recair sobre as/os próprias/os professoras/es?

Consideramos inaceitável que a responsabilidade deva recair individualmente sobre as/os próprias/os professoras/es e que estas/es apenas lembrem de que têm um corpo ao sentirem dor e, neste caso, aprendam a melhor forma de exercer a docência e se cuidar por meio de consultas e orientações de outros profissionais como fisioterapeutas, acupunturistas, professores de atividades físicas etc.

Infelizmente, durante a realização da pesquisa, obtivemos relatos de professoras que, após algum episódio de dor ou lesões, ao procurarem algum tratamento de saúde (médicos, fisioterapeutas, acupunturistas, massagistas), receberam orientações desses/as profissionais sobre as melhores formas de realizar essas ações docentes atentando para o próprio corpo. O excerto a seguir retrata essa situação:

[...] então eu fiz acupuntura, daí a Alexandra⁹ [profissional de acupuntura] disse que eu não precisava pegar os pequenos e colocar no peniquinho, então ela deu algumas dicas de coisas que eu poderia evitar para não sobrecarregar a coluna e sem necessidade. Então eu trazia eles pertinho e eles mesmos sentavam, eu não levantava mais. E no colo, ela também deu dica de que quando eu precisasse pegar no colo para eu sentar na cadeira e trazer eles pertinho, pra não levantar. Na medida do possível, porque tem horas que tu tem que consolar e tem que pegar, mas ela deu algumas dicas. Mas isso faz dois anos [...] Ela [acupunturista] também explicou “flexiona o joelho, fica de cócoras, para ficar na altura deles”, então era uma outra dica que ela dava. (Professora Olívia – Rancho Queimado, entrevista agosto de 2015).

Essa professora demonstra que aprendeu com um profissional de acupuntura as melhores posturas e ações para poupar o próprio corpo, de forma que isso não afetasse a relação com as/os bebês, mas não só; ela também recebeu dicas para incentivar a autonomia das/os bebês, com a sugestão de que permitisse que elas/es se sentassem e levantassem sozinhas/os.

Ao procurarem por profissionais da saúde, como fisioterapeutas, acupunturistas ou massagistas, em decorrência desses problemas osteomusculares, ou da dor, as entrevistas com as professoras revelam que estas aprenderam com essas/es profissionais as maneiras mais adequadas de se relacionarem com as crianças para a proteção de seu corpo. São exemplos disso a forma de se agachar e se abaixar para interagir com as crianças, a melhor forma de usar o trocador ou de trocar a fralda de um/a bebê no chão, a preferência por se sentar para pegar uma criança no colo e mesmo incentivar as crianças a realizarem as ações apenas com auxílio, sempre que possível. São atitudes muito simples, que favorecem a saúde das/os professoras/es sem que as relações com as crianças sejam prejudicadas.

Estas menções revelam um corpo invisibilizado e desconhecido por parte das professoras, que retratam o quanto ignoram o próprio corpo. Essa desvalorização do corpo não é uma característica

9 Nome fictício para preservar o anonimato da profissional.

apenas das professoras, mas de toda a sociedade moderna ocidental (Le Breton, 2003). Desde pequenos aprendemos a controlar nosso corpo, a mantermo-nos parados, a ignorar os apelos e anseios corporais em detrimento de uma postura aceita socialmente; aprendemos a nos comportar como homens ou mulheres, sem podermos transgredir as determinações definidas socialmente para cada sexo. Desta forma, não conhecemos nosso corpo, não percebemos suas necessidades, e apenas em momentos de dor, privação de movimentos ou de prazer extremo é que esse corpo se revela (Ferreira, 2004).

As entrevistas com as professoras confirmam essa percepção ao relatarem que nunca haviam se preocupado com o corpo, mas, em alguma situação de dor extrema, se obrigaram a buscar um profissional da saúde. Apenas nesse momento essas professoras obtiveram alguma forma de instrução relacionada à melhor forma de executar determinados movimentos, que, sem prejudicar a relação com as crianças, pudessem poupar seu próprio corpo.

Essa questão nos remete, como já mencionamos, a ausências e presenças do corpo na formação de professoras de educação infantil. As ausências não se referem apenas à falta de formação, mas às lacunas que demarcam tanto a formação inicial quanto a continuada. Uma dessas lacunas, identificada nesta pesquisa com base nas entrevistas com as professoras, se refere justamente a esse aspecto mais “técnico” (poderíamos dizer humano) da formação, em que não se ensina a trocar uma fralda, a alimentar um/a bebê, a banhar etc. Conhecimentos sobre essas ações e relações individuais são aspectos intrínsecos às relações educativo-pedagógicas, ou seja, as trocas de fralda, banhos, alimentação e demais formas de atenção às necessidades de um bebê são oportunidades de múltiplas experiências, nas quais a/o adulta/o e a criança envolvida se encontrem, se toquem, despertem sensações, percebam cheiros, sabores e texturas, conversem, estabeleçam trocas de olhares. Acima de tudo, são relações educativas e possibilidades de que as crianças percebam seus corpos, pois as/os professoras/es podem direcionar a atenção das/os bebês para essas sensações, percepções de conforto e desconforto, que levam a criança ao encontro consigo por meio de seu corpo, ao mesmo tempo que as/os professoras/es direcionam também o olhar para seu próprio corpo, suas sensações e percepções de conforto e desconforto.

Para que isso ocorra, é preciso que as/os professoras/es compreendam a complexidade e a potência desses momentos. Fato que reforça a necessidade de as formações suprirem essa demanda e assumirem essa responsabilidade, por meio de uma postura interdisciplinar. O intercruzamento das áreas permitiria uma formação que, sem ignorar as especificidades das crianças, desde bebês, atingisse também aspectos de saúde e bem-estar de ambos os atores que se inter-relacionam na educação infantil: crianças e adultas/os. Ao nos concentrarmos em como a temática relativa ao corpo foi abordada nas formações, as entrevistas das professoras indicaram mais uma lacuna. Expressaram insatisfações por elas considerarem que os cursos tanto de formação inicial quanto continuada pouco abordam a temática e, quando o fazem, não suprem as necessidades dos temas. Sayão (2002) assinala a ausência de abordagens sobre o corpo nos currículos de formação e Da Silva (2015), em sua pesquisa de mestrado, destaca que 29 das 47 universidades analisadas no Brasil não possuem nenhuma disciplina que trabalhe a temática nos cursos de pedagogia. Esta autora aponta ainda que, entre os cursos que possuem, em sua matriz curricular, disciplinas que abordam o corpo, estas são voltadas para questões específicas, como os aspectos biológicos e desenvolvimentistas, ou direcionadas para ações específicas, como o corpo nos jogos, na arte, ou no lúdico — de forma que apenas duas disciplinas situam o corpo como um aspecto central nas relações educativas na formação inicial em pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados neste artigo objetivaram dar visibilidade para a centralidade do corpo na constituição da docência na educação infantil. Procuramos conhecer como as especificidades da educação infantil e as demandas corporais inerentes à profissão compõem as relações docentes.

Os números expressivos revelam que a maioria das professoras aponta ser grande a exigência corporal na docência nessa faixa etária. Elas consideram seu trabalho desgastante em termos corporais e essa exigência e esse cansaço, de acordo com suas experiências, diminuem à medida que aumenta a idade das crianças. Entre as consequências da exigência e desgaste, em termos corporais, a maioria das professoras relatou sentir dor na coluna ou nas costas. A segunda consequência mais citada foi a dor na garganta ou problemas de voz (cordas vocais).

Ao compreendermos o corpo como elemento essencial na relação educativa entre crianças e adultas/os, buscamos entender de que forma ele constitui a docência na educação infantil e como é constituído pelas relações educativas com crianças pequenas, desde bebês. Leva-se em conta, ainda, que as materialidades, os espaços e tempos institucionais e as condições de trabalho dessas professoras também interferem na constituição destas relações educativo-pedagógicas.

Por meio dos dados da pesquisa as professoras ressaltaram que as demandas características da docência com bebês intensificam as relações corporais, pois a posição de dependência das/os bebês em relação às/aos adultas/os acaba tornando constantes os *atendimentos singulares intermitentes*, nos quais as professoras se ocupam com ações como alimentar, assear ou acalantar um bebê. Ações rotineiras e constantes mencionadas como as mais recorrentes e desgastantes, como trocar fraldas e alimentar os bebês no cotidiano das creches, exigem das professoras demandas e dinâmicas corporais repetitivas, como se abaixar, pegar e levantar uma criança no colo, se acocorar, entre outras, devendo ser consideradas ações concernentes às especificidades da docência com bebês.

Sendo ações que envolvem trocas de fralda e alimentação consideradas educativo-pedagógicas, não apenas por mais demandarem corporalmente, mas também por serem as que mais se repetem no cotidiano dos contextos de educação infantil, consideramos relevante que esses conhecimentos sejam contemplados nas formações iniciais e continuadas de forma a subsidiar a ações educativo-pedagógica das/os professoras/es.

Além disso, considerando-se as especificidades dessas demandas corporais na docência com bebês (ações rotineiras, constantes, recorrentes e desgastantes, como trocar fraldas e alimentar as/os bebês), cabe um alerta para que as redes municipais de educação considerem como demandas específicas para o trabalho docente reivindicar a garantia de condições estruturais e de mobiliários próprios que garantam o bem-estar profissional e a qualidade das relações educativas e a função social, política e pedagógica da educação infantil.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na educação infantil**. 2010. 349 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2010.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações Sociais em um Contexto de Educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas**. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BAIÃO, Lidiane P. M.; CUNHA, Rodrigo G. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 6-21, jan./jun. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL, Senado Federal. Lei nº 9394, de 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

CARONI, Cybelle. **Como é Ser Professor de Crianças de 1 a 2 anos?** Um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. Perfil do professor da educação básica. **Série Documental — Relatos de Pesquisa**, v. 41, p. 1-67, 2018. ISSN: 0104-6551

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e Cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 1, Edição Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. <https://doi.org/10.5007/%25x>

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A Ação Social dos Bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2010.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício R. da (orgs.). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 240-258.

CURADO, Márcia H. Santos. **Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero a três anos sob a perspectiva histórico-cultural**: um estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

DA SILVA, Carolina Barbosa. **A dimensão corporal na formação inicial de Pedagogia**: uma análise dos currículos nas universidades federais do Brasil. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Singularidades da docência na creche: interlocução com pesquisas no Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 15, p. 271-286, 2019.

DEMARTINI, Patrícia. **Professoras de crianças pequeninhas**: um estudo sobre as especificidades dessa profissão. 2003. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

DEMÉTRIO, Rubia Vanessa V. **A dimensão corporal da relação educativa com bebês**: na perspectiva das professoras. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

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

FERNANDES, Tatiane Márcia. **Professora de educação infantil: dilemas da constituição de uma especificidade profissional**: Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009). 2010. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FERREIRA, Maria Manuela M. **“Salvar os corpos, forjar a razão”**: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social. 1995. 323 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 1995.

FERREIRA, Vitor Sérgio. **Da reflexividade corporal entre os jovens portugueses: uma realidade socialmente fragmentada.** In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 5., 2004. Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 55-61. Disponível em: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4616d905aae8b_1.pdf. Acesso em: 08 nov. 2016.

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

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade e cuidado.** 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias: antropologia das emoções.** Petrópolis: Vozes, 2009.

PAULINO, Verônica Belf, R. **Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na educação infantil.** 2014. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PENA, Alexandra Coelho; MORENO, Rodrigo Ruan Merat. Um Diálogo Entre o Macro e o Micro: o que os números revelam sobre a docência masculina na Educação infantil e o contexto carioca. **Zero a Seis. Dossiê Professores Homens na Educação Infantil**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 437-452, jul./dez. 2020. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p437>

RODRIGUES, Fernanda M. da Costa. **Gestão de constrangimentos no atendimento à primeira infância: o acolhimento da manhã em contexto de creche.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2004.

ROSI, Kátia R. B. S. **O stress do educador infantil: sintomas e fontes.** 2003. 90 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2003.

SAYÃO, Deborah T. Corpo e Movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SAYÃO, Deborah T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche.** 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCHMITT, Rosinete V. **“Mas eu não falo a língua deles”:** as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

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

SCHMITT, Rosinete V; ROCHA, Eloisa A.C. A Composição das Relações Sociais entre Professoras, Bebês e Crianças Pequenas: indícios para uma docência não linear. In: ANPED SUL, 11., 24 a 27 jul. 2016, Curitiba **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-16.

SILVA, Isabel Rodrigues da. **Dinâmicas corporais na docência com bebês**. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

SOUZA, Nelly Narcizo de. **Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos**. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

TRISTÃO, Fernanda C. Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. 2004. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VALA, Jorge. Análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (orgs.). **Metodologia das ciências sociais**. 10. ed. Afrontamento: Porto, 1999. p. 101-128.

VAROTTO, Mirte Adriane. **Educação física com bebês: as práticas pedagógicas nas creches da rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2015. 347 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

VERGARA, Lizandra Garcia Lupi; RIBET, Lucie Elisa. Adequação ergonômica do berçário do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC. **Ação Ergonômica**, v. 7, n. 2, p. 43-60, 2012.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Como citar este artigo: SABBAG, Samantha; BUSS-SIMÃO, Márcia. Demandas corporais da docência na educação infantil: corpos das professoras em evidência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300011, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300011>

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Conceituação, Análise Formal, Investigação, Administração do Projeto, Recursos, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição: Sabbag, S.; Buss-Simão, M. Curadoria de Dados, Obtenção de Financiamento, Metodologia. Buss-Simão, M.: Supervisão.

SOBRE AS AUTORAS

SAMANTHA SABBAG é doutora em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora efetiva de Educação Física da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina e da Rede Municipal de São José (SC).

MÁRCIA BUSS-SIMÃO é doutora em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora no Departamento de Metodologia de Ensino e credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha Educação e Infância da mesma instituição.

Recebido em 13 de janeiro de 2022

Aprovado em 16 de fevereiro de 2024

