

Docência com bebês

experiências sociais e dimensão sensorial
no trabalho de cuidar e educar bebês
em uma instituição de educação infantil

Lais Caroline Andrade Bitencourt

Docência com bebês

Experiências sociais e dimensão sensorial
no trabalho de cuidar e educar bebês
em uma Instituição de Educação Infantil

Laís Caroline Andrade Bitencourt



FAE/UFMG
Belo Horizonte
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora Sandra Regina Goulart Almeida

Vice-Reitor Alessandro Fernandes Moreira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora Andréa Moreno

Vice-Diretora Vanessa Ferraz Almeida Neves

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenador Rosimar de Fátima Oliveira

Vice-Coordenador Eucidio Pimenta Arruda

EDITORA SELO FAE

Editora-Chefe Suzana dos Santos Gomes

Editor Adjunto Ademilson de Sousa Soares

COMITÊ ASSESSOR

Juliana de Fátima Souza (Administração Escolar)

Maria Amália de Almeida Cunha (Ciências Aplicadas à Educação)

Telma Borges da Silva (Métodos e Técnicas de Ensino)

Danilo Marques Silva (Representante Discente)

COMITÊ CIENTÍFICO NACIONAL

Ana Elisa Ribeiro

Breynner Ricardo de Oliveira

Cezar Luiz de Mari

Gelsa Knijnik

Hércules Tolêdo Corrêa

Leonardo Rolim Severo

Lia Tiriba

Marcelo Lima

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Maria Fernanda Rezende Nunes

Maria Rita Neto Sales Oliveira

Marlécio Maknamara

Mitsuko Antunes

Nilmara Braga Mozzer

Regilson Maciel Borges

Simone de Freitas Gallina

Surya Aaronovich Pombo de Barros

Tacyana Karla Gomes Ramos

Verônica Mendes Pereira

COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Daniel Melo

Eduardo José Campechano Escalona

Eric Plaisance

Felipe Andres Zurita Garrido

Juan Arturo Maguiña Agüero

Mirta Castedo

Sébastien Ponnou

Silvia Parrat Dayan

© o/a autor(a), 2023.

CAPA E PROJETO GRÁFICO Ana Cláudia Dias Rufino
ASSISTENTE EDITORIAL Denise Campos
COORDENAÇÃO DE TEXTOS Olívia Almeida
PREPARAÇÃO DE TEXTOS Verônica Marques
DIAGRAMAÇÃO Ana Cláudia Dias Rufino

ISBN 978-65-88446-25-6

B624d Bitencourt, Laís Caroline Andrade, 1987-
T Docência com bebês [recurso eletrônico] : experiências
sociais e dimensão sensorial no trabalho de cuidar e educar
bebês em uma instituição de educação infantil / Laís Caroline
Andrade Bitencourt. - Belo Horizonte: UFMG / FaE, 2022.
316 p.

ISBN: 978-65-88446-25-6 (e-book).
Bibliografia: f. 300-315.

1. Educação. 2. Educação pré-escolar. 3. Educação de
crianças. 4. Lactentes -- Educação. 5. Lactentes -- Cuidado e
higiene. 6. Recém-nascidos -- Cuidados. 7. Professores de
educação pré-escolar. 8. Creches.

I. Título.

CDD- 372.21

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

Editora Selo FaE – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha
CEP 31.270-901 – Belo Horizonte/MG
site: livrosabertos.fae.ufmg.br | e-mail: editora.seloFAE@gmail.com

Sumário

Apresentação Isabel de Oliveira e Silva	5
Introdução	9
1. A docência com bebês e crianças até 3 anos em creches	23
2. A experiência social, o cuidado e as dimensões sensíveis: categorias para análise das experiências de professoras e auxiliar.	67
3. A pesquisa de campo: o percurso metodológico, a escola, as(os) bebês, as professoras e a auxiliar	112
4. A construção da Experiência Social: tornar-se professora e auxiliar da Educação Infantil, trabalhando com bebês	140
5. Atividades de cuidado e educação: uma interpretação a partir da Antropologia dos Sentidos	221
Considerações Finais	288
Referências	300
Sobre a autora	316

Apresentação

Esta obra tem sua origem na tese de doutorado de Laís Bitencourt, desenvolvida na Linha de Pesquisa Infância e Educação Infantil do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - PPGE/FaE/UFMG. Integra o conjunto de estudos do Grupo de Pesquisa Cuidado, Educação e Infâncias (CEI/CNPq). Trata-se de um trabalho que expressa a dedicação da autora a uma pesquisa de imersão intensiva em campo e inserção acadêmica qualificada, favorecidas pelo apoio financeiro por meio de bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Este livro vem se somar a um conjunto de reflexões que nos últimos anos tem se dedicado a olhar para os bebês e crianças bem pequenas e seus processos de participação na vida social e na cultura. Não é de hoje que o olhar de pesquisadoras e pesquisadores da Educação Infantil busca compreender os sentidos e as implicações da construção de projetos coletivos de cuidado e educação. No entanto, o quadro de precariedade presente nas décadas finais do século passado, quando esse atendimento começa seu processo de expansão, demandou a ênfase, em um primeiro momento, nas discussões e lutas em torno do reconhecimento dos direitos das crianças à vida coletiva e ao cuidado e educação de qualidade.

Mas, desde então, estava presente o reconhecimento de que o campo da educação não havia ainda se dedicado a conhecer, suficientemente, as formas pelas quais o cuidado e educação de bebês em contextos coletivos poderia construir as possibilidades para experiências ricas dos pontos de vista social, cultural, cognitivo e afetivo.

Embora as conquistas nos planos do reconhecimento do direito por meio de legislação e normas permaneçam requisitando nossa vigilância e luta, estudos e pesquisas, bem como experiências práticas em instituições de Educação Infantil apresentam, hoje, um corpo de conhecimentos capaz de embasar políticas públicas de atendimento aos direitos das crianças, o que inclui a formação de professores.

O livro de Laís Bitencourt vem compor esse contexto fértil de produção, ao lado dos trabalhos que tem logrado chegar bem perto dos bebês, se esforçando para lhes assegurar a escuta a que tem direito. Escuta imprescindível para que sejamos capazes de construir projetos de cuidado e educação que sejam justos. Justos quando reconhecem o mundo dos bebês e crianças pequenas com seus fazeres, afetos, relações e interações. Justos quando as adultas e os adultos que se responsabilizam pelo processo educativo, podem se sentir em condições de exercer suas atribuições com diligência, teoricamente fundamentadas e por meio de práticas criativas e afetivas, como expressão da responsabilidade social para com as pessoas no início da vida.

Este livro, em um movimento de jogar luz sobre o rico contexto relacional vivenciado entre professoras e outras adultas e os bebês em Instituições de Educação Infantil, se apresenta também como um lugar de escuta. Apresenta a sistematização de um processo de observação, registro e análise compreensiva das experiências de cuidar e educar em contexto coletivo. Os elementos aqui discutidos, obtidos em pesquisa rigorosa, atenta, engajada política e afetivamente com a defesa dos direitos das crianças e propõe um novo ângulo para a apreensão da docência na Educação Infantil.

As professoras e auxiliares emergem como sujeitos de uma prática, mas também como sujeitos de saberes, que articulamos conhecimentos formais e os saberes construídos nas práticas sociais de mulheres de diferentes gerações, sobre o cuidado e educação de crianças pequenas. E, dentre inúmeros elementos que se mostram nesse processo, o livro discute, com base em registros de ações sutis, de adultas e crianças, a dimensão sensível sem a qual não se pode compreender as relações humanas, portanto, não se pode compreender as relações de cuidado e educação.

O leitor encontrará nas páginas deste livro um olhar atento para a sensorialidade e as sensibilidades presentes no trabalho docente com bebês. Encontrará o valor do compartilhamento de saberes, experiências e tomadas de decisão no cotidiano da creche, como condição para o bem estar dos bebês

e crianças pequenas. Bem estar que repercute nas imagens e auto imagens das professoras e auxiliares, em um movimento circular de mútua aprendizagem entre os bebês e as adultas.

O mesmo podemos dizer da pesquisa que deu origem a esta obra. Pesquisadora e sujeitos da Instituição de Educação Infantil realizam um encontro, no sentido mais forte e bonito do termo, que foi capaz de revelar as sutilezas, os detalhes, nem sempre claros ao primeiro olhar, e que foram ganhando inteligibilidade por meio da análise acurada que encontramos aqui.

Sem dúvida, a leitura desta obra poderá aguçar as sensibilidades para o cuidar e o educar, para professoras e demais adultos e, especialmente, em relação aos bebês e crianças bem pequenas.

Boa leitura!!!

Setembro de 2022

Isabel de Oliveira e Silva

Professora da Faculdade de Educação da UFMG
Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação

Infantil – NEPEI

Julho de 2022

Introdução

Este livro é o resultado de uma pesquisa realizada para fins de doutoramento que tinha como objetivo compreender as experiências sociais de professoras¹ e auxiliares de Educação Infantil, que trabalham com cuidado e na educação de bebês.² A pesquisa foi realizada em uma Instituição Pública Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte (BH) que atendia as(os) bebês em jornada de tempo integral. Buscamos analisar práticas de cuidado e educação das(os) bebês, desenvolvidas por professoras e auxiliares de Educação Infantil, focalizando suas experiências de vida e profissionais, bem como a dimensão sensorial presente nas interações diárias no berçário. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa com base empírica que adotou como perspectivas teóricas: a) a Sociologia da Experiência, desenvolvida por François Dubet, b) o conceito de cuidado como categoria da sociologia do trabalho, o *Care Work*, e, por fim, c) a Antropologia dos Sentidos, desenvolvida por David Le Breton.

Partimos do pressuposto de que professoras e auxiliares utilizam seu próprio corpo como instrumento de trabalho e propomos o olhar para uma dimensão integrativa entre as diferentes lógicas de ação (integração, estratégia e subjetivação) e a dimensão sensorial (tato, olfato, paladar, audição e visão), presente na execução das atividades de cui-

1. Utilizarei o gênero feminino em função da predominância de mulheres trabalhando na Educação Infantil (CERISARA, 2002a).

2. A pesquisa considerou bebê a criança até 18 meses de vida (BARBOSA, 2010). Na Rede Municipal de Belo Horizonte – BH, onde a pesquisa foi realizada, a infância está organizada em ciclos. A Educação Infantil compreende dois ciclos: a) 1º Ciclo: crianças de 0 a 2 anos; b) 2º Ciclo: crianças de 3 a 5 anos. Acompanhamos uma turma com crianças de 0 a 1 ano de idade.

dado e educação. Essa dimensão sensorial nos permite uma aproximação da compreensão das *ações sutis* durante a realização de atividades de cuidado e educação. Uma análise que evidencia a *escuta da cor do cuidado*³ que essas mulheres realizam em ambiente coletivo com sujeitos que ainda não conseguem realizar os cuidados com o próprio corpo de forma independente. É uma dimensão que volta o olhar para o fato de a constituição da experiência social de professoras e auxiliares perpassar, além das lógicas da integração, estratégia e subjetivação, os sentidos primeiros do seu próprio corpo, nas relações estabelecidas ao longo do dia.

A relevância pessoal e profissional para realização desta pesquisa tem origem, por um lado, na experiência como professora da Educação Infantil (EI), na convivência com profissionais que trabalham com educação da primeira infância, na participação junto ao Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL),⁴ bem como no contato com o processo de formação dessas(es) profissionais. Este aspecto se fortalece ao longo da experiência de convívio com professoras(es), mestrandas(os) e doutorandas(os) vinculados à Linha de Pesquisa Infância e Educação Infantil do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG).

3. Essa expressão foi parafraseada do poema VII, publicado no *Livro das Ignorâncias* de Manoel de Barros. O contexto está explicado no Capítulo 3.

4. O PROINFANTIL foi um programa emergencial proposto pelo Governo Federal para habilitar em magistério para a Educação Infantil professores de todas as regiões do Brasil que estavam em exercício e não possuíam a formação mínima exigida pela legislação em vigor (BRASIL, 2005).

Das experiências vivenciadas, destaco particularmente a inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas Cuidado Educação e Infâncias (CEI),⁵ com o qual compartilhei questões relacionadas aos processos de cuidar e educar bebês e crianças na Educação Infantil, bem como questões relacionadas à produção desta pesquisa. Desta forma, as ideias presentes neste livro são, sobretudo, fruto de um convívio coletivo com pesquisadoras(es) que estudam as nuances do cuidado e educação de crianças em Instituições de Educação Infantil (IEI), muitos com seus trabalhos já publicados.

Por outro lado, não menos importante, temos a situação educacional brasileira, especificamente a Educação Infantil e o seu desenvolvimento, campo de estudos que advém das muitas discussões conceituais, aspirações e lutas sociais que têm pautado a educação das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Os processos formativos e as aprendizagens das crianças, que, até o final da primeira metade do século XX, ocorriam prioritariamente na convivência delas com o seu meio familiar, atualmente se expandem por muitos outros espaços de convívio e são afetados por outras culturas, proporcionando novas experiências sociais.

A opção por compreender a trajetória de construção da experiência social de professoras e auxiliares que trabalham com cuidado e educação de bebês em Instituições de Educação Infantil é decorrente também da necessidade postulada pela

5. O CEI é um grupo de estudos e pesquisas coordenado pelas professoras Dra. Isabel de Oliveira e Silva e Dra. Iza Rodrigues da Luz. Ele tem como objetivo o estudo de temas pertinentes às infâncias e à Educação Infantil, bem como a orientação coletiva das(os) mestradas(os) e doutorandas(os) orientadas(os) pelas referidas professoras.

literatura da área. A literatura da área evidencia a urgência de maiores investimentos teóricos e práticos que se proponham a compreender como esses processos acontecem, visando identificar características e especificidades que subsidiem a formação inicial, continuada e em serviço das professoras que trabalham com esta faixa etária, bem como dos demais profissionais responsáveis pelo atendimento e acompanhamento pedagógico do trabalho realizado nas creches. Para contextualizar o objeto desta pesquisa, apresento a seguir alguns elementos históricos sobre as creches no Brasil.

A história das creches está intimamente ligada às modificações da sociedade (políticas, econômicas, sociais e culturais), marcadas principalmente pelo desenvolvimento da indústria e pela urbanização. Esse contexto ocasionou a entrada maciça da mulher no mercado de trabalho e, como resultado, surgiram repercussões no âmbito da organização familiar, em especial aquelas relacionadas aos cuidados com os filhos. A creche, então, passa a ser um ambiente de acolhimento dessas crianças. Nessa conjuntura, as creches eram “vistas apenas como paliativos, como remediando uma situação, como um ‘mal necessário’”. O trabalho com as crianças era de cunho assistencial e de custódia, “um trabalho voltado para educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das mesmas não era valorizado” (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p. 25).

Nos anos finais do século XX, de acordo com o histórico sobre as creches realizado por Oliveira *et al.*, (2011), as creches eram consideradas como: a) medidas de promoção de saúde junto à população mais pobre; b) formas de evitar a marginalidade e a criminalidade de crianças e jovens pobres; c) uma dádiva aos desafortunados; d) uma arte para disfarçar um problema social; e e) uma educação compensatória. Em decorrência dessa falta de definição, intensificam-se as discussões sobre as creches como um espaço de preparo para a alfabetização e estimulação cognitiva de filhos(as) de famílias de baixa renda (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p. 23-30).

Não obstante, no Brasil, país marcado por profundas desigualdades sociais e regionais, os processos de urbanização e industrialização não foram os únicos a permear a história das creches, para além desses processos, essa história não pode ser contada da mesma forma em todo o território brasileiro. Apresenta diferentes conformações e caminhos, principalmente quando analisamos a trajetória da Educação Infantil nas camadas mais altas e nas camadas populares (ROSEMBERG, 1995; CERISARA, 1996). As crianças das camadas mais favorecidas economicamente podiam gozar de um sistema que prezava a educação, enquanto as das camadas menos favorecidas economicamente gozavam de um sistema que prezava um acolhimento coletivo assistencial. A educação e o assistencialismo eram as duas concepções de serviços voltados

para o atendimento da criança pequena (CAMPOS, 1994, p. 34).

A construção de uma identidade educacional das creches, desde meados do século XX no Brasil, foi marcada por lutas sociais e movimentos nacionais e internacionais que orientaram um novo paradigma de atendimento à infância. Uma das grandes articulações foi o Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC) que ganha força, tanto com ações sociais protagonizadas por mulheres, iniciativas comunitárias a favor de uma assistência que preze o bem-estar dos pequeninhos, quanto no compartilhamento de reflexões teóricas realizadas por instâncias acadêmicas e eventos nacionais e internacionais⁶ (CAMPOS, 1999a; SILVA, 2004). Os objetos de debate desses movimentos têm sido propostas voltadas às creches, à formação das professoras, à relação entre a família e a escola, à primeira infância em geral, todas primando por uma educação de qualidade, democrática, que cuida e educa de forma indissociável, que construam propostas que reconheçam as singularidades e as diferenças das crianças como direito.

Por volta da década de 1980, inicia-se o estabelecimento de novas políticas públicas. Segundo Faria (2005), as reformulações das políticas públicas na área da Educação Infantil têm sido produto das transformações dos conceitos de criança e infância. Contudo, o marco do direito a uma educação pública em contexto coletivo, principalmente para

6. Fórum Nacional de Educação Infantil; Inserção do GT07 na ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Congresso Internacional de Educação Infantil – CONEINF; Congresso de Creches Universitárias da América Latina e Caribe – CONCUNI; Associação Brasileira de Educação Infantil; Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, Associação Brasileira de Estudos sobre o Bebê – ABEBÊ; Centro de Investigações Sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CINEDI, dentre outros.

os bebês e crianças de até 6 anos, no Brasil, foi a promulgação da Lei Maior de 1988 (BRASIL, 1988), que atendeu às demandas da sociedade brasileira, principalmente aquelas reivindicadas por mulheres da classe trabalhadora. De 1988 até os dias atuais, um esforço tem se efetivado no sentido da busca pela implementação dos direitos reservados à infância das crianças brasileiras. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) eleva a educação ao status de direito fundamental de todos os cidadãos, com o propósito de promover o bem a todos, independentemente de classe, cor e raça. E, nesse processo, a creche é reconhecida como instituição educativa, como “um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado” (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p. 29).

A União, os Estados e os Municípios passaram a ter novos deveres com a Educação, incluindo a Educação Infantil, em regime de colaboração. Contudo, são responsabilidades prioritárias dos Municípios o Ensino Fundamental (EF) e Pré-escolar, nos termos dos artigos 208 e 211 (BRASIL, 1988). Decorrentes da promulgação da Constituição Federal, na década de 1990, no Brasil, é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), fruto da Lei 8.069/1990 (BRASIL, 1990). Esta Lei, com espírito de maior proteção e cidadania às crianças, estabelece e assegura, além de outros aspectos, a efetivação de direitos voltados à alimentação, saúde, vida, dignidade, liberdade, respeito e educação.

Em 1996, com a reforma educacional, dando efetividade ao texto constitucional e culminando na

promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),⁷ Lei nº 9.394/96, a Educação Infantil foi incluída como primeira etapa da Educação Básica, definindo seu atendimento em creches, para as crianças de até 3 anos, e pré-escolas para as crianças de 4 a 6 anos (BRASIL, 1996). Esta lei definiu também que a formação do docente para trabalhar na Educação Infantil será realizada em nível superior e admitida, como formação mínima, a de nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996). A inclusão das creches no sistema de ensino brasileiro requer “investimento em educação permanente e nas condições de trabalho de seus educadores. Requer ainda repensar o modelo internalizado pelos educadores sobre o que é uma instituição escolar para a faixa etária 0 a 6 anos” (OLIVEIRA, 2011, p. 82). Dessa forma, o caminho percorrido tem apontado o reconhecimento de que é necessária a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essa necessária articulação gera tensões e supõe uma Educação Infantil que não antecipe processos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009b), pelo fato de possuir características próprias.

Em 1998 o Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). Este documento recebeu críticas de especialistas da área da Educação Infantil, principalmente por estar estruturado de forma a oferecer às professoras “formas de fazer”,

7. A primeira LDB foi promulgada em 1961.

dispensando conhecimentos referentes aos fundamentos teóricos e metodológicos propostos pelas(os) pesquisadoras(es) da área. A reivindicação seria a necessidade de construção de um trabalho, sob a luz da Pedagogia da Educação Infantil, que “contemple as especificidades e diversidades culturais das crianças sem que haja a proclamação de um modelo único e verdadeiro” (CERISARA, 1996, p. 340).

Em 2006, com a promulgação da Lei nº 11.274/2006, é estabelecido o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2006). A Educação Infantil passa a atender crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, mantendo como finalidade o desenvolvimento integral das mesmas (BRASIL, 2006). Com esta alteração, a obrigatoriedade da matrícula das crianças na Educação Básica passa para os 6 anos. Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59/2009 prevê a obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos e, em 2013, com a Lei 12.796/2013, a Educação Básica passa a ser obrigatória dos 4 aos 17 anos. Em 1999, entram em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 1999). Este documento, de caráter mandatário, dentre outras determinações, reconhece a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, revisto em 2009, manteve os princípios já definidos, acrescentou novas orientações e passou a definir a oferta da Educação Infantil, no que se refere ao regime de atendimento,

de duas formas: em jornada de tempo parcial, com no mínimo quatro horas e meia diária, ou em jornada de tempo integral, com no mínimo sete horas diárias (BRASIL, 2009b).

É nesse contexto de reconhecimento que a educação das crianças passa a ser considerada não apenas como assistência, e o ato de cuidar e educar se institui como função da Educação Infantil e orientador das práticas diárias e das políticas públicas. Esse processo desloca o foco dos estudiosos para a compreensão do que significa o binômio “cuidar e educar” bebês e crianças de até 6 anos em espaços coletivos. Ressalta-se que os sistemas de ensino particulares que existiam já adotavam como justificativa para o trabalho na Educação Infantil preocupações com o desenvolvimento infantil como um todo, inclusive no que dizia respeito à criatividade e à sociabilidade. O atendimento às crianças menores de 7 anos, em instituições públicas, acontecia nas escolas maternais e nos jardins de infância. Por conta da diferenciação em relação às classes sociais, o atendimento à infância no Brasil compreendia o *cuidar* 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, 2009b, p. 1). A concepção assistencialista, baseada apenas no cuidado, também contém, segundo Kuhlmann Jr., um projeto educativo para a subalternidade, nas palavras do autor

o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (KUHLMANN JR., 1998, p. 182).

Ao lado dessas questões, intensificam-se as pesquisas sobre propostas pedagógicas, currículo, organização de espaços e tempos, e, dentre outros aspectos, questões sobre a formação e o perfil do profissional que trabalhará nessa área (CERISARA, 1999; VERÍSSIMO, 2001; VERÍSSIMO; FONSECA, 2003a; GOMES, 2004; SILVA, 2004; GUIMARÃES, 2008a, 2011; OLIVEIRA et al., 2011; MELLO; SINGULANI, 2014, dentre outros).

O binômio “cuidar e educar”, a partir da década de 1990, se torna tanto uma das funções referente à educação das crianças, quanto eixo das políticas para esse segmento. A Educação Infantil, enquanto complemento das funções realizadas pela família, inicia o distanciamento de uma concepção baseada em uma teoria de compensação de carências sociais que levava os profissionais a trabalharem sem uma compreensão clara sobre a complexidade que circunda esse segmento educacional (BRASIL, 2009b). Desta forma, este binômio começa a motivar pesquisadoras(es) no sentido de compreen-

der o significado dessas atividades para e com as crianças e o significado dessas atividades para e com as adultas que trabalham com as crianças, afinal, o que significa cuidar e educar bebês de forma indissociável em contexto coletivo?

Analizando essa configuração atual, com o objetivo de compreender o trabalho docente na Educação coletivas de crianças em Belo Horizonte, apresento a questão central desta pesquisa: como se constituem as experiências sociais de professoras e auxiliar de Educação Infantil, que trabalham com cuidado e educação de bebês que frequentam uma instituição pública de *Belo Horizonte*, em jornada integral?

A infância e, especialmente a primeiríssima infância, no caso das(os) bebês, que era marcada pelo contexto educacional doméstico, hoje é marcada, também, pelo contexto educacional institucionalizado. Os profissionais que atuavam diariamente com essas crianças e trabalhavam com uma concepção assistencialista e de custódia, hoje, devem adotar uma concepção baseada na indissociabilidade do cuidado e educação. Nessa direção, busca-se ampliar a compreensão da constituição dos aspectos docentes e, principalmente, das experiências que marcam a vida das crianças educadas em contexto coletivo. Com base nessa mudança de perspectiva, outras questões se apresentam como desdobramento da questão central da pesquisa, a saber: como acontece a relação entre a *professora* e a *auxiliar*? Quais os desafios encontrados pelas

professoras e pela auxiliar no contexto diário das atividades de “educar cuidando” dos(as) bebês? Como as professoras e auxiliar lidam com a ausência de formação pedagógica específica da auxiliar para o trabalho diário com as(os) bebês? Como se correlacionam as práticas de cuidado e educação de bebês e as experiências externas ao exercício profissional das adultas? Quais são as lógicas mobilizadas por professoras e auxiliar na realização das atividades de cuidado e educação de bebês em ambientes coletivos?

Para alcançar os objetivos e responder aos questionamentos acima elencados, o trabalho de campo foi desenvolvido a partir de abordagem qualitativa ao longo de 10 meses, entre março e dezembro de 2017. Permaneci em campo 84 dias, somando, aproximadamente, 504 horas de observação participante, com registros em diário de campo, filmagens e entrevistas semiestruturadas. Foram cumpridos todos os requisitos do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG e todas as exigências do Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG.⁸

Este livro está organizado em cinco capítulos. No Capítulo 1, intitulado “A docência com bebês e crianças até 3 anos em creches (1996-2019)”, apresento uma reflexão sobre as concepções do trabalho de cuidar e educar bebês em Instituições de Educação Infantil, dando destaque ao entendimento das especificidades dessa docência a partir de pesquisas científicas sobre a área.

8. Protocolo do
Comitê de Ética
em Pesquisa da
Universidade
Federal de Minas
Gerais nº CAAE:
68931217.1.0000.5149.

No Capítulo 2, intitulado “A experiência social, o cuidado e as dimensões sensíveis: categorias para análise das experiências de professoras e auxiliares”, apresento os aportes teóricos metodológicos por meio dos quais percebemos as experiências das professoras e da auxiliar. No Capítulo 3, intitulado “A pesquisa de campo: o percurso metodológico, a Escola, as(os) bebês, professoras e auxiliar”, apresento o delineamento da pesquisa, o percurso metodológico, a EMEI e os sujeitos da pesquisa. No Capítulo 4, intitulado “A construção da Experiência Social: tornar-se professora e auxiliar da Educação Infantil, trabalhando com bebês”, apresento uma reflexão sobre os caminhos percorridos pelas professoras e pela auxiliar, no processo de tornar-se professoras e auxiliar da Educação Infantil, que trabalha com bebês. No Capítulo 5, intitulado “Atividades de cuidado e educação: uma interpretação a partir da Antropologia dos Sentidos”, apresento a análise de algumas atividades vinculando-as a um sentido específico do corpo humano. Por fim, escrevo as considerações desta pesquisa procurando condensar os elementos elencados durante as análises dos dados produzidos.

A docência com bebês e crianças até 3 anos em creches

O objetivo deste capítulo é refletir sobre as concepções do trabalho de cuidar e educar bebês e crianças bem pequenas em Instituições de Educação Infantil. Analisamos considerações feitas por pesquisadoras(es) no contexto brasileiro, destacando o entendimento sobre as especificidades do trabalho na Educação Infantil. Percebemos um aumento, principalmente na última década, de pesquisas que se dedicam a analisar as especificidades do trabalho de professoras e auxiliares relacionadas ao cuidado e educação de bebês e crianças de até 6 anos, em contexto coletivo. Uma produção acadêmica que coloca as(os) bebês e as crianças até 6 anos como foco, dando destaque a seus processos de inserção, sua rotina diária, interações entre eles e entre as adultas, estrutura curricular das creches e pré-escolas, dentre outros aspectos que apresentam técnicas que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. De um modo geral, e por diferentes perspectivas, todos os trabalhos evidenciam elementos que constituem as práticas de cuidar e educar crianças em creches e pré-escolas.

As creches e o trabalho de cuidar e educar bebês

Iniciamos o diálogo com a literatura da área apresentando as profissionais que assumem a responsabilidade diária pelas crianças menores de 3 anos, seus processos formativos e os sentidos atribuídos à experiência de cuidar e educar bebês em Instituições de Educação Infantil. A origem do trabalho na Educação Infantil com crianças menores de 3 anos, como dito, está intimamente relacionada aos modelos de atendimento coletivo às crianças brasileiras e às concepções sobre crianças e infâncias. As discussões sobre creches e pré-escolas no Brasil datam de antes das atuais legislações, sendo a década de 1970 referência da ampliação do interesse social pela criança menor de 6 anos, as décadas de 1980 e 1990 referência da ampliação dos direitos para esse público e os anos 2000 permeados por novas concepções e tensões, dando sequência ao processo de construção, ampliação da oferta e qualidade da Educação Infantil enquanto direito das crianças, opção das famílias e dever do Estado, ainda não consolidado.

Livia Vieira (1986) sintetiza as concepções e políticas direcionadas às creches no Brasil, no período anterior à década de 1970. A autora analisa a trajetória das creches entre os anos de 1940 e 1970 abordando questões sociais enfrentadas pelos usuários das creches, que são, em geral, famí-

lias pobres, e apresenta o início da mudança das concepções que visavam apenas o rigor higiênico e tinham como objetivo a luta contra a desnutrição e a mortalidade infantil. As creches eram instituições vistas como “mal necessário” (VIEIRA, 1986). O trabalho nos berçários era realizado por profissionais chamados “pajens” que se responsabilizavam pelos cuidados de 15 a 20 bebês, visando o assistencialismo e a guarda das crianças enquanto suas mães trabalhavam. A formação dessas profissionais era realizada através do que chamavam de “treinamento de pajens”. As pajens eram, em geral, mulheres pertencentes à classe baixa, vistas como “portadoras de privação cultural e deficientes em todos os aspectos da personalidade e do desenvolvimento” (CAMPOS; PATTO; MUCCI, 1981, p. 41).

O treinamento previa ensinar e treinar as mulheres de modo que se transformassem em adultas adequadas ao atendimento das crianças, demonstrando o caráter de dominação e desvalorização dos saberes e das formas de cuidado que essas mulheres poderiam oferecer às crianças pequenas. As autoras afirmam ainda que havia, dentre outras, preocupações e inquietações quanto à carência afetiva gerada nas crianças que frequentavam as creches, “as quais não tinham praticamente contato com suas mães e eram cuidadas por substitutos inadequados do papel da mãe” (CAMPOS; PATTO; MUCCI, 1981, p. 39). A partir de 1988 com a publicação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), há uma mudança no aparato normativo das creches e pré-

-escolas, pois, até o momento, não se tinha clareza sobre as funções dessas instituições. As preocupações dos pesquisadores naquele período giravam em torno da compreensão dos seguintes temas: desnutrição, criança, desigualdade de classe, de gênero e de raça, concepções sobre alfabetização e o debate entre os piagetianos que ocupou lugar de destaque nos anos 1980 (CAMPOS; HADDAD, 1992). As pesquisas relativas às creches ultrapassam o quantitativo de trabalhos sobre a pré-escola entre os anos de 1987 e 1988.

Em 1982, é publicado um suplemento dos *CADERNOS DE PESQUISA*, intitulado “Creches”, que, segundo as autoras, explica os impactos da presença dos Movimentos Sociais, ainda pouco visível na produção acadêmica sobre educação. Nesse momento, a influência das teorias psicológicas se afasta para dar lugar às discussões sobre as “mulheres da periferia que atuam nas creches comunitárias e nos movimentos de reivindicação por melhorias urbanas, são as pajens e seu dia a dia junto a crianças de fraldas e suas mamadeiras, são os militantes sindicais e técnicos governamentais preocupados com o problema” (CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 16).

Iniciam-se, no período, as críticas aos programas emergenciais que se proliferaram nos anos de crise econômica e objetivavam maximizar a cobertura do atendimento às crianças a custo reduzido para o Estado, utilizando-se de “trabalho voluntário não-qualificado de agentes da comunidade, comprometendo seus componentes educativos”

(CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 16). Essas críticas denunciaram, além da atuação do Estado questionada pelos Movimentos Sociais, a exploração do trabalho da mulher, sua posição não profissional e as consequências da abusiva generalização da experiência materna, segundo as autoras.

As pesquisas sobre creches passam, então, a contar com relatos de experiências em creches, expondo a complexidade institucional e a necessidade de um “conhecimento da especificidade da faixa etária por uma ótica não exclusivamente desenvolvimentista” (CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 17). Instauram-se as críticas ao modelo de creche que se propunha a substituir uma relação mãe-filho idealizada. O modelo de *substituto materno* foi proposto por Rossetti-Ferreira (1988), a partir de estudos baseados nas teorias de apego. A autora considerava prejudicial a institucionalização da criança, analisando os impactos causados pela separação mãe-filho e pela organização institucional que permitia às profissionais realizar apenas os cuidados físicos básicos, sem disponibilidade para promover interação individualizada e afetiva com a criança. Pouco tempo depois, Rossetti-Ferreira e seu grupo de pesquisadoras(es), que compõem o Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), começam a repensar o modelo materno substitutivo que propunham às creches e o paradigma de desenvolvimento da criança, baseado principalmente nas teorias que fundamentavam suas pesquisas, numa perspecti-

va que considerava a importância de um *adulto estável* para o trabalho com as crianças.

Rossetti-Ferreira e sua equipe incluíram nas análises estudos em contextos variados e a ideia negativa sobre a creche e as crianças cuidadas por outros adultos que não fossem suas mães foi relativizada. Dessa perspectiva, o conceito de *privação materna* que aparecia entre as preocupações de profissionais, especialmente da área da saúde, foi problematizado. De acordo com Silva (2016), Rossetti-Ferreira demonstra, então, que além da mãe, outros adultos podem estabelecer “a então chamada *relação estável* com a criança, oferecendo-lhe condições de desenvolvimento socioafetivo saudável” (SILVA, 2016, p. 12). Assim, a creche é apresentada como alternativa viável para o cuidado das crianças, desde que obedecidas as condições necessárias para um atendimento apropriado (SILVA, 2016).

No final da década de 1980, os trabalhos de Fúlvia Rosenberg (1986, 1987, 1989) trazem para o centro das análises questões sobre as diferenças de atendimento para os diversos segmentos raciais e das diversas camadas sociais da população, pautando a condição das mulheres e as relações de gênero. Nota-se, nesse período, esforço por parte das(os) pesquisadoras(es) na compreensão de aspectos históricos e políticos. Elas(es) constatarem os poucos debates e aprofundamentos dos conhecimentos sobre as práticas de cuidado e educação da criança pequena. Constatam ainda a invisibilidade

nas pesquisas sobre as questões da qualidade do atendimento, do tipo de formação profissional e da organização interna dos serviços existentes, que incidem diretamente sobre “a natureza das experiências vividas pelas crianças nas creches e pré-escolas” (CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 18). Para Campos e Haddad (1992), até o início dos anos 1990, as discussões sobre cuidar e educar ainda não apareciam nas pesquisas analisadas. A creche oferecia serviço de assistência e cuidado às crianças cujas mães trabalhavam fora, geralmente famílias pobres, enquanto, para a classe média, as escolas privadas primavam pelo atendimento que garantisse aprendizagem e desenvolvimento das crianças, desde o seu nascimento, com uma perspectiva de preparação para o Ensino Fundamental.

O primeiro texto a mencionar o tema é o trabalho do psicólogo britânico Alastair Heron, traduzido para o português em 1981. Alastair Heron (1981), defende a importância da educação pré-escolar⁹ para o desenvolvimento humano. No primeiro capítulo da obra, apresenta o que considera os “fundamentos” de uma educação pré-escolar em três tópicos, a saber: a) a necessidade da criança; b) a relação entre cuidado e educação e c) a família, comunidade e sociedade. O argumento do autor baseia-se na ideia do direito da criança de ser cuidada e educada em instituições públicas, o que supõe a responsabilização de toda a sociedade pelo cuidado e educação de todas as crianças.

9. Conceito utilizado no trabalho do autor para referir-se ao que hoje chamamos de Educação Infantil. Após a LDB (1996), a “educação pré-escolar” passou a ser chamada de Educação Infantil e dividida em duas etapas: Creche (atende crianças de 0 a 3 anos) e Pré-escola (atende crianças de 4 a 5 anos e 11 meses).

Na legislação brasileira, a partir de 1996, com a inclusão da creche como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), a responsabilidade pelas crianças nas Instituições de Educação Infantil fica a cargo das professoras, com exigência de diploma superior. A indissociabilidade entre cuidado e educação torna-se função da Educação Infantil e princípio orientador das políticas públicas no Brasil com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 1999. A expansão do acesso à Educação, a ampliação dos direitos trazidos pela Constituição Federal e regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, enfrentaram problemas de quantidade e qualidade no atendimento das crianças nas décadas de 1980 e 1990 e giravam em torno da “superlotação das salas de aula, a multiplicação dos turnos de funcionamento das escolas, a contratação de professores em caráter temporário, piorando as condições de ensino, justamente para a população que mais necessitaria de atenção em seu ingresso na escola” (CAMPOS, 2008, p. 122). Campos (2008) afirma que muitas políticas na área da educação procuravam criar melhores condições de ensino nas redes públicas, todavia algumas delas eram caracterizadas pela

responsabilização do professor pelos resultados negativos da aprendizagem dos alunos, sem considerar a realidade difícil vivida por muitas escolas e o fato de que o professor de hoje é resultado de muitas décadas de descaso com a

educação, durante as quais o seu salário foi rebaixado, sua carga de trabalho, aumentada, a formação, aligeirada, e sua posição na sociedade, deteriorada (CAMPOS, 2008, p. 122).

A exigência de formação em Nível Superior (BRASIL, 1996) tornou-se um grande desafio para a Educação Infantil, pois a professora que atuava na creche, considerada leiga, até então não contava com qualificação institucionalmente reconhecida nem com exigência de escolaridade. As políticas educacionais, a formação das professoras e a construção da identidade docente na Educação Infantil foram temas que começaram a se intensificar nas pesquisas ao longo da década de 1990. Com diferentes denominações, “pajem”, “atendente”, “auxiliar”, “babá”, era uma profissão que se ocupava com a realização de serviços menos valorizados na sociedade, ligados aos cuidados com o corpo e com o ambiente, “as prefeituras chegavam a recrutar pessoas empregadas como merendeiras e até como varredoras de rua para assumirem as tarefas de cuidado e educação junto às crianças” (CAMPOS, 2008, p. 122). Esta exigência da formação em nível superior promoveu parceria entre União, Estados, Municípios e Universidades, que organizaram cursos de capacitação, proporcionando a essas mulheres uma formação em Magistério.¹⁰

O trabalho na creche diferenciava-se do modelo escolar centrado no adulto, da forma como foi sendo construída a carreira docente em outras

10. O PROINFANTIL foi um desses programas de formação.

etapas da educação. Dentre os problemas que emergiram no campo da docência na Educação Infantil, a necessidade de construção de um novo perfil de professora, decorrente das mudanças de paradigmas, nos interessa em particular. A imagem historicamente construída da professora, baseada em atividades exclusivamente de ensino, com mesas, cadeiras, papéis, canetas e crianças sentadas em fileiras estava sendo questionada e, nesse processo, há rejeição para execução das responsabilidades ligadas a proteção e cuidados com o corpo (CAMPOS, 2008). Talvez numa tentativa de preservar o papel tradicional da professora, essa rejeição da execução de atividades ligadas ao cuidado ainda não foi totalmente superada e é sustentada também pela inclusão, em várias redes, da Auxiliar, que geralmente exerce as funções ligadas aos cuidados físicos, enquanto a Professora executa atividades consideradas pedagógicas, dissociando as funções da Educação Infantil preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

A partir da década de 1990 e nos anos 2000 é publicada pelo Governo Federal uma série de documentos, de caráter orientador e mandatário, que objetivavam direcionar o trabalho docente nas turmas de Educação Infantil, prezando a indissociabilidade entre cuidado e educação. A produção científica faz a crítica à reprodução do modelo do Ensino Fundamental na Educação Infantil, principalmente com as crianças que frequentam as cre-

ches, problematizando o que de fato significa cuidar e educar e como essas duas ações articulam-se nas práticas diárias das professoras e auxiliares que se responsabilizam por esse trabalho. Dois trabalhos, ambos publicados em 2015, se propunham a compreender a produção acadêmica sobre a docência com bebês.

O artigo de Buss-Simão, Rocha e Gonçalves (2015) analisou 23 trabalhos, publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, entre os anos de 2003 e 2013, que objetivavam compreender aspectos da docência com crianças menores de 3 anos. De acordo com as autoras, o termo “bebê” aparece apenas em 2008, indicando uma crescente preocupação em relação à situação das creches e das crianças em Instituições de Educação Infantil. São trabalhos que versam sobre uma concepção de criança vista como um ator social de direitos, como ser histórico e cultural concreto, que produz e reproduz cultura, na superação do caráter disciplinador, higienista e de controle, com que as crianças eram tratadas nas décadas de 1970 e 1980. Destacam também a importância das brincadeiras, da organização dos espaços, tempos e práticas educativas, e também questões relacionadas aos cuidados e ao corpo, numa perspectiva social, biológica e de políticas públicas voltadas às creches e aos bebês.

De acordo com Rocha e Gonçalves (2015) houve um aumento gradativo das pesquisas que focalizam os bebês nos anos 2000, que indicam um

quantitativo de três, em 2008, e oito, em 2011, o que pode ter relação com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Infantil para as crianças de 4 anos, o que gera tanto o desafio relacionado às questões de oferta e qualidade no atendimento a este público, quanto o desafio de evitar a ruptura entre a creche e a pré-escola (ROCHA; GONÇALVES, 2015). Um grupo de trabalhos tinha como questão central a compreensão do “que é e como é ser professora de bebês” e caracterizavam a docência com bebês nas ações que envolvem o cotidiano, como os momentos de sono, alimentação, higiene, etc., ou seja, uma docência marcada “pelas interações humanas, pelo compartilhamento de experiências e que envolve uma intensa interação: com o toque, abraços, afagos, dentre outras que imprimem uma relação íntima entre os corpos que se encontram: professora e bebê” (ROCHA; GONÇALVES, 2015, p.52), defendendo a construção de uma relação empática, que respeite as crianças, desde bebês, como atores sociais.

Sobre as práticas pedagógicas intencionalmente planejadas para bebês e sobre o desenvolvimento infantil, as análises de Rocha e Gonçalves (2015) apontam a presença de *ações sutis*, indicando a importância da professora como mediadora na organização de espaços e ambientes que proporcionem autonomia, interações e fomentem as relações entre os bebês, um dos eixos da prática pedagógica com crianças bem pequenas. Apontam

ainda questões relativas ao papel da linguagem corporal, seja ela verbal ou não-verbal, enquanto transmissora de significados. As relações com as famílias e a função social da creche também são objeto de estudo das pesquisas que indicam as relações entre professoras e famílias permeadas por conflitos e tensões, assinalando a responsabilidade das Instituições de Educação Infantil em construir estratégias para o compartilhamento de ações do cotidiano com as famílias, a fim de que elas se sintam “parte da instituição, valorizadas e afirmadas na sua função parental” (ROCHA; GONÇALVES, 2015, p. 55).

Essa visão geral das preocupações com as crianças pequenas cuidadas e educadas em Instituições de Educação Infantil, como dito, não pode ser lida da mesma forma em todo o território brasileiro. Questões muito específicas, ocasionadas pela diversidade cultural e social, movimentam pesquisadores na compreensão do significado da “indissociabilidade entre cuidar e educar” crianças, nos diversificados contextos sociais e culturais dos Estados do Brasil. As políticas de Educação Infantil diferem, inclusive, em municípios de um mesmo Estado ou de uma mesma região.

É possível, então, verificar, na produção acadêmica, a crescente construção de conhecimentos que nos possibilitam responder às perguntas: a) Educação Infantil para quem? Foco nas crianças, nas famílias e na comunidade; b) Educação Infantil onde? Foco na oferta pública e gratuita prezando

a qualidade; c) Educação Infantil por quê? Foco no direito da criança, na opção da família e na obrigação do Estado; e d) Educação Infantil fazendo o quê? Foco nas atividades de cuidado e educação, que apoiam o desenvolvimento integral da criança. O dilema se instaura quando iniciamos as perguntas sobre o *como*: Como cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos em Instituições de Educação Infantil? Como ser professora de bebês?

A compreensão sobre o cuidar e educar no contexto brasileiro

Como pôde ser percebido da seção anterior, a tentativa de responder à pergunta “como ser professora de bebês?” tem pautado pesquisas de forma crescente desde 2008 (ROCHA; GONÇALVES, 2015), contudo, as discussões sobre os sentidos e significados atribuídos às ações de cuidado e educação das crianças pequenas em Instituições de Educação Infantil é um tema mais antigo que segue em processo de construção, pois ainda carece de mais investigações e reflexões.

Os embates do campo são atravessados pela cisão entre o corpo e a mente, por modelos de atendimento que marcaram a história das creches e pré-escolas brasileiras. Um modelo assistencial, pautado em práticas seculares de cuidados referentes a proteção, guarda, higiene, repouso, saúde,

etc., e outro educacional, pautado no trabalho intelectual, mais relacionado aos processos cognitivos, em ações de cunho pedagógico que tinham como base uma organização escolar construída em outros níveis de ensino – principalmente o Ensino Fundamental.

Como aspecto para análise das funções docentes no berçário, destacamos inicialmente as formações e as investigações sobre como professoras(es) e auxiliares aprenderam/concebem o seu ofício. Para Isabel Silva (2016), os cursos de formação de professores, tanto em nível médio, quanto superior,

ainda não incorporaram suficientemente os conteúdos e experiências necessários à qualificação profissional para atuar com bebês e crianças pequenas em instituições educacionais. Intimamente relacionada à questão da formação de professores encontra-se, na maior parte das redes de ensino, a ausência de compreensão do que seja cuidar e educar crianças em instituições de Educação Infantil (SILVA, 2016, p. 24).

Silva não é a única pesquisadora que faz esta avaliação. Analisando currículos de cursos de Pedagogia, Pimenta *et al.* (2017), concluem que o conjunto dos aspectos analisados “ilustra a difusão e dispersão na formação do pedagogo, o que acaba por inviabilizar uma sólida formação de professor polivalente para os anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil” (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 24). Já Albuquerque, Rocha e Buss-Simão

(2018), que fizeram a análise dos currículos das Universidades Federais nas capitais brasileiras que ofereciam o curso de Pedagogia, consideram que as especificidades das crianças e das infâncias ganharam espaço nos currículos, no entanto, fazem algumas ressalvas:

Entretanto, reconhecemos, em alguns cursos analisados, a preocupação de estabelecer uma abordagem teórico-metodológica conteudista, se assim podemos denominá-la, acerca dos aspectos relacionados à pré-escola, ou seja, para a educação das crianças a partir de quatro anos de idade, ficando a creche e os bebês ainda na invisibilidade (ALBUQUERQUE; ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2018, p. 22).

Com a inexistência de suporte teórico, de cursos de capacitação e de assessoria pedagógica que reflitam sobre as especificidades do trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas, professoras e auxiliares desenvolviam, e ainda desenvolvem, estratégias de formação constituídas, sobretudo, por trocas de experiências entre si e com profissionais de outras instituições, utilizando principalmente livros que focam, em especial, o “como fazer”. Essa falta aponta a necessidade de repensar os cursos de formação e a importância de se considerarem os saberes práticos nos processos formativos.

As(os) entrevistadas(os) de Rosmari Oliveira (2014), explicando as transformações que aconteceram nos Centros de Educação Infantil do município de São Paulo a partir da inserção da Educa-

ção Infantil na Educação Básica, afirmam que “não houve mudanças nas práticas, mas sim na visão sobre o que é realizado” (OLIVEIRA, R., 2014, p. 103). As atividades de cuidado realizadas na Instituição eram semelhantes às domésticas ou hospitalares e professoras e auxiliares buscavam “ajustar esses dados da realidade de sua prática profissional aos discursos atuais da instituição com relação à necessidade de integração entre o cuidar e o educar” (OLIVEIRA, R., 2014, p. 103-104). A questão da experiência torna-se aspecto central na docência com bebês visto que as professoras afirmam ter aprendido o ofício no âmbito familiar e na abordagem da “ciência médica” (aprendida a partir de orientações de pediatras que cuidavam dos seus filhos), o que difere da realidade de docentes de outros segmentos educativos que pautam suas ações na preparação técnica oferecida nos cursos formativos. Para Oliveira, no contexto de sua pesquisa,

É possível inferir que, no âmbito das normas e diretrizes da instituição, bem como nos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa e mesmo na opinião da população de um modo geral, o enunciado *cuidar e educar*, embora situasse o cuidado dos bebês como uma atribuição legítima a ser realizada por docentes, também o colocava num lugar hierarquicamente inferior ao educar. Em outras palavras, já que é necessário *cuidar*, e essa atividade não é reconhecida no contexto escolar, que assim se faça, porém a partir da ótica dominante

do *educar*, ao contrário das tentativas de equilibrar as duas funções (OLIVEIRA, R. 2014, p. 129, grifos da autora).

Veríssimo (2001), relata que, para professoras e coordenadoras, o cuidado profissional é diferente do cuidado realizado no contexto doméstico, pois essas profissionais afirmam que os cuidados institucionalizados se fundamentam em princípios científicos e nas rotinas da instituição. Contudo, Veríssimo (2001) verificou também que as professoras ainda consideram atividades de cuidado aquelas destinadas ao corpo, como alimentar, higienizar, manter a segurança física, não reconhecendo suas ações como ações de cuidado e educação de forma indissociável. Em outro trabalho, Veríssimo e Fonseca (2003a), objetivando contribuir, a partir do campo da enfermagem, “na definição de um corpo teórico-conceitual sobre o cuidado da criança em creches”, propõem a “integração de ações de Saúde, Educação, Assistência Social e Cultura” (VERÍSSIMO; FONSECA, 2003a, p. 10). As autoras afirmam que o “instrumental da pedagogia não é suficiente para que se cumpram todas as suas funções”, defendendo as ações de cuidado como importantes e indispensáveis, pois, segundo elas, é “através do cuidado que o ser se torna humano” (VERÍSSIMO; FONSECA, 2003a, p. 11).

Sobre a articulação entre saúde e educação, Maranhão (2000) sugere uma formação que inclua “habilidades para atitudes e procedimentos de cuidado, tanto no aspecto técnico quanto no relacio-

nal, partindo de seus conhecimentos prévios e das práticas sociais de cuidado com a saúde e a educação” (MARANHÃO, 2000, p. 132). Para a autora, a atuação com o trabalho do cuidado exige “uma prática de formação reflexiva e que integre educação, saúde, família e instituição” (MARANHÃO, 2000, p. 132).

A prática da dissociação entre as atividades de cuidar e educar crianças nas Instituições de Educação Infantil ainda se faz presente na realidade brasileira. Objetivando refletir sobre os currículos praticados com bebês no município de Salvador, Santos (2017) conclui que as professoras compreendem por atividades educativas aquelas propostas por elas como “tapete sensorial, piscina de macarrão colorido, cuidando da horta”, enquanto desconsideram a “hora do banho ou do lanche” como experiências geradoras de aprendizagem. Para a pesquisadora, há demarcação entre o que é “cuidado” e o que é “educação” no currículo praticado com bebês na capital baiana, que conta com apenas quatro turmas públicas que atendem bebês no município (SANTOS, 2017, p. 48). Entretanto, Santos (2017) considera que houve avanço nas concepções, visto que já existe nos currículos “um cuidar dialogado com os bebês, no sentido de informá-los sobre o que será feito com eles, um cuidar marcado pela atenção e afetividade” (SANTOS, 2017, p. 224).

Há reconhecimento de que durante a rotina com bebês em creches, as atividades de cuidado com o

corpo regem o cotidiano. Toda a rotina precisa ser planejada de acordo com as necessidades principais de alimentação, higiene e sono. Fabiana Vitta (2004) constata que as únicas atividades citadas primeiramente pelas professoras como educativas, no contexto do berçário, eram as relacionadas ao brincar. As professoras consideravam atividades educativas aquelas vinculadas à disciplina, à formação moral da criança, “ensinar o certo e o errado, a conviver bem com as outras crianças e adultos, a ter bons modos e a aprender a cuidar de si” (VITTA, 2004, p. 74). Vitta (2004) constatou também que, em relação à aprendizagem de conceitos, era evidente, na fala das professoras, a “nomeação das partes do corpo”, contudo, a autora pôde perceber uma ampliação dessa ideia para “a aprendizagem de cores, função de objetos e outros conceitos formais” (VITTA, 2004, p. 75).

“Ensinar a cuidar de si” é uma atividade realizada na rotina cotidiana de cuidado e educação, seja no contexto doméstico, seja no contexto institucionalizado. As crianças utilizam a observação como um dos recursos para o aprendizado das técnicas e normas de convivência social, como formas de falar, interagir, resolver conflitos, alimentar, andar, etc. (VITTA, 2004). Ampliando essa discussão, Dumont-Pena (2015) defende o cuidado como uma dimensão do reconhecimento humano enquanto prática intensa “no que diz respeito ao ritmo, à complexidade e à potência”, que “inclui um conjunto de saberes e disposições construídos

nas experiências de mulheres pobres, em condição de subalternidade”,¹¹ reconhecendo e distinguindo três tipos de junção entre cuidado e educação no berçário: “cuidar do outro, ensinar a cuidar de si, ensinar a cuidar do outro” (DUMONT-PENA, 2015, p. 140-142).

A autora traz o cuidado como objeto, tanto da Educação Infantil quanto da área de saúde, de forma semelhante, reconhecendo-o como “uma ação humana, integrada nas relações de poder, com destaque para as questões etnicorraciais, de gênero e de classe” (DUMONT-PENA, 2015, p. 140). Para Dumont-Pena (2015), os sentidos “do cuidado para as professoras revelam-se contraditórios e contextuais”, remetendo-se ao senso comum sobre o “tomar conta”, “cujos significados reportam ora a um serviço, ora à caridade, refletindo sobre as disposições políticas” das professoras para resignar-se ou resistir (DUMONT-PENA, 2015, p. 141).

Dumont-Pena (2015) sugere, com base em Young (2007 apud DUMONT-PENA, 2015), a abordagem das atividades de cuidado, “de modo a revezá-la, apresentando-nos, assim, uma possível forma de educar e cuidar que, sobretudo, se relaciona aos momentos em que essas atividades não estão tão imbricadas no que elas têm de mais visíveis” (DUMONT-PENA, 2015, p. 141). Sobre a ideia de “revezá-la”, a autora, ao explicar que as rotinas com bebês evidenciam um revezamento para as atividades de cuidado individualizado, afirma:

11. O conceito de subalternidade trazido pela autora é importante para a compreensão do cuidado, por integrar a classe trabalhadora que atua com esta atividade, seja na dimensão doméstica, seja na dimensão profissional. Em sua maioria mulheres, negras e pobres, vulneráveis em vários aspectos de suas vidas.

Ainda que haja uma reciprocidade no cuidado em cada relação particular entre a(o) cuidadora(cuidador) e a criança, a qual é fundamental para a construção da autoconfiança de ambas(os), uma assimetria se manifesta quando olhamos com o olhar mais afastado de cada relação, não a tratando como única, mas inserida neste contexto histórico da divisão do trabalho. Young¹² (2007) propõe que a reciprocidade nas relações de cuidado seja pensada em termos de revezamento: uma pessoa cuida da outra num momento e num âmbito específico, e outra pessoa cuida dela mais tarde, noutro âmbito, possibilitando o acesso mais universal ao cuidado e ao reconhecimento do amor (YOUNG, 2007 *apud* DUMONT-PENA, 2015, p. 59).

12. Cf. YOUNG, IM. *Recognition of Love's Labor: Considering Axel Honneth's Feminism*. In: BRINK, B; OWEN, D. (orgs.) *Recognition and Power – Axel Honneth and tradition of Critical Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

Essa proposta de revezamento formulada por Young em 2007, segundo Dumont-Pena (2015), está presente em trabalhos recentes do campo de estudos sobre a Educação Infantil. Ela conclui suas observações enfatizando que pensar no ensino do cuidado com o outro pode contribuir para “a formação de seres humanos que não só lutem para que sejam reconhecidas as suas expressões de humanidade, mas que nesta luta possam competir menos e cuidar mais uns dos outros”, e sugerindo o aprofundamento na questão, como uma dimensão do reconhecimento humano a partir dos diversos contextos em que ela se materializa (DUMONT-PENA, 2015, p. 142).

Cuidar e educar como uma dimensão do reconhecimento humano requer, sobretudo, considerar as especificidades de cada criança e de cada adulto. Essa dimensão traz para a análise questões subjetivas vinculadas às sensibilidades de todos os envolvidos no ato. Um cuidado e uma educação que pense a criança através de um olhar sensível e estudioso, que inclua tanto a dimensão corporal na relação educativa, como as composições de tempo e de espaço. Nesse sentido, a ação diária com bebês deve ser voltada para a compreensão de suas diferentes linguagens, de forma não linear, com uma intencionalidade pedagógica que contemple seus saberes, baseada na escuta, na observação e na transformação dos espaços.

Nessa perspectiva, o bem-estar das crianças torna-se prioridade durante as ações diárias de cuidado e educação nas Instituições de Educação Infantil, o que se configura como uma tarefa emocionalmente exigente (POLLI, 2016). Cuidar de bebês é também reconhecer a intensidade de sentimentos com os quais os profissionais podem ter dificuldade de lidar sozinhos, necessitando de espaços e tempos nas creches, nos quais a equipe possa refletir sobre os sentimentos e ansiedades evocados nesse trabalho (POLLI, 2016). Além de Polli (2016), outros pesquisadores chamam atenção para o aspecto do cuidado com o cuidador. Para Seguin e Daffre (2006), não é possível realizar um trabalho de qualidade com bebês em contexto institucional sem o desenvolvimento de competências primordiais, a

saber: *“ser capaz de estabelecer vínculos de qualidade com bebês, valorizar a continuidade dos laços, ser capaz de se adaptar ao bebê, ser capaz de reconhecer sinais de sofrimento no bebê, garantir uma interação de qualidade”* (SEGUIM; DAFFRE, 2006, p. 179, *itálico das autoras*). Essas competências exigem habilidades relacionais dos adultos que assegurem a escuta para a subjetividade (SEGUIM, DAFFRE, 2006, p. 181).

A organização pública de espaços e tempos não ajuda e nem fortalece as relações entre os profissionais. Há dificuldade na articulação dos fazeres cotidianos em vista do trabalho de professores e auxiliares com cargas horárias, atribuições e remunerações diferenciadas. As profissionais buscam um afastamento, desejando valorização dos aspectos do trabalho destinados aos cuidados com o corpo, o que, poderia permitir um trabalho com outra base epistemológica, visto a vinculação social da execução das atividades de cuidado aos grupos subalternos da sociedade. Tiriba (2005a), analisa o binômio cuidar e educar, trazendo reflexões sobre o processo histórico de construção da dicotomia entre os dois conceitos. Ainda que não considere essas duas relações nas práticas da creche, afirma que um dos desafios fundamentais na luta por uma sociedade fundada no cuidado é a articulação entre “razão e emoção, corpo e mente, cuidado e educação”, englobando tanto a “dimensão intelectual” da existência quanto a “dimensão afetiva” (TIRIBA, 2005a, p. 16), um dos conceitos-chave desta pesquisa.

A efetivação das práticas de cuidado e educação perpassa não apenas o conhecimento científico aliado à prática pedagógica planejada, mas é também necessária infraestrutura que dê suporte às ações cotidianas diretas com as crianças. Para Tiriba (2005b), nas Instituições de Educação Infantil, há um distanciamento em relação ao universo natural e social, constatado pelo fato de as crianças pouco explorarem os espaços externos às paredes das instituições. As concepções de natureza, infância e Educação Infantil definem políticas sobre “edificações”, “normas de organização das instituições, aos projetos educativo-pedagógicos” e “propostas de formação profissional” (TIRIBA, 2005b, p. 204).

Tiriba (2005b) defende que a creche tem uma função humanizadora que precisa ser considerada, pois, se restringir ao desenvolvimento cognitivo das crianças, por si só, não constitui o ser humano que vive em sociedade. Essas dimensões do cuidado e da educação de bebês em contexto coletivo se constituem nas tensões entre o público e o privado, entre o doméstico e o coletivo, impondo aos responsáveis pelas crianças permanente negociação de limites e poderes (CERISARA, 2002b). As relações estabelecidas diariamente entre os sujeitos que assumem esse trabalho, sejam eles professoras, auxiliares, coordenadoras ou família, são analisadas pela área no que as pesquisadoras têm chamado de *co-docência*, *compartilhamento* ou *partilhamento da docência* ou das ações num sentido de

complementariedade (SILVA, 2004; 2014; MARANHÃO; SARTI, 2007; DUARTE, 2011; NASCIMENTO, 2018; CAMILO, 2018).

O compartilhamento da docência e das ações de cuidado e educação

O ato de compartilhar o cuidado e educação das crianças é uma tarefa social na qual as relações são permeadas por tensões e conflitos (MARANHÃO; SARTI, 2008; ROCHA; GONÇALVES, 2015) que passam os sentidos que as instituições, família e creche, atribuem ao papel que cada uma delas tem na educação da criança pequena. No sistema de ensino brasileiro, a decisão pelo compartilhamento dos cuidados e educação das crianças de até 3 anos com as Instituições de Educação Infantil é das famílias. As pesquisas mostram que as famílias, por necessidade ou opção, decidem compartilhar os cuidados de seus filhos com uma instituição.

Analisando as questões relacionadas ao *compartilhamento*, pesquisadoras(es) têm buscado compreender, principalmente, as relações entre três grupos distintos, não necessariamente na ordem apresentada. Segundo Duarte (2011), o primeiro são os familiares, pois percebem os pais como “porta-vozes” dos bebês e reconhecem que, com os bebês, as famílias se fazem mais presentes. O segundo é a “partilha” da docência com os outros

adultos presentes no ambiente, professoras e auxiliares, exercendo a mesma função, ainda que integrem categorias profissionais distintas, do magistério e do quadro de servidores civis. Por fim, faz-se necessário também a “partilha” das ações com “os outros profissionais que acabam envolvendo-se com o cotidiano dos grupos de bebês, sendo esses os diretores, os supervisores, o auxiliar de ensino, a cozinheira, o auxiliar de serviços gerais, etc.” (DUARTE, 2011, p. 207).

Como um dos elementos constitutivos do compartilhamento das ações com as famílias, destaco a confiança, elemento suscitado por Silva (2014). A autora analisa a questão do estabelecimento da confiança – noção desenvolvida por Anthony Giddens – das mães de crianças de 0 a 3 anos na Instituição de Educação Infantil pública e defende que o sentido da experiência das crianças necessita ser compartilhado de modo que ela possa ser tratada de forma integrada (experiência doméstica e experiência institucional), cada uma delas organizada por diferentes adultos. A questão do compartilhamento “constitui-se mais como um desafio do que como uma prática dessa etapa da Educação Básica em nosso país. Desafio do ponto de vista conceitual, político e prático” (SILVA, 2014, p. 269). Ainda há necessidade de construção de conhecimentos que auxiliem as Instituições de Educação Infantil e famílias, na construção de formas de comunicação efetiva, o que, para Silva (2014), pode “nos conduzir à instituição de práticas que a favoreçam, redire-

cionando as energias dos adultos envolvidos para maior compreensão das experiências das crianças que devem ocorrer em continuidade entre IEI e as demais situações de sua vida” (SILVA, 2014, p. 269).

Nesse mesmo sentido Oliveira (2015) destaca o papel da coordenação como significativo na resolução de conflitos e a influência, no cotidiano, das legislações (nacionais e municipais) nos espaços criados para a relação com as famílias. Guimarães (2008a; 2008b) acrescenta a necessidade de diálogo entre a creche e a família, no sentido de esclarecimento de seu papel na sociedade. A autora toma a análise do cuidado numa perspectiva ética de formação do profissional, propondo, também, o desdobramento para a consideração de “formas alternativas das crianças se relacionarem entre si e com o entorno”, bem como da “potência das crianças, o que podem, para além do instituído” (GUIMARÃES, 2008a, p. 202).

Como aspecto para a construção do diálogo, Maranhão e Sarti (2007) destacam a necessidade de preparo técnico e de disposição para o compartilhamento das tarefas de cuidado no sentido de “escutar as crianças e suas famílias em sua alteridade [...], considerando as características da localidade, em seu contexto histórico e social” (MARANHÃO; SARTI, 2007, p. 1). As autoras trazem para análise o fator “tempo” durante o processo de compartilhamento do cuidado entre Instituições de Educação Infantil e famílias. Afirmam que há necessidade de ajustar expectativas e negociar diferentes con-

cepções, valores e conhecimentos, de modo a refletir sobre os conflitos que emergem das diferenças existentes entre creches e famílias. A confiança é construída com “o tempo” no processo de compartilhar o cuidado (MARANHÃO; SARTI, 2007).

Os aspectos mais valorizados pela família são os relacionados com a alimentação, higiene e administração de medicamentos, as mães, “por se considerarem privilegiadas em terem acesso às creches, apresentam baixa exigência com relação aos cuidados prestados” (BÓGUS *et al.*, 2007, p. 1). Essa concepção presente na ideia da creche como um “mal necessário” (VIEIRA, 1986) e não como direito das crianças e de suas famílias também é constatada no artigo de Silva (2014), o que revela, segundo a autora, que “o reconhecimento legal do direito das crianças não suprimiu representações que dificultam a legitimidade da creche como alternativa de cuidado e educação das crianças, construindo referências ambíguas a esse respeito, o que reforça o sentimento de insegurança” (SILVA, 2014, p. 263).

O predomínio no entendimento tanto das famílias quanto das professoras é de que o papel destinado à creche não é de substitutivo da família, como orientam as Diretrizes. A ideia de parceria entre as duas instituições parece estar em estado de entendimento. Alguns sujeitos da pesquisa de Araújo (2006) acreditam que a creche substitui as famílias que não desempenham adequadamente seu papel. Esse fato representa a concepção de família das classes populares que mobilizou a cria-

ção das creches no século XX, baseada no modelo assistencialista. Era aquela ideia da educação às famílias privadas de afeto, de baixa renda, no sentido de moralizá-las e adequá-las à disciplina necessária para os trabalhos nas indústrias e convivência na sociedade (KUHLMANN JÚNIOR, 1998). Para Araújo (2006), é interessante notar que todas as falas nesse sentido aplicavam-se ao outro, não existindo entrevistados que se incluíssem na categoria das famílias negligentes, omissas ou incapazes de cuidar e educar seus filhos. Outro fato relevante é o caráter disciplinador imputado à família como um de seus papéis durante o cuidado e educação das crianças. Por unanimidade, professoras, monitoras e familiares entrevistados, atribuíram “a responsabilidade e o poder de disciplinar crianças” (ARAÚJO, 2006, p. 204) à instituição familiar. Para a autora, a vinculação do “educar” ao “disciplinar e corrigir” apareceu em diferentes momentos da produção dos dados, reproduzindo a ideia da “criança bem-educada” como sinônimo de “criança obediente”.

No que diz respeito às relações de trabalho entre professoras e auxiliares, destacamos dois movimentos. Um relacionado ao trabalho considerado pedagógico, que é compartilhado apenas entre as professoras graduadas, e outro relacionado ao trabalho de compartilhamento das ações entre as professoras graduadas e a profissional sem formação pedagógica formal que se ocupa, principalmente, das atividades consideradas de cuidado. As prin-

cipais críticas constatadas por pesquisadoras(es) são: a) a hierarquização caracterizada nas ações diárias das duas adultas que exercem praticamente as mesmas funções com diferenças na contratação, nos salários, na duração da jornada de trabalho, na divisão das tarefas, no prestígio e na condição social a que pertencem e b) a instituição de uma profissional sem qualificação pedagógica formal que exerce as atividades de cuidado, enquanto a professora assume o trabalho educativo, dissociando, na prática, as funções preconizadas pelos documentos oficiais como indissociáveis (CHAMARELLI, 2013; SANTOS, 2013).

Embora a legislação preveja a professora como responsável pelo cuidado e educação das crianças nas creches, a instituição do cargo de auxiliar se faz presente em muitas redes em todo o território brasileiro. Chamarelli (2013), constata a presença mais frequente da auxiliar nas creches, pois quanto menores as crianças, mais necessitavam de apoio com os cuidados, principalmente, com higiene e alimentação. No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, a autora contabilizou 1.177 auxiliares trabalhando somente em creches, enquanto 94 estavam nas pré-escolas. Para Chamarelli, esse dado revela uma dualidade na concepção de creche e pré-escola, evidenciando que a creche aparece ainda ligada à visão da assistência à família, sendo encarada como um lugar onde as mães deixam seus filhos e não como um direito da criança, como previsto na Constituição Federal. Não existe,

assim, uma identidade estabelecida, mas, marcas incompletas que configuram ser auxiliar.

Por ser um cargo municipal, a variedade de nomenclatura também é muito grande, “agente”; “pajem”, “auxiliar”, dentre outros nomes, que, evidencia a dimensão ideológica da construção da identidade profissional na Educação Infantil, pois essa variedade de nomenclatura enfatiza o anonimato do cargo. Em Belo Horizonte o cargo de auxiliar é denominado “Auxiliar de Apoio à Educação Infantil” (CAMILO, 2018), em Salvador são as “Auxiliares de Desenvolvimento Infantil” (SANTOS, 2017), em Florianópolis são “Auxiliares de Sala” (SCHMITT, 2014). As diferentes denominações e formas de contrato não impedem que as funções dessas profissionais se identifiquem em diversos aspectos. Observemos ainda que, após 24 anos do reconhecimento da professora enquanto responsável pelas atividades nas creches (BRASIL, 1996), os municípios ainda sustentam um cargo com as mesmas nomenclaturas e funções registradas por Campos, Patto e Mucci (1981) quando o segmento ainda estava vinculado à Assistência Social. Importante salientar ainda que nas escolas particulares esse profissional quase sempre se fez presente.

Camilo (2018) traz para reflexão o conceito de organização do trabalho e defende a relevância de se pensar o trabalho de professoras e auxiliares que atuam com crianças de 0 a 2 anos, não somente do contexto de trabalho e das relações, mas do entendimento das singularidades e das diferenças entre

cada contexto. Camilo (2018) observou professoras e auxiliares de duas turmas, uma de berçário e uma de crianças de 2 anos, que trouxeram reflexões diferentes, baseadas tanto na organização e divisão do trabalho, quanto no compartilhamento da docência nos dois grupos de crianças. A autora parte do pressuposto de que os processos identitários ultrapassam as normas e aspectos organizacionais do trabalho e aponta a produção das relações hierárquicas entre professoras e auxiliares que se revelam também nas ações das auxiliares, subordinadas às decisões e organizações, ora das professoras, ora da gestão da Instituição de Educação Infantil. O trabalho das auxiliares vai além de suas funções, possibilitando o acesso a informações sobre as crianças que as professoras não possuem. Com relação ao entendimento das professoras sobre o compartilhamento das ações, os significados para as entrevistadas eram tanto de divisão igualitária das ações quanto de trabalhar junto (CAMILO, 2018).

Além das auxiliares serem atingidas por processos de desvalorização, precarização e intensificação do trabalho, são elas as responsáveis pela execução das atividades de cuidado com o corpo e com o ambiente, como higiene, alimentação, organização das salas, manutenção e limpeza da sala em algumas redes, por exemplo, não participando dos momentos de planejamentos, das reuniões pedagógicas e de formação. Santos (2013), acrescenta que as relações hierárquicas entre professoras e auxiliares contribuem para a construção de relações

conflitivas durante o dia a dia com as crianças nas creches. Em sua pesquisa, essas tensões giravam em torno de motivos diversos, como mudanças legislativas, formas de contrato, planos de carreira e formações. Em alguns contextos, ao longo dos anos de instituição do cargo de auxiliar, as tensões diminuíram, em outros as tensões se fizeram não só presentes como crescentes. Enfim, as questões de hierarquização e de relações conflitivas entre as duas profissionais que trabalham na Educação Infantil foram refletidas por vários autores. Nesse sentido, Cerisara (2002b) afirma que:

A dificuldade parece aumentar à medida que determinadas competências entram em cena, sendo estas não fruto da formação acadêmica formal, e sim construídas no cotidiano do trabalho junto às crianças nas instituições de educação infantil. Assim, muitas vezes, de um lado, as auxiliares de sala parecem deter um conhecimento maior da rotina do trabalho, pela permanência delas nessa função; de outro, as professoras constataam que os cursos que deveriam lhes fornecer as bases para desenvolver o seu trabalho com competência e que lhes asseguraria legitimidade no controle do mesmo, na verdade, não as têm preparado para enfrentar a realidade das instituições de educação infantil (CERISARA, 2002b, p. 79).

No que diz respeito às relações entre professoras, auxiliares e outros profissionais da instituição (supervisores, diretores, cozinheiras, auxiliar de

serviços gerais, etc.) que se envolvem no cuidado e educação das crianças, as investigações são quase inexistentes. O trabalho com as crianças menores de 6 anos, constitui-se como uma atividade realizada predominantemente por mulheres, que carregam seus saberes e experiências do âmbito pessoal para auxiliá-las em suas funções profissionais, seja cozinhar, trocar uma fralda, limpar um espaço ou mesmo auxiliar uma criança a resolver algum conflito (TEIXEIRA, 2018).

Ainda que essas experiências no âmbito pessoal as ajudem na execução das atividades diárias com bebês em creches, a área, há muito, faz a crítica à naturalização do papel docente associado ao materno e ao feminino (CERISARA, 2002b). As pesquisas defendem a valorização e reflexão coletiva, institucionalizada, sobre esses aspectos, para melhor compreensão dos saberes e das práticas construídos pelas mulheres ao longo das gerações e que estão presentes nas atividades diárias de professoras e auxiliares, que trabalham com cuidado e educação de crianças em contexto coletivo.

O feminino e a identidade profissional do trabalho de cuidar e educar

Como dito, é consenso nas pesquisas a afirmação de que o aprendizado do trabalho no berçário é realizado de forma tácita, baseado principalmente

em experiências maternas e nos conhecimentos construídos pelas mulheres ao longo das gerações. A organização social registrada na história da humanidade deixou a cargo das mulheres a responsabilidade pelo cuidado e pela educação das crianças. Aos papéis de mãe e trabalhadora de creche são atribuídos significados semelhantes, que podem ser compreendidos pela internalização dos valores e modos como as sociedades representam o gênero e as relações sociais nas experiências individuais e coletivas (CERISARA, 2002b).

Duas teses de doutorado, a de Cerisara (1996) e a de Sayão (2005), são mais citadas nos trabalhos que analisam as questões entre o feminino e o profissional na Educação Infantil. A tese de Cerisara foi publicada em 2002 num livro e discute as bases que constituem a profissão da professora e da auxiliar que trabalham na creche, sua identidade profissional e as questões de gênero. Cerisara (2002b) afirma ser necessário maiores entendimentos sobre os *saberes invisíveis* das mulheres que trabalham nas creches, pois constata a existência de habilidades, saberes e práticas que possibilitam o exercício da função docente na Educação Infantil, que não foram construídos nas formações e não têm o reconhecimento institucional. Há registro de conflito relativo à simultaneidade dos papéis de mãe e professora, “permeado pela emotividade e pela domesticidade das relações, que se opõe à racionalidade e à objetividade a que se convencionou associar aquilo que é *profissional*” (CERISARA, 2002b, p. 105, grifos da autora).

A pesquisa realizada por Sayão (2005) objetivava compreender a constituição da docência masculina com crianças de 0 a 6 anos. A partir da problematização da profissão caracterizada como “tipicamente feminina”. Sayão (2005) também traz para o debate questões relacionadas à experiência. Para a autora,

Os modelos socialmente construídos de mulheres “cuidadoras” e homens “provedores” talvez tenham contribuído para gerar nas profissionais a aposta de que os homens docentes “não dariam conta do recado”, tendo em vista que são elas que historicamente e desde a infância aprendem “como cuidar”. [...] Paralelamente e situando o caso dos professores, essa concepção apontava que o cuidado e a maternagem não poderiam ser “aprendidos”. Eram capacidades inatas, o que enfatizava o desconhecimento ou a negação de que toda e qualquer aprendizagem é socialmente construída ratificando, por essa via, a concepção essencialista sublinhada neste texto (SAYÃO, 2005, p. 177).

As autoras problematizam as dimensões do trabalho doméstico e da maternagem, práticas socialmente desvalorizadas, como dimensões da docência com crianças na Educação Infantil, principalmente com bebês. A defesa da profissionalização da docência está presente em todos os trabalhos analisados e nas legislações vigentes. O esforço do campo segue no desafio de aprofundar

o conhecimento das variadas ações que envolvem as relações educativas e de cuidado na Educação Infantil. Segue ainda o desafio de compreensão e registro do que Cerisara (2002b) chama de *saberes invisíveis* das mulheres.

No período anterior à regulamentação do trabalho com crianças na Educação Infantil como trabalho docente, as creches utilizavam como pré-requisito para contratação de cuidadoras e professoras a experiência com crianças, “fosse comobabá,monitora,enfermeira,ou simplesmente, mãe” (OLIVEIRA, C. 2014, p. 57), como relatado por Carla de Oliveira (2014), essa ideia da “condição natural” feminina para cuidar e educar crianças é amplamente questionada pela literatura da área. Emboraessacríticaestejainstauradadesdeadécada de 1980, as pesquisas recentes apontam a presença no imaginário, tanto das professoras, quanto das famílias, da representação da professora de bebês difusa em meio às imagens de *mãe substituta, avó, professora e babá*, sendo a última a mais rejeitada pelas professoras (OLIVEIRA, C., 2014). De acordo com Dumont-Pena (2015), as relações de cuidado com bebês incorporam práticas historicamente construídas nas relações estabelecidas entre mãe-filha(o). São construções sociais e históricas das relações no Ocidente, podendo variar de acordo com as particularidades das culturas que constituem cada composição familiar (DUMONT-PENA, 2015).

A pesquisadora Carla Ramos (2012) analisando as concepções sobre ser mãe, babá e professora de bebê indica que, ao mote indutor *mãe*, associa-se a imagem que marca a boa mãe com a “ideia de amor, incondicionalidade, dedicação, proteção e altruísmo”. Nas representações ao mote indutor *babá*, a autora verificou que a “objetivação da imagem da babá ancora-se na imagem da mãe e suas atividades se relacionam ao ambiente familiar”. Tratando especificamente da expressão indutora *professora de bebês*, a autora indica que os atributos,

ensino, cuidado, educação concorrem para a centralidade da representação e as evocações *formação, mediadora, pedagoga, profissional, educadora, tia e babá*, destacadas na zona de contraste, anunciam que o contato com o universo acadêmico proporcionado pela universidade pode estar contribuindo para uma resignificação da representação de profissionais que atuam em berçários (RAMOS, C., 2012, p. 168-169).

Uma professora, interlocutora de Araújo (2006), mesmo reconhecendo que o seu papel não é materno, sente “que tem a tarefa de substituir a mãe na sua ausência” (ARAÚJO, 2006, p. 207) e justifica a sua atitude afirmando que quem trabalha com criança deve fazê-lo com amor. Para a autora, o fato de as características de uma “boa profissional”, elencadas pelas educadoras para trabalhar com crianças pequenas, não se diferenciar do exercício da função materna, é uma forma de desvalorização

da formação teórica dos profissionais da Educação Infantil. Ela concorda com a necessidade de amor, afeto, firmeza, bom caráter, atenção, intuição, presença, nos ambientes de cuidado e educação das crianças, contudo, defende o reconhecimento de que as relações no ambiente da creche são diferentes das que ocorrem no âmbito doméstico.

O trabalho de Flores (2000) inseriu a avó nas análises. A autora afirma que a experiência de mãe e avó não são suficientes para sustentar aspectos da prática com as crianças em contexto coletivo, necessitando o reaprendizado e criação de formas de trabalhar profissionalmente, “posto que, em sua experiência docente, o afeto e o amor exercido junto aos familiares não se transformaram, automaticamente, em competência profissional” (FLORES, 2000, p. 100). Para as professoras entrevistadas, os homens são tão capazes quanto as mulheres na execução das atividades de cuidar e educar bebês. A autora resume a posição das professoras: se a mulher tem um instinto materno, os homens também têm um instinto paterno (FLORES, 2000).

Sobre a docência masculina com bebês, um dos primeiros estudos que objetivava compreender a inserção dos professores homens na Rede Municipal de Belo Horizonte foi a dissertação de Ramos (2011). Ramos (2011) explicita o quanto seu interlocutor precisou do aval da coordenação e das professoras para exercer sua função, principalmente quando se relacionava ao trabalho com bebês ou crianças menores. A justificativa da coordenação

para que o professor se ocupasse do trabalho com crianças maiores era “evitar problemas com as famílias”. Para Josué Junior (2017), ainda há preconceito com os docentes do sexo masculino por parte da comunidade escolar nas esferas pessoal e profissional. Ele afirma que o sistema educacional ainda não está preparado para receber o homem e nem para oferecer suporte aos envolvidos, comprovando a característica da vinculação do feminino ainda muito presente nas creches da atualidade.

Outro aspecto importante em relação à experiência profissional e materna nas creches é o componente emocional. As pesquisas comprovam que diariamente as professoras experimentam sentimentos complexos, que muitas vezes nem conseguem caracterizar, sentimentos que pairam na tensão entre o profissionalismo e a ausência dele. Para Haddad, Cordeiro e Lo Monaco (2012), essa tensão “entre impessoalidade e envolvimento emocional impede, por exemplo, de se considerar o afeto, o carinho e o amor como qualidades da profissão e não como falta de profissionalismo” (HADDAD; CORDEIRO; LO MONACO, 2012, p. 137). Dessa forma, as práticas que envolvem ações mais próximas ao corpo e trocas emocionais são as mais frequentemente relacionadas à esfera privada, enquanto as práticas escolares, mais voltadas para o espaço público, teriam maior legitimidade profissional.

A literatura pesquisada indicou a predominância da dissociação das práticas de cuidado e educação em ambientes coletivos, e mostrou também

como as práticas que se destinam aos cuidados com o corpo são ainda menosprezadas na sociedade. Possibilitou, ainda, a compreensão de que tais práticas movimentam valores, sentimentos e lógicas que englobam ações que mobilizam tanto dimensões intelectuais quanto dimensões afetivas da experiência humana. Práticas que precisam ser consideradas num entrelaçamento entre saúde e educação, principalmente quando nos referimos a bebês.

As pesquisas revelam falta de clareza, por parte dos adultos, bem como de orientações teórico-metodológicas mais explícitas, no que se refere ao ato de cuidar e educar crianças em contexto coletivo de forma indissociável. Indicam também que as formações não dão conta das especificidades da docência com crianças nas creches e que os pesquisadores tendem a compreender as nuances nas experiências concretas da profissão e sua vinculação com as questões de gênero, constituintes do trabalho do cuidado.

Esta literatura evidenciou também o caráter ainda em construção da Instituição de Educação Infantil e da identidade docente das professoras que atendem bebês em tempo integral. Ainda que as políticas públicas, principalmente municipais, tenham crescido nos últimos anos, faz-se necessário a criação de mais espaços públicos destinados ao atendimento desse público, bem como melhor entendimento das especificidades do trabalho do cuidado com bebês e crianças de até 6 anos. Impor-

tante chamar atenção para a produção científica da área ser realizada prioritariamente por pesquisadoras mulheres, havendo, neste levantamento, poucos homens que se propuseram a compreender a docência e as atividades de cuidado e educação de crianças em Instituições de Educação Infantil.

Essa literatura esclareceu ainda que a docência na Educação Infantil com bebês possui a característica específica de ter o próprio dia a dia de trabalho como ambiente formador, o que torna a questão da compreensão da experiência de professoras e auxiliares um importante objeto de pesquisa. A docência com bebês exige das professoras e auxiliares a mobilização de competências teóricas, metodológicas e, sobretudo, relacionais que culminam na gestão e construção de técnicas que as auxiliem no cotidiano, evidenciando a necessidade de mais pesquisas que se proponham a compreender a experiência das adultas no trabalho de cuidado e educação de bebês em contexto coletivo, objeto deste livro. Outro aspecto destacado nas pesquisas refere-se às sutilezas do trabalho do cuidado com bebês. Professoras e auxiliares utilizam principalmente seus corpos durante a atividade profissional (ROCHA; GONÇALVES, 2015) e, dessa forma, mobilizam dimensões sensíveis e afetivas, como a escuta, a atenção, o toque, o controle do tom da voz, o afago, a observação, a administração de sentimentos e de conflitos.

Como vimos neste capítulo, a experiência, as dimensões sensíveis e afetivas e o trabalho do

cuidado constituem a especificidade da docência com bebês. Esses elementos são analisados neste livro a partir da teoria da Experiência Social, de François Dubet, da defesa do cuidado enquanto trabalho, utilizando diferentes autores que nos ajudam a pensar as nuances do trabalho do cuidado e do cuidado no trabalho educativo com bebês. Por fim, para pensar as dimensões sensíveis e afetivas, a teoria da Antropologia dos Sentidos, preconizada por David Le Breton.

2

A experiência social, o cuidado e as dimensões sensíveis: categorias para análise das experiências de professoras e auxiliar

O objetivo deste capítulo é discutir os aportes teórico-metodológicos por meio dos quais apreendemos as experiências de professoras e auxiliar. A escolha dessas ferramentas analíticas e investigativas decorre da natureza e complexidade do objeto, que demanda abordagens que permitam a compreensão de processos constitutivos dos sujeitos, sem desconsiderar os sistemas nos quais esses sujeitos estão inseridos. Decorre ainda da constatação de lacunas na literatura da área e da perspectiva sociológica com que o Grupo de Pesquisa, do qual faço parte, tem investido para auxiliar no entendimento de aspectos vinculados à constituição da docência na Educação Infantil. Compreendemos que a escolha dessas ferramentas é apenas uma das muitas possibilidades de análise do complexo conjunto de elementos que se revelam nas interações humanas.

A Experiência Social como ferramenta analítica e investigativa

Para compreensão dos sentidos das ações de cuidado e educação que caracterizam a atividade profissional de professoras e auxiliar que trabalham com bebês, tomamos o conceito de *Experiência Social*, formulado por François Dubet (1994). Esse conceito, tal como definido pelo autor, ao reconhecer a complexidade das ações sociais, considerando diferentes e, por vezes, contraditórias lógicas de ação, nos ofereceu recursos metodológicos e analíticos para a compreensão do objeto desta pesquisa, qual seja, a própria constituição subjetiva das interações no trabalho com crianças, considerando-se os sistemas nos quais esses sujeitos estão inseridos.

O sociólogo francês François Dubet, concentrado em compreender as lógicas pelas quais os indivíduos orientam as suas ações na sociedade contemporânea, toma a Sociologia Clássica como ponto de partida e propõe uma teoria de alcance médio que não pretende explicar nem a totalidade das situações sociais, nem explicar de forma parcial as relações existentes entre os atores e os sistemas. Dubet (1994) não se desliga da Sociologia Clássica e utiliza conceitos e concepções da corrente sociológica encarnada por pelo menos três grandes sociólogos: Durkheim, Parsons e Elias. Essa corrente, segundo Dubet (1994), defi-

ne a “ação social como a realização das normas e dos valores institucionalizados nos papéis interiorizados pelos indivíduos” (DUBET, 1994, p. 21). O autor parte de dois pressupostos sociológicos principais: a) a sociedade existe “como um sistema integrado, identificado com a modernidade, com o Estado-nação e com uma divisão do trabalho elaborada e racional”; e b) a sociedade é composta de indivíduos “que interiorizam os seus valores e realizam as suas variadas funções” (DUBET, 1994, p. 21). Para o autor, a Sociologia Clássica inicia uma explicação das sociedades ocidentais, contudo, apresenta restritas visões das interações e tensões existentes entre os atores e os sistemas. Já as correntes teóricas que se desenvolveram buscando superar a visão de totalidade, que não mais atende às condições contemporâneas da vida social, permitem a compreensão de visões parciais, igualmente incapazes de nos ajudarem a compreender as ações e os sistemas sociais em sua complexidade.

Importante situar que o universo das creches, *locus* da pesquisa, é um campo complexo, que compreende tanto as relações estruturais e legais, quanto as relações organizacionais internas e as experiências sociais de trabalhos coletivos e individuais necessários ao seu funcionamento. Um processo permeado por mudanças nas sociedades contemporâneas e pela instituição de uma nova configuração social, que determina ao indivíduo diferentes formas de se relacionar e de agir. O fe-

nômeno da sociedade de massa, as transformações de ordem social, cultural e subjetiva, bem como o advento da tecnologia e sua evolução, têm afetado diretamente as formas de socialização, interação e integração, culminando no surgimento desta “nova ordem social” que, conseqüentemente, influencia nas formas dos indivíduos construírem conhecimentos sobre si e sobre o outro.

A integração dos atores ao sistema se realiza pelos valores, pela cultura, pelos meios de que o ator dispõe e pelos fins por ele visados, “sob a forma de normas, de regras, de papéis sociais e de mecanismos de controlo” (DUBET, 1994, p. 33):

O actor não ‘escolhe arbitrariamente’, num conjunto aberto, os meios mais adaptados para atingir fins dados pela cultura porque, no registro próprio do sistema social, esses meios estão incluídos na definição dos papéis atribuídos aos actores. Enfim, para que o actor actue, importa que seja ‘motivado’, ou, por outras palavras, que ele tenha integrado na sua personalidade as razões de agir e de desejar os fins comuns. A distinção analítica entre o actor (personalidade), os meios (os papéis e as normas) e os fins (valores), conduz, apesar de tudo, a uma concepção integradora da acção porque a cada um desses níveis corresponde uma dimensão do sistema social que a determina e cuja acção não é senão a outra face (DUBET, 1994, p. 33).

Indispensável compreender a teoria geral da ação, enquanto teoria do sistema social, que exige para todas as suas dimensões, uma interiorização pelos atores dos sistemas. Dubet (1994) define ao mesmo tempo o ator e o sistema em articulação que envolve quatro elementos invariantes: a) “a ação está orientada para valores”; b) “ela supõe uma capacidade de adaptação”; c) “ela refere-se a normas que asseguram a integração social”; e c) “ela implica motivações, uma energia” (DUBET, 1994, p. 34). O autor acrescenta que a adaptação é o elemento mais aberto deste sistema por estar coagido pelas outras três dimensões e por se encontrar ligado às mudanças sociais impostas ao ator. O *ator social* é considerado o sujeito da integração analítica e investigativa da teoria. A *ação* é definida pela interiorização cultural e normativa dos indivíduos em relação aos sistemas que dela fazem parte e Dubet (1994) afirma, apoiado nas ideias de Durkheim, que os *atos sociais* são definidos como exteriores ao indivíduo e dotados de um poder de coerção¹³ (DUBET, 1994).

As noções de *instituição* e de *papel* são, consequentemente, cruciais ao sistema de ação, porque permitem a passagem de um plano para o outro – ator-sistema; sistema-ator. Nas palavras do autor, “as normas e os papéis são concebidos como a institucionalização dos valores, a pedra angular do sistema social, que ‘informam’ a personalidade e as motivações” (DUBET, 1994, p. 34). A ação então,

13. Dubet (1994) esclarece que essa coerção “não é necessariamente percebida pelos indivíduos como uma coerção, porque ela é interiorizada e pode ser sentida como uma liberdade” (DUBET, 1994, p. 23).

segundo Dubet, baseado em Bourricaud “não é outra coisa senão a relação de um indivíduo com uma situação” (BOURRICAUD, 1975 apud DUBET, 1994, p. 34).

O autor afirma que tanto os atores sociais quanto os sistemas são constituídos pelas subjetividades das experiências sociais que, por sua vez, não podem ser analisadas em sua totalidade porque “convém antes sublinhar que existe na experiência social alguma coisa de inacabado e de opaco, porque não há adequação absoluta da subjetividade do actor e da objectividade do sistema” (DUBET, 1994, p. 96). Para Dubet, existe um sentimento de estranheza que caracteriza a experiência social moderna, pois, segundo ele, validando seu pensamento em Simmel, “a maneira como qualquer indivíduo é socializado depende também da maneira como ele não o é” (SIMMEL apud DUBET, 1994, p. 96).

Para Dubet (1994), a *Experiência Social* é socialmente construída. São construções sempre de ordem histórica, se apresentando como “a expressão de um ser ou de um puro sujeito” (DUBET, 1994, p. 103-112), sendo assim, é a

menos inadequada para designar a natureza do objecto que se acha em alguns estudos empíricos em que as condutas sociais não aparecem redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da acção uma série de decisões racionais (DUBET, 1994, p. 93).

A sociologia da Experiência Social, tal como foi formulada pelo autor, “designa simultaneamente um tipo de objecto teórico e um conjunto de práticas sociais características da nossa sociedade” (DUBET, 1994, p. 11); toma por objeto a subjetividade dos atores (DUBET, 1994, p. 100); “constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão” (DUBET, 1994, p. 95) e “é definida pela combinação de várias lógicas de acção” (DUBET, 1994, p. 93). Dessa forma, viver em sociedade e ao mesmo tempo construir a sociedade é o que faz do indivíduo ser humano, capaz de considerar outros interesses que não apenas o pessoal, capaz de dominar suas paixões e seus instintos em prol de uma vida coletiva e democrática, capaz de criar espaços de participação cada vez mais perceptivos que garantam o respeito às diferenças individuais e ao pluralismo. O coletivo e o individual se tornam interdependentes e as ações desenvolvidas pela sociedade, principalmente através da educação, perpassam, cada vez mais, um desejo de melhora tanto normativa quanto moral, caracterizada por valores coletivos que exercem influência sobre a construção da personalidade dos sujeitos e vice-versa.

Como dito, para Dubet (1994), *a noção de experiência* apenas se torna útil quando há o reconhecimento de que *o ator não está totalmente socializado*, ele internaliza as lógicas reguladoras e de coerção, contudo impõe sua subjetividade no processo, não existindo, assim, submissão absoluta da subjetivi-

dade em relação à objetividade dos sistemas. Segundo o autor, a *noção de experiência* “só tem sentido e utilidade se a acção não for redutível à versão subjetiva do sistema” (DUBET, 1994, p. 95). Destrinchando a não totalidade da socialização do ator, Dubet (1994), a partir de observações das pesquisas que realiza e orienta, nos oferece o exemplo do professor nesse processo. Ele conseguiu identificar que, quando o professor fala em entrevistas, individuais e/ou coletivas, apresenta a sua experiência e não o seu papel. Isso acontece porque o professor se situa “entre dois universos de referência disjuntos” e “entre duas lógicas de acção específica”. Por um lado, falam em termos do estatuto – se colocando como “membros de uma organização que fixa condutas”, por outro lado, falam em termos de profissão – que “é vivida como um ensaio da personalidade, como uma experiência mais íntima que privada, na qual os critérios de referência e de reconhecimento por outrem estão dissociados da ordem dos estatutos” (DUBET, 1994, p. 97). Dessa forma, a socialização do professor nunca é total. Para Dubet (1994), isso acontece não porque o indivíduo resiste às normas sociais, “mas porque a sua experiência se inscreve em registros múltiplos e não congruentes. É nisso que assenta aquilo que se poderá considerar como a autonomia do indivíduo” (DUBET, 1994, p. 98).

A experiência social vai se formando à medida em que os atores sociais vão sendo obrigados a gerir lógicas variadas de acção simultaneamente. Pode

aparecer tanto quanto uma representação do vivido individual, única, de sua história particular, quanto como uma atividade cognitiva. A experiência “constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão” e é uma “maneira de construir o mundo. É uma actividade que estrutura o carácter fluido de ‘vida’” (DUBET, 1994, p. 95). Por evocar ao mesmo tempo categorias subjetivas e objetivas (entendimento e razão), a experiência se insere num contexto, segundo Dubet (1994), ambíguo e vago, que compreende a necessidade de entrelaçamento desses dois fenômenos contraditórios.

A Subjetividade para Dubet (1994) “é entendida como uma actividade social gerada pela perda da adesão à ordem do mundo, do *logos*” (DUBET, 1994, p. 101). No que diz respeito à subjetividade dos atores, a consciência, tanto de mundo, quanto própria “é a matéria essencial que dispõe a sociologia da acção” (DUBET, 1994, p. 100). Os atores interpretam a sua conduta explicando, justificando, inclusive afirmando as tradições e/ou automatismos das condutas “que são o que são porque é assim que devem ser” (DUBET, 1994, p. 100). Para identificar a subjetividade dos atores, segundo Dubet (1994), é necessário levar a sério o sentimento de liberdade manifestado pelos indivíduos, “não porque ele seja a expressão de uma ‘verdadeira liberdade’, mas porque é testemunha da própria experiência, da necessidade de gerir várias lógicas, da percepção da acção como uma experiência e como um drama” (DUBET, 1994, p. 101).

Outro elemento importante para a compreensão da teoria da experiência social de Dubet (1994) é a dimensão crítica do indivíduo. Essa dimensão crítica aparece tanto nas relações do indivíduo com o sistema, quanto nas relações do indivíduo com ele próprio e com os outros. Conforme Dubet (1994), “o indivíduo não pode ajuizar acerca da sua experiência senão em relação a outros e aos debates normativos sugeridos na situação” (DUBET, 1994, p. 106). A proposta é considerar cada indivíduo “como um intelectual, como um actor capaz de dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo” (DUBET, 1994, p. 107).

Enquanto princípios de análise da Sociologia da Experiência, Dubet (1994), sustentando-se em conceitos weberianos, nos apresenta três características essenciais. A primeira diz respeito ao fato de a ação social não ter uma unidade. Refere-se à “heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas” (DUBET, 1994, p. 15). Dessa primeira característica, o autor afirma que “os indivíduos constroem uma unidade a partir de vários elementos de sua vida social e da multiplicidade das orientações que carregam consigo, mas não cumprem um programa”. Não existe apenas *um* sistema ou *uma* lógica, há uma dubiedade na conduta dos atores, que os faz assumir papéis diferentes e até antagônicos, adotando, assim, vários pontos de vista, numa pluralidade não hierárquica. Assim, “a identidade social não é um ‘ser’, mas um ‘trabalho’” e o papel dos atores é “vivido como o produto

da ‘personalidade’ definida como a capacidade de governar a sua experiência, de a tornar coerente e significativa” (DUBET, 1994, p. 16). Dessa característica, Dubet recorre a Weber e afirma que o indivíduo mobiliza quatro tipos de ação: a) a ação tradicional; b) a ação racional em relação aos meios; c) a ação racional em relação aos valores; e d) a ação afectual (emocional) (DUBET, 1994, p. 108).

A segunda característica essencial se refere “à distância subjectiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema” (DUBET, 1994, p. 16), ou seja, a ação é definida por relações sociais. Os atores sociais conservam constantemente uma reserva e uma distância crítica, nunca se fazendo plenamente presentes na sua ação, na sua cultura ou nos seus interesses. Eles assumem papéis pré-determinados pela sociedade, contudo, pela subjetividade, imprimem sua marca. Isso é possível porque, no ator social, “a pluralidade da experiência gera uma distância e um desprendimento. Os indivíduos não podem aderir totalmente a papéis ou a valores que não tem já necessariamente coerência interna, eles não ‘se colam’ às suas personalidades” (DUBET, 1994, p. 17). A orientação da ação e o tipo de relações sociais são dois elementos analíticos que, segundo Dubet, aparecem simultaneamente na mesma lógica, “dar um sentido a uma acção é, ao mesmo tempo, atribuir um estatuto a outrem” (DUBET, 1994, p. 110).

A terceira e última característica essencial à *noção de experiência* é que “a construção da

experiência colectiva substitui a noção de alienação no centro da análise sociológica” (DUBET, 1994, p. 17). A experiência então é uma combinatória, isso significa dizer que quanto mais os atores sociais cultivam uma consciência coletiva, construída com base em fatos, a alienação, que aparece do desvio (excesso ou defeito) do ator na sociedade, vai se dissipando na análise sociológica. Nessa característica, a dominação social aparece mais como fator de dispersão do que de união da experiência social, sendo o fracasso dos atores, percebido por eles, como uma incapacidade pessoal. Dubet (1994) afirma que “o insucesso escolar e a dificuldade de ensinar dizem-nos mais sobre a escola que os êxitos exemplares, como os jovens imigrados e os ‘véus’ das raparigas nos esclarecem mais acerca da nação que as declarações oficiais sobre a República” (DUBET, 1994, p. 19).

Para compreender essa última característica, Dubet (1994) estabelece três operações intelectuais essenciais: a) a primeira, de ordem analítica “tem em vista isolar e descrever as lógicas da acção presentes em cada experiência ‘concreta’”; b) a segunda, “tem em vista compreender a própria actividade do ator, quer dizer, a forma como ele combina e articula as diversas lógicas”; e c) a terceira “consiste em ‘subir’ da experiência para o sistema, em compreender quais são as diferentes lógicas do sistema social mediante a forma como os actores as sintetizam e as catalisam tanto no plano individual como no plano colectivo” (DUBET,

1994, p. 112). A *experiência social* mobiliza, reagrupa e rearticula ideias clássicas da sociedade que foram enfraquecendo com as mudanças sociais, alterando a lógica estruturada por um princípio de coerência, pela “justaposição de três grandes tipos de sistema” (DUBET, 1994, p. 113). Dessa forma, cada experiência social articula três tipos de lógicas de ação: *a lógica da integração, a lógica da estratégia e a lógica da subjetivação*.

A primeira lógica, a *integração*, é uma lógica da sociologia clássica que, segundo Dubet (1994), corresponde ao que Touraine (1978) chama de “nível de organização” (TOURAINÉ, 1978 apud DUBET, 1994, p. 114). Para o autor, essa lógica define a identidade do ator como sendo a vertente subjetiva da integração do sistema. A identidade é vivida pelo ator como uma história pessoal, como uma herança. O outro é definido pela sua diferença, pela sua estranheza (DUBET, 1994, p.116). A relação de oposição entre o *nós/eles* “designa a natureza das relações sociais associadas à identidade integradora” (DUBET, 1994, p. 116). A cultura é definida em termos de *valores*, “o actor interpreta a cultura como um conjunto de valores que garantem, ao mesmo tempo, a ordem e a sua identidade” (DUBET, 1994, p. 119). Os valores são, ao mesmo tempo, celebrados, ritualizados e também ponto de crítica dos atores.

Outro elemento importante do sistema de integração são as *condutas de crise*. Consideradas patológicas, eram interpretadas como falta

de socialização ou de integração ao sistema. Segundo Dubet, quando a identidade integradora é ameaçada, há um esforço dos atores em defesa da continuidade dos valores e princípios próprios, dessa forma conseguindo “manter a sua identidade no seio de um meio ambiente mutável” (DUBET, 1994, p. 120). Para Silva (2004), interpretando Dubet,

as condutas de crise, ou os comportamentos desviantes, interpretados no paradigma clássico como anomalia, como evidência da ausência de socialização e de integração do sistema (patologia), explicam-se, na lógica da integração, também como reação dos atores. Tais comportamentos (como as gangs) constituem-se também em formas de recriar laços de solidariedade, dando segurança emocional a seus membros. As relações hostis com outros grupos ajudam a unir os indivíduos, favorecendo o sentimento de pertença e a identidade integradora. A lógica da integração é, então, concebida como a racionalidade visada pelo ator, em uma atividade na qual ele articula a outras lógicas que regem as suas ações (SILVA, 2004, p. 38).

O segundo sistema de ação é a *estratégia*. Nessa lógica, “a identidade do actor, as relações sociais e o que nelas está em jogo são definidas de forma muito diferente, por um lado, nas sociologias que adoptam esse ponto de vista como princípio fulcral da análise e, pelo outro, pelos actores que se

colocam nessa perspectiva” (DUBET, 1994, p. 121). Essa lógica, conforme Dubet (1994), é a realização da *identidade integradora*, é uma lógica ligada ao sistema de mercado, à competição econômica. As relações sociais são definidas em termos de *concorrência*. A linguagem dos atores é a da estratégia, relativa aos jogos, com relações entre aliados e adversários, havendo assim, competição, poder, influência, prestígio, dentre outros valores, ligados ao sistema de mercado. Para Dubet (1994), “as coisas de natureza cultural que estão em jogo, e que podiam surgir como valores, são vistas como recursos ou, num vocabulário mais banal, como ideologias, como ideias mais úteis que verdadeiras” (DUBET, 1994, p. 127). Os elementos indispensáveis para compreensão desta lógica, segundo Dubet (1994), são: *a identidade recurso; a concorrência e o poder* (DUBET, 1994).

A *identidade de recurso* ou *identidade social* é definida pelos atores, em termos de estatuto, na probabilidade que o ator tem de influenciar os outros, permitindo ser distinguida da identidade integradora a partir da identificação da lógica de ação na qual o ator se situa. É o uso da identidade como um meio, um recurso. Dubet exemplifica esta lógica pela relação dos jovens imigrados com sua etnicidade, por sua ligação profunda e fiel a sua cultura e às reconstruções que estes jovens fazem, transformando e utilizando como meio de ação coletiva, tanto para se identificarem, quanto como espaço de concorrência, de negociação, numa perspectiva de ascensão no mercado.

Para Dubet, “a integração do sistema é substituída pela regulação, pela necessidade de manter as regras de jogo para que o jogo seja possível. A civilidade e a pertença ao grupo são, não já uma norma, mas uma forma do interesse bem entendido, uma condição necessária à prossecução dos objectivos” (DUBET, 1994, p. 123-124).

Como dito, nesta lógica as relações são definidas em termos de *concorrência*. Concorrência de interesses individuais ou coletivos com presença da competição. Para Silva (2004), “a presença da competição é simultânea à da integração comunitária, não prevalecendo uma sobre a outra. Nessa lógica, a sociedade é vista como um sistema de trocas concorrenciais na competição para se obterem bens raros: o dinheiro, o poder, o prestígio, o reconhecimento” (SILVA, 2004, p. 39). O *poder*, então, está ligado à capacidade que o ator social tem de influenciar o outro a partir de sua posição, o que equivale ao conceito de “potência” definido por Weber. O ator define seus objetivos a partir daquilo que lhe interessa, individual ou coletivamente, seja em termos de dinheiro, prestígio ou reconhecimento, seja na conquista amorosa. Segundo Silva (2004), “nesta lógica, são as oportunidades oferecidas à consecução dos objetivos que explicam a mobilização, mais do que as tensões” (SILVA, 2004, p. 39).

O terceiro sistema de ação é a *subjetivação*. Diferente das lógicas de integração e estratégia, que se apresentam como formas da realidade, a lógica

da subjetivação se configura como a lógica individual, uma lógica construída pelo sujeito. Para Dubet (1994), essa lógica é aquela que supõe a crítica, pois “o actor não é redutível nem aos seus papéis nem aos seus interesses, quando ele adota um ponto de vista diferente do da integração e da estratégia” (DUBET, 1994, p. 130). Dubet (1994) define a identidade do sujeito como um *empenhamento* em modelos culturais que constroem as representações dos sujeitos (DUBET, 1994, p. 131). As relações sociais “são percebidas em termos de obstáculos ao reconhecimento e à expressão desta subjectivação” (DUBET, 1994, p. 133). O conflito social é definido para além de uma defesa das identidades ou da concorrência. Referenciando Touraine, Dubet (1994) explica que é a capacidade dos atores de se identificarem com a criatividade social, o que Touraine chama de ‘historicidade’ (TOURAINÉ, 1978 apud DUBET, 1994, p. 133). Nesse sentido, a cultura aparece para além do conjunto das normas e valores, e é uma definição histórica do sujeito. Um mesmo conteúdo de valor interiorizado pode virar o ópio e o instrumento mais frequente de sua resistência e de sua libertação (DUBET, 1994, p. 134,135). Para Silva (2004), esta é a lógica do sujeito,

Ou seja, quando o ator se coloca nessa perspectiva, sua identidade pode ser definida como um empenhamento. O autor utiliza esse termo, “na falta de outro melhor”, para dizer que a identidade do sujeito define-se como “um empenhamen-

to em modelos culturais que constroem a representação do sujeito” (DUBET, 1996, p. 131). Não importa que esse sujeito (o homem de fé, o sujeito autônomo da razão, do trabalho) seja um mito. Para ele, apoiado em Touraine, o que importa é a eficácia desse sujeito (enquanto uma representação cultural) para que o ator promova um distanciamento (reflexão) em relação a si e à sociedade. Dessa perspectiva, a identidade de sujeito (aquele que quer construir sua própria vida) é sempre uma tensão com a ação integradora e com a estratégia – uma tensão com o mundo na qual o *sujeito é sempre um mal sujeito* (SILVA, 2004, p. 41).

Outro elemento considerado por Dubet (1994) para o entendimento dessa lógica é a alienação, que, segundo o autor, é “concebida como a privação da capacidade de ser sujeito” (DUBET, 1994, p. 136) e “surge como uma falta de sentido, como uma privação da autonomia por efeito da dominação, reduzindo os actores a serem apenas os suportes dos papéis e os agentes de interesses limitados impostos, uns e outros, pelos dominantes ou pelo ‘sistema’” (DUBET, 1994, p. 134).

É, então, a partir das concepções acima desenvolvidas sobre a Experiência Social que procuramos apreender as concepções e práticas de professoras e auxiliar que trabalham com bebês em uma Instituição de Educação Infantil. O cuidado e educação de bebês em contexto coletivo é um campo de atendimento relativamente recente que carece

de maiores entendimentos. São experiências que envolvem tanto aspectos relativos à constituição da carreira profissional da professora, suas concepções e experiências, quanto aspectos relacionados às experiências de vida dessas mulheres em outros ambientes e tempos (NÓVOA, 1995). Os discursos e práticas de professoras e auxiliar expressam ainda suas compreensões sobre creches e sobre crianças.

Entende-se, portanto, a atividade laboral das professoras e da auxiliar como uma experiência social ou como parte da experiência social dessas mulheres. Assim, diante da complexidade do contexto do qual participam, professoras e auxiliar mobilizam e articulam diferentes lógicas de ação (DUBET, 1994). Articulam, ainda, seus próprios interesses e ações aos interesses e ações das crianças, de suas famílias, da comunidade e das instituições que trabalham. Para compreender a experiência social dessas mulheres, o processo de análise dos dados desta pesquisa partiu do plano individual (que é, também social), com a análise das entrevistas, articulando as concepções e experiências analisadas ao contexto coletivo das atividades dessas mulheres que experienciam a complexidade de ações presente nas práticas cotidianas do trabalho do cuidado e do cuidado no trabalho educativo com bebês em Instituições de Educação Infantil.

O trabalho do cuidado e o cuidado no trabalho educativo com bebês

Dentre a complexidade de ações que constituem as práticas cotidianas de professoras e auxiliar com as(os) bebês, destaco as práticas de cuidado. Consciente de que qualquer recorte analítico implica em deixar de fora elementos tão importantes quanto a escolha feita, focalizar tais práticas justifica-se, por um lado, porque o cuidado está no cerne da definição da Educação Infantil. Por outro lado, no trabalho com as(os) bebês, as práticas de cuidado têm uma centralidade ainda maior. E, sendo as ações de apoio às professoras a atribuição das Auxiliares de Apoio à Educação Infantil, especialmente as ações de cuidados físicos com os bebês e com as crianças menores de 6 anos, focalizar tais práticas nos permitiu compreender os sentidos por elas construídos. Para entender as práticas de cuidado como trabalho, operamos com reflexões de diversos autores, destacando as dimensões de gênero, éticas, morais e pedagógicas.

O trabalho do cuidado faz parte da história da Educação Infantil, que é marcada pela tensão entre assistência (vinculada a atividades de cuidados físicos com o corpo) e educação (vinculada a atividades pedagógicas), principalmente na etapa da creche que acolhe crianças de até 3 anos de idade. Como vimos no Capítulo 1, a tematização do cuidado e da formação das professoras para desempe-

nhar essa função está presente no Brasil desde a década de 1970 e faz parte, a partir dos anos 1990, das políticas públicas destinadas a crianças. Um conjunto de instrumentos legislativos e normativos (BRASIL, 1988; 1990; 1996; 1999; 2009) tem expressado uma concepção que preza a indissociabilidade entre as ações de cuidado e educação nas relações cotidianas estabelecidas entre profissionais da educação e crianças nas creches e pré-escolas brasileiras. Como característica fundamental para efetivação dessas ações nas Instituições de Educação Infantil, os documentos sustentam as ideias de compartilhamento e complementariedade dos cuidados e educação das crianças com as famílias e a comunidade.

O cuidado se tornou objeto de análise no campo acadêmico, principalmente nas áreas da Enfermagem, Filosofia, Sociologia, Ciências Sociais, Psicologia e Educação, campos que se interessam por conhecimentos relacionados à própria condição humana. Contudo, Tronto (2007) conta que a matriz da ética do cuidado foi utilizada por estudiosos de diversas áreas, incluindo engenharia, mas sua compreensão principal foi originada da visão feminista sobre o cuidado. No Brasil, as pesquisas sobre o cuidado no campo das ciências humanas e sociais ainda são incipientes. A maior parte das discussões sobre o cuidado no Brasil são relacionadas à área de Enfermagem, principalmente aos cuidados com os idosos, doentes e dependentes.

Em relação ao cuidado enquanto categoria no campo da Filosofia, destacamos os estudos de Leonardo Boff (2000; 2014), autor que define o cuidado enquanto “Ethos do humano” (BOFF, 2000), enquanto uma atitude, como modo de ser essencial, como característica singular do ser humano. Apoiando-se em Martin Heidegger, Boff (2014) afirma ainda o cuidado como um “fenômeno ontológico existencial básico” (BOFF, 2014, p. 39). Para Boff (2014), o cuidado significa “desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato” (BOFF, 2014, p. 103). O autor trata de questões vinculadas ao cuidado, tanto do ser humano quanto do planeta, discutindo ética, valores e atitudes fundamentais à existência humana.

Como categoria do campo da sociologia do trabalho, o *Care work* ou o trabalho do *Care* logra “expansão na economia de serviços em escala internacional”, por múltiplas causas (HIRATA; GUIMARÃES, 2012, p. 1). Entre as principais causas, Hirata e Guimarães (2012) citam a junção de dois fatores: os cuidados com os idosos dependentes, ocasionados pelo envelhecimento rápido da população nos países industrializados e a entrada maciça da mulher no mercado de trabalho, passando a enfrentar dificuldades para administrar os cuidados domiciliares com os membros dependentes da família. As atividades que consistem em cuidar dos outros, vão sendo terceirizadas em razão da complexidade existente nas organizações familiares (HIRATA; GUIMARÃES,

2012, p. 1) e a creche, nesse contexto, se constitui em uma das instituições que se ocupam do trabalho do cuidado (*care work*) em contexto coletivo.

Para as autoras, o cuidado (*care*) significa, de forma geral, “o conjunto de medidas públicas necessárias para o bem-estar (*welfare*) da população num Estado-providência” (GUIMARÃES; HIRATA; SUGITA, 2012, p. 82). As autoras nos lembram da diversidade de significações que o verbo ‘cuidar’ tem na língua portuguesa, designando, no Brasil, “um espectro de ações plenas de significado nativo, longa e amplamente difundidas, muito embora difusas no seu significado prático” (GUIMARÃES; HIRATA; SUGITA, 2012, p. 82). “Cuidar” e “tomar conta” são expressões de uso cotidiano que possuem vários significados, são atividades associadas a agentes femininos e subalternos, e além disso, compartilham uma natureza multidimensional e transversal com outros conceitos como “trabalho” e “gênero”. Nas palavras das autoras,

“cuidar da casa” (ou “tomar conta da casa”), assim como o “cuidar das crianças” (ou “tomar conta das crianças”) ou até mesmo o “cuidar do marido”, ou “dos pais”, tem sido tarefas exercidas por agentes subalternos e femininos, os quais (talvez por isso mesmo) no léxico brasileiro têm estado associados com a submissão, seja dos escravos (inicialmente), seja das mulheres, brancas ou negras (posteriormente) (GUIMARÃES; HIRATA; SUGITA, 2012, p. 82).

A dimensão do cuidado como atividade desvalorizada pela sociedade e exercida por agentes subalternos, especialmente as mulheres, tem sido amplamente discutida na literatura feminista. A defesa das pesquisadoras justifica-se pelo cuidado ser uma atividade indispensável a todos os setores da sociedade, segundo elas, uma atividade que deveria ser valorizada a começar pelo atendimento às reivindicações relacionadas a condições de trabalho a que são submetidos os agentes que se ocupam deste trabalho. Para Molinier (2012), a origem das teorias do *care* ocorreu por volta dos anos 1970 e está vinculada ao campo da psicologia do desenvolvimento moral, a partir de estudos realizados por Carol Gilligan (2009 apud MOLINIER, 2012). Segundo Molinier (2012), “Gilligan evidenciou a existência de uma *voz moral diferente*, ou seja, uma forma diferente de resolver dilemas morais, baseada não nos critérios da lei e da imparcialidade como acontece na ética da justiça, mas em critérios relacionais e contextuais” (GILLIGAN, 2009 apud MOLINIER, 2012, p. 29, *itálico da autora*). O que Gilligan chamou de “voz moral diferente”, foi confirmado posteriormente pela filósofa política Joan Tronto (1997), como uma “voz”, de maioria feminina, “cuja experiência moral baseava-se em atividades que consistiam em cuidar dos outros” (TRONTO, 1993; 2009 apud MOLINIER, 2012, p. 29).

Para Dumont-Pena (2015), interpretando o trabalho de Gilligan, essa “voz moral diferente” é o que Gilligan chama de “ética do cuidado”. Nas palavras de Dumont-Pena,

Gilligan formulou o conceito da ética do cuidado, a qual teria como referência padrões diferentes dos da justiça, como, por exemplo, o fato de a centralidade das razões se apoiarem nas relações pessoais mais próximas e não nos princípios abstratos da lei, nas responsabilidades e não nas regras. Ainda de acordo com a autora, do mesmo modo que a constituição do desenvolvimento moral do cuidado tem como base as relações com o outro, este seria autoavaliado em face das atividades de interesse pelo outro, constituindo as referências éticas a partir dos relacionamentos e da não violência. O desenvolvimento moral da justiça, por sua vez, se constitui sobretudo autodefinido pela separação do outro, e com referências em um ideal abstrato de perfeição. Para Gilligan, esses padrões éticos não indicariam uma superioridade ou inferioridade da moral para os sujeitos que os desenvolvem, sendo o amadurecimento da moral, na fase adulta da vida, uma aproximação da ética do cuidado – no caso das(os) que desenvolvem a ética da justiça – ou da ética da justiça – no caso das(os) que desenvolvem a ética do cuidado (GILLIGAN, 1996 apud DUMONT-PENA, 2015, p. 48).

Uma das dimensões da ética do cuidado está no que Dumont-Pena (2015) interpreta como a dimensão de “coibir os aspectos negativos, mas também em algumas estratégias de resistência coletiva que as mulheres desenvolveram” (DUMONT-PENA, 2015, p. 50). Dumont-Pena (2015) conta que Moli-nier descreveu

como as auxiliares de creche expressavam nos seus discursos um carinho obrigatório com as crianças, uma forma sempre positiva de tratá-las, o que permitiu à autora pensar numa dimensão central da ética do cuidado, a de coibir os aspectos negativos, mas também em algumas estratégias de resistência coletiva que as mulheres desenvolveram. A autora conta, por exemplo, que, no caso de uma colega “falhar” e ser negativa com as crianças, as demais iriam resolver a situação, dividindo tarefas e guardando entre si o segredo, para evitar demissões, o que acentua o déficit crônico que essas padecem no trabalho, mas revela também uma força de resistência (MOLINIER, 2012 apud DUMONT-PENA, 2015, p. 50).

Para Tronto (1997), “o cuidado foi defendido num primeiro momento como um tipo de trabalho, o ‘trabalho do amor’ (Finch e Groves, 1983)” (TRONTO, 1997, p. 186). Tronto (1997) afirma que cuidar implica algum tipo de responsabilidade e compromisso contínuos, e define dois principais tipos de cuidado: “cuidar de” e “cuidar com”. Afirma ainda que é uma atividade regida pelo gênero, sendo as mulheres responsáveis pela maior parte das atividades de cuidado, tanto na vida privada, quanto pública. “Para colocar a questão claramente, os papéis tradicionais de gênero em nossa sociedade implicam que os homens tenham ‘cuidado com’ e as mulheres ‘cuidem de’” (TRONTO, 1997, p. 189). Para a autora,

‘cuidar de’ adquire significado moral de uma maneira diferente. Quando indagamos sobre isso, não é suficiente conhecer o objeto do cuidado; provavelmente temos de saber algo sobre o contexto em que se dá, especialmente sobre a relação de quem o presta e de quem o recebe. Uma criança suja não é uma preocupação moral para muita gente; mas poderíamos desaprovar moralmente a mãe de tal criança que, em nossa opinião, pode ter falhado em sua obrigação de cuidar dela. Deve-se levar em conta, obviamente, que esses julgamentos estão profundamente enraizados em pressupostos sociais, culturais e de classe sobre as obrigações da mãe, sobre padrões de limpeza e assim por diante. A atribuição da responsabilidade de cuidar de alguém, alguma coisa ou alguns grupos pode então ser uma questão moral. O que faz ‘cuidar de’ ser tipicamente percebido como moral não é a atividade em si, mas como essa atividade se reflete sobre as obrigações sociais atribuídas a quem cuida e sobre quem faz essa atribuição (TRONTO, 1997, p. 189).

Das dimensões morais, Tronto (2007) discute aspectos da vida indispensáveis às atividades de cuidado, como a capacidade de atenção às necessidades do outro – aquelas que o outro não pode realizar por conta própria –, as questões de autoridade e autonomia entre quem cuida e quem está sendo cuidado e, por fim, problemas ligados ao particularismo que suscita das atividades de cuidado. A autora ainda reflete sobre a diversidade de senti-

mentos, muitas vezes contraditórios, decorrentes desses aspectos, defendendo o cuidado como uma atitude inerente ao ser humano, pois todos os seres humanos, em algum momento de suas vidas, precisam de cuidados. Para Tronto (2007), cuidado

não é apenas algo que podemos medir pela “importância daquilo pelo qual nos desvelamos...”, nem pode ser reduzido a uma atitude de “estar-lançado (*thrownness*)”, “altruísmo”, alteridade, compaixão, reconhecimento, etc. Cuidado diz respeito a tais atitudes, mas também significa ter responsabilidade, fazer bem seu trabalho e suprir as necessidades que tentamos satisfazer (TRONTO, 2007, p. 289).

Segundo a autora, o cuidado, quando definido desta forma, transforma a nossa visão de mundo pois passamos a compreender a complexidade das pessoas em suas relações emaranhadas em “redes de interesse e comprometidas com o atendimento das necessidades de outras pessoas ao seu redor” (TRONTO, 2007, p. 289). O “mau cuidado”, para Tronto (2007), pode ser distinguido a partir de uma análise do propósito para o qual o cuidado é direcionado que, segundo a autora, deveria ser o de “tornar a sociedade o mais democrática possível” (TRONTO, 2007, p. 290). Este fato leva a autora a refletir sobre as questões de igualdade de relações, o que não acontece em nossas sociedades, pois os seres humanos não são iguais em suas capacidades. A exclusão dos “dependentes”,

como os escravos, as mulheres, os trabalhadores, os sem-terra e as crianças, é histórica em nossas sociedades e, segundo a autora, ainda continua a existir. Na defesa do cuidado enquanto “premissa fundamental” para a democracia, Tronto (2007) fala em duas realidades do cuidado: a) o “cuidado necessário” – aquele que a pessoa não pode fornecer a si própria; e b) o “serviço social” – aquele que a pessoa pode fornecer a si mesmo, mas escolhe não fazer, como o serviço doméstico ou o cuidado com as crianças, por exemplo, tendo a distinção dessas duas realidades também um limite político, pois se estabelecem relações de poder entre quem cuida e quem está sendo cuidado, quem precisa de cuidado e quem decide cuidar, ainda que todos os seres humanos precisem de cuidado.

Neste sentido, Dumont-Pena (2015) afirma que

Se pensarmos que as(os) bebês do berçário estudado necessitam de cuidados, isso poderia significar que as professoras são as privilegiadas em termos de poder nessa relação. E, ainda, se pensarmos que essas famílias não poderiam desempenhar esse cuidado, seja por perícia, seja por impossibilidade material, novamente as professoras são as mais poderosas e fornecem “o cuidado necessário” aos que não podem fornecer cuidado, ou seja, as(os) bebês e as famílias/mães (DUMONT-PENA, 2015, p. 81).

Para compreender melhor o cuidado em termos de experiência vivida, Molinier (2012) apresenta re-

flexões a partir de cinco descrições: a) o *care* como *gentleness*; b) o *care* como *savoir-faire* discreto; c) o *care* como trabalho sujo; d) o *care* como trabalho inestimável; e) o *care* como narrativa política. Afirmando que somos todos “provedores e beneficiários de *care* e todos dependentes” (MOLINIER, 2012, p. 41), a autora traz reflexões sobre o cuidado, baseadas na atividade, na vida, na saúde e nas interdependências e apresenta competências mais visíveis sobre este trabalho: forma de agir; gestos; atenção particular; resposta ajustadas ou afinadas às necessidades do destinatário; discrição; amor; simpatia; tato; doçura; feminilidade; paciência; generosidade; sutileza; capacidade de antecipação; atitude atenciosa e desapegada; vida, saúde e interdependência.

O trabalho do cuidado exige competências naturalizadas historicamente como femininas, como afirma a autora, “naquilo que é esperado das mulheres” na configuração da sociedade (MOLINIER, 2012, p. 33). Outro elemento importante para análise é o fato dessas atividades não proporcionarem um resultado material concreto visível, ou seja, são atividades que, segundo Molinier (2012), estão postas a partir das interações e, quando bem feitas, não são vistas, além de serem atividades que não se resumem a habilidades técnicas e que são necessárias em qualquer setor da sociedade.

Dessa reflexão, gostaríamos de chamar atenção a três aspectos que consideramos importantes. O primeiro é o que Molinier (2012) chama de “o *care* como trabalho sujo”. A autora traz o exemplo das

auxiliares de enfermagem que cuidam dos trabalhos relacionados aos excrementos do corpo humano e às necessidades vitais, sejam elas de alimento, de vestimenta ou de higiene pessoal. Para Molinier (2012), no sentido atribuído ao *care* como trabalho sujo, “os atores e atrizes do *care* não são heróis, são ambivalentes, defensivos, eivados de contradições, de conflitos entre seu próprio interesse e os interesses dos outros” (MOLINIER, 2012, p. 35). As características da atenção aos bebês e às crianças bem pequenas na Educação Infantil envolvem, igualmente, as relações com o corpo e seus excrementos, com a proteção à vida e a promoção da saúde, nesse caso, com sujeitos sadios. Para Dumont-Pena (2015),

quanto mais essas relações envolvem atividades próximas do corpo dos seres humanos, menos são valorizadas, o que permite compreender, por exemplo, o desejo das empregadas domésticas e babás de trabalharem como técnicas de enfermagem, e estas, por sua vez, de trabalharem como enfermeiras. A cada degrau que se sobe nessas profissões mais distante se fica do corpo, das secreções, do íntimo e mais próximo se fica de uma relação de trabalho mais regulamentada, mais profissionalizada, mais reconhecida e, portanto, com melhores condições para sua execução (DUMONT-PENA, 2015, p. 79).

Nas Instituições de Educação Infantil e, mais fortemente, na etapa creche, o trabalho é desenvolvido, também com raras exceções, por mulhe-

res. Quando existe a figura da auxiliar reproduz-se, na Instituição de Educação Infantil, a posição hierarquicamente inferior em relação às professoras, como vimos no Capítulo 1. O segundo aspecto é o que Molinier (2012) chama de “*care* como narrativa ética”, que está, segundo a autora, vinculado a concepções estereotipadas das representações dos diferentes papéis assumidos na sociedade pelo feminino. Para a autora, a atenção dada aos papéis

transforma a visão estereotipada do *care* como expressão do amor (das mães, das famílias, até mesmo das cuidadoras) ou sua derrapagem estigmatizante rumo a má reputação (mães isoladas, cuidadoras que maltratam...) para interessar-se por visões morais particulares onde a preocupação com os outros expressa-se através de atividades concretas, mais ou menos agradáveis, que solicitam sentimentos ou afetos por vezes penosos, contraditórios, ambivalentes e marcados por defesas (MOLINIER, 2012, p. 41).

O terceiro aspecto se refere ao que Hirata e Guimarães (2021) chamam de “*care* remunerado”, o trabalho de cuidado realizado em contexto institucional, de forma coletiva, que ainda desafia as análises por ser bastante tênue a fronteira entre o trabalho de cuidado remunerado e o trabalho de cuidado não remunerado. As autoras afirmam que o trabalho do *care* “é ao mesmo tempo trabalho emocional e trabalho material, técnico”, que, por consequência, envolve conceitos que, de um lado, “parecem ser do domínio exclusivo das famílias”,

como o amor, o afeto e as emoções e de outro lado, não antagônico, parecem ser “de domínio exclusivo das ‘cuidadoras’, das ‘acompanhantes’, das ‘auxiliares’ remuneradas”, sendo nele, também indissociáveis “postura ética, ação e interação” (HIRATA; GUIMARÃES, 2012, p. 3).

Para Soares (2012), o trabalho de cuidar do outro envolve diferentes dimensões e atividades que dependem tanto da pessoa que se ocupa das atividades de cuidado, quanto da pessoa que será o objeto do cuidado, sendo essa interação mediada pela família de quem recebe o cuidado. As dimensões necessárias para compreender a complexidade das atividades de trabalho do cuidado, de acordo com Soares, são: a) a *dimensão física*, que trata do esforço corporal mobilizado nos atos de segurar, deslocar, sustentar os atores que recebem os cuidados; b) a *dimensão cognitiva*, que trata dos conhecimentos técnicos sobre as atividades de cuidado; c) a *dimensão sexual*, que trata das atividades que envolvem o contato com o corpo do outro, por exemplo, as trocas de fralda e o banho; d) a *dimensão relacional*, que trata das qualificações sociais, definida por Soares, com apoio em Goffman como “a capacidade de evitar o embaraço para si e para o outro”; e, por fim, e) a *dimensão emocional*, que trata dos laços interpessoais e dos vínculos com diferentes estruturas sociais e culturais, sustentando que o trabalho do cuidado exige uma coordenação do eu e das próprias emoções, e além disso, necessita gerir as emoções da pessoa que recebe o cuidado. O autor

ressalta ainda a importância da intercessão entre todas as dimensões do trabalho de cuidar.

Segundo Montenegro (2005), foi em 1993 em documento intitulado “Diretrizes de Política de Educação Infantil” que “encontramos, possivelmente pela primeira vez em um documento oficial sobre a educação da criança pequena, referência às dimensões de cuidado e educação, quando se define o atendimento oferecido por creches e pré-escolas” (MONTENEGRO, 2005, p. 82). A autora constrói uma reflexão sobre a origem da palavra cuidado em dicionário da língua portuguesa, diferenciando o significado da palavra de acordo com a função sintática em três grupos: no primeiro, “os significados de cuidado designam atividades da inteligência, enquanto que no segundo referem-se ao campo das emoções [...] num terceiro caso, ‘cuidado’ aparece como interjeição, indicando ‘Atenção! Cautela”’ (MONTENEGRO, 2005, p. 87-88).

Para Montenegro (2005), no campo dos estudos da moralidade, a generosidade é o conceito que mais se aproxima das definições do cuidado. Em suas palavras,

Se o cuidado, entendido no campo da moralidade como generosidade, é, como observei, perpassado por determinações da racionalidade, torna-se necessário adotar uma perspectiva de desenvolvimento da moralidade que integre componentes cognitivos e emocionais, universais e pessoais. É nessa articulação das relações entre essas dimensões que entendo deva residir o fundamento de

uma conceituação do cuidado na educação infantil (MONTENEGRO, 2005, p. 92).

Outro aspecto do trabalho do cuidado, segundo Montenegro, refere-se ao que a pessoa se importa, se interessa. Para a autora, importar-se com algo não se refere a opinião, sentimentos ou desejos e sim a dirigir, propositadamente, sua atenção para o objeto do cuidado. A relação da pessoa com o objeto do cuidado impõe ainda a administração de sentimentos que emanam do sucesso ou fracasso imposto pela necessidade, seja ela volicional, que coage a pessoa a agir de uma determinada maneira, ou não. Cuidar, então, *afeta tanto quem cuida como quem está sendo cuidado*, estabelecendo a inevitabilidade de cuidar do sujeito que executa as atividades de cuidado, sendo estas, como dito, sempre realizadas por aqueles que detêm o maior conhecimento, no caso de cuidados com as crianças, os adultos.

Segundo Seguin e Daffre (2006) o cuidador precisa de espaço para lidar com as intensidades emocionais que o trabalho do cuidado suscita. Cuidar de uma pessoa provoca sentimentos como raiva, medo, confusão, estresse, nervosismo, dúvida, tristeza, ansiedade, angústia, cansaço. Provoca também bons sentimentos como paciência, amor, carinho, afetividade, esperança, solidariedade, empatia. São sentimentos que se misturam com muita facilidade e são vivenciados durante o trabalho do cuidado. Uma professora pode sentir carinho e ao mesmo tempo raiva por uma criança, por exemplo, quando execu-

ta uma atividade de banho e, em seguida, a criança faz “bagunça” no momento da alimentação. Para as autoras, “a grande demanda dos educadores foi a de um espaço para trazer situações difíceis do seu cotidiano com o bebê, trocar experiências entre si e ampliar suas habilidades relacionais” (SEGUIM; DAFFRE, 2006, p. 181). A exposição a essas situações pode, inclusive, ser a causa de doenças psíquicas, conduzindo a(o) cuidadora(cuidador) a patologias de ordem psicológica, a exemplo do *burnout*, ou Síndrome de Queimar-se pelo Trabalho – SQT, causada pelo estresse e muito frequente em profissionais que trabalham com cuidados de pessoas doentes.

Desta forma, destacamos a importância do debate sobre a experiência de cuidar e educar bebês em contexto coletivo, para a efetiva melhoria deste trabalho nas Instituições de Educação Infantil, intencionalmente buscando apresentar um debate que gere algum conhecimento e significado prático para professoras, auxiliares, famílias, enfim, todos aqueles que se dedicam às atividades de cuidado em contexto coletivo. Trata-se, portanto, de direcionar o olhar para as sutilezas do trabalho de professoras e auxiliar, visto que é impossível mensurar, nos métodos do mercado, (DUMONT-PENA, 2015) o trabalho do cuidado. Como visto, é um trabalho que tem por base dimensões sensíveis relacionais tanto da parte de quem cuida quanto de quem é cuidado, como o riso, o pensamento, a palavra cantada, o toque, o acalanto, o olhar, a escuta, *ações sutis* (CERISARA, 2002a) analisadas aqui sob o olhar da Antropologia dos Sentidos.

A Antropologia dos Sentidos: um olhar para as dimensões sensíveis

Para compreensão das dimensões sensíveis nas experiências vividas por professoras e auxiliar, durante a realização das atividades de cuidado e educação de bebês em contexto coletivo, além dos dois conceitos já discutidos, destacamos as percepções sensoriais. Para esta investigação, estamos baseando nossa discussão na teoria dos cinco sentidos, assim como Le Breton (2016). Nas palavras do autor,

mesmo que concordemos com a única existência de cinco sentidos, algumas sociedades humanas podem defender um número maior ou menor de sentidos. ‘Não há outros sentidos senão os cinco já estudados’, diz Aristóteles [1989:1] uma vez por todas na tradição ocidental. Outros sentidos, sem dúvida, são identificáveis, geralmente vinculados ao tato: a pressão, a temperatura [o calor, o frio], a dor, a kinestesia, a propriocepção que nos ensina sobre a posição e os movimentos do corpo no espaço, ela propicia um sentimento de si que favorece o equilíbrio e, portanto, um uso propício do espaço para o indivíduo, uns e outros vinculados ao tato, nas nossas sociedades, mas que possuem sua especificidade (LE BRETON, 2016, p. 15, nota 1).

O mundo das(os) bebês exige aperfeiçoamento na experiência de interpretação de olhares, sons,

contatos físicos, cheiros e sabores. Assim como as percepções sensoriais de cada adulta orientam suas ações durante a experiência de cuidar e educar crianças de forma coletiva.

O processo de interação social, em vista a um desenvolvimento humano que preze o bem-estar do outro, perpassa as relações sociais de forma dialógica e é anterior à linguagem verbal. Nesse sentido, a creche é um espaço de trocas e negociações, muitas vezes não verbais e, nesse espaço, de maneira relacional, são as adultas que vão garantir as condições de sobrevivência e, progressivamente, vivenciar com bebês a cultura na qual estão inseridos.

David Le Breton (2016), sociólogo, antropólogo e psicólogo francês, aborda antropologicamente os cinco sentidos e/ou sensações humanas. Ele afirma que “para o homem não existem alternativas senão experimentar o mundo, ser atravessado e transformado permanentemente por ele” (LE BRETON, 2016, p. 11). O mundo então, nas palavras do autor,

é a emanção de um corpo que o penetra. Um vai e vem instaura-se entre sensação das coisas e sensação de si. Antes do pensamento, há os sentidos. Dizer como Descartes: *‘Penso, logo existo’*, é omitir a imersão sensorial do homem no âmago do mundo. *‘Sinto, logo sou’*, é outra maneira de admitir que a condição humana não é toda espiritual, mas à primeira vista corporal (LE BRETON, 2016, p. 11. Itálico do autor).

o mundo não é o cenário onde se desenrolam suas ações, mas seu meio de evidência, e estamos imersos num meio ambiente que nada mais é senão o que percebemos. As percepções sensoriais são em primeiro lugar a projeção de significações sobre o mundo (LE BRETON, 2016, p. 15).

Este pensamento estabelece as bases para a teoria da Antropologia dos Sentidos. Teoria que busca uma interpretação do mundo a partir das experiências pessoais e da orientação cultural, nas quais as percepções sensoriais perpassam o engajamento individual corporal no mundo, significando-o. É através do corpo que o ser humano significa as ações e as relações estabelecidas entre eles. É através dos sentimentos que os indivíduos tomam consciência de si, experimentando “a sua existência pelas ressonâncias sensoriais e perceptivas que não cessam de atravessá-lo” (LE BRETON, 2016, p. 11).

Utilizando-se de obras de Maurice Merleau-Ponty, Le Breton (2016) nos traz reflexões sobre o corpo e o espaço. O corpo habita o espaço e o tempo. O homem, estabelecendo relações com o espaço e com o tempo, significa e atribui valores ao mundo. O corpo permite que o ser humano tenha experiências com o mundo e consigo. Nas palavras do autor, o corpo é a “condição humana do mundo, este lugar onde o fluxo incessante das coisas se detém em significações precisas ou em ambiências, metamorfoseia-se em imagens, em sons, em odores,

em texturas, em cores, em paisagens etc.” (LE BRETON, 2016, p. 13).

Outro conceito importante da Antropologia dos Sentidos está relacionado às experiências sensíveis. São as nossas percepções sensoriais que, “entrelaçadas às significações, traçam os limites flutuantes do entorno em que vivemos, elas dizem sua abrangência e seu sabor” (LE BRETON, 2016, p. 13). Para o autor,

a experiência sensível tem a ver primeiramente com as significações com as quais o mundo é vivido, já este último não se dá outramente. A partir do instante em que os homens consideram as coisas como reais, elas são reais em suas consequências, dizia W. Thomas (LE BRETON, 2016, p. 13).

As percepções sensoriais estão impregnadas de subjetividade, pois a base da teoria da Antropologia dos Sentidos “repousa sobre a ideia de que as percepções sensoriais não dependem somente de uma fisiologia, mas em primeiro lugar de uma orientação cultural deixando uma margem à sensibilidade individual” (LE BRETON, 2016, p. 14). Nesse sentido, com as(os) bebês, o trabalho de julgar se água do banho está na temperatura adequada, se o suco servido está muito doce, se é necessário colocar ou retirar agasalho, por exemplo, passa pela percepção sensorial das adultas atrelado às significações subjetivas de cada uma delas, tanto em relação aos comportamentos das(os) bebês quanto às suas sensibilidades individuais.

Le Breton (2016) nos diz ainda que as percepções sensoriais são modeladas pela educação e utilizadas por cada um segundo a sua própria história pessoal, formando um “prisma de significações sobre o mundo” (LE BRETON, 2016, p. 14). Essas percepções sensoriais trabalham em conjunto com objetivo de tornar o mundo coerente e habitável. Para ele,

os sentidos não são “janelas” sobre o mundo, “espelhos” oferecidos ao registro das coisas em total indiferença com as culturas ou com as sensibilidades; eles são filtros que só retêm em sua peneira o que o indivíduo aprendeu a colocar nela, ou o que ele justamente busca identificar mobilizando seus recursos (LE BRETON, 2016, p. 15).

É a cultura que determina “o campo de possibilidade do visível e do invisível, do tátil e do intocável, do olfativo e do inodoro, do sabor e da sensaboria, do límpido e do nebuloso etc.” (LE BRETON, 2016, p. 17). No berçário, espaço com uma cultura própria, são determinados os campos de visão, de audição, de tato e de olfato. Nesse espaço há um universo sensorial particular, desenhado pelos seres humanos e pelas culturas, condições sociais e econômicas de cada adulto e cada criança ali presente.

Le Breton (2016) exemplifica e desenvolve os seus argumentos sobre as percepções sensoriais em diversas sociedades. Explica a maior ou menor importância dada a cada um dos sentidos em diferentes culturas, bem como a oscilação da pre-

dominância de cada um dos sentidos nas culturas. Na cultura ocidental, confere à visão a supremacia diante dos outros sentidos, reconhecendo também a importância da audição para a cultura. Nas palavras do autor: “de longa data nossas sociedades ocidentais valorizam a audição e a visão, mas às vezes dando-lhes um valor diferente e dotando pouco a pouco a visão de uma superioridade que vai se impondo ao mundo contemporâneo” (LE BRETON, 2016, p. 39).

Utilizando-se das teorias de autores como G. Simmel (1981), I. Illich (2004) e outros, Le Breton (2016) chama a atenção para o fato de as relações sociais também serem igualmente impregnadas, assim como a técnica, pela transcendência da visão sobre os outros sentidos, na cultura ocidental. Para o autor,

as imagens transcendem o real e suscitam a temível questão do original. Mas se o real não é mais senão imagem, esta acaba se transformando ela mesma em original, mesmo incessantemente manipulada por objetivos interesseiros. Manipulação das imagens, dos ângulos de visão ou de enfoque, das legendas que as acompanham ou das múltiplas técnicas, que finalmente acabam desaguando num produto final (LE BRETON, 2016, p. 51).

Nesse sentido, “só o visível outorga a legitimidade de existir em nossas sociedades, um visível revisto e corrigido sob a forma do *look*, da imagem de

si” (LE BRETON, 2016, p. 52. *Itálico do autor*). O fundamento do vínculo social, para Le Breton (2016), é o outro. O outro é a condição do sentido, logo um mundo sem vínculos é um mundo sem sentido (LE BRETON, 2016, p. 32). A educação dos sentidos, começa, então, antes mesmo do nascimento, enquanto ainda feto, a criança tem a possibilidade de ouvir, ainda que as vozes sejam filtradas pela placenta, por exemplo. Contudo, é ao nascer que a criança experimenta todos os sentidos, percebendo-os como um “caos sensorial”, que aos poucos vão sendo significados na relação com o outro e com o mundo,

o bebê oscila entre a carência e a repleção sem a consciência precisa daquilo que se move nele e ao seu redor. Ele é imerso no âmago de um universo inapreensível de sensações internas (frio, calor, fome, sede...), de odores (os da sua mãe principalmente), de sons (palavras, ruídos que o cercam), de formas visuais vagas etc. ao longo das semanas e dos meses este magma se ordena em um universo compreensível. Uma maneira particular de ser carregada, de ser interpelada, de ser tocada, de sentir os mesmos odores, de ver os mesmos rostos, de ouvir as vozes ou os ruídos dos sons de seu entorno levam a criança a um mundo de significações. O sensorial torna-se um universo de sentido onde a criança constrói suas referências, ultrapassa-se a si mesma, abre-se a uma presença sensível do mundo. O tato sem dúvida é o primeiro na ordem da aparição dos sentidos, já sob a

forma fetal pelos ritmos de deslocamento, pelos movimentos. Depois, no corpo a corpo com a mãe ou com a babá, a criança toma consciência de seus limites, de quem ela é. A audição já está presente *in utero*, a criança ouve a voz da mãe, as músicas que ela ouve, filtradas através da placenta (LE BRETON, 2016, p. 31-32).

Dessa forma, o tato, o olfato, a audição e a visão vão permeando as ações das professoras e auxiliares e, por meio desses sentidos, elas compartilham, entre si e com as(os) bebês, a experiência de cuidar e educar em contexto coletivo. Todo o *mundo do sensível* que as crianças vivenciavam com suas mães, agora estão compartilhando também com outras adultas e com outras crianças que não fazem parte de seu contexto familiar. Toda a *experiência* docente que era voltada para transmissão de conhecimentos, agora é compartilhada de forma a perpassar o seu corpo, sentimentos e desejos nas relações com outros adultos e outras crianças, evocando a intensificação dos sentidos, os quais permitem ao ser humano sua primeira interação com o mundo. Todo *cuidado* com as crianças, suas famílias, a comunidade, com quem cuida, o cuidado de si, o ensino do cuidado de si e do outro que era vivenciado como atividade “natural” do ser humano, atualmente tem se concretizado como objeto de análise acadêmica por diferentes áreas de conhecimento. Neste sentido, por compreender que as relações sociais envolvem tanto aspectos cognitivos quanto emocionais, nos propusemos nesta investi-

gação a examinar os fenômenos presentes na *Experiência Social* de adultas que exercem atividades de *cuidado e educação* em contexto coletivo com bebês, conduzindo o olhar para os *elementos sensoriais* deste contexto. Apresentamos no próximo capítulo o campo, os sujeitos e os procedimentos metodológicos utilizados na produção, organização e análise dos dados.

3

A pesquisa de campo: o percurso metodológico, a escola, as(os) bebês, as professoras e a auxiliar

Antes de iniciar a apresentação do campo da pesquisa gostaria de registrar os meus sinceros agradecimentos a toda a EMEI e, principalmente ao berçário da EMEI Arco-Íris, que, em 2017, completou oito anos, sendo o seu último ano de funcionamento. Em dezembro de 2017, enquanto realizávamos as entrevistas com as professoras e a auxiliar, a EMEI recebeu a notícia do fechamento do berçário para o ano de 2018. A Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de cumprir a meta do Plano Nacional de Educação – PNE, que previa a universalização do atendimento das crianças de 4 e 5 anos nas escolas, fechou 46 dos 119 berçários em funcionamento na cidade e o berçário *lócus* desta pesquisa foi um deles. As professoras, a auxiliar, a vice-diretora e a coordenadora da EMEI ficaram bem abaladas com a notícia. Elas tinham muito carinho pelas turmas de bebês, e nós tínhamos construído uma expectativa de devolutiva das análises dos dados produzidos nesta pesquisa. Registro aqui a minha solidariedade a toda a equipe

da EMEI e a minha gratidão pelo acolhimento e pelo aprendizado.

A Educação Infantil em Belo Horizonte

Em Belo Horizonte, a oferta de Educação Infantil, em rede própria, restringiu-se, até 2003, à etapa Pré-escola, para reduzido número de crianças de 4 a 6 anos em apenas 13 Pré-escolas municipais e poucas classes em escola de Ensino Fundamental. Até essa data, a maior parte das crianças de 0 a 6 anos era atendida pela rede particular e pela rede conveniada com a Prefeitura de Belo Horizonte – PBH. O processo de regulação da Educação Infantil em Belo Horizonte teve início no ano 2000 e seu processo de expansão em 2003, com a implementação do Programa Primeira Escola. O Programa Primeira Escola é implantado a partir da promulgação da Lei Municipal nº 8.679/2003, criando as Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs como unidades vinculadas às Escolas de Ensino Fundamental. A Lei dá início ao atendimento público a crianças de até 3 anos, amplia significativamente as vagas para crianças de 4 a 5 anos e institui o cargo de *Educador Infantil* para o exercício da docência nessa etapa (BELO HORIZONTE, 2003). A Educação Infantil, então, passa a ser ofertada em algumas escolas de Ensino Fundamental, que ainda permaneceram com turmas de Educação Infantil, em Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e UMEIs.

No final do ano de 2012, foi sancionada a Lei Municipal nº 10.572/2012 que, dentre outras providências, transforma o cargo de “Educador Infantil” em “Professor para a Educação Infantil”. De acordo com Pinto, Duarte e Vieira (2012), numa análise anterior à implementação da Lei Municipal nº 10.572/2012, observavam-se “nas escolas a existência de profissionais ocupantes do cargo de *Educador Infantil* e de *Professor Municipal* exercendo a mesma função, com atribuições semelhantes e carreiras e salários diferentes” (PINTO; DUARTE; VIEIRA, et al., 2012, p. 613). Nesse processo de transferência do cargo de Educador para Professor para a Educação Infantil, há uma melhora nos planos de carreira e salários das professoras da Educação Infantil, contudo ainda díspares quando comparados aos das professoras que trabalham no Ensino Fundamental, com exigência da mesma formação acadêmica para trabalhar nos dois segmentos.

Por reivindicação da categoria, em 2018, foi aprovada a Lei Municipal nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, que estabelece maior autonomia administrativa e financeira para as UMEIs, transformando-as em EMEI¹⁴ e criando cargos que subsidiem o seu funcionamento. Outras providências foram tomadas por esta Lei, uma delas reconhece e efetiva a progressão da carreira da servidora por escolaridade.

As orientações para o trabalho pedagógico na Educação Infantil municipal começaram a ser

14. Por conta da promulgação da Lei Municipal nº 11.132/18, a partir de agora, faremos referência às Instituições de Educação Infantil como EMEIs e não mais como UMEIs.

instituídas com as Proposições Curriculares para a Educação Infantil, em 2014. O documento tem como objetivos “registrar as construções pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal e da rede de Creches parceiras do município”, bem como “promover o aprimoramento das práticas pedagógicas a fim de efetivar o atendimento educacional de qualidade à primeira infância” (MELO, 2014, p. 11). Em 2015, a Secretaria Municipal de Educação, promove a reorganização dos quadros da Educação Infantil, com a instituição do cargo de “Auxiliar de Apoio à Educação Infantil’ com regime de trabalho de acordo com as normas da CLT, 44 horas de jornada semanal e contratação por meio das Caixas Escolares” (BELO HORIZONTE, 2015). Esse profissional atua, desde então, nas turmas de crianças de 0 a 2 anos, de horário integral, realizando atividades de apoio aos professores, sendo exigida a formação em nível médio, *sem* a Modalidade Normal, e idade mínima de 21 anos. (BELO HORIZONTE, 2015). As atribuições do Auxiliar de Apoio à Educação Infantil são:

- Auxiliar o professor, *a partir de sua orientação*, em atividades educativas, nas turmas de 0 a 2 anos, de jornada integral: rodinha, parquinho, saída da instituição, distribuição de materiais, organização dos pertences das crianças, organização dos espaços para serem utilizados e outras atividades corriqueiras sob a coordenação do professor.

- Auxiliar e/ou realizar atividades de vida diária, *a partir da orientação do professor*, nas turmas de jornada integral, de 0 a 2 anos de idade – alimentação, banho, repouso, acompanhar crianças ao banheiro, trocas. (BELO HORIZONTE, 2015, grifos do documento).

Até 2015 as professoras eram as únicas a trabalhar nas turmas de Educação Infantil do município. Nos anos anteriores à inclusão das Auxiliares de Apoio à Educação Infantil nas Instituições de Educação Infantil, já havia a presença do cargo de Auxiliar de Apoio à Inclusão nas turmas de Educação Infantil que atendiam crianças com deficiência. Em 2019 o Município unifica esses dois cargos para um único denominado “Auxiliar de Apoio ao Educando”. As Auxiliares deixam de ser contratadas pelos Caixas Escolares e passam a ser contratadas pela Minas Gerais Administração e Serviços S.A. O único documento encontrado na Rede sobre essa alteração é o Edital nº 02/2019 do processo seletivo público simplificado que se destinava a selecionar e contratar profissionais para trabalhar nas Instituições de Educação Infantil (BELO HORIZONTE, 2019).

Com a institucionalização de um novo cargo não previsto na Legislação (BRASIL, 1996), o de auxiliar, as professoras agora compartilham suas atividades com um profissional sem formação pedagógica formal. A inclusão de uma trabalhadora para exercer a função de auxiliar nas Instituições de Educação Infantil significou a redução do nú-

mero de professoras que até então eram alocadas nas turmas de crianças de 0 a 2 anos. Assim, considera-se que essa medida representa um retrocesso nas políticas municipais de educação. Além da ausência de formação específica para o trabalho, as auxiliares não têm plano de carreira, recebem salários menores e cumprem uma carga horária maior do que as professoras.

O percurso metodológico

Os caminhos escolhidos para a produção, organização e análise dos dados foram construídos coletivamente. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa com base empírica. A abordagem se justifica tanto pela natureza do objeto de estudo, apresentada no Capítulo 1, quanto pelo quadro teórico-metodológico apresentado no Capítulo 2. Com o objetivo de compreender as Experiências Sociais de professoras e de auxiliar de Educação Infantil, que trabalham com cuidado e educação de bebês, que frequentam instituição pública municipal de Belo Horizonte, em jornada integral, ao longo das análises, buscamos refletir sobre as práticas de cuidado e educação das(os) bebês, investigando os sentidos atribuídos pelas professoras e auxiliar à experiência; compreendendo as interfaces entre as demais experiências de vida e as experiências profissionais dessas mulheres, bem como refletindo sobre a relação entre uma profissional formada

em nível superior e outra em nível médio, durante a experiência de cuidar e educar bebês em ambiente coletivo.

Mesmo caminhando pelas dimensões que consideramos mais seguras, o resultado final desta pesquisa representa a fotografia dos caminhos percorridos. Consideramos importante a construção de reflexões em movimento, reflexões que possibilitaram o aprofundamento de questionamentos que foram levantados antes e durante o campo e que apontam para outras pesquisas. Isso porque a compreensão não se faz de forma linear. Ao tentar compreender é necessário que sejam observadas algumas orientações, como nos lembra Minayo (2012):

a) toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do entrevistado, quanto a do pesquisador, por termos um entendimento limitado e incompleto de nossa vida, do que compreendemos e analisamos;

b) a compreensão se dá a partir da linguagem e da ação e esses dois elementos possuem características conflituosas e contraditórias, pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses (MINAYO, 2012, p. 623).

A escolha do campo foi realizada também de forma coletiva com a ajuda da Secretaria Municipal de Educação – SMED de Belo Horizonte e da Gerência Municipal de Educação Infantil da SMED a partir

dos seguintes critérios: a) uma instituição pública municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte, isso nos levou à escolha de uma Escola Municipais de Educação Infantil – EMEI; b) uma EMEI que atendesse bebês em período integral; c) preferência a EMEI mais próxima da minha residência; e d) selecionamos também uma EMEI com sujeitos que se mostraram disponíveis para contribuir com a pesquisa. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – COEP da UFMG sob o nº CAAE: 68931217.1.0000.5149. Os sujeitos foram 9 professoras e 1 auxiliar de duas turmas que ocupam o mesmo ambiente, com um total de 12 bebês. Todos(as) os(as) responsáveis pelas(os) bebês assinaram um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE. As professoras e auxiliar autorizaram a produção dos dados assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram *a observação participante e a entrevista semiestruturada*. A observação auxiliou na descrição das práticas das professoras e da auxiliar, voltadas aos cuidados e educação de bebês na EMEI, e ajudou no registro dos não ditos na fala das interlocutoras, permitindo uma melhor compreensão da experiência das professoras, auxiliar e bebês. As observações foram realizadas ora no turno matutino, ora no turno vespertino e por vezes o dia inteiro, compreendendo o turno intermediário. A escolha dos horários para realização das observações teve como objetivo a compreensão tanto da experiência

da(o) bebê, que passa o dia inteiro na EMEI, quanto da experiência das professoras, que trabalham em apenas um dos turnos, e da experiência da auxiliar, que permanece, ao menos, 8 horas diárias.

Como instrumentos para registro dos elementos observados foram utilizados o *diário de campo* e *recursos audiovisuais*. O diário de campo foi utilizado para o registro das informações que não fizeram parte dos outros instrumentos selecionados para a pesquisa. Esse instrumento se justifica pela existência, no campo, de uma série de fenômenos que não podem ser registrados por meio de respostas a perguntas, mas sim, observados *in loco*, como os detalhes com os cuidados do corpo, as formas de alimentar as(os) bebês, o tom das conversas, dentre outras atividades da rotina de cuidado e educação de bebês. Ele permitiu ainda o registro de dados quantitativos, como o tempo de realização de atividades e as horas de permanência no campo.

No início do ano, as notas foram realizadas de forma mais simplificada em um caderno, redigidas após os horários de observação, digitalizadas e arquivadas no computador. Não tivemos um tempo inicial no qual pudéssemos conversar sobre a pesquisa e esclarecer dúvidas, o que levou as professoras e auxiliar a fazerem muitas perguntas durante a rotina. Perguntei se elas poderiam usar o tempo de planejamento para uma conversa na qual eu apresentaria formalmente os objetivos, os registros já realizados, tiraríamos as dúvidas, momento que seria também aproveitado para quem ainda

não tinha entregado o TCLE assinado. Esta foi uma decisão metodológica relevante para esta pesquisa. Eu só viria a descobrir isso nos momentos finais da escrita, enquanto estruturava os capítulos e pensava sobre as categorizações realizadas, as conclusões e a introdução deste documento, como explicado no Capítulo 5.

Algumas reuniões foram realizadas individualmente e outra com um grupo de professoras no horário de sono das crianças. Apresentei para elas os objetivos, os métodos, esclareci as dúvidas, selecionei e fiz a leitura do registro de uma observação de banho na qual eu escrevi: “*e realizou o mesmo procedimento com as outras duas crianças*” (Notas de campo, 2017). Conversamos muito sobre esta frase. Mostrei para elas o quanto de detalhes eu estava perdendo por não ter um meio mais rápido para realizar os registros, falamos sobre os procedimentos de banho que nunca são realizados da mesma forma, mesmo quando se trata da mesma criança, e fizemos a leitura do poema VII, publicado no Livro das Ignorâncias de Manoel de Barros:

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá
onde a criança diz: eu escuto a cor dos
passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar
não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um
verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é voz
de fazer nascimentos – o verbo tem que
pegar delírio (BARROS, 2016, p. 17).

Logo após, expliquei para elas que minha intenção se resumia em “*escutar a cor do cuidado*” delas para com as crianças, parafraseando Barros (2016) e, para isso, eu precisaria anotar muito mais detalhes do que estava conseguindo com o auxílio do papel e da caneta.

A partir desse momento os registros foram realizados com o auxílio do computador, o que possibilitou: a) captar o máximo de informações detalhadas possíveis com registro de tempo e diálogos completos; b) construir dados quantitativos que puderam ser comparados com as filmagens, apresentados no Capítulo 5; e c) desenvolver um olhar mais apurado para as sutilezas do trabalho do cuidado, culminando na reavaliação de um dos objetivos específicos e inserção de um novo referencial teórico.

Os recursos audiovisuais que auxiliaram na construção dos dados e expansão do diário de campo foram *a filmagem e a fotografia*. As fotografias e filmagens ajudaram no registro de documentos produzidos pelas professoras, como o Caderno de Comunicação utilizado para diálogo entre as professoras dos diferentes turnos, bilhetes, agendas, portfólios das crianças e momentos festivos. Ajudaram ainda no cruzamento de dados registrados no diário de campo e nas entrevistas, assim como na construção de tabelas com dados quantitativos.

A *entrevista*, auxiliou no entendimento das experiências das professoras e auxiliares, por meio da interpretação dos sentidos atribuídos por elas

à experiência de cuidado e educação de bebês, de modo a evidenciar as lógicas de ação presentes em suas práticas e por meio das quais elas as explicam e compreendem. Permitiram, ainda, apreender a interface entre os diferentes âmbitos da vida desses sujeitos e como o âmbito profissional integra o conjunto de suas experiências sociais. Para esta pesquisa utilizamos a *entrevista semiestruturada*, realizada no segundo semestre do ano de 2017. Tendo em vista a realização de entrevistas com diferentes sujeitos, professoras e auxiliar, elaboramos dois roteiros, um para as professoras, outro para a auxiliar. Os roteiros foram divididos em quatro blocos contemplando os aspectos: a) contextualização geral sobre a trajetória profissional; b) percepção sobre sua profissão e relações de trabalho; c) percepção sobre aspectos institucionais e pedagógicos e d) percepção com relação ao desenvolvimento da(o) bebê.

A Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI Arco-Íris e o berçário

A EMEI Arco-Íris, *lôcus* da pesquisa, situa-se na região Nordeste da cidade de Belo Horizonte. É uma instituição pública que atendia, em período parcial e integral, crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. A EMEI é mantida pela Prefeitura de Belo Horizonte – PBH por meio da Gerência de Coordenação da

Educação Infantil de Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – GECEDI/SMED e iniciou suas atividades no dia 07 de abril de 2009. Atende a famílias moradoras de seis distintos bairros da região onde está localizada. Foi projetada segundo o modelo padrão da Superintendência de Desenvolvimento da Capital – SUDECAP e do Grupo Gerencial de Escolas Infantis – GGEI, possuindo capacidade para atender aproximadamente 320 crianças. O Projeto Político Pedagógico – PPP da EMEI Arco-Íris foi reformulado no ano de 2016, com participação de uma Assessoria Pedagógica contratada para auxiliar na construção do documento. Toda a comunidade escolar participou da reformulação do PPP, os funcionários, as professoras, a vice-diretora, a coordenação, as crianças e as famílias.

De acordo com o PPP, os funcionários se constituem em sua maioria de mulheres, marcado pela presença de funcionárias jovens, com idade inferior a 20 anos, contando também com outras com idade acima de 50 anos. Predomina a formação em nível médio e 44% declaram desejo de cursar o ensino superior (PPP DA EMEI ARCO-ÍRIS, 2016). Quanto às professoras, todas são concursadas municipais. Não há professor do sexo masculino na escola. A faixa etária predominante fica entre 31 e 40 anos, tendo 34,4% com idade entre 40 e 51 anos. 70% das professoras possuem graduação completa e 40% delas concluíram especialização. Quanto à escolaridade das famílias atendidas, 26,31% possuíam o Ensino Médio completo e 1,75% possuí-

am o Ensino Superior incompleto, não possuindo nenhum familiar, em 2016, com Ensino Superior completo. Quanto à renda familiar, mais da metade, 55% das famílias tinham renda familiar entre um e dois salários mínimos (PPP DA EMEI ARCO-ÍRIS, 2016).

No ano de 2017 a EMEI atendeu 343 crianças. De acordo com os dados do PPP da Instituição a EMEI possui 32 espaços distribuídos por 3 andares. Sua entrada principal fica no andar do meio, tendo um andar abaixo e um acima. Cada espaço é organizado e ocupado de acordo com os tempos destinados a cada turma de período parcial e integral. Os pátios, inferior e superior, possuem árvores frutíferas como mangueira, parreira de uva, aceroleira, assim como grama e outras árvores de grande e pequeno porte que proporcionam sombra e contato das crianças com a natureza. As professoras contaram também que executam projetos sobre as plantas e que colhem e consomem as frutas com as crianças.

O berçário é composto por quatro espaços: a) uma sala de referência; b) uma sala de repouso; c) um fraldário e d) um parque que atende o berçário e as crianças de até 3 anos. A sala de referência possui um relógio na parede, quadros de recado e de informações sobre as crianças, bem como calendário de aniversários, tanto das adultas, quanto das crianças. No teto estão pendurados alguns móveis feitos com fitas coloridas e figuras de animais em EVA. Possui um armário fechado onde são guardadas as mochilas das crianças e um armário aberto

no qual as professoras guardam brinquedos, agendas e outras coisas. A parte inferior desse armário, que fica a aproximadamente a 10 cm do chão, tem um tapete feito de TNT rosa onde as crianças brincam e as professoras sentam. Dentro da sala de referência temos acesso a uma outra sala com uma placa: *cantinho do sono*. Nesta sala estão nove berços, oito carrinhos e uma bebeteca. Possui também armários abertos para guardar brinquedos e materiais que são utilizados com as crianças como tapetes, bolas e brinquedos diversos. A sala de referência tem outra porta que dá acesso ao parque. É uma porta de ferro e vidro, que proporciona acesso visual à área externa da EMEI. O parque tem piso de cimento e possui dois escorregas, uma centopeia aberta para a criança passar por dentro e uma casinha de plástico. O espaço não é coberto.

Os brinquedos estão organizados em caixas de papelão forradas e etiquetadas. Existe ainda uma mesa adequada a adultos no canto, perto da porta de entrada que é usada pelas professoras como apoio para registro, alimentação e hidratação das crianças. Há um ventilador grande preso na parede logo acima da mesa. Três cadeiras ficam espalhadas pela sala de acordo com a necessidade das professoras. As professoras geralmente usam as cadeiras para sentar quando estão alimentando os bebês ou para descanso. A sala possui um aparelho de som com uma caixa de CDs. Há uma pia adequada à altura das crianças que é usada pelas professoras para lavar bicos, mamadeiras, mãos e bocas

das crianças. O fraldário fica do lado de fora da sala de referência.

As(os) bebês

As(os) 12 bebês que passavam 10 horas na EMEI eram cuidados e educados por 10 adultas distribuídas entre 3 turnos, 3 professoras no turno da manhã, 3 professoras no turno intermediário, 3 professoras no turno da tarde e 1 auxiliar que atuava o dia inteiro. O berçário da EMEI Arco-Íris finalizou o ano de 2017 com 13 crianças. Com um total de 12 vagas, a quantidade de crianças variava por motivos diversos, desde ações judiciais, matrículas realizadas no decorrer do ano, à desistência da vaga. A décima terceira bebê entrou no final do ano de 2017 na EMEI e, por não ter participado dos registros, nem ter autorização da família para a pesquisa, não a apresentarei. Dessa forma, apresento a seguir os dados dos(as) 12 bebês com as quais mais convivi e que fizeram parte dos registros do diário de campo. Os dados apresentados foram retirados das fichas de matrículas das crianças.

Seis crianças foram matriculadas em janeiro do ano de 2017, uma criança já estava matriculada na EMEI desde setembro do ano de 2016 e as demais foram chegando à Instituição no decorrer do primeiro semestre do ano de 2017. A turma era composta por cinco meninas e sete meninos, todos nascidos em Belo Horizonte. No que concerne ao

pertencimento étnico-racial, seis são declarados pelos responsáveis como sendo da cor parda, um da cor preta e cinco da cor branca. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE considera que a população negra do país é o resultado do somatório das declaradas e autodeclaradas pardas e pretas, portanto, podemos afirmar que este berçário era composto por maioria, 58,3%, de bebês negros.

No que concerne à moradia, a maior parte das(os) bebês (75%), moram em casa própria, três em casa alugada e um em habitação cedida. Apenas duas crianças moram no mesmo bairro em que a EMEI está localizada, as demais moram em dois diferentes bairros no entorno. 83,3% das crianças residem com mais de três pessoas na casa.

As professoras e a auxiliar

O primeiro contato com essas mulheres aconteceu em fevereiro de 2017 quando entrei pela primeira vez na EMEI Arco-Íris e fui recebida pela Helena e pela Luana, respectivamente coordenadora pedagógica e vice-diretora da Instituição. Helena e Luana apresentaram a EMEI, falaram com orgulho do trabalho que fazem e descreveram as professoras como mulheres “sensíveis”, “comprometidas”, “carinhosas” e que gostam de trabalhar naquele espaço. Conheci rapidamente as professoras do berçário que atuavam no turno da manhã, bem como o

espaço do berçário e iniciei o trabalho de produção dos dados em 2 de março de 2017. Ao apresentar as professoras e a auxiliar procuro fazer um diálogo com suas experiências pessoais, principalmente com aquelas que permeiam a experiência profissional de cada uma.

O Quadro 1, a seguir, traz um resumo dos elementos de formação e inserção profissional das professoras e auxiliar na EMEI. A auxiliar é a única adulta que possui contrato como celetista com carga horária semanal de 44h na mesma Escola. As professoras Juliana e Maria trabalham nos dois turnos na EMEI pesquisada. As demais professoras que possuem 44 horas semanais de trabalho atuam na EMEI Arco-Íris e em outra Escola da Rede Municipal de Educação – Belo Horizonte e da região metropolitana.

Quadro 1 – Elementos de formação e inserção profissional das professoras e da auxiliar

Participante	Cargo na EMEI	Idade (anos)	Formação acadêmica	Carga horária de trabalho (semanal)	Tempo de experiência	
					EMEI	Berçário
Amanda	Professora	39	Normal Superior	44 horas	8 anos	4 a 5 anos
Bárbara	Professora	38	Normal Superior Esp. em Supervisão, Orientação e Inspeção	44 horas	3 anos	11 meses
Emanuele	Professora	27	Pedagogia Esp. em Psicopedagogia e Supervisão pedagógica	22,5 horas	2 anos	1 ano e 7 meses
Júlia	Professora	32	Normal Superior	22,5 horas	2 anos e 6 meses	2 anos
Juliana	Professora	54	Pedagogia	44 horas	3 anos	2 anos e 6 meses
Larissa	Professora	37	Pedagogia	44 horas	8 anos	2 anos
Maria	Professora	50	Normal Superior Esp. em Educação Infantil	44 horas	5 anos	4 anos
Nina	Professora	44	Pedagogia História	22,5 horas	8 meses	8 meses
Sofia	Professora	53	Pedagogia Esp. em Educação Infantil	44 horas	8 anos	5 a 6 anos
Manuela	Auxiliar de Apoio à Educação Infantil	37	Ensino Médio	44 horas	7 anos	2 anos e 4 meses

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A partir da análise do Quadro 1, podemos afirmar que todas as professoras possuíam Nível Superior em Pedagogia ou Normal Superior. A auxiliar possuía a formação em Nível Médio. Duas professoras possuíam especialização em Educação Infantil, uma delas em Psicopedagogia e Supervisão Pedagógica e uma outra em Supervisão, Orientação e Inspeção. Três professoras trabalhavam apenas em um turno, as demais atuavam na área da educação em dois turnos com segmentos educacionais diferentes em cada um dos turnos. A idade das professoras e da auxiliar varia entre 27 e 54 anos. O tempo de experiência com cuidado e educação de bebês varia entre 8 meses e 6 anos. Durante a breve apresentação individual das professoras e da auxiliar procuro elencar elementos que são analisados nas categorias apresentadas nos Capítulos 4 e 5.

Amanda

Amanda se autodeclarou negra, tem 39 anos, é casada e *mãe de duas crianças*, um menino e uma menina. Conta que *sempre trabalhou na área da Educação* e que sua inspiração foi o contato diário com sua mãe, também professora. *Formou-se em Magistério e cursou a graduação em Normal Superior numa Faculdade privada*. Iniciou sua carreira profissional na educação, estagiando como auxiliar de secretaria e em seguida com Educação Infantil e com Ensino Fundamental. O vínculo com a Prefeitura de Belo Horizonte é de onze anos e durante esse tempo

atuou por cinco anos em turma de berçário e está há oito anos vinculada à EMEI pesquisada. Amanda trabalha os dois turnos na Rede Municipal de Belo Horizonte. No turno matutino atua com bebês, na escola pesquisada e no turno vespertino atua com crianças de Ensino Fundamental, exercendo a docência por nove horas diárias.

Bárbara

Bárbara se auto declarou negra, tem 38 anos, é casada e mãe de uma menina. Antes do trabalho com a Educação, Bárbara trabalhou com confecção e revenda de bijuterias junto com a sua mãe, auxiliou a mãe com os cuidados dos irmãos mais novos, bem como teve experiência com cuidados de uma tia já idosa. Trabalha na educação há 16 anos, atuando 4 anos no *Ensino Fundamental* e 12 na *Educação Infantil*. *Cursou Magistério, graduou em Normal Superior, especializou em Supervisão, Orientação e Inspeção*. A graduação e a especialização foram cursadas no sistema particular de ensino superior. *Ela não tinha vontade de trabalhar na educação*, seu sonho sempre foi cursar Direito. Sua primeira experiência de trabalho em sala de aula foi com crianças de 1 ano em uma creche conveniada com a Prefeitura de Belo Horizonte, em seguida, vinculou-se a uma rede pública de ensino na região metropolitana de Belo Horizonte, onde também atua até hoje, primeiramente como contratada e depois concursada. *Seu vínculo com a Prefeitura de Belo Horizonte e*

com a EMEI pesquisada é de 3 anos. No berçário, sua experiência é de 11 meses e hoje trabalha como docente nessas duas redes totalizando 9 horas diárias de trabalho, sendo um turno com Educação Infantil e outro com o Ensino Fundamental.

Emanuele

Emanuele se auto declarou parda, tem 27 anos, é casada e *não tem filhos. Sempre trabalhou na área da educação* e iniciou sua vida profissional trabalhando com reforço escolar por cerca de três anos, após o término do Ensino Médio. *Cursando a graduação em Pedagogia numa faculdade particular, realizou estágio na rede municipal de Belo Horizonte trabalhando com crianças de inclusão por dois anos, quando a prefeitura transformou o estágio em cargo de Auxiliar de Apoio à Inclusão. Cursou duas pós-graduações, em Psicopedagogia e em Supervisão Pedagógica. Atuou por quatro meses na Educação Infantil em uma escola particular, cobrindo a licença maternidade de uma conhecida. Na rede municipal de Belo Horizonte, Emanuele ingressou via concurso público há dois anos, trabalhando nesse período na EMEI pesquisada com bebês e crianças de cinco anos, com carga horária de quatro horas e meia diárias.*

Júlia

Júlia se auto declarou branca, tem 32 anos, é casada e *mãe de um menino. Antes do ingresso na*

Educação trabalhou em padaria, farmácia e casa de ração, exercendo atividades de caixa, venda, limpeza, compra e recebimento de produtos, dentre outros afazeres. *Ingressou na área da educação por vontade, relatando que sempre gostou muito da área e teve muita influência de uma tia, também educadora e professora da Educação Infantil no município de Belo Horizonte. Júlia cursou a graduação em Normal Superior numa faculdade privada e iniciou seu contato com a educação há quatro anos, ajudando na organização do ambiente e auxiliando crianças no “para casa” em uma escola de aulas particulares. Seu vínculo com a Educação Infantil aconteceu ainda nessa rede municipal onde trabalhava como contratada e quando ingressou, há três anos, na rede municipal de Belo Horizonte através de concurso público, considerou a organização do ensino na rede completamente “diferente de tudo o que já tinha visto”, principalmente com relação aos espaços e ao entendimento das pessoas sobre as crianças. Seu vínculo com a EMEI pesquisada data do seu ingresso na rede municipal de Belo Horizonte e sua experiência com berçário é de dois anos.*

Juliana

Juliana se auto declarou parda, tem 54 anos, é casada, *mãe de quatro filhas(os)*, sendo três meninas e um menino e *avó de uma menina*. Antes de ingressar na área da educação Juliana trabalhou como copeira em um hospital, como balconista em uma

padaria, como faxineira e exerceu trabalho voluntário na igreja onde é pastora com atendimento individual a pessoas em situação de rua. *Atua na área da Educação Infantil há 18 anos* e seu primeiro contato com a educação formal foi em atividades de auxílio a professoras como monitora em sala de aula. *Cursou Pedagogia em faculdade pública e ingressou, via concurso público, na rede municipal de Belo Horizonte há cinco anos. Seu vínculo com a EMEI pesquisada data de três anos e o tempo de experiência com o berçário é de 2 anos e 6 meses, sendo os 6 meses na EMEI pesquisada. Juliana trabalha com a docência 9 horas diárias na EMEI Arco-Íris.*

Larissa

Larissa se auto declarou parda, tem 37 anos, é casada e *mãe de dois filhos*, uma menina e um menino. *Iniciou o trabalho na educação aos 16 anos, em uma escola particular* no bairro onde mora. A mesma escola na qual fez o estágio do Magistério. O Magistério foi cursado por influência materna, sua mãe é educadora, e também porque naquela época era a melhor opção que tinha, contudo, não sentia vontade de ser professora. Para conciliar o trabalho com o ensino superior precisou demitir-se da escola particular e começou a trabalhar em um cartório. Em 2017, *tinha 18 anos de experiência na Educação*, sendo 10 deles vinculada à rede municipal de Belo Horizonte. Trabalha com a docência 9 horas diárias, sendo *os 2 turnos com a Educação Infantil em*

duas escolas diferentes. Sua experiência de trabalho com o berçário é de 2 anos. Larissa conta que está na EMEI pesquisada desde a sua inauguração há 8 anos e que atuou no berçário no primeiro ano de abertura da escola e no ano da pesquisa.

Maria

Maria se auto declarou negra, tem 50 anos, é casada e *mãe de dois filhos*, um menino e uma menina. *Cursou o Magistério estagiando na área da educação*, contudo não considerou uma boa experiência e preferiu buscar emprego em outras áreas. Atuou como vendedora e gerente de uma papelaria, recepcionista de uma associação de professores e sempre fez trabalhos voluntários com formação religiosa para crianças e adolescentes. *Cursou Normal Superior e Pós-Graduação em Educação Infantil e iniciou sua carreira na educação, via concurso público, na rede municipal de Belo Horizonte há 13 anos.* Desde então atua na Educação Infantil pública, trabalhando nove horas diárias em duas escolas diferentes. Ela tem *cinco anos de experiência na EMEI pesquisada e experiência de quatro anos com berçário*, tanto nesta EMEI, como em outras escolas.

Nina

Nina se auto declarou branca, tem 44 anos, é casada e *mãe de duas meninas.* *Sempre trabalhou na área da educação* iniciando sua vida profissional assim

que terminou de *cursar o Magistério no interior do Estado de Minas Gerais*, onde morava. Ela conta que escolheu o Magistério porque gostava, achava que tinha afinidade. Durante os *18 anos de experiência na educação*, Nina trabalhou com ensino de crianças, tanto em escolas públicas, quanto em escolas particulares, atuando com Educação Infantil e com Ensino Fundamental. Quando iniciou sua carreira foi desafiada a trabalhar com turmas multisseriadas em escolas da zona rural. *Ela é graduada em História e em Pedagogia*, as duas graduações cursadas em faculdades públicas e uma delas feita a distância. Hoje está iniciando um curso de especialização, também a distância de práticas de letramento e alfabetização. *Vinculou-se à prefeitura de Belo Horizonte há oito meses, mesmo tempo de vínculo com a EMEI pesquisada, e de experiência no berçário*. Trabalha quatro horas e meia diárias e faz dobras quando convocada pela Unidade no turno oposto.

Sofia

Sofia tem 53 anos, se auto declarou branca, é divorciada e *mãe de dois filhos* homens, sendo um deles já falecido que deixou *um neto* para ela criar. Sofia *curvou Magistério, é graduada em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil*, tanto a graduação quanto a especialização cursadas em faculdades públicas. Atua um turno no Ensino Fundamental e outro na Educação Infantil, perfazendo um total de nove horas diárias de trabalho. *Seu vínculo com a rede municipal de educação de Belo Horizonte data de*

13 anos e atua há 8 anos na EMEI pesquisada. Ela tem 6 anos de experiência com berçário e, incluindo outras escolas, tem experiência de 28 anos com a Educação Infantil e 33 anos de trabalho na Educação de forma geral. Sofia nos conta que desde a infância gostava da área da educação, sendo suas brincadeiras de faz de conta todas voltadas para a escola, sendo assim nunca pensou em fazer outra coisa.

Manuela (auxiliar)

Manuela se auto declarou parda, tem 37 anos, é casada e *mãe de um menino*. Ela tem o *Ensino Médio completo e trabalha na EMEI pesquisada há sete anos*, iniciando o seu contrato nos serviços de limpeza da escola e *há dois anos trabalhando como Auxiliar de Apoio à Educação Infantil*. Seu vínculo com a EMEI é um contrato por meio das Caixas Escolares de acordo com as normas da CLT, com 44 horas de jornada semanal de trabalho, exercendo as atividades de apoio à docência, em média 8 horas diárias. Antes do ingresso nas atividades da área educacional formal, Manuela trabalhou em lanchonete como auxiliar de produção, em loja de roupas de cama, mesa e banho como vendedora, em loja de calçados como caixa e exercendo atividades domésticas e de cuidados com crianças. O contato com crianças data de muito antes de seu ingresso na EMEI, ajudando a cuidar de sobrinhos, primos e filhos de vizinhos.

No próximo capítulo, analiso as entrevistas semiestruturadas, realizadas com as professoras e a auxiliar, com apoio no conceito da Experiência Social. O capítulo está assim organizado: o início do trabalho com bebês e a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas das professoras e da auxiliar; o compartilhamento da docência com os pares em tempo integral; o compartilhamento das ações com as famílias; princípios orientadores das práticas de cuidado e educação; e a maternidade e a docência com bebês. As categorias de análise abordam diferentes dimensões da experiência de trabalho com bebês em contexto coletivo, algumas já mencionadas nas apresentações individuais das professoras e da auxiliar: o desejo ou não de trabalhar na educação; a experiência com o trabalho do cuidado fora do ambiente institucional; a necessidade do compartilhamento das ações com os pares e com as famílias; os princípios orientadores das práticas de cuidado; a vinculação da docência com a maternidade; as dimensões afetivas e sensoriais envolvidas nas ações; as necessidades formativas e os desafios do trabalho com bebês.

4

A construção da Experiência Social: tornar-se professora e auxiliar da Educação Infantil, trabalhando com bebês

O objetivo deste capítulo é analisar os processos de construção das experiências das professoras e da auxiliar. Os dados apresentados tiveram como principal fonte as entrevistas semiestruturadas. As análises foram realizadas a partir dos conceitos da Sociologia da Experiência, de François Dubet (1994), e do trabalho do cuidado (TRONTO, 1997, 2007; MONTENEGRO, 2005; HIRATA; GUIMARÃES, 2012; MOLINIER, 2012; SOARES, 2012; DUMONT-PENA, 2015), referenciais teóricos apresentados no Capítulo 2. Partimos do pressuposto de que as Experiências Sociais das professoras e da auxiliar que trabalham na Educação Infantil se constituem e se interpenetram (NÓVOA, 1995). Essas experiências expressam sentidos, tanto individuais quanto coletivos sobre a docência, articulam diferentes lógicas de ação (DUBET, 1994) e estão diretamente vinculadas aos conhecimentos pedagógicos e educacionais que, ao mesmo tempo, sustentam e confrontam as práticas diárias, proporcionando compreensões sobre os processos

interacionais vivenciados durante as experiências de cuidar e educar bebês.

O início do trabalho com bebês e a dimensão afetiva

As atividades diárias realizadas pela auxiliar eram: troca de fralda; alimentação; banho; contato com bebês, famílias, professoras, coordenadora, vice-diretora e outras profissionais da instituição; acalanto; apoio ao sono; organização de ambiente e dos pertences pessoais das(os) bebês; auxílio nas atividades propostas e registro das atividades nas agendas individuais das(os) bebês. Já as professoras realizavam, além das atividades acima listadas, preenchimento de planilhas, relatórios, planejamentos, organização de projetos, anamneses, reunião com os responsáveis pelas(os) bebês, portfólios e registros no caderno de comunicação entre os turnos.

Todas as professoras afirmam que não tiveram formação específica para trabalhar no berçário. Os cursos de Pedagogia, Normal Superior e Magistério, bem como as especializações cursadas pelas professoras (Quadro 01) não deram a elas as referências necessárias para exercerem as atividades diárias específicas com bebês em contexto coletivo. Em seus relatos destacam que o aprendizado é realizado na prática com o amparo de conheci-

mentos advindos da experiência materna, das lembranças de terem sido cuidadas, da experiência de cuidarem de outros bebês e pessoas idosas, bem como da busca pessoal por maiores conhecimentos, utilizando principalmente recursos da internet e auxílio das colegas de trabalho (CERISARA, 1996; 2002a; SILVA, 2004; 2016; SAYÃO, 2005; RAMOS, T. 2012). Apenas uma das professoras não é mãe e não teve experiência com o trabalho do cuidado em outros momentos da vida. Ela conta que sustenta sua prática através da observação, das lembranças de ter sido cuidada, sanando suas dúvidas com as outras professoras e com a auxiliar.

A vinculação de conhecimentos da maternidade e de experiência com cuidado de outras pessoas com a docência na Educação Infantil, como vimos no Capítulo 1, é um tema presente na área que, num primeiro olhar, apresenta uma visão de desprofissionalização, quando transmite a ideia de que as ações desempenhadas por professoras nas Instituições de Educação Infantil não são ações profissionais. De fato, as lutas feministas e de mulheres, bem como a luta sindical e a literatura da área há muito criticam a naturalização das ações docentes no trabalho de cuidar e educar crianças e nos papéis de mulher e de mãe. Dumont-Pena (2015) afirma que as análises políticas e sociológicas mais recentes têm chamado atenção para o processo de aprendizado não institucionalizado que ocorre no ambiente doméstico e não é valorizado (DUMONT-PENA, 2015). São conhecimentos que, por estarem

ancorados na experiência privada, são construídos fora dos meios educacionais institucionais, não passando pelo controle social e, portanto, não se tornando objeto de debate.

A auxiliar foi a única que relatou ter participado de formações em serviço quando iniciou o trabalho, contudo, afirma que os conteúdos das formações não eram muito úteis para o trabalho no berçário, pois ela já trabalhava há sete anos na EMEI e conhecia bem o funcionamento da escola. Falou que algumas formações foram úteis para sua vida pessoal e exemplifica lembrando de uma palestra que assistiu com um dentista. Informou ainda que algumas das orientações recebidas ela não cumpre em sua totalidade, demonstrando como a lógica da subjetivação está presente nas suas ações diárias (DUBET, 1994). Durante a entrevista, enquanto conversávamos sobre alimentação, Manuela comenta sobre a formação,

[...] Já pensou? Você está dando alguma coisa para a criança de qualquer forma? De qualquer jeito? Não! Às vezes a gente brinca. Nas formações que a gente teve elas sempre falavam que: *não é papá. É almoço. É papá lá na casa delas*. Então, aqui a gente não é mãe, a gente não é irmã, a gente não é parente, a gente não é nada. Então não é papá é almoço. Mas às vezes sai o papá porque, não sei, é criança, a gente não consegue sabe? (Entrevista, auxiliar Manuela, 2017).

Manuela relata não conseguir seguir fielmente as orientações oferecidas nas formações em serviço para realização do seu trabalho. O papel social atribuído a ela é o de Auxiliar, sendo auxiliar, Manuela “não é mãe, não é irmã, não é parente, não é nada”. Nada é aquilo que não existe, aquilo esvaizado de sentido e de significado, que, nesse relato, orientado por experiências construídas ao longo de sua vida, sendo mãe, irmã e parente, ganha sentido na verbalização de “papá”. Mesmo sendo instruída a não se reportar nem utilizar os conhecimentos construídos durante sua experiência materna ou de cuidados com outras crianças, Manuela imprime sua subjetividade no papel que executa, pois considera que desta forma está incentivando a criança a comer. A capacidade de adaptação, que para Dubet (1994), é o elemento mais aberto do sistema de ação social, pode ser vista nessa fala, pois, mesmo tendo ciência das normas que asseguram sua integração neste sistema social, suas experiências se constituem nas relações estabelecidas com as(os) bebês. Manuela mobiliza experiências anteriores, “papá”, ao se relacionar com as crianças. “Papá” é almoço para ela, o que provoca em Manuela motivação, oferece energia, incentivo e exprime brincadeiras, um dos conteúdos da Educação Infantil (BRASIL, 2009b). É a força das crenças sobre o cuidado e das situações práticas de cuidar que se sobrepõe aos conteúdos formais sistematizados.

A professora Júlia tem dois anos de experiência com o berçário (Quadro 1) na EMEI pesquisada, vejamos o relato de como iniciou a trabalhar com bebês:

Caí de paraquedas no berçário. Pânico! Quando eu comecei aqui eu estava na turma de 5 anos. Só que nem todos os meninos iriam sair para outra escola, eles iriam continuar aqui. Eu tinha feito todo o meu planejamento para... o que eu queria alcançar com eles no próximo ano, como o perfil deles era, aquela coisa toda. E, quando eu chego aqui, a Luana fala: *a Rosana vai ficar com a sua turma*, que era a turma de 5 anos, *Júlia você vai lá para o berçário*. Eu falei: *o quê? Você está doida! O que eu vou fazer com 13 bebês? Misericórdia! Não vou fazer isso não. Nem vou mesmo. Ah! Não. Vou pedir exoneração. Não vou para o berçário nem! De jeito nenhum. Não vou não*. Aí a Luana: *calma Júlia! Vai ser uma experiência nova*. Eu falei: *nova e horrível. Não quero! Não vou para lá. Você me arruma uma outra turma que eu não vou para lá*. Aí ela falou: *não. Calma. Começa. Se a gente ver que você realmente não tem perfil para lá, que eu acredito que não é. Você está com bebê em casa. Você sabe muito bem como que cuida. Como que educa, como que cuida. Então, você vai para lá, se você não gostar, se você achar que está muito pesado, você me pede que aí a gente vê o que pode ser feito, mas vai para lá [...]* (Entrevista, professora Júlia, 2017).

A professora continua sua fala contando que iniciou o trabalho no berçário junto com mais duas professoras que tinham um pouco mais de experiência e que foram explicando como funcionava a rotina com as(os) bebês. Essas colegas falaram sobre o momento de inserção da(o) bebê na instituição, sobre a construção da rotina, sobre as regras da vigilância sanitária que precisariam ser cumpridas nas horas dos banhos e trocas de fralda. Mesmo que as colegas a tenham auxiliado e que a vice-diretora tenha reconhecido seus saberes domésticos, Júlia confessa: “[...] só que apesar disso tudo eu fiquei pensando assim: *como que eu vou trabalhar o pedagógico com bebês?* [...]” (Entrevista, professora Júlia, 2017). Ainda durante este relato Júlia apresenta detalhes sobre o primeiro dia de trabalho no berçário:

[...] Aí eu fui pegando aos poucos. A Nádia acudia aqui. A Sofia acudia ali. E eu não sabia como receber o bebê, aquela coisa toda, e, por incrível que pareça, no primeiro dia com os bebês lá, o pai chegou e falou assim: *como é seu nome?* Eu falei: *Júlia*. O pai falou: *aqui Paulo!* Estavam o pai e a mãe: *aqui Paulinho é a tia. A tia. Essa é a tia Júlia.* Eu olhei e falei: *oi Paulo! Tudo bem?* Ele me deu aquele sorriso mais aberto, mais convidativo. Aí eu falei: *gente! Que coisa mais linda!* Eu já fui carregando ele para o berçário. Paulo nem olhou para trás e a mãe dele chorando lá fora porque ele abriu o braço, já entrou e ela ficou chorando lá fora e o pai ficou falando assim, o Joel: *para com isso. Você está*

chorando por causa de quê? – [a mãe] o Paulo nem nunca viu essa Júlia. Eu nunca vi essa Júlia e o Paulinho entra e não olha nem para trás. Da mesma forma que ela [a mãe do bebê] estava lá fora chorando eu também estava lá dentro. Falei: o que eu vou fazer com esse menino? Falei: vou fazer igual o que eu faço com o Miguel [filho de Júlia]. Vou botar ele no tapete. Vou dar alguma coisa para ele distrair. Vontade de sair correndo. Foi chegando. Chegou outro bebê, chegou outro bebê. Aí chegou a Laura e a Laura também com aquele sorriso largo. Aí a Sofia falou: calma Júlia. Você já dispensou os pais? Não é assim que acontece – porque eu estava lá antes de 13h – [Sofia] não é dispensar. Pede para eles aguardarem lá fora que a gente vai pegar os dados dos bebês. Saber quais os costumes, os hábitos deles dentro de casa. Se ele alimentou antes de estar aqui. Aí que foi organizando mesmo o rumo, né! Nossa! Mas foi desesperador! (Entrevista, professora Júlia, 2017).

O momento da inserção da(o) bebê na creche é sempre um momento delicado, que envolve atenção, interação e integração de familiares, crianças e toda a comunidade escolar. A professora é a profissional responsável por receber as crianças, organizar as experiências diárias e transmitir segurança às crianças e aos familiares. No caso de Júlia é paradoxal pensar que ela esteja habilitada para oferecer segurança aos bebês e às famílias, visto que ela se sentia insegura quanto aos procedimentos que precisava realizar, tanto com relação ao bebê, quanto com relação à mãe da criança, que não pa-

rava de chorar, gerando na professora a vontade de “sair correndo”. Júlia, assim como Manuela, movimentava conhecimentos e habilidades construídos a partir do seu contexto doméstico para exercer sua atividade laborativa quando, em meio ao caos, pensa em como cuidar do seu filho e decide realizar o mesmo procedimento com o bebê que acabou de conhecer, como sugere Luana, que em meio à negativa da professora de assumir o berçário, manifesta que considera que ela tem perfil. Neste caso, a insegurança de Júlia poderia ter sido amenizada se a professora tivesse em seu repertório conhecimentos técnicos, procedimentais e metodológicos sobre as especificidades do processo de inserção de bebês em creches, já discutido na literatura da área (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000; RAPOPORT; PICCININI, 2001). O sentimento de “desespero”, desconforto, medo e angústia, marcado principalmente pelas expressões “pânico”, “misericórdia”, “desesperador”, “horrível” e “vontade de sair correndo”, gerado na professora no início do trabalho com bebês, nos remete à importância de pensarmos sobre uma das dimensões do cuidado, que se refere aos cuidados destinados à pessoa que exerce o trabalho de cuidar (SEGUIM; DAFFRE, 2006). Aos poucos, Júlia vai obtendo informações, mediadas por Sofia, professora com mais experiência sobre os procedimentos a serem realizados no início do trabalho e expressa no final de sua fala: “Aí que foi organizando mesmo o rumo, né!” (Entrevista, professora Júlia, 2017).

O momento em que Júlia recusou a decisão de Luana, pedindo a ela compaixão, “misericórdia”, foi a mesma reação que teve Nelcina no final na década de 1990, quando ainda não havia regulamentação que determinava a habilitação em Magistério para o trabalho nas creches e pré-escolas (DUMONT-PENA; SILVA, 2018). Nelcina, era educadora de uma creche comunitária e foi sujeito da pesquisa de mestrado de Isabel Silva (SILVA, 1999). Parte de sua história está contada no livro *Aprender a cuidar: diálogos entre saúde e educação infantil*, de Érica Dumont-Pena e Isabel Silva (2018).¹⁵ Duas mulheres, em contextos históricos e com preparação diferentes, trabalhando com cuidado e educação de crianças em Instituições de Educação Infantil, manifestam comportamento muito parecido, em quase duas décadas de diferença. Tanto a Instituição à qual Nelcina estava vinculada, quanto a Instituição à qual Júlia estava vinculada não possuíam métodos de inserção que as ajudassem a se sentirem mais seguras quanto ao exercício de suas funções e, no caso de Júlia, a formação acadêmica não fez diferença no que se refere à segurança da professora para exercer a docência com bebês.

Este fato mostra também o quanto à docência na Educação Infantil ainda não possui uma profissionalidade consolidada, pois entre cuidar e educar bebês e cuidar e educar crianças de 5 anos há uma infinita diversidade. A variabilidade das idades das crianças na Educação Infantil constitui

15. A história de Nelcina também está contada em outro livro publicado pela autora (SILVA, 2001).

fator predominante para a construção das identidades docentes nessa área. São as crianças e suas condições conforme a idade que oferecerão os elementos definidores do trabalho (ROCHA; GONÇALVES, 2015). A habilidade para trocar uma fralda, por exemplo, se constitui como trabalho da adulta que atua com bebês, contudo não faz parte do trabalho com crianças de 5 anos, pois estas últimas já conseguem usar o banheiro sozinhas. São demandas que exigem uma disponibilidade pessoal dessas mulheres para, nas relações estabelecidas diariamente, disporem de habilidades e técnicas, tanto corporais quanto afetivas (SEGUIM; DAFFRE, 2006).

Quando Júlia é motivada a falar sobre sua trajetória com as(os) bebês, ela me conta um episódio que aconteceu há dois anos, que marcou a sua experiência profissional e que caracteriza o seu sentimento mais íntimo desse processo. Do relato, dois momentos são fundamentais para compreender a experiência social desta professora. O primeiro é a relação da professora com a vice-diretora. Júlia estava preparada para assumir o trabalho junto a crianças de 5 anos e não com bebês. A vice-diretora, que, na hierarquia do trabalho na creche, exerce maior poder sobre a professora, comprova sua plena integração ao papel que executa, quando justifica a decisão tentando acalmá-la, oferecendo palavras encorajadoras e a possibilidade de diálogo posterior para reavaliar a decisão. Como dito, Luana justifica ainda sua decisão referenciando as

competências maternas da professora para a execução do trabalho, o que expressa sua confiança na possibilidade de Júlia executar o serviço.

O segundo, não menos importante, é a relação de Júlia com a família. Quando Júlia conhece Paulo, Joel e a mãe do bebê, acontecem três movimentos diferentes em fração de segundos: a) a relação entre a professora e Joel, o pai do bebê, que expressou segurança ao apresentar Júlia a Paulo; b) a relação entre Júlia e a mãe do bebê, que expressou desalento ao ver seu filho à vontade no colo de uma pessoa “desconhecida” e c) a relação entre Júlia e Paulo que, ao ser apresentado à professora, ofereceu o sorriso e os braços. Júlia não queria trabalhar com bebês, não conseguia visualizar a “pedagogia” sendo aplicada com eles e, quando Paulo lhe oferece o sorriso e os braços, Júlia começa a trabalhar.

Ao que tudo indica, o que motivou a professora não foi a decisão da vice-diretora que levou Júlia a sentir angústia e desespero, não foi a tranquilidade do pai e nem o desalento da mãe, foi o sorriso e os braços de Paulo que, por um segundo, como num passe de mágica, fez a professora esquecer todo o resto. A disposição de Júlia para trabalhar com bebês foi ativada pelo sorriso de Paulo que, ao “desarmar” a professora, fez com que ela abandonasse, mesmo que por pouco tempo, o dilema instaurado no diálogo com a vice-diretora. Há nesse relato uma demonstração de que é basilar, no trabalho com bebês, muito mais do que é ensinado na faculdade ou vivenciado na maternidade, alguma

coisa que vem de dentro, sob a forma de sentimentos que asseguram confiança, afetividade e empatia, e que, no caso de Júlia, foi um “sorriso convidativo” o elemento desencadeador. As emoções da professora foram predominantes e orientadoras de sua ação. Embora as emoções das professoras sejam um dos elementos importantes no trabalho com bebês, há que se considerar a responsabilidade das políticas municipais de Educação, das Instituições de Educação Infantil e das Instituições de Nível Superior com as formações iniciais, em serviço e continuadas para as professoras. Formações que proporcionem reflexões sobre a organização e as condições do trabalho, e que ofereçam subsídios às professoras para assegurar práticas adequadas com as crianças.

O sorriso é uma das formas de comunicação das(os) bebês, ele compõe aspectos do trabalho de cuidar e educar relativo ao corpo, ao afeto e às emoções. Sorrir é uma maneira de se conectar com o outro, de estabelecer vínculos, de expressar contentamento, prazer, felicidade, excitação, bem-estar, produzindo um efeito direto sobre as pessoas, principalmente quando genuinamente emanado. O sorriso não é só mote indutor do trabalho de Júlia. Quando peço para as professoras e para a auxiliar falarem sobre as alegrias de trabalhar com bebês, o sorriso, os braços abertos, o estabelecimento da confiança, o carinho, as trocas de olhares e afetos, que falam mais do que palavras, resumem as respostas delas.

Um dos aspectos do trabalho de cuidar de outras pessoas está relacionado ao fato de a pessoa que está sendo cuidada aceitar os cuidados, “aceitar o abraço, o carinho” (Entrevista, auxiliar Manuela, 2017). O estabelecimento do vínculo e da confiança são essenciais neste processo (SILVA, 2014). As relações afetivas devem ser pensadas a partir dos contextos interacionais. Essas relações constituem um complexo sistema dialógico entre adultos e crianças em ambientes diversos que compõem aspectos da interação social tanto na Instituição de Educação Infantil quanto no ambiente familiar. “As crianças são únicas, são diferentes” (Entrevista, professora Maria, 2017) e cada uma delas desperta sentimentos diversos e até contraditórios nas adultas. Elas vão aprendendo a ser professoras a partir das demandas das crianças e isso muda a cada ano porque as crianças são outras, muda a cada dia, porque as crianças vão crescendo e demandando das adultas comportamentos diferentes, logo o jeito de exercer os papéis de professora e auxiliar será também diferente, a docência então terá outras características.

Tornar-se professora e auxiliar de Educação Infantil que atua com bebês exige o equilíbrio do controle emocional, exige insistência, paciência, controle do tom de voz, respeito aos desejos e aos sentimentos. As(os) bebês falam, e com elas(es), o afetivo é que permite às professoras e auxiliar realizarem as técnicas corporais (MARANHÃO, 2000; 2007; DUMONT-PENA, 2015). Vejamos o relato da

professora Larissa respondendo sobre o que considerava mais importante no momento da alimentação:

Eu acho que incentivar a criança a comer, ter paciência porque às vezes recusa, saber também um pouco das preferências das crianças, de vez em quando, por exemplo, quando vem ovo, as primeiras vezes eu amassei o ovo na comida toda, não comeu, a Manuela falou: *nossa! Não faz isso não. Deixa no cantinho do prato aí você dá uma pontinha da colher, se eles aceitarem o ovo aí você pode ir dando direto, mas se eles não aceitarem aí você já oferece a outra parte da comida que está sem o ovo aí eles vão comer* e aí eu fui pegando e fazendo dessa forma. Então, aqueles que eu sei que não gostam de frango desfiado, quando é o frango eu coloco só o caldinho porque eu já sei que se tiver o frango desfiado vai cuspir a comida porque vai ficar aqueles desfiadinhos na língua. Aí eu misturava, misturava, tentando enganar, mas não adianta, eles vão mastigando e vão percebendo que tem uma linha e vão cuspidando essa comida para sair o fiapo do frango [...] (Entrevista, professora Larissa, 2017/2018).

Além das exigências afetivas que o trabalho do cuidado suscita, Larissa chama atenção para a aprendizagem de habilidades que advém da convivência com as(os) bebês. Eles ensinam muito. Desde a necessidade do conhecimento de suas preferências, como as preferências alimentares, ao (re)aprendizado de atitudes e formas de convivên-

cia com as quais as adultas estavam acostumadas, como a modificação do tom de sua voz (VITTA, 2004). A professora é então afetada pelas crianças e, junto com elas, vai construindo formas de relacionamentos que perpassam seu corpo, seus sentimentos, suas emoções, suas práticas. Nesses momentos interacionais as professoras vão aplicando técnicas de alimentação que construíram ao longo de sua vida, reavaliando essas técnicas, muitas vezes com auxílio de alguma colega, e construindo junto com as crianças formas particulares para oferecer o alimento, como amassar o ovo na comida toda ou decidir colocar apenas o caldo do frango.

Tornar-se professora e auxiliar que atua com bebês implica ainda experienciar o reino da dúvida. Uma das principais atividades do desenvolvimento da rotina com bebês é o banho.¹⁶ Esta atividade exige das adultas a tomada de várias decisões e uma delas é escolher que roupa colocar na(o) bebê. Durante as entrevistas perguntei às professoras e à auxiliar como elas decidiam que roupa colocar na(o) bebê. Todas responderam que utilizam como principal indicativo a temperatura do ambiente. Elas olham se o tempo está nublado, ensolarado, chuvoso, com muito ou pouco vento. Pensam também sobre suas próprias sensações térmicas, se estão sentindo frio ou calor, ainda que não considerem suas sensações como principal parâmetro e analisam o comportamento da criança, se a(o) bebê está suando, se está com as extremidades (princi-

16. Esta atividade também é analisada sob outra lente no Capítulo 5.

palmente mãos e pés) frias, bem como se está incomodada(o) com a roupa, não necessariamente nesta ordem. Vejamos a resposta da professora Sofia:

Aí usa mesmo o critério da temperatura ambiente. Do tempo. Se o tempo está mais chuvoso e ventando é frio. Se está calor a gente vai colocar uma roupa mais fresquinha. Eles também dão indícios de que estão mais suadinhos, então a gente tem que... nessas questões a gente percebe. Apesar de que eu passo uma fase que tudo é calor, mas eu não sou referência para ninguém. Quando está frio, por exemplo, a gente vê que precisa pôr minha neles, que o chão está friozinho. O vento, ali no berçário ele circula muito quando a gente abre a porta dá para ver. Você pode ver, durante o dia todo o ambiente fechado, está mais quentinho lá dentro. Eles vão embora e a gente já põe uma roupinha diferente. Quando não põe a própria família pede: *olha! Põe uma blusinha porque lá fora está ventando*. É assim. A gente vai observando o tempo (Entrevista, professora Sofia, 2017).

Em outros registros encontramos diálogos das professoras com as famílias sobre as vestimentas das(os) bebês. Os diálogos giravam em torno da quantidade de roupa enviada à EMEI, da adequação das roupas à temperatura ambiente e da higiene e organização das roupas enviadas. No trecho reproduzido acima, Sofia traz um elemento que se refere ao compartilhamento das ações com as famílias, referindo-se à variação da temperatura

durante do dia. *O tempo muda!* Pela manhã ele está frio e chuvoso, ao meio dia muito quente e ensolarado e no final da tarde o frio volta, ou não. Como ter esse controle? A temperatura dentro da sala de convivência do berçário é diferente da temperatura nos ambientes abertos que são influenciados também pela quantidade de ventilação. As variáveis climáticas externas e de sensações pessoais determinam que o trabalho das professoras e da auxiliar seja baseado nas alternâncias entre erro e acerto, na dúvida, quando lhes é imposta a difícil tarefa de decidir pelo outro que ainda não fala verbalmente. Vivenciar o significado do que é quente e do que é frio não é igual para todas as pessoas, não sendo possível aferir o grau de desconforto individual quanto à sensação térmica alheia. No trabalho com bebês esse dilema torna-se ainda mais complicado quando pensamos que eles ainda não verbalizam o que sentem, estando ainda em processo de aprendizado das formas de expressões das sensações individuais. Em um dos dias de entrevista com a professora Larissa eu estava vestindo duas blusas de manga comprida, enquanto a professora estava vestindo uma blusa de alças. Comentei com ela a discrepância das nossas roupas:

É, e infelizmente neste ano alguém passou um frio, alguém passou um calor, com certeza: *ai meu Deus eu queria que alguém colocasse uma blusa de frio em mim* e nós não colocamos ou vice-versa, alguém lá morrendo de calor, depois de meia hora,

40 minutos, 1 hora, é que alguém falou: *nossa gente! Vamos tirar a blusa de fulaninho*, infelizmente assim, uma vez ou outra, por exemplo, hoje eu não estou sentindo frio, então se você estivesse sob os meus cuidados provavelmente você iria estar com frio porque eu não ia te colocar blusa (Entrevista, professora Larissa, 2017/2018).

Larissa reconhece a dificuldade e a subjetividade das tomadas de decisões no berçário, bem como verbaliza que não tem controle da situação quando afirma que, provavelmente, se eu estivesse aos seus cuidados estaria sentindo frio. As professoras não possuem informações oficiais e nem critérios construídos coletivamente para tomarem as decisões que tomam durante o dia. Nenhum documento de orientação de suas práticas trata deste tema, o que faz com que elas baseiem suas ações em critérios pessoais e algumas vezes contraditórios (DUBET, 1994).

Outra característica do processo de tornar-se professora de bebês, faz parte dos novos aprendizados diários que perpassam as atualizações das técnicas aprendidas, ocasionadas pelas mudanças na forma como a sociedade se organiza, vejamos a resposta de Sofia quando pergunto sobre como aprendeu a trocar uma fralda,

Com filho mesmo. Filho. E no susto. Não tem outro jeito não. Ninguém chega para você, eu não fiz curso de... eu nem sei como chama agora, agora que eu falo as-

sim, na minha época tinha pré-natal, mas básico. Hoje tem uns cursinhos aí para ensinar a dar banho no neném, trocar fraldinha. Não tive nada disso não, foi no susto mesmo e nem era fralda descartável, deu mais conhecimento porque era fralda de pano, tinha uma técnica para dobrar, para não sei o quê, a noite é diferente do dia. Toda essa técnica aí de uso de fralda de pano e de descartável, mas foi assim, não tem muito segredo não (Entrevista, professora Sofia, 2017).

O que nos relata Sofia faz parte de um conhecimento construído pela sociedade, principalmente por mulheres, passado de geração para geração sem o reconhecimento acadêmico (DUMONT-PENNA, 2015). Com o fato de que as fraldas de pano foram substituídas, por grande parcela da população, por fraldas descartáveis, as famílias, e, no caso da Educação Infantil, as professoras, precisam se atualizar em relação às técnicas. Mesmo afirmando que “não tem muito segredo”, Sofia não desenvolveu a habilidade de manusear as fraldas de pano ou descartáveis durante sua formação acadêmica e sim na prática de acordo com a necessidade de realização do trabalho. Larissa acrescenta o fator tempo. Ela ficou um intervalo de seis anos sem executar a atividade de troca de fralda, tanto no contexto doméstico, quanto no contexto coletivo.

[...] Aí no berçário eu não tive problema, entre aspas, porque a mãe do Artur, o Artur, eu peguei o berçário no primeiro ano

aqui, e depois peguei nove¹⁷ anos depois e a Alícia [filha de Larissa] já estava com seis anos no começo desse ano, então tinha seis anos que eu não trocava fralda. A mãe do Artur chegou e falou assim: *nossa! Só que tem um problema, ele acabou de fazer cocô*, eu falei: *não tem problema, a senhora quer trocar?* Aí ela foi trocar, mas na hora da troca o telefone dela tocou e ela falou: *nossa! Vou precisar atender*. Eu falei: *pode me dar aqui* e ela ficou na porta atendendo acho que o marido dela. Na hora que ela desligou eu estava na parte de colocar a fralda e a parte da vira, daquela liga, estava para frente porque o Artur foi o primeiro que eu troquei no berçário, eu não tinha trocado, foi acho que no segundo dia parece, aí na hora que eu fui trocar ela falou assim: *Ih! Artur, ó! Fala para a professora para virar a sua fralda, tá trocada*, aí eu falei: *ih! Artur você vai ser minha cobaia porque tem seis anos que eu não troco fralda*, brinquei, levei na brincadeira porque eu já conhecia ela, eu já fui professora da menina dela, levei na brincadeira e tal, mas aí a gente esquece também, né? Mas aí eu não esqueci mais (Entrevista, professora Larissa, 2017/2018).

Assim como Sofia, Larissa mobilizou conhecimentos e habilidades construídos na vivência da maternidade para executar o seu trabalho, bem como precisou contar com o bom senso e a confiança (SILVA, 2014) construída com a mãe do bebê, quando demonstra ter esquecido como se manuseia uma fralda descartável. O fato de ela ter ficado

17. A EMEI Arco-Íris foi inaugurada, de acordo com o PPP, em 07 de abril de 2009. Se a professora atuou no berçário em 2009 como afirma, ela levou um intervalo de 8 anos sem trabalhar com bebês e não 9 como relatado.

seis anos sem trocar uma fralda a fez esquecer que precisava olhar qual era o lado da frente. Larissa se coloca no ambiente de trabalho como aprendiz, no início do ano de 2017, ela observava e perguntava tudo, tanto para as outras professoras quanto para a auxiliar. Para ela, não interessava quem era a professora e quem era a auxiliar nos momentos de tomadas de decisões, o que contava era a experiência prática, “hoje eu já domino bastante, mas no início eu podia dizer que eu ficava esperando as ordens da Manuela [auxiliar]” (Entrevista, professora Larissa, 2017/2018).

Emanuele também trata da questão do aprendizado no ambiente de trabalho, que para as professoras e auxiliar funciona como recurso que favorece o desempenho de suas funções. Avaliando sua carreira profissional, Emanuele considera estar “no caminho certo”, ela reconhece que ainda tem muita coisa para aprender e credita o aprendizado atual a sua busca pessoal, à ajuda e à paciência das colegas de trabalho, sentindo-se hoje preparada para auxiliar alguma professora que chegue ao mercado de trabalho como ela:

[...] Eu cheguei aqui crua. Sem saber de nada. Com a ajuda e a paciência das meninas [demais professoras e auxiliar] e também a busca através de perguntas e internet eu me sinto preparada para ajudar alguém que chegue no berçário igual eu cheguei. Para poder dar uma orientação (Entrevista, professora Emanuele, 2017).

Podemos afirmar que as professoras e a auxiliar revelam um esforço para construírem o seu fazer profissional na Educação Infantil trabalhando com bebês. Aprender a ser professora e auxiliar que atua com bebês é reconhecer que neste tipo de docência há características diferentes das já construídas nos outros níveis de cuidado e educação coletiva, inclusive na própria Educação Infantil. A docência com bebês exige habilidades que não correspondem às imagens da docência tal como ela se constituiu historicamente, baseada em atividades exclusivamente de ensino, com mesas, cadeiras, papéis, canetas e crianças sentadas em fileiras (CAMPOS, 2008). As professoras e a auxiliar sinalizam também a necessidade de formações específicas que lhes ofereçam suporte durante o trabalho. A ausência de conhecimentos sobre as(os) bebês e sobre o trabalho no berçário, como parte do processo de formação dessas mulheres, as conduz a encontrar recursos para execução de suas atividades diárias e o *compartilhamento da docência com seus pares* (próxima seção) aparece nos dados da pesquisa, tanto quanto oportunidade formativa, quanto como desafio a ser enfrentado. É nas experiências maternas e de cuidado com outras crianças e idosos, “na ajuda das outras colegas que trabalham” (entrevista, professora Amanda, 2017), auxiliadas pela observação, que elas conseguem encontrar recursos para construir vínculo com as crianças. Conseguem “descobrir” o significado do choro, reconhecer sinais de sofrimento, decidir se será ne-

cessária uma roupa mais quente ou mais fresca, se ligam o som ou não, se há necessidade de um banho ou apenas de um passeio pela escola.

Todas essas características fazem parte do trabalho de professoras e auxiliares que atuam com bebês, contudo, os cursos de Pedagogia, Normal Superior e as especializações não possuem ou possuem de forma insuficiente disciplinas específicas para tratar desses conteúdos (GATTI, 2017; ALBUQUERQUE; ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2018). O aprendizado é realizado nos momentos interacionais, o que compõe a experiência social e que marca a vida pessoal e profissional dessas mulheres que assumem a difícil tarefa de cuidar e educar bebês e crianças de até 6 anos, em Instituições de Educação Infantil. Mesmo recebendo orientações de como fazer, mesmo tendo como atividade laborativa as mesmas funções, mesmo compartilhando as tomadas de decisões, cada uma delas imprime sua subjetividade (DUBET, 1994) no processo, seu modo de executar as tarefas diárias e de viver a experiência de ser professora e auxiliar da Educação Infantil, sendo a ação afectual (emocional) (DUBET, 1994) uma das características marcantes nesse processo.

O compartilhamento da docência em tempo integral

O atendimento em tempo integral na Educação Infantil influencia diretamente na organização do trabalho na EMEI e, conseqüentemente, no compartilhamento da docência entre professoras e também das ações de cuidado e educação com a auxiliar, com as famílias e com outros profissionais da Instituição. As discussões sobre educação integral e jornada de tempo integral na Educação Infantil estão presentes nas práticas e nos estudos desse segmento educacional desde sua origem. A necessidade de uma escolarização em tempo integral foi defendida pela primeira vez por Anísio Teixeira na década de 1950. No âmbito das políticas públicas municipais de Educação Infantil, a oferta de vagas em turno integral tem sido reduzida por dois principais motivos: a) por ser usada como estratégia de ampliação de vagas, fechando uma turma de turno integral e abrindo duas turmas de turno parcial e b) pela redução de vagas para as turmas de creche, pois estas demandam uma maior razão adulto/criança (AQUINO, 2015), ou seja, uma escola que supõe investimentos de recursos financeiros consideráveis.

Como dito no Capítulo 3, o berçário *lócus* desta pesquisa, foi fechado com a justificativa da ampliação de vagas para as crianças de 4 e 5 anos, o que evidencia na política pública municipal, o que Lí-

gia Aquino interpreta como “desprezo pela creche” e pelas práticas de cuidado e educação (AQUINO, 2015, p. 164). A autora defende a educação em tempo integral enquanto direito das crianças e de suas famílias e afirma que há, no Brasil, um paradoxo produzido pela institucionalização das crianças, pois “por um lado, a imposição/obrigatoriedade de oferta e garantia de direito a acesso tem provocado uma expansão, mas, por outro lado, essa expansão tem resultado em restrição – como a redução do tempo de oferta, das práticas de brincar, do cuidado integrado ao educar” (AQUINO, 2015, p. 174).

Outra crítica existente nas práticas de Educação Infantil em tempo integral está presente na dicotomia entre as práticas assistencialistas e as práticas que prezam o cuidado integral da criança. Para Araújo, por um lado, no projeto educativo do tempo integral, há uma forte tendência ao assistencialismo “forjado pela ruptura entre o cuidar e o educar”, por outro lado,

existem iniciativas voltadas à sistematização de um trabalho considerando a integralidade e a indivisibilidade da educação infantil, consolidando, assim, uma educação em permanente diálogo com as capacidades expressivas, afetivas e cognitivas, éticas e estéticas das crianças pequenas (ARAÚJO, 2015, p. 52).

Esse processo, tem influenciado as relações estabelecidas entre os adultos e as crianças, a constituição das políticas públicas, bem como, dentre

outros aspectos, o modo de construção dos currículos, que orientam as práticas pedagógicas. Araújo defende que o atendimento público nas creches, nessa experiência de educação em tempo integral, precisa se constituir “como um direito que tem por base o que é melhor para a criança e seu bem-estar social e cultural e não simplesmente uma espécie de refúgio” (ARAÚJO, 2015, p. 56). Sarmiento acrescenta que a Educação Infantil em tempo integral tem diversas justificações, “correspondentes a distintas visões do mundo, concepções de criança, ideários pedagógicos e orientações políticas” (SARMENTO, 2015, p. 1). O autor sugere uma educação em tempo integral que preze o “sentido cívico do bem-estar infantil, onde se filia lógica de ação dos direitos da criança” (SARMENTO, 2015, p. 1).

Camilo (2018), identificou que suas interlocutoras atribuíam dois significados ao compartilhamento da docência em tempo integral. Para a autora, as professoras entendem o compartilhamento, tanto como o trabalho realizado com outra pessoa, quanto como a divisão das tarefas entre elas. Na EMEI pesquisada, as professoras do turno da manhã chegavam às 7h e saíam às 11:30h, as do turno intermediário entravam no berçário às 11:30h e saíam às 13h, quando passavam a responsabilidade pela turma às professoras do turno vespertino, que, por sua vez, deixavam o serviço às 17:30h. As 3 professoras do turno da manhã, Amanda, Bárbara e Larissa, atuavam também no turno da tarde em escolas diferentes, Bárbara em outro município, o

que tornava o tempo de 11:30h às 13h curto para diálogos com as colegas que iriam assumir o berçário, almoçar, descansar e deslocar. As professoras Amanda e Bárbara precisavam fazer um esforço ainda maior se pensarmos que no turno vespertino elas atuavam com crianças do Ensino Fundamental em processo de alfabetização, e a professora Larissa com crianças da Educação Infantil, porém, mais velhas, o que difere do trabalho exercido com bebês. Das professoras do turno vespertino, apenas Sofia atuava em dois segmentos durante o dia (bebês e alfabetização), as professoras Júlia e Emanuele trabalhavam apenas um turno (Quadro 1).

O turno intermediário terminou o ano composto pelas professoras Juliana, Maria e Nina. O trabalho delas não compreende todo o trabalho de cuidado e educação do berçário, elas não participam das construções de relatório, de planejamento, não se envolvem nos projetos nem na construção dos portfólios, toda essa organização é dividida entre as professoras dos turnos matutino e vespertino. Durante o ano, outras professoras assumiram essas tarefas no turno intermediário. É recorrente por parte da coordenação e vice-direção colocar professoras recém lotadas na escola para assumir esse turno no berçário, bem como reorganizar o dia de trabalho, principalmente quando há ausências e mudanças no quadro de professoras da escola, o que acontece com frequência. A professora Nina foi aquela que, entre as três, ficou mais tempo no turno intermediário durante o ano de 2017

e nos conta sua opinião sobre essas mudanças, comentando também sua rotina durante a hora e meia de serviço com as(os) bebês,

Das que estão lá eu sou a única que continuei, porque passaram outras que foram saindo. Agora já tem duas que acho que vão ficar fixas até o final do ano. Ano que vem não sei. Então, deu para fazer a leitura de cada uma delas né? A gente consegue fazer a leitura, assim como elas também fazem a nossa leitura. As que têm mais proatividade de chegar e fazer o que precisa fazer, porque a rotina é simples. Chegou no berçário a primeira coisa é etiquetar as mamadeiras, depois etiquetar as fraldas, porque depois todo mundo mama e pronto. Iniciam as trocas. Se eu chegar e sentar alguém tem que fazer o que eu já acostumei a fazer desde o início, então se uma não fizer eu vou ter que fazer, então a gente vai interagindo. Já passaram colegas lá no berçário que simplesmente, se tinha que anotar a etiqueta, e daí? Alguém que anote. *Ah! Tem que trocar? Enquanto eu puder ir empurrando as trocas para as outras colegas, eu vou empurrando. Pego uma aqui, faço hora com uma, troco essa uma enquanto as outras estão sobrecarregadas com crianças com diarreia e a gente lá! [...]* (Entrevista, professora Nina, 2017).

Nina traz a reflexão do lugar do conflito (DUBET, 1994), na construção da Experiência Social, enquanto professora de bebês. Ao mesmo tempo que nos mostra como age na lógica da integração

(DUBET, 1994), as regras que precisam ser cumpridas no momento do trabalho e a realização das expectativas que a Instituição lhe impõe, ela nos informa como articula esta lógica e exerce seu papel compartilhando-o com outras professoras. Nesses momentos de interação, que são necessários para “desenrolar o serviço”, a lógica da estratégia (DUBET, 1994) entra em ação. Como afirma Dubet (1994), é nessas interações que as tensões da experiência aparecem e as negociações são feitas em prol do bem-estar do outro e de si próprio. As ações de Nina de alguma forma são reguladas não apenas pelas normas institucionais, mas pelos próprios pares, como ela mesma afirma.

A experiência do outro serve também como recurso indispensável para a construção de sua própria experiência, é a “troca de experiência de professores com professores” (Entrevista, professora Júlia, 2017). Quanto mais tempo elas têm trabalhando com bebês, mais informações podem trocar e isso para a Júlia oferece certa segurança. Enquanto conversávamos sobre o que ela gostaria de saber mais sobre os bebês, a professora fala que “sabe um tanto de coisa”, mas que ainda duvida de algumas de suas decisões. Saber se é certo ou errado ou ainda o que mais poderia fazer para potencializar o aprendizado das(os) bebês, para ela, é um desafio e a troca de experiência, o diálogo com as colegas a deixaria “um pouco mais segura em certas situações” (Entrevista, professora Júlia, 2017). Durante o exercício de sua atividade

profissional, Júlia articula sua experiência à experiência das colegas.

Uma ação recorrente por parte das professoras é solicitar ajuda da auxiliar para as tomadas de decisões, o que leva a auxiliar ao compartilhamento de ações com as professoras, bem como a conduzir a exercer o papel de ligação entre os turnos. Em artigo no qual analisamos como a auxiliar constrói sua experiência na interação com bebês e professoras concluímos que “a atuação da Auxiliar vai além das funções determinadas para o exercício do seu trabalho sem que isso esteja explícito, o que impede que seja objeto de reconhecimento e da reflexão” (BITENCOURT; SILVA, 2017, p. 391). Ainda nesse trabalho, chamamos atenção para as contradições do cargo de auxiliar e de sua relação no dia a dia de trabalho com bebês e professoras, sendo ela a única adulta que acompanha os bebês todo o dia e também,

a única adulta que não possui conhecimentos pedagógicos formalizados por meio da formação docente. É, também, a única adulta na turma que não participa da construção dos planejamentos previamente, tendo seu trabalho subordinado às Professoras. No entanto, como vimos, isto não impede que sua atuação ultrapasse o que está formalmente definido para a função de auxiliar. Isto demanda maior conhecimento das condições gerais de exercício da docência na EI de modo a aquilatar os sentidos e repercussões das opções feitas pelas políticas públicas no

que se refere aos profissionais para atuarem com as crianças pequenas nas IEI (BITENCOURT; SILVA, 2017, p. 392).

Enquanto conversávamos sobre construção de planejamento, Amanda mencionou que considerava necessário um tempo para diálogo entre as professoras que trabalhavam no mesmo turno, visto que nos horários destinados ao planejamento elas não se comunicam. O diálogo é realizado dentro da sala, mesmo com uma ou outra criança acordada. Na visão de Amanda, “o ideal seria que a gente trabalhasse o dia todo na mesma instituição. Que você tivesse um tempo para estudar e um tempo para executar suas tarefas. Que você ganhasse um salário digno para você não ter que ficar correndo” (Entrevista, professora Amanda, 2017).

Amanda ainda chama atenção para a valorização da carreira profissional da professora. A desvalorização, precarização e intensificação do trabalho docente, como visto no Capítulo 1, aparece como uma das tensões demonstradas pelas pesquisas da área. O tempo integral na Educação Integral também exige das professoras uma maior construção de vínculo e confiança entre elas, como consequência possibilita melhores relações durante o compartilhamento da docência e isso só seria possível se as professoras trabalhassem na mesma instituição durante todo o dia, como defende Amanda. Das nove professoras que participaram desta pesquisa, duas, as professoras Amanda e Larissa, possuem dois contratos de trabalho com a Prefeitura de Belo

Horizonte, e essa condição possibilitaria a elas trabalhar o dia inteiro em apenas uma instituição. Contudo, as regras que regem a lotação nos cargos no município não lhes permitem isso, fazendo com que atuem em duas escolas diferentes durante o dia. Algumas professoras conseguem vincular seus dois contratos a uma mesma instituição, como é o caso de Maria e Juliana, entretanto as duas trabalhavam no berçário no turno intermediário e, mesmo estando o dia inteiro na mesma instituição, não passam o dia inteiro com as mesmas crianças.

É também durante o compartilhamento da docência com seus pares que se encontram os desafios advindos da diversidade de experiências vivenciadas por cada uma delas que, consequentemente, as provoca a movimentar diferentes lógicas (DUBET, 1994), que auxiliem nas tomadas das decisões. “Desenvolver um bom trabalho em sintonia com os outros” (entrevista, professora Larissa, 2017/2018) se configura como um grande desafio que é potencializado pela ausência de tempo e espaço diário para reflexão coletiva, condição necessária à docência em qualquer nível de ensino. O sentimento de dúvida e certo desconforto de trabalhar com uma pessoa com quem não se tem afinidade, a ocorrência de verbalização, por parte de colegas, de frases consideradas por elas preconceituosas, as dificuldades inerentes a todo trabalho em equipe às vezes torna complicado “ficar afinadinho com esse povo todo” (entrevista, professora Maria, 2017). No caso da auxiliar, o desafio se apre-

senta na ausência de informações sobre a rotina, bem como sobre o trabalho pedagógico, visto que ela não participa das reuniões pedagógicas, nem da construção dos planejamentos e avaliações, no entanto, é ela que permanece a maior parte do tempo diário com as(os) bebês.

As professoras têm como instrumento de comunicação entre os turnos um *Caderno de comunicação*. No quadro de avisos do berçário, encontramos as *Normas procedimentais para o integral*, procedimentos que, no ano de 2014, as professoras que atuavam no turno integral construíram para auxiliá-las. Júlia afirma que hoje é mais tranquilo trabalhar no integral, visto que já tiveram muitos problemas em anos anteriores por falta dessas normas. A primeira norma desse documento refere-se ao caderno de comunicação: “Fazer uso do caderno de comunicação. Anotar qualquer informação do turno que for relevante ou de alguma criança, para que os colegas tenham ciência”. Nesse caderno, não há itens a serem preenchidos, as professoras do berçário escrevem bilhetes, informações que consideram indispensáveis às colegas, dividem tarefas administrativas entre os turnos, combinam organização de projetos e eventos. Mesmo assim, ele não atende as necessidades reais de informações relevantes para a efetivação da rotina com bebês e, muitas vezes, é a auxiliar que exerce esse papel. Durante a produção dos dados me questionava: *quais os critérios utilizados para decidir o que é “relevante” para ser anotado no caderno de comunicação?* Em um dia de

rotina, após realizar muitas atividades e dar um banho em um bebê, Emanuele estabelece um diálogo sobre planejamento, comunicação entre os turnos e construção de relatório com Júlia, vejamos o episódio registrado no diário de campo:

Emanuele foi ao fraldário e perguntou a Manuela o que ela estava fazendo com Rafael. Manuela respondeu que estava dando banho. Emanuele anotou na agenda do bebê e entrou no cantinho do sono para falar com Júlia. Comentaram sobre as fotos que precisam organizar para imprimir. Júlia falou sobre os relatórios que está escrevendo. Pediu opinião sobre a parte que ela fala da organização dos pertences das crianças pela família. Emanuele falou que o que mais incomodava era a organização das roupas. Ajudou sugerindo a Júlia: *atividades enviadas pela UMEI. Agora no projeto de literatura a gente não sabe, porque eu não sei o que as meninas da manhã estão fazendo. Só perguntando a Manuela para ver se ela sabe.* Júlia responde: *vamos perguntar a Manuela. As roupas, a fralda, esses negócios assim ela [a mãe do bebê] tem mandado direitinho* (Notas de campo, 2017).

Júlia estava no horário do seu projeto e escrevia o relatório individual de um bebê. Como a(o) bebê passa o dia inteiro na escola, as professoras não podem fazer relatórios avaliativos de apenas um dos turnos, contudo, afirmam não saberem o que as professoras dos demais turnos estão fazendo. Além do caderno de comunicação, para a escrita dos re-

latórios, elas utilizam como apoio um quadro com informações das crianças, onde cada uma faz notas referentes ao desenvolvimento da(o) bebê, mas ainda não é suficiente. Quando perguntei sobre a relação de trabalho com as colegas dos outros turnos, incluindo o intermediário, todas as professoras falaram, de alguma forma, que a comunicação é mínima, realizada por bilhetes, pelo caderno de comunicação e nos eventos comemorativos da escola.

O trabalho na Educação Infantil impõe às professoras e auxiliar o compartilhamento das ações, seja de forma presencial, quando estão trabalhando no mesmo turno, seja de forma não-presencial, quando estão trabalhando nos outros turnos. Podemos perceber também na fala de Sofia o quanto a integração dos papéis sociais vai se formalizando no decorrer do ano. Mesmo as professoras se encontrando em reuniões gerais, elas não dialogam sobre as atividades realizadas no berçário, “porque já está tudo muito explícito” (Entrevista, professora Sofia, 2017). Elas encontram recursos para que os conflitos sejam amenizados ao mesmo tempo em que conseguem construir uma forma de fazer dar certo o compartilhamento da docência. A seguir, vejamos o que fala de Larissa sobre sua relação no dia a dia de trabalho com as professoras dos turnos da tarde e intermediário:

Do turno intermediário a gente tem mais afinidade até porque a gente se encontra, elas chegam 8:30h, mesmo que elas não vão lá no berçário, elas estão em outra sala, a gente se encontra no corredor,

se encontra na hora do café, nos lanches coletivos, então a afinidade é maior, claro, a gente consegue conversar mais e é um bom relacionamento. [...] O turno da tarde a gente se encontra mais nas festas da escola, não que a gente não tenha um bom relacionamento, mas é um relacionamento mais distante mesmo de recado no caderno. Manuela faz uma ponte, mas temos bom relacionamento, mas sem muita intimidade como acontece de manhã, como acontece no intermediário, devido a não se encontrar é um relacionamento mais profissional e até o profissional mais limitado né? (Entrevista, Larissa, 2017/2018).

Observa-se ainda que o caderno de comunicação não atende às necessidades da professora que atua no turno da tarde, por exemplo, de saber informações sobre o comportamento de certa criança no turno da manhã. São informações que as ajudam em tomadas de decisões e que, geralmente, são transmitidas pela auxiliar. Esse *tempo integral, na Educação Infantil*, vem, como dito, produzindo tensões e o desafio permanente de articulação, de um trabalho coletivo, entre o cuidar e educar, “valorizando as trocas culturais entre os diferentes atores e estabelecendo acordos mútuos de trabalho, tendo em vista as necessidades das crianças e suas diferentes possibilidades de aprender brincando” (ARAÚJO, 2015, p. 41). Nesse sentido, há outro grande desafio a ser pautado pelas professoras que precisam, além de trabalhar em segmentos di-

ferentes (Educação Infantil e Ensino Fundamental) na sua rotina diária, de pensar nas especificidades do trabalho com bebês e de compartilhar a docência com seus pares, trata-se do desafio de *compartilhar suas ações com as famílias*. Objeto de análise da próxima seção.

Ao que tudo indica, na EMEI pesquisada, o compartilhamento das ações com os pares acontece através de diálogos durante a rotina, seja ele presencial, quando as professoras e a auxiliar estão trabalhando no mesmo turno, seja de forma não presencial, quando as professoras utilizam o “*Caderno de comunicação*” ou a ajuda da auxiliar como fonte de informações, mesmo não sendo essa a sua função. Ainda que o trabalho seja realizado com o auxílio dessas ferramentas, as professoras precisam fazer um esforço para compreender a experiência diária da(o) bebê, pois elas(es) oferecem indicativos à docência que precisam ser considerados, ao mesmo tempo que mobilizam ações relacionais, tanto as que dizem respeito ao meio, quanto aos valores e aos afetos (DUBET, 1994). Ao mesmo tempo em que organizam sua experiência diária com o tempo e os instrumentos disponíveis, professoras e auxiliar fazem críticas à organização da Educação Infantil no município, articulando suas experiências pessoais às experiências vividas durante o trabalho realizado na EMEI e, dessa forma, constroem instrumentos com objetivos de auxiliá-las diariamente. Há ainda a sinalização da necessidade de reflexão e construção de mais ins-

trumentos que as auxiliem mais efetivamente no compartilhamento da docência.

O compartilhamento das ações com as famílias

De acordo com Luana, na EMEI pesquisada, a política de construção de vínculo com as famílias está baseada na receptividade que elas têm no sentido de dialogar com respeito, sempre primando pelo bem-estar da criança, de acordo com as normas municipais de funcionamento da Instituição. Para Bonomi (1998), “compartilhar com adultos o crescimento e a educação de uma criança pequena envolve a prática de uma dinâmica relacional complexa” (BONOMI, 1998, p. 161). O autor considera ainda este um dos aspectos mais problemáticos e difíceis da vida da creche, necessitando de maiores investimentos em reflexão e pesquisa sobre o tema. Ele afirma que, na construção das creches, a educadora tinha uma visão do seu próprio profissionalismo ligado à imagem “das especialistas nas atividades didático-educacionais para a criança pequena, e não àquela de especialistas na administração de relacionamentos complexos como os de educador-criança-pai” (BONOMI, 1998, p. 162). Nesta concepção, há o temor do juízo do outro, da perda de autoridade no status, há a necessidade de construção de modalidades comunicativas, sem

que os atores se encontrem “à espera de que o outro dê o primeiro passo” (BONOMI, 1998, p. 167), argumento corroborado por Silva quando acrescenta a necessidade de instrumentos que deem suporte aos conflitos emocionais e à construção da confiança (SILVA, 2014).

Analizando a dimensão das relações entre família e Instituições de Educação Infantil, tomando a noção de confiança desenvolvida por Anthony Giddens, Silva (2014), defende a necessidade de tal agência revelar-se no “empreendimento de ações que reduzam a lacuna de conhecimentos dos familiares sobre as IEI bem como na busca por construir narrativas sobre a Educação Infantil e suas professoras que lhes ofereça maior segurança” (SILVA, 2014, p. 253). Para a autora, independentemente da origem social a que a família pertença, a dimensão de confiança é elemento central das relações estabelecidas entre os atores que trabalham nas Instituições de Educação Infantil, as crianças e as famílias (SILVA, 2014). Silva (2014) afirma ainda que a questão da confiança passa também pela possibilidade de escolha, “no caso, de *com quem* ou *com que* (no caso da instituição) compartilhar” (SILVA, 2014, p. 257). No entanto, a dimensão da escolha está presente parcialmente, “especialmente para famílias que só podem contar com esse tipo de atendimento” (SILVA, 2014, p. 257). No caso da escolha (ou necessidade) por uma instituição, muitas vezes o compartilhamento do cuidado com a educação dos filhos se dá por

longas jornadas e as famílias que só podem contar com este tipo de atendimento são submetidas a regras que não garantem cuidados e educação aproximados às particularidades de cada família.

Quando nasce um bebê, nasce a necessidade da construção de uma “rede de apoio” que dê suporte à família nos cuidados e educação desse bebê, seja no seio familiar, seja fora dele. A escola para bebês nesse aspecto, pode ser vista como parte dessa rede. As professoras expressam que cuidam das(os) bebês como se estivessem cuidando dos seus filhos. Procuram se colocar no lugar dos familiares, no sentido de estabelecimento de confiança mútua, embora reconheçam a dificuldade de construção de vínculo e de entendimento por parte das famílias do papel social e das propostas de cuidado e educação da instituição. Observamos, no entanto, que a experiência social (DUBET, 1994) de professoras que trabalham com bebês é vivida por elas como um processo complexo. Tal processo exige a articulação do papel socialmente reconhecido como o modelo de cuidadora (a mãe) e certa visão do âmbito do trabalho inserida nas lógicas integradora e estratégica. Assim, suas ações podem ser avaliadas também em relação às ações de outros, levando-as a mobilizarem recursos que as façam se sentir competentes e capazes de exercer a docência de forma compartilhada.

Na EMEI pesquisada, as famílias das(os) bebês e das crianças de até 3 anos eram autorizadas a acompanharem as crianças até a porta das salas,

o que possibilita troca de informações sobre as(os) bebês com as professoras e com a auxiliar. As crianças possuíam uma agenda individual, utilizada pelas professoras, auxiliar e famílias, na qual eram anotadas as atividades principais da rotina e os horários de realização de cada uma delas, bem como alguma informação ou solicitação, tanto das professoras quanto das famílias. A auxiliar não era autorizada a responder bilhetes nem conversar com os familiares. Ela utilizava a agenda para fazer anotações dos procedimentos de banho, trocas de fralda, sono e alimentação realizados por ela e, caso identificasse recados dos familiares, a orientação era para ela comunicar às professoras para que as mesmas tomassem as medidas cabíveis.

Das nove professoras entrevistadas, sete revelaram que se constitui como desafio as famílias entenderem o papel social, de cuidado e educação da escola. Nina não menciona a relação com a família como desafio, contudo ela atua no turno intermediário e afirma não ter contato com muitos familiares, apenas com alguns, com os quais ela afirma se dar “muito bem” (entrevista, professora Nina, 2017). Sofia acredita que, talvez por ser mais velha, é convidada para as reuniões individuais com os familiares, quando há necessidade. Ela não demonstra a relação como desafio e afirma que o contato se dá nos horários de saída das crianças, em duas reuniões por ano, nos eventos comemorativos da escola e pelas agendas das crianças. Vejamos a fala completa sobre sua relação no dia a dia de trabalho com as famílias e a comunidade,

Eu não tenho muita interação não, a não ser o contato de hora de saída, reunião de pais que são duas vezes no ano e o diálogo assim, um comunicado na agenda que a gente responde uma dúvida deles, esclarece alguma coisa, mas é sempre na hora que entrega as crianças, não tem esse vínculo muito forte com eles não. Nas festas, quando tem, a gente se encontra, mas não é de ficar falando. Eu sou mais reservada em relação a isso, o profissional. Não fico muito com família assim não, mas se precisar sempre me chamam para fazer reunião, não sei se é porque eu sou a mais velha da sala lá, porque quando tem reunião e tem que falar alguma coisa, sempre tem que ter uma do berçário para acompanhar (Entrevista, professora Sofia, 2017).

Sofia supõe que o tempo de serviço, lembrado como “eu sou a mais velha da sala”, é considerado critério para sua participação nas reuniões com as famílias das crianças. Pelo fato de ser mais antiga na EMEI e ter mais experiência no trabalho com bebês, o convite a ela é priorizado quando há necessidade de reuniões, sugerindo essas duas características, ter mais idade e experiência, como úteis na relação com bebês e com seus responsáveis.

Outro aspecto que apareceu como significativo para tornar-se professora e auxiliar de bebês é a abertura ao diálogo. O tempo destinado aos diálogos, bem como o conteúdo das informações compartilhadas é um dos elementos importantes do

relacionamento entre a família e a escola. Emanuele nos conta que certos comportamentos das crianças são explicados pelas famílias e essas explicações as ajudam no dia a dia, contudo, diz que algumas famílias preferem reter informações e/ou “mentir” para as professoras. Emanuele não sabe explicar os motivos que levariam as mães a tomarem essas atitudes, mas acredita que um diálogo mais direto e sincero entre as professoras e as famílias auxiliaria no trabalho diário do cuidado e educação. Vejamos o trecho em que a professora comenta sobre o processo de desmame de uma bebê:

[...] A mãe falava para nós que ela já tinha desmamado. Só que a gente achava muito estranho isso porque ela não queria pegar a mamadeira. Se ela tivesse desmamado, ela teria o hábito de mamar [na mamadeira]. Então o comportamento da criança é diferente. É sofrido. Você vê que ela não interage, ela não participa, ela não brinca porque ela está sentindo falta da mãe e esse processo, ele é longo. [...] e a gente via, pelas características da Elisa que ela não tinha ainda [sido desmamada] (Entrevista, professora Emanuele, 2017).

A ausência de tempo e espaço efetivo para construção de vínculo e da confiança (SILVA, 2014) com as famílias não permite a oportunidade de diálogos construtivos nos quais, tanto as professoras quanto as famílias, possam explicitar seus receios, desejos, pontos de vistas e formas

de cuidado, pois a agenda e o diálogo rápido nos horários de chegada e saída das(os) bebês não são suficientes para isso. Para Júlia, o desafio é construir um diálogo por meio do qual as famílias compreendam as finalidades da Educação Infantil, bem como as limitações que as professoras têm para exercer sua atividade laboral. Júlia interpreta que as famílias compreendem o seu papel de professora a partir da representação do papel exercido pela babá, concepção presente no início das creches (CAMPOS, 2008). Vejamos o que ela responde sobre os desafios com bebês,

Acho que o desafio primeiro, diretamente com os bebês, é com as famílias. Porque eles vêm de casa com uma visão que é como se fôssemos uma babá de luxo: *ah! Você faz*, pelo menos as experiências que eu já tive, nos anos anteriores aí, no ano anterior e esse ano de novo: *ah! Dá a ele o leite assim. Ele vai embora com essa roupa. Essa roupa é de ficar aqui porque ela é feia. Você vai não sei o quê. O remédio. Você passa esse remédio.* Tem que ter todo um processo. O medicamento não pode ser dado assim. Tem que ter uma receita médica. Eu acho que o desafio maior é a família. [...] e elas não têm essa visão acham que é só: *ah! Está com um monte de bebê vai lavar a roupa que está com cocô, vai limpar isso aqui, vai dar comida, vai botar para dormir e não faz mais nada* [...] (Entrevista, professora Júlia, 2017).

A necessidade que os familiares têm de dizer o que eles gostariam que as professoras fizessem

com seu(sua) filho(a), como eles gostariam que seu(sua) filho(a) fosse cuidado durante o dia, de alguma forma incomoda a professora. Como profissional, ela questiona os termos utilizados pelos responsáveis das crianças, principalmente aqueles utilizados em tom de imposição “dá”, “você vai”, “você passa”, “você faz”, como se a família soubesse mais sobre o trabalho de ser professora, ou, como afirma Júlia, com a visão de que as professoras são “babás de luxo”. Da resposta de Júlia sobre os desafios da docência com bebês, podemos inferir a necessidade de as famílias sentirem que suas crianças estão sendo bem “cuidadas”, no âmbito dos cuidados domésticos. Elas querem garantir, por exemplo, que o seu bebê receba os remédios nos horários estipulados, que utilize certa roupa durante o tempo de permanência na escola, mas que no horário de saída ele esteja limpinho e com a roupa que foi enviada para esse momento. Segundo a professora, certas necessidades das famílias são inviáveis, visto que o ritmo da casa é diferente do ritmo da escola. Ela acrescenta ainda que os tempos destinados aos diálogos com as famílias para ajustes como esses são escassos no dia a dia de trabalho, gerando, de alguma forma, certo desconforto. Como sabemos, as atividades de cuidado, quando bem feitas, não geram um produto físico, o que leva o sujeito que não participa dos processos a considerar que há tempo para “não fazer mais nada”, depois que brinca, banha, alimenta, limpa, resolve conflitos,

apoia o sono, planeja, registra, etc. Há ainda nesse relato a elucidação da existência de conflitos entre os interesses das professoras, das crianças e das famílias já discutido por Fúlvia Rosemberg (ROSEMBERG, 2001).

Outro elemento que se elucida no relato de Júlia são os desejos e sentimentos de angústia, incerteza, medo, raiva, dentre outros emanados das situações corriqueiras e vividos de formas diferentes, mas diante da mesma situação, tanto pela professora, quanto pelas famílias. Presenciei um dia em que as professoras receberam um bilhete de uma mãe solicitando que lavassem o cabelo da bebê todos os dias. Júlia não gostou do tom do bilhete. Comentou comigo e com Emanuele e disse que responderia depois. Sofia, com toda sua paciência, respondeu um “ok” na agenda da bebê e, em um tom muito sereno, comunicou a todas que elas realizariam o procedimento solicitado pela mãe caso fosse possível, mas que não precisaria ficar trocando bilhetes com a mãe por conta disso.

Pareceu-me que o que mais incomodou Júlia foi o tom de imposição trazido no bilhete, que reflete o que ela chama de concepção das famílias de que as professoras são “babás de luxo”. Um tempo se passou após este episódio e a mãe da bebê foi leva-la à escola. Aproveitei para convidá-la para uma conversa, eu ainda não tinha conseguido sua assinatura no TALE. Sentamos em um banco no corredor da EMEI. Contei para ela o que significava aquele documento, falei da pesquisa e, em um

dado momento do diálogo, ela falou: “assino sim, mas tem que ser eu?”, respondi afirmativamente entregando-lhe o papel sem me dar conta da pergunta que ela tinha feito. A mãe da bebê começou a mexer na bolsa me pedindo desculpas. Falou que não tinha tido a oportunidade que hoje consegue oferecer para os filhos e foi retirando da bolsa a certidão de nascimento da bebê para poder “desenhar” o nome dela no papel que eu tinha entregado. Senti-me péssima. Quando encontrei com Júlia contei o fato. Tive a impressão de que Júlia lembrou do bilhete solicitando que lavassem o cabelo da bebê, pois expressou surpresa e saiu pensativa, sem mais nada a dizer. Não comentamos mais o assunto.

Júlia não tinha a informação que a mãe da bebê tinha dificuldades para escrever, portanto não poderia ter escrito o bilhete que tanto causou irritação nela. Provavelmente, a mãe pediu a alguém para o fazer e o tom de imposição foi imposto no bilhete por motivos que não temos como avaliar. O fato é que gerou na professora um sentimento que, para ela, confirmava a desvalorização ou diminuição por parte da família das dimensões do seu trabalho. As famílias são atores no campo das relações em que se realiza o trabalho das professoras e, portanto, estão inseridas nas teias diárias construídas a partir do cuidado e da educação na Instituição.

As professoras do turno intermediário não têm contato com as famílias, apenas quando um familiar

busca a criança no horário que elas estão em sala e, ainda assim, como as famílias não conhecem esse grupo de professoras, preferem conversar com a auxiliar. Essa estrutura de trabalho cria situações inusitadas e não é recomendável pela área haver professoras que não conhecem os familiares das(os) bebês dos(as) quais são professoras. Vejamos o episódio em que a auxiliar conta um desses casos após dizer que é orientada a não dialogar com as famílias:

Teve uma vez, a mãe da Ana. Ela chegou aqui no horário do intermediário e ela não conhecia, ela não conhece as professoras do intermediário. Como eu fico o dia inteiro né? Eu estava mexendo no armário de alguma criança na hora. Eu falei com a Juliana: *Ô Juliana, é a mãe da Ana*, aí a hora que a Juliana chegou na porta, ela [a mãe] falou assim: *não. Eu quero falar com a Manuela: Ô Manuela vem aqui, faz o favor*. Nessa hora eu fiquei super sem graça né? Porque eu sou a auxiliar, falei que a Juliana que é a professora. Aí ela falou comigo que ela queria saber de relatório, que ela queria pedir um relatório para levar para o médico. Eu ouvi ela e falei que eu ia passar o recado para a professora que estava cuidando do relatório da Ana. Beleza. A gente acertou o que ela queria e foi embora. Logo em seguida eu falei com a Juliana do que se tratava porque eu fiquei super sem graça na hora e eu vi que a Juliana ficou meio assim, sabe? – *O que será que ela pode falar comigo e está querendo falar com a Manuela?*

Aí a Juliana depois até falou: *não Manuela eu entendo é porque ela não me conhece, ela conhece você, sente segurança em você e tal, eu falei: tá Juliana, era só isso que ela queria.* A gente fica super sem graça (Entrevista, auxiliar, Manuela, 2017).

A expressão de Manuela enquanto relatava o caso foi de felicidade e orgulho por perceber reconhecido pela mãe o trabalho que realiza. No decorrer do diálogo perguntei a ela como ela se sentia vendo uma mãe pedir para falar com ela e não com uma professora, vejamos o que Manuela responde:

Eu me sinto envaidecida porque é confiança. Eu passo confiança para eles e é bom isso. É bom a pessoa confiar em você para cuidar do seu filho que não sabe falar ainda, que não sabe reclamar: *olha ali a Laís me puxou a orelha. A Laís me deu um beliscão, entendeu?* Então é bom. Eu estou passando confiança para eles e eles estão entendendo que eu estou aqui também para eles, para ajudar no dia a dia das crianças (Entrevista, auxiliar Manuela, 2017).

Manuela reconhece que conseguiu estabelecer relação de confiança (SILVA, 2014) com a mãe e afirma se sentir “envaidecida” por isso. Essa confiança que a mãe teve em conversar com ela e não com a professora “desconhecida” não aconteceria caso a mãe não sentisse segurança no trabalho realizado pela auxiliar. Mesmo Manuela ficando “super sem graça”, há o reconhecimento por parte das famílias,

bem como da professora pelo trabalho que executa. Ana foi a criança que mais protestou ao chegar na escola e foi com Manuela que ela começou a se sentir segura. Há aqui uma incongruência quanto ao papel que a auxiliar desempenha, mesmo não sendo atribuições do seu cargo, ela não é autorizada a conversar com as famílias, a ficar sozinha na sala com as crianças, a participar das reflexões, avaliações e planejamentos, é Manuela que passa o dia inteiro na escola, que exerce atividades de cuidado e educação, que constrói maiores vínculos com as crianças e é nela, também, que as professoras se apoiam para execução de suas atividades diárias (BITENCOURT; SILVA, 2017).

Outro elemento do relacionamento com as famílias são as visões pré-concebidas das professoras que representam o que elas consideram como um bom cuidado das famílias para com as crianças. Juliana acredita ser desafiador o incômodo que tem com o que considera “negligência” e “ignorância” das famílias para com as crianças. Ela acredita também que há presença de comparações do trabalho de professora com o trabalho de babá, bem como que alguns comportamentos dos familiares, como frequentar bares e usar drogas ilícitas perto das crianças, não é saudável para o desenvolvimento delas. O desafio que Juliana traz nos remete à necessidade da instituição de proporcionar tempos e espaços para esclarecimentos sobre as suas funções e rotinas, para que as relações sejam fortalecidas e construídas com con-

fiança (SILVA, 2014). Para Silva (2014), esta dimensão da confiança entre familiares, Instituições de Educação Infantil e professoras “revela-se como importante fator para construção da qualidade das experiências proporcionadas aos meninos e meninas no ambiente institucional e também no ambiente familiar” (SILVA, 2014, p. 269). A relação entre família e escola, nesse sentido, é um aspecto relevante para as práticas de cuidado e educação exercidas por professoras e auxiliares nas Instituições de Educação Infantil. São também durante esses momentos interacionais que professoras e auxiliares vão construindo sua experiência social à medida que, diante das situações que aparecem, precisam articular diferentes lógicas de ação que as conduzem a agir conforme as vivências e conhecimentos de cada uma. Essas experiências proporcionam, ainda, construções de conhecimentos profissionais que orientam as práticas de cuidado e educação exercidas por cada uma delas.

Princípios das práticas de cuidado e educação das professoras e da auxiliar

Todas as professoras e a auxiliar verbalizaram que as concepções que tinham sobre cuidado e educação de bebês de alguma forma se alteraram com o tempo e a experiência no trato com as crianças na Instituição de Educação Infantil. Elas

defendem o discurso presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil da indissociabilidade entre essas duas ações, ao mesmo tempo em que, em alguns momentos, concebem como cuidado as atividades vinculadas ao corpo e como educação, aquelas vinculadas ao desenvolvimento intelectual das crianças (VITTA, 2004; SANTOS, 2017).

Perguntei à Bárbara o que ela pensava das ações de cuidado e educação na Educação Infantil e principalmente com bebês. Bárbara reflete sobre a importância dessas ações com base no que dizem os documentos normativos e, em seguida, percebe que reproduz o discurso da indissociabilidade entre os atos de cuidar e educar bebês, verbalizando que é muito difícil pensar sobre isso. Para ela, na prática, na hora do banho, na hora de escovar os dentes, por exemplo, você está cuidando e exercendo atividade educativa. Ela reconhece que, com os bebês, a rotina permite a maior centralidade nas atividades de cuidado com o corpo, admitindo que ainda há a presença da visão da educação vinculada ao livro, ao papel, à alfabetização, visão que separa o cuidado da educação nessa faixa etária:

Eu acho que são importantes. O cuidado é muito importante, faz parte dos Referenciais,¹⁸ faz parte da vida da criança, não adianta dissociar, não tem como dissociar o cuidar do educar, então eu acredito ser muito importante, mas como eu estou te falando, a questão do tempo e da

18. A professora está se referindo ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

rotina, aquela rotina ali acaba te permitindo uma coisa ou outra, ou você cuida, engraçado né? Como é difícil a gente falar porque na hora que você está dando um banho você está educando, porque você está mostrando à criança como que se lava e tal, na hora que você está escovando um dente você está educando, é difícil essa pergunta. Nossa! É muito difícil porque, se você for analisar, você está fazendo as duas coisas ao mesmo tempo. Laís, isso é pegadinha (Entrevista, professora Bárbara, 2017/2018).

Na sequência da entrevista, expliquei que a pergunta não era “pegadinha”, que realmente gostaria de entender como elas pensam as atividades que exercem. Bárbara faz um esforço para tentar responder à pergunta, pensando nas atividades diárias junto aos bebês:

Mas se a gente for analisar mesmo uma está ligada a outra. Talvez seja porque a gente tem essa visão de que a parte do educar é a parte do livro, da escrita, isso faz parte, mas para essa faixa etária o educar, na verdade, é isso, é o cuidar dele, está entrelaçada uma na outra, não tem como separar. Ou tem como separar? [...] No berçário o cuidar é mais latente,¹⁹ mas quando você analisa friamente você vê que o educar tá ali, está na fralda que você troca, está no banho que você dá, está na comida que você oferece, você está oferecendo uma comida saudável, então você está trabalhando alimentação, você está dando um banho, você

19. Bárbara parece usar o termo latente no sentido de mais presente, como se depreende da sequência de sua fala.

está trabalhando higiene, você está conversando com a criança, você está trabalhando linguagem oral, você está cantando com a criança, você está trabalhando apreciação musical, então está tudo interligado (Entrevista, professora Bárbara, 2017/2018).

Para as professoras, à medida que a criança cresce, o trabalho educativo se torna mais evidente do que o trabalho do cuidado, visto que conseguem se ocupar com a administração de conteúdos formais de matemática e português, por exemplo, como afirma Larissa: “Eu penso que não tem como você cuidar sem educar e educar sem cuidar, no berçário então não tem como mesmo. De repente na turma de 5 anos, você pode prestar mais atenção nos conteúdos de matemática, português e, não passa pelas suas mãos a questão tanto da higiene [...]” (Entrevista, professora Larissa, 2017/2018). As professoras consideram ainda que para exercer o trabalho do cuidado é necessário afetividade, respeito, compreensão das necessidades do outro, controle do tom de voz, delicadeza, amor, carinho, diálogo, saber compartilhar os espaços, responsabilidade, paciência e capacidade de escuta, competências naturalizadas historicamente como femininas, como afirma Molinier (2012). Elas não tratam essas características como tendo sido aprendidas, como resultado de um empenho individual e coletivo, especialmente entre as várias gerações de mulheres nos seus contextos de vida (DUMONT-PENA, 2015).

Juliana nos conta que a indissociabilidade entre o cuidado e educação é mais fácil com os bebês porque

[...] os bebês, é uma palavra forte mas eu vou usar, são incapazes no sentido de se cuidarem e todo o tempo a gente está educando quando você coloca o não, quando você estabelece o não e quando essa dependência que eles tem de você para trocar, para dar banho, para alimentar. Eu acho que no berçário funciona muito bem o educar e cuidar. Eu acho que o desafio é para as outras turmas onde tem uma monitora²⁰ que aí a professora fica fora desse processo, quem faz é a monitora e muitas vezes a monitora não está preparada, não sabe muito de teorias (Entrevista, professora Juliana, 2017).

A “incapacidade” das(os) bebês de realizarem as atividades que garantam sua própria sobrevivência, de que trata Juliana, coloca em evidência a importância de cuidados específicos durante o trabalho com bebês em contexto coletivo. As necessidades reais de alimentação, higiene e descanso, principalmente, fazem com que o trabalho com essa faixa etária específica assuma formas e possua conteúdos diferentes do trabalho com crianças maiores que já conseguem verbalizar suas necessidades e que já construíram autonomia para executar tarefas como usar o banheiro sozinhas. A professora nos conta que o exercício das atividades de cuidado ultrapassa o aspecto físico de troca de

20. A professora está se referindo às Auxiliares de Apoio à Inclusão que atuavam nas turmas que tinham crianças com deficiência. Em 2019 esse cargo passa a ser chamado de Auxiliar de Apoio ao Educando.

fralda, alimentação, banho e apoio ao sono, ela se encerra também numa dimensão emocional e afetiva de cuidados com machucados, por exemplo, que, segundo a professora são também educativos na medida em que impõem limites às crianças de onde podem ou não mexer.

As atitudes das adultas para com os bebês durante o tempo que passam juntos, segundo Cláudia Gomes (2014), podem ser provocativas para construções de novas atitudes das(os) bebês em relação ao mundo. Para a autora são os adultos que participam da vida das(os) bebês desde o seu nascimento que “poderão intensificar outro modo de se relacionar com os mesmos de tal forma que o bebê seja atraído e estimulado pelos objetos e pessoas ao seu redor ampliando as possibilidades do seu desenvolvimento” (GOMES, 2014, p. 823). Desse modo, o trabalho da professora, pautado no olhar atento em relação à criança, como afirmado por Juliana, vai além das atividades de cuidado com o corpo, se manifestando também em cuidados afetivos que, de acordo com Gomes (2014), podem provocar novos modos de as crianças se relacionarem, interferindo inclusive no movimento do seu desenvolvimento. Na visão de Larissa, há cuidado o tempo todo,

[...] o tempo todo que a gente troca a criança a gente está falando, a gente está acalmando quando a criança está nervosa, ela merece ouvir o que está acontecendo com ela, ela merece saber que a gente está tirando a roupinha dela, que a

gente vai trocar, que a gente faz isso até sem perceber, a gente vai batendo papo: *nó, vamos trocar, vamos... ih sujou muito, não sujou, tá ruim, tá bom.* A gente vai conversando com a criança que eu acho, sei lá, acho que é amor pela profissão também, eu acho que quando você troca, eu, por exemplo, quando eu troco uma criança eu lembro dos meus filhos estando sob os cuidados dos outros, eu trato bem pensando assim: *ah! Eu estou tratando bem, tomara que alguém esteja cuidando dos meus filhos também, não tenha coragem de pegá-los pela mão empurrando ou deixar chorando sem perguntar o porquê ou se reclamar não fazer algo, não intervir [...]* (Entrevista, professora Larissa, 2017/2018).

Larissa nos conta que compartilha com as mães das(os) bebês os mesmos sentimentos de anseios e angústias. Ela exerce sua profissão como gostaria que seus filhos fossem cuidados em contexto coletivo, oferecendo segurança e executando as atividades com os mesmos cuidados que executaria com eles. Larissa, quando fala sobre como dialoga com as crianças nos momentos das atividades, demonstra reconhecer as(os) bebês em sua alteridade, como sujeitos de direitos que participam do mundo, se comunicam através de diversas linguagens e compreendem de alguma forma as palavras e ações da professora. Reconhecer e praticar a alteridade para com as crianças ainda é um desafio à Educação Infantil, pois exige compreender e praticar um currículo “não como um plano prévio de ensinar a vida mas como abertura à experiência de

viver junto – bebês, crianças pequenas e adultos professores – as situações contextualizadas em narratividades” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 84).

A professora Nina apesar de considerar o cuidado e educação de forma indissociável, na sua fala identifica as atividades que considera de cuidado e as atividades educativas, distinguindo o cuidado através daquelas atividades voltadas para a manutenção da vida do bebê e o processo educativo vinculado à contação de histórias, à audição ou ao canto de músicas, ao disciplinamento. Sofia reconhece que os ritmos e a variabilidade no desenvolvimento das(os) bebês trazem diversidade quando da realização das ações de cuidado e educação durante o ano no berçário. Ela trata essa diversidade como desafio, fazendo uma comparação entre as dificuldades existentes nas turmas de alfabetização em que atuou e atua com a turma do berçário. Sofia chama atenção para o aspecto da maturidade neurológica e para o fato da diversidade de necessidades advindas das faixas etárias das crianças, pois, sendo meses mais velhos ou mais novos, a idade faz muita diferença no contexto coletivo. Para Sofia, a Educação Infantil é uma fase que precisa de cuidado e não tem como dissociar o trabalho do cuidado do trabalho educativo, pois compreende que em todas as suas ações há intenções pedagógicas.

[...] A faixa etária pede cuidado. E o educar entra nesse cuidado aí. Acho que toda intenção do cuidado tem que ter um olhar, uma intenção pedagógica, uma

intenção educativa, então, se eu estou ali no momento que é de alimentação, eu tenho que ter consciência que eu tenho que fazer intervenções pedagógicas. *Como eu vou sentar? Como eu vou comer? Como eu vou fazer silêncio naquele ambiente que não é ambiente de barulho, ele é diferente de um parquinho.* Se eu vou sair da sala, eu não posso sair de qualquer jeito, tudo isso para mim são intenções pedagógicas que estão incutidas nesse cuidado sabe? Se eu vou usar o banheiro, a turminha vai usar o banheiro, a criança vai usar o banheiro, está começando a aprender a escovar o dente, tem todo um trabalho de educação, de ensinar que eu não posso deixar a torneira aberta, que eu não posso usar o tanto de papel que eu quero, tanto aqui na Educação Infantil como com os maiores, eu acho que tudo tem uma intenção pedagógica, tudo! Tudo, tudo, tudo e a gente que está na área consegue ver isso, né? Às vezes nem todo mundo consegue perceber: *ah! Mas a criança só está brincando*, ainda bem que está brincando, porque naquela brincadeira tem toda uma intenção pedagógica. É ali que ela vai se apropriar de alguns conhecimentos que tem que ser daquela forma, não tem outra não (Entrevista, professora Sofia, 2017).

A brincadeira também aparece no discurso da professora como importante durante a realização das ações de cuidado e educação. Sofia considera que é necessário pensar nas individualidades e na diversidade durante os momentos de cuidado,

pois, nessa turma de berçário, as professoras, no final do ano, estavam trabalhando com bebês que já estavam comendo sozinhos e bebês que ainda estavam em processo de engatinhar e iniciar a marcha. Para a professora, essas diferenças vão acompanhando as(os) bebês durante toda a sua experiência escolar e a sensação é que “eles estão sempre na corrida, eles estão sempre lá atrás tentando alcançar quem já está na frente para caminharem juntos, mas isso nunca vai acontecer” (Entrevista, professora Sofia, 2017).

Essas diferenças nas idades e desenvolvimento das(os) bebês de que trata Sofia imprimem uma marca no trabalho docente com bebês. O depoimento de Sofia vai mostrando indícios de como a docência com bebês requer capacidades e habilidades distintas em um mesmo momento como a gestão do grupo, dos espaços e artefatos, por exemplo, pois um espaço organizado para um bebê que já domina a marcha precisa ser diferente de um espaço organizado para um bebê que ainda não senta ou, no mesmo espaço, as duas condições devem ser consideradas. Há a necessidade de gerir espaços e tempos do trabalho respeitando as habilidades e os estágios de cada bebê, o que requer distintas capacidades de esperar e de estimular.

Para Dubet (1994), um dos elementos da Experiência Social, que exige uma interiorização pelos atores dos sistemas, refere-se ao fato de as ações estarem orientadas para valores. Este elemento pode ser visto na fala das entrevistadas.

Durante a entrevista perguntei à auxiliar se ela conseguiria separar as atividades de cuidado das atividades de educação por ela realizadas durante a rotina diária, vejamos sua resposta:

As duas estão muito juntas, então eu não consigo te falar agora no momento, talvez em casa eu até consiga lembrar de alguma coisa, de algum detalhe, mas agora no momento eu não consigo porque ali no berçário está tudo muito junto, sabe? Até na hora do cuidado de você alimentar você está educando. Carlos fica com aquela pressa, aquela ânsia de comer e a gente sempre conversando com ele: *calma. Espera. Você tem que esperar o colega. Não é só você. Tem seus colegas também para comer*, então isso você está cuidando porque você está alimentando ele e você está educando ao mesmo tempo falando com ele que ele tem que esperar. Está certo que ele também não entende, mas a gente vai conversando, a gente não conversa com nossos filhos dentro da nossa barriga? Então é assim (Entrevista, auxiliar Manuela, 2017).

Manuela nos conta o que ela chama de cuidado e educação. Aprender a esperar a sua vez e aprender que você divide a atenção do adulto com outros que também têm necessidades iguais às suas é uma das características das atividades diárias, conteúdo da docência com bebês. O diálogo, neste caso, é o instrumento utilizado por ela para que o bebê aprenda que “ele tem que esperar”. São valores instituídos na sociedade da qual fazemos parte.

Outro elemento, já mencionado neste capítulo, refere-se à construção do vínculo com as crianças. As professoras e a auxiliar confirmam que a construção do vínculo com a criança é indispensável para realização das atividades de cuidado e educação na instituição. Sem o vínculo não é possível compreender o que a(o) bebê deseja, consequentemente, não é possível proporcionar à(ao) bebê situações que prezem o seu bem-estar, nem atender suas necessidades específicas. Em artigo²¹ em que analisamos as ações das professoras e da auxiliar com foco nos sentidos construídos por elas sobre o choro²² dos(as) bebês, identificamos que a maior incidência da realização das práticas de cuidado e educação refere-se ao choro como mote desencadeador. As adultas afirmaram, nas entrevistas, que no começo do ano entendem o choro como ausência da família e o ambiente doméstico e, aos poucos, vão identificando se é sono, fome, dor, “pirraça” ou desconforto, sendo a observação a principal estratégia utilizada por elas nessa identificação. O trabalho de cuidado e educação de bebês caracteriza-se também por extrapolar as dimensões cognitivas. Há uma delicadeza que se encerra em exigências emocionais e éticas do trabalho de cuidar e educar bebês, sugerindo reflexões formativas e coletivas permanentes (BITENCOURT; SILVA, 2018).

Assim como confirmado pela literatura da área, diante das concepções expressadas pelas profes-

21. Trabalho publicado na 13ª Reunião Regional Sudeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED/Sudeste em Campinas de 15 a 18 de julho de 2018.

22. Esta manifestação, aqui entendida como uma das formas de comunicação das(os) bebês, é analisada sob outra lente no Capítulo 5.

soras podemos concluir que, para as professoras, a predominância da noção de cuidado está vinculada às atividades relacionadas aos cuidados com o corpo das crianças. Por sua vez, a educação aparece predominantemente vinculada à visão construída pela sociedade do papel da escola no auxílio aos processos de alfabetização das crianças. Entretanto, ao longo das entrevistas as professoras vão contando como elas cuidam e como vão articulando as diferentes lógicas de ação nas atividades que executam diariamente com as(os) bebês, nas quais se identifica a concepção da indissociabilidade entre as ações de cuidar e educar, preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Para Dubet (1994), uma das características essenciais para compreender a Experiência Social é o fato da ação social não ter uma unidade, ou seja, cada adulta movimenta vários elementos de sua vida social e da multiplicidade de orientações que recebe ao longo de sua vida, executando os papéis de mãe, irmã, parente, vizinha, tia, objeto de análise da próxima seção. Há ainda aquelas, no caso da professora Emanuele, que buscam, nas experiências das colegas, orientações para construir seus conceitos e organizar suas condutas. A ação afectual, presente na lógica da subjetivação que predomina em sua relação com o outro.

A maternidade e a docência com bebês

Nas análises das seções anteriores e no Capítulo 1, fomos sinalizando o quanto a experiência materna e de cuidado com outros seres humanos estão presentes nas práticas realizadas pelas professoras e pela auxiliar durante o trabalho com bebês. Mesmo demonstrando interiorização e integração ao papel que lhes é atribuído, professoras e auxiliar baseiam suas ações em valores construídos a partir de experiências anteriores, tomando uma distância dos papéis por elas vivenciados ao longo de suas vidas, realizando suas críticas e baseando suas ações na combinação das diversificadas lógicas de ação por elas experienciadas (DUBET, 1994). A literatura da área também há muito já construiu a crítica a essa visão da experiência materna ser suficiente para trabalhar com crianças em Instituições de Educação Infantil. Em geral, essa literatura tratou de evidenciar tanto a impossibilidade de cuidar e educar o outro “como se fosse mãe” ou da mesma forma como se faz com os filhos, quanto os fundamentos dessa visão nas relações de gênero que naturalizam as funções de cuidar, atribuindo-as como inatas às mulheres e não como aprendizagem que tanto as mulheres quanto os homens podem obter (CERISARA, 2002a; DUMONT-PENA, 2015). Dessa forma, procura-se aqui, compreender o ponto de vista das professoras e da auxiliar, evidenciando os conflitos existentes na vinculação da maternidade com a docência com bebês.

Mesmo verbalizando que a maternidade é um dos suportes para realização das práticas cotidianas com as crianças, Amanda e Sofia afirmam que cuidar em casa é diferente de cuidar em ambiente coletivo (VERÍSSIMO, 2001). Para as professoras, o ambiente coletivo imprime uma responsabilidade maior, uma atenção e responsabilidade “(re)dobradas”. Elas demonstram que a ausência de conhecimentos que deem suporte à prática diária de trabalho com bebês em contexto coletivo, gera dúvida, desconforto, receio, medo, ansiedade, temor por parte das professoras e da auxiliar de serem responsabilizadas civilmente, em decorrência da forma como realizam as suas atividades profissionais. Nada garante a elas que os cuidados realizados com seus filhos, no ambiente doméstico, darão certo no ambiente coletivo, mas é essa prática que dá a maior parte do suporte ao dia a dia. As professoras vão se formando à medida que aceitam o desafio de acolher crianças tão pequenas e participar com elas dos processos de aprendizagem da marcha, da língua, da convivência coletiva, da afetividade, do desenvolvimento socioemocional e cultural.

Uma característica que Sofia traz sobre a diferença de cuidar de seus filhos e cuidar de filhos dos outros diz respeito à experiência prática, aspecto central na docência com bebês, de acordo com Carla Oliveira (2014). No trato com o cuidado de seus filhos, Sofia construiu confiança e segurança de forma gradativa, contudo, no trabalho com os filhos dos outros, a tensão, mesmo tendo a professo-

ra a experiência da maternidade, parece ser maior. As formas de realização das atividades diferem de pessoa para pessoa e há uma preferência das professoras por trabalhar com as crianças maiores, talvez por serem mais independentes quanto às questões dos cuidados corporais. No trabalho com crianças maiores essa característica não se torna tão evidente, visto que eles têm mais “autonomia”. Ainda tratando da questão da “responsabilidade dobrada” quando o trabalho é cuidar “de filhos dos outros” em contexto coletivo, e também do compartilhamento das ações docentes com outras adultas em tempo integral, Larissa conta um episódio que aconteceu quando atuou pela primeira vez com bebês, vejamos:

[...] No primeiro ano de berçário, chegou uma bacia de mexerica e eu falei: *Não. Não vou dar mexerica para esses meninos. Gente vocês estão doidas, esses meninos vão engasgar.* Aí alguém falou assim: *Você não é mãe?* Eu: *Sou, mas eu não dou mexerica para o meu filho com um ano, não, você está doida?* – *Ah! Mas vai ter que dar. Está no cardápio,* eu falei: *Ah! Então espera eu sair de projeto.* Assim eu fiz, eu saí de projeto e elas [outras professoras] foram me procurar lá na sala dos professores: *Aqui sua bobona ó! Aqui as fotos.* Tiraram fotos dos meninos chupando a mexerica e deu tudo certo, mas eu não tive coragem de dar a mexerica: *Gente! Isso é filho dos outros. Vocês vão engasgar o filho dos outros e quero ver o que vocês vão arrumar, falar com o pai que deu mexerica. Mexerica? Couve?*

Não é coisa de dar para menino de um ano não, vocês estão doidas? E eles chuparam mexerica, se deliciaram, adoraram e as meninas no final ficaram rindo de mim, me zoando sabe? E no começo aqui agora também, os meninos não podiam nada e Manuela ficava assim: *Nossa Larissa, coitado dos meninos*, eu não deixava ninguém sair do carrinho, ninguém... com medo de machucar, não podia fazer nada mesmo, tadinhos [...] Porque eu ficava meio que querendo pôr todo mundo no carrinho, querendo pôr quase capacete e joelheira nos meninos com medo deles machucarem [...] (Entrevista, professora Larissa, 2017/2018).

Nesse relato, podemos perceber o quanto o coletivo e o individual atravessam as ações desenvolvidas pela professora. Larissa reconhece que, no seu papel de professora, precisaria seguir as regras da instituição, que nessa situação referia-se a oferecer mexerica aos bebês. Contudo, utiliza-se da lógica da estratégia (DUBET, 1994): ausenta-se da sala e deixa a tarefa para as colegas, recusando executar o serviço por medo de alguém engasgar. Oferecer a mexerica nesse momento só foi possível porque Larissa não era a única responsável pela turma, ela dividia com outras adultas o compromisso diário com as(os) bebês, característica da docência na Educação Infantil. Outro elemento é o fato de a experiência materna já estar tão presente nas representações sobre a capacidade de cuidar das professoras que, quando Larissa se recusa a

oferecer a fruta, outra professora pergunta a ela: “você não é mãe?”, como se a maternidade oferecesse necessariamente segurança ao ponto de eliminar seus receios e preocupações ou ainda como se a maternidade fosse uma experiência igual para todas as mulheres.

No caso dessas professoras, a maternidade também está presente na escolha da profissão. Não só influencia as práticas, como a escolha da profissão, ou seja, o fato de desejar ser mãe, teve peso na decisão de seguir a carreira docente. Para as mulheres que desejam ter a experiência da maternidade, a profissão docente pode proporcionar maior contato com seus filhos visto que seus momentos de férias e horários de trabalho são compatíveis com os horários e tempos de suas crianças, proporcionando a elas uma presença maior com seus filhos.

Das nove professoras, duas, Larissa e Bárbara, foram as que afirmaram que não desejavam seguir a profissão de professora, as demais expressaram desejo e afinidade com a área. Nos relatos de Larissa podemos identificar claramente a lógica da estratégia (DUBET, 1994) presente em suas decisões. Larissa não queria ser professora, mas sua mãe orienta que é uma profissão boa, inclusive para quem quer ser mãe. O fato de ser mãe oferece elementos para a prática diária no berçário e nos parece ser uma característica já “instituída” na instituição, pois todas as professoras e a auxiliar trataram do tema, mesmo não tendo, em meu roteiro de entrevistas, perguntas específicas sobre o assunto.

A maternidade serve então como o tempo para realização e treinamento das práticas de cuidado com bebês e “é na lida” que o aprendizado acontece. Os cursos de capacitação (CAMPOS, 1999b; GATTI, 2017), seja inicial ou continuada, não dispõem de planejamento para este aprendizado prático, oferecendo às professoras apenas o suporte teórico. Vejamos o que Maria relata enquanto conversávamos sobre como ela aprendeu a dar banho nos bebês:

Da mesma forma né? Com os meus filhos, meus sobrinhos e aí cheguei aqui e a prática eu já tinha de cuidar dos meus porque aqui a gente, é aquilo que eu te falei, nós não temos um curso para: *vamos ensinar agora a trocar, vamos ensinar a dar banho*, não tem. O pessoal que vai chegando, quem não sabe a gente vai auxiliando. Normalmente as pessoas que chegam são mães então é tranquilo. Tem umas e outras que não são, mas aí a gente vai passando e não tem tempo de parar e ensinar não. A pessoa aprende é na lida mesmo (Entrevista, professora Maria, 2017).

As professoras e a auxiliar não abandonam suas experiências anteriores para exercer a docência com bebês. Elas não deixam de ser mães, não deixam suas experiências com o trabalho do cuidado de outras crianças no contexto doméstico longe do seu dia a dia no ambiente coletivo. Elas levam para o profissional todo o aprendizado anterior, além de auxiliarem aquelas que carecem de elementos da

experiência materna, pois as informações oferecidas nos cursos de capacitação ou durante o início do trabalho não são suficientes para responder às demandas nem oferecem subsídios para as milhões de microdecisões que elas precisam tomar diariamente. Quando perguntei à Manuela se havia algum episódio na sua vida pessoal que ela considerava determinante para a sua vida profissional, a auxiliar responde:

Você me perguntou se a gente teve algum curso, alguma formação para vim trabalhar, para fazer o que a gente faz. A gente não teve, mas eu, no meu caso, eu tive a minha experiência pessoal, tanto de cuidar de filhos das outras pessoas, como cuidar do meu próprio filho. Ajudou bastante. Porque a gente acaba aprendendo. Tem professoras que não são mães que acham ruim, não só eu que já falei isso, outras professoras também falam. Que a gente tira sim a nossa experiência pessoal como base também para fazer o que a gente faz aqui no berçário, 1 ano, 2 anos. A gente tira muito da nossa experiência pessoal. Tem gente que não tem. A Kátia chegou aqui, ela não é mãe, mas ela tem um irmão menor que ela, mas muita coisa ela não sabia. Eu ainda, quando ela começou a trabalhar aqui, eu estava na limpeza. Ela já tinha perguntado muita coisa. Eu, se eu não tivesse feito isso antes, eu saberia informar para ela? Falar para ela? Não saberia. Então, a gente tira sim, de nossa experiência pessoal para ajudar na profissional. (Entrevista, auxiliar Manuela, 2017).

Há ainda o fato de a professora que está iniciando o trabalho estar disposta a aprender, a perguntar. Manuela fala que as professoras que não têm essa experiência materna “acham ruim” quando são orientadas por aquelas que tiram da experiência materna informações para execução do trabalho. Das 10 adultas entrevistadas para este trabalho, apenas Emanuele não teve a experiência da maternidade e baseia sua prática também nas lembranças de ter sido cuidada, sempre pedindo ajuda às outras professoras quando considera necessário. Em diálogo durante um dia de trabalho, Emanuele me conta uma experiência que viveu nos seus primeiros dias como professora de bebês e que exemplifica bem este fato:

Emanuele contou que o estágio que fez na Educação Infantil foi com crianças de 4 anos e que ela chegou para trabalhar no berçário sendo sincera: *eu não sabia fazer nada*. Me contou que a primeira vez que foi alimentar uma criança, ela soprou a comida porque estava quente e as outras professoras avisaram a ela que aquela prática não era adequada: *foi assim que eu via minha mãe fazendo, Laís*. Disse que ainda está aprendendo e que as outras professoras com mais experiência têm ajudado bastante, porque elas se ajudam muito (Notas de campo, 2017).

Durante a entrevista perguntei a Emanuele se ela poderia me contar um dia de rotina que para ela não funcionou muito bem. Ela contou uma expe-

riência que aconteceu um ano antes da produção dos dados desta pesquisa, quando do seu início do trabalho com bebês, vejamos:

Helena, ela estava lá chorando muito. Eu não tenho noção dessa questão do choro ainda. A gente achando que era sono. Ela tinha mamado e continuou chorando. Abaixou para dormir, continuou chorando. Aí a gente foi e sentou. Colocou no carrinho e de repente a menina começa a vomitar. Saiu vomito no nariz, na boca e eu não sabia o que fazia. Eu estava sozinha, assim eu e a menina novata. A sorte que a menina falou assim: *levanta o carrinho porque o cinto vai segurar. Levanta porque se não ela vai sufocar*. Aquilo ali, eu já estava nervosa. Já estava tremendo, eu não sabia o que fazia. Então, eu fiquei com muito medo naquele dia. Se não fosse essa menina falar o que eu teria que fazer, não sei o que teria acontecido. Isso aí me marcou também. Aquele dia ali foi totalmente na boa, mas imagina se tivesse acontecido alguma coisa com essa menina? São coisas que, tá vendo? Não são faladas: *ó, se caso a criança começar a vomitar e tiver presa, o ideal seria você fazer isso. Deixar ela em pé. Quando a criança acaba de comer, você tem que esperar um pouco para depois ela deitar. Se ela for deitar no carrinho, o carrinho já tem uma inclinação*. São coisas que acontecem. Eu não sou mãe [...] são coisas que deveriam ser ensinadas para nós (Entrevista, professora Emanuele, 2017).

O relato de Emanuele nos remete ao quanto a docência com bebês possui características que carecem de muitas informações e de uma experiência prática. São situações que mobilizam conhecimentos e habilidades aprendidos na experiência doméstica de cuidado com crianças, o que faz a diferença e dá segurança para as professoras. Há sempre um perigo iminente durante o cuidado de crianças em contexto coletivo. Neste relato, a criança correu o risco de morte por sufocamento. Sem a experiência materna e sem formação específica, Emanuele não tinha noção de como proceder naquela situação, sendo auxiliada pela colega. Este relato mostra ainda o quanto as professoras aprendem com as situações nas quais as(os) bebês as colocam, e também elucida a quantidade de informações e aprendizagens que se supõe que as professoras saibam. O caso relatado, revela como na docência com bebês, a formação de professoras e auxiliar vai acontecendo na prática a partir da vivência de situações corriqueiras e inusitadas.

Outro elemento relacionado à maternidade destacado pelas professoras é a empatia como essencial para o trabalho do cuidado e educação na Instituição de Educação Infantil. Bárbara sustenta que existe uma convicção que se perpetua no ambiente de trabalho de que se colocar no lugar do outro só é possível quando você já viveu ou vive a mesma situação ou situação parecida, no caso a maternidade “porque às vezes assim, as pessoas já falavam: *você tem filho?* Tipo assim: *você não sabe o*

que você está falando, você não tem filho. Não bastava só a teoria, depois que eu me tornei mãe e mais especificamente com essa turma, eu sempre uso de exemplos da minha filha” (Entrevista, professora Bárbara, 2017/2018).

Se ela é mãe, tem autoridade para falar sobre cuidado e educação de bebês, se não é mãe, não sabe o que está falando. Ser professora e mãe não exime a pessoa do erro, mas quando você erra sendo mãe as coisas são amenizadas, porque no imaginário geral você sabe do que está falando. Este fato representa o que Dubet (1994) chama de *identidade de recurso*, é o uso da identidade como um meio, um recurso (DUBET, 1994). Nesse relato, Bárbara estava me contando sobre as estratégias que utiliza para estabelecer vínculos com as famílias. Para ela, aproximar a realidade da teoria com exemplos é importante para estabelecer confiança com a família. Outro elemento é a importância do reconhecimento dos pares durante o trabalho. Na sequência da fala, Bárbara conta sobre sua performance na reunião com as famílias e os elogios das colegas à sua condução. A sensação de missão cumprida, de trabalho bem feito quando o outro elogia, principalmente quando é um elogio de um outro que tem muito mais experiência do que você e que você admira.

A individualidade da criança também aparece como componente da docência com bebês. Aprender a reconhecer o que eles desejam e como cada um se manifesta em determinado momento. A maternidade neste sentido ajuda, mas não é condição

absoluta para o conhecimento da individualidade, pois cada criança é diferente e, mesmo com toda experiência, há necessidade de construção de vínculo, de observação diária, para fazer a leitura do quê e como cada um deseja. Embora as professoras evidenciem considerar a maternidade uma importante fonte de conhecimentos e habilidades, elas reconhecem que não é suficiente. Elas analisam a insuficiência a partir da realidade do berçário em que as individualidades ou singularidades das(os) bebês oferecem limites à eficiência dos conhecimentos domésticos, isto é interessante porque, embora usem a maternidade como suporte, demandam formação também. Assim, evidenciam-se processos reflexivos em que reconhecem tanto as potencialidades quanto os limites de seus conhecimentos e habilidades, adquiridos informalmente na transmissão de saberes entre as mulheres (DUMONT-PENA, 2015).

No momento em que conversávamos sobre a interpretação dos choros dos bebês, o que não é a única forma de manifestação de desejo deles, a auxiliar conta sobre o processo de conhecer e a individualidade de cada um. Vejamos o diálogo:

Laís: Como você interpreta os choros dos bebês?

Manuela: Depende. Igual a Ana, a gente sabe que quando ela está com aquele choro desesperador é sono.

Laís: Como você descobriu isso?

Manuela: Porque tinha fase, igual você pegou lá no começo, dificilmente ela dormia. Às vezes a mãe falava: *ô, acabou de acordar. Já dormiu ou não dormiu ainda*, às vezes como eu ficava com ela o tempo todo, igual a gente que já está acostumada um pouco mais com crianças, eu cuidei de muitas crianças, tenho o meu filho, mas cada criança é uma criança, é um indivíduo, então a gente acaba percebendo sim que às vezes é o sono aí a gente vai aprendendo com o passar do dia a conhecer aquela criança. Que naquele momento que ela está naquele chororô todo é sono. A gente vai reconhecendo. Às vezes quando é a Marta, quando alguém pega alguma coisa dela, que tudo que é dela ela reconhece, ela chora se ela tiver no carrinho, ela chora, ela reclama aí a gente pergunta para ela: *o que foi? O que foi Marta? O que está acontecendo?* Aí ela começa a apontar e a gente vai olhar o que é. Rafael, a gente sabe também que, na maioria das vezes, quando ele está com muito, muito, muito [choro] também é sono, mas o Rafael esses dias está muito agitado, muito nervosinho e a gente não sabe o que está acontecendo (Entrevista, auxiliar, Manuela, 2017).

Mesmo com a experiência materna, a auxiliar afirma que “cada criança é uma criança”, que existe uma individualidade na qual a experiência, o fato de “já estar acostumada um pouco mais com criança” não dá conta de saber sobre tudo. A construção do vínculo e a observação do comportamento, a tentativa de entender aquilo que a criança está

desejando e como cada uma reage ao que deseja é individual. São muitas variantes e, mesmo com uma vida inteira cuidando de crianças, o trabalho nunca terá as mesmas nuances. Pode ter algumas características parecidas, pode oferecer subsídios e informações que ofereçam segurança em alguns momentos, mas as adultas nunca vão saber de tudo. O diálogo com a família para saber sobre o comportamento e sobre os hábitos é de extrema importância para condução do trabalho. A questão da alteridade, de reconhecer o que o outro deseja, o reconhecimento de que todo ser humano, independentemente da idade, interage, deseja e é interdependente do outro. No caso do trabalho com bebês essa questão torna-se ainda mais complexa quando reconhecemos que eles são dependentes do outro porque ainda não conseguem reconhecer as formas de comunicação do grupo social adulto, nem possuem maiores conhecimentos cognitivos, motores, afetivos, nem conhecimentos sobre a cultura na qual está inserido.

Há ainda uma coisa de inacabado, de opaco na Experiência Social (DUBET, 1994). Nem sempre você consegue saber tudo, são pistas e as professoras e a auxiliar vão interpretando as manifestações dos bebês num jogo de tentativas, de erro e acerto, a partir das informações que constroem durante a observação do comportamento. Mesmo tendo muita experiência com cuidado de crianças, ainda que seja mãe, alguns comportamentos vão continuar sem interpretação como afirma a auxiliar “o Rafael

esses dias está muito agitado, muito nervosinho e a gente não sabe o que está acontecendo” (Entrevista, auxiliar Manuela, 2017).

Podemos inferir que a docência com bebês exige a articulação entre teoria e prática de uma forma diferente do que já foi construído para a docência de uma forma geral. É direito das professoras e da auxiliar reivindicar formação inicial e continuada, que deem conta da especificidade do trabalho com bebês e crianças de até 6 anos, porém podemos ver que a preparação para trabalhar com bebês acontece na experiência prática com suporte da experiência materna e de cuidado com outras pessoas (CAMPOS, 1999b; GATTI, 2017). Professoras e auxiliar precisam viver as nuances, os detalhes da experiência de cuidar e educar bebês e é a experiência prática que vai dando o tom da formação, pois o trabalho por si é formador. É como se a experiência oferecesse a elas o tom da competência, quanto mais experiente, mais competente para o serviço.

O trabalho docente como formador possui uma característica única que nenhuma outra profissão possui, o trabalhar junto, ser responsável junto por alguém e pela condução das atividades exigidas num plano macro. O plano individual oferece o tom do serviço no plano coletivo, a experiência individual vai oferecendo elementos e lógicas que vão sendo articuladas ao plano coletivo. O trabalho é coletivo e compartilhado. Há necessidade do compartilhamento das ações, tanto com os pares, quanto com as famílias, e também com outros profissio-

nais da escola. É o impossível que se torna possível a partir da convivência com o outro. É o empoderamento da professora a partir da convivência com o outro no cotidiano. É o cotidiano como ambiente formador. A formação vai sendo construída na experiência relacional com os pares, na interação. Condição da docência que só pode acontecer nessa intensidade na Educação Infantil.

A docência com bebês caracteriza-se por ser uma profissão diferente de todas as outras, com características bem específicas, que exigem das adultas a movimentação de seus corpos. Elas têm que se virar, têm de construir a docência nas interações com seus pares, elas precisam, sim, do máximo de suporte, de todo o suporte para, juntas, aprenderem a lidar com as demandas que surgem da difícil tarefa de cuidar de crianças tão pequenas em contexto coletivo. Os papéis sociais neste contexto se confundem pois elas não deixam de ser mãe, irmã, tia, amiga, neta ou vizinha por estar trabalhando como professoras e auxiliar de bebês. Elas carregam aquilo que, nessas experiências anteriores, foram singularizando suas experiências de vida e auxiliando na construção de suas experiências de professoras e auxiliar que trabalham com bebês em Instituições de Educação Infantil.

Podemos afirmar também que a docência com bebês exige atenção para as sensibilidades, para as *ações sutis*, para os primeiros sentidos corporais do ser humano, que funcionam como auxiliares das práticas de cuidado e educação com as(os)

bebês. É como se a docência com bebês fluísse da mesma forma como cada um deles se desenvolve. Metaforizando, num primeiro momento, eles experimentam o mundo com o tato, o olfato, o paladar, a visão e a audição. As professoras e a auxiliar utilizam seu corpo como instrumento de trabalho. Eles aprendem a falar reconhecendo e distinguindo sons para posteriormente repetir e imitar. As professoras e a auxiliar utilizam a observação para conhecer e distinguir suas singularidades, repetem e imitam aquela com mais experiência. Eles constroem autonomia. As professoras e a auxiliar constroem uma forma particular de executar suas atividades.

5

Atividades de cuidado e educação: uma interpretação a partir da Antropologia dos Sentidos

O objetivo deste capítulo é analisar atividades de cuidado e educação exercidas por professoras e auxiliar durante a rotina com bebês na Instituição de Educação Infantil. Os dados apresentados tiveram como principal fonte a observação participante registrada no diário de campo. As entrevistas e filmagens serviram de suporte para análise das observações, como explicado no Capítulo 3. A partir da produção e organização dos dados para análise, percebi o quanto seria impossível cumprir com a promessa do primeiro objetivo específico do projeto desta pesquisa. Prometi ingenuamente analisar as atividades de cuidado e educação das(os) bebês. Se consideramos a concepção de indissociabilidade entre essas duas ações, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), cada olhar, cada gesto, cada toque, cada sentimento emanado do dia a dia, cada impressão das adultas para com as crianças é também considerada atividade de cuidado e educação. Dessa forma, seria necessário, não apenas um li-

vro, mas um tratado para dar conta desse universo.

Como vimos no decorrer desta investigação, as pesquisas indicam o trabalho com bebês em contexto coletivo permeado por especificidades que possibilitam a construção de parâmetros diferentes das especificidades do trabalho educativo em outras etapas de ensino. Com bebês, a pedagogia volta-se para atividades que exigem escuta, atenção, cuidado, toque, afeto, habilidades da área da saúde e relacionais, gerenciamento de espaços, tempos e conflitos, uma pedagogia permeada por *ações sutis* que se inserem no contexto do que Cerisara (2002b) chama de *saberes invisíveis* das mulheres. Enquanto pensava nesse contexto e nos objetivos da pesquisa, a frase parafraseada de Manuel de Barros que havia afirmado às professoras resumir minha intenção não saía da minha cabeça. Assim como Júlia se perguntava “como iria trabalhar o pedagógico com bebês” eu me perguntava “como vou conseguir escutar a cor do cuidado dessas mulheres?”.

Iniciei minhas reflexões pensando sobre as primeiras relações da criança com os objetos. Relações nas quais, segundo Gomes (2014), predominam a experiência afetivo-emocional. Para a autora, baseada nas concepções de Vigotsky (apud GOMES, 2014), as primeiras relações da criança com os objetos acontecem por meio do suporte dos órgãos sensoriais, “é o aparelho sensorial que medeia e organiza essa vivência. Essa relação sensível e impulsiva alheia à vontade e ao controle da própria conduta, acontece na ausência

da linguagem e da função reguladora que a mesma confere ao pensamento” (GOMES, 2014, p. 818).

Dessa forma, pensar o trabalho das adultas em seus aspectos mais sensíveis e sensoriais me pareceu uma abordagem pertinente ao objeto e aos aspectos analisados nesta pesquisa. Nessa perspectiva, e analisando as indicações da área para o trabalho pedagógico com bebês, podemos afirmar que a docência com esse público exige das professoras e da auxiliar o aperfeiçoamento de diversos tipos de sentidos, do tato, do olfato, do paladar, da visão e da audição, objeto de análise deste capítulo. Durante todas as experiências de cuidar e educar, de compartilhamento das ações e da docência, com as famílias e com os pares, o processo de tornar-se professora e auxiliar de bebês atravessa a essência humana dos envolvidos.

É durante a rotina com bebês que as professoras e auxiliar utilizam seus sentidos na execução das atividades de cuidado e educação, ao mesmo tempo que trocam sentidos com as crianças, ajudam as crianças na construção de significados e participam junto com elas das descobertas sobre o corpo e as relações sociais. Assim, decidi então cumprir parte do objetivo, analisando algumas atividades a partir das concepções preconizadas pela Antropologia dos Sentidos e organizei este capítulo da seguinte forma: Na seção intitulada “O banho: cheirar e cheirar-se”, trago a análise do banho, vinculando a atividade às sensações olfativas. Na seção intitulada “A alimentação: o sentido dos sa-

bores”, analiso as atividades de alimentação com vinculação aos sentidos do paladar. Na seção intitulada “O choro: da harmonia ao mal-entendido”, trago a análise dos ruídos do berçário e do choro das(os) bebês, vinculando a manifestação às sensações auditivas das professoras, auxiliar e das crianças. Na seção intitulada “O acalanto: o sentido do contato nas relações com o outro”, analiso as situações de acalanto vinculando a atividade as sensações táteis das adultas e das crianças. Por fim, na seção intitulada “O olhar: do ver ao ouvir”, são analisadas algumas atividades realizadas pelas professoras e pela auxiliar que têm a visão (observação) como principal instrumento auxiliador.

Reconheço que durante todo o dia e em todas as atividades as adultas utilizam o conjunto dos seus sentidos, entretanto, para nível de análise, optei por vincular um sentido a uma atividade específica, que é também um recorte entre muitos possíveis, sem desconsiderar a complexidade do universo sensorial existente no berçário. As atividades escolhidas para análise são atividades de cuidado com o corpo e são, também, as mais visíveis no trabalho com bebês. Esta escolha foi feita durante a categorização dos dados, observando a predominância do sentido nas funções realizadas pelas professoras e pela auxiliar. Compreendo que outras atividades de cuidado e educação poderiam ter sido selecionadas, para inclusive, dar visibilidade às ações presentes nas brincadeiras e nos diálogos entre as adultas e com as crianças, pouco

analisadas e muito presente nas práticas cotidianas com bebês.

O banho: cheirar e cheirar-se

O banho constitui-se de uma das oportunidades de cuidado e educação onde há a possibilidade de trocas, principalmente afetivas, entre professoras, auxiliar e bebês. É um momento no qual as crianças experimentam um cuidado individualizado, quando podem relaxar, explorar e experimentar materiais diversos que não estão disponíveis a todo momento, como a água, o shampoo, o sabonete, sentir temperatura, odores e intensidades de toques. Para as entrevistadas, é um momento rico de trocas afetivas e de linguagens. Durante o banho há oportunidade de aprendizados e intercâmbios sobre gestos, cheiros, toques e sensações presentes na cultura na qual professoras, auxiliar e crianças estão inseridas.

Na rotina diária, o banho está programado em dois momentos, um momento no turno da manhã e outro no turno da tarde. Para a realização da atividade as professoras e a auxiliar organizam o ambiente, separam a roupa, a toalha e os produtos de higiene pessoal da(o) bebê, esterilizam a banheira e o colchonete e observam a temperatura da água. Quando a criança é convidada ao banho antes da organização do ambiente, ela espera no carrinho ou no colo, geralmente com algum brinquedo. Al-

gumas vezes as adultas apenas convidam a criança após todo o ambiente estar organizado. Outras vezes deixam a criança na banheira, geralmente com algum brinquedo para terminar de selecionar todo o material. Aos poucos, à medida que as crianças dominam a marcha, elas se deslocam sozinhas para o banheiro.

Cada bebê toma 1 banho por dia. Caso necessário, as adultas dão mais de 1 banho na criança. São 12 crianças na turma, sendo assim, necessitam, no máximo, dar 6 banhos em cada turno. Ainda que o procedimento seja realizado por apenas uma adulta, há necessidade do compartilhamento das ações, tanto com as famílias, quanto com os pares (GUIMARÃES, 2008a; 2008b; DUARTE, 2011; SILVA, 2014; CAMILO, 2018). A rotina muitas vezes é alterada de acordo com a necessidade da(o) bebê e as decisões são tomadas, na maioria dos casos, de forma coletiva. A auxiliar participa ativamente das discussões e decisões.

Tais ações expressam o compartilhamento das ações com as famílias: a) *quando há necessidade da família*: a família solicita, via bilhete, às professoras que realizem certo procedimento, como a frequência para lavar o cabelo da(o) bebê ou um banho em horário específico; b) *quando há necessidade das professoras*: elas indagam às famílias se a criança tomou banho antes de ir para a escola, por exemplo. Essa informação as ajuda no planejamento diário das prioridades dos banhos, mediante as necessidades individuais de cada bebê. As professoras

ainda dialogam com as famílias sobre a organização dos pertences das crianças, bem como solicitam reposição de materiais de higiene pessoal.

O compartilhamento das ações com os pares é realizado de forma relacional. As professoras e a auxiliar dialogam principalmente sobre as prioridades de atendimento e necessidades individuais de cada bebê. Elas utilizam o banho também como forma de acalmar a criança. Durante os meses de março a junho de 2017, enquanto produzia dados a partir da observação participante, realizei o registro da rotina no diário de campo e identifiquei 80 anotações sobre o banho mencionando a adulta que estava realizando o procedimento, como podemos verificar no Quadro 2.

Quadro 2 – Total de registros sobre o banho no diário de campo

Adultas	Total de registros
Auxiliar	44
Professoras dos turnos matutino e vespertino (seis adultas)	33
Outras adultas da escola (uma auxiliar de outra turma e a vice-diretora)	02
Professora do turno intermediário	01
TOTAL	80

Fonte: Notas de campo, 2017.

Ainda que as professoras verbalizem e compreendam que o banho faz parte do seu trabalho, como

podemos verificar no Quadro 02, a maior parte dos banhos, 55% dos registros realizados, foi executada pela auxiliar. Durante a entrevista, Manuela esclarece o motivo de realizar mais vezes o procedimento do que as professoras. Quando perguntei o que mais a cansava durante o dia, a auxiliar responde:

Quando falta um professor no berçário. Porque aí a gente tem que fazer tudo sozinha porque a gente não pode ficar sozinha dentro de sala de aula, então eu tenho que providenciar todos os banhos que tiver que dar de manhã, todas as trocas que tiver que fazer. Isso, fazer o trabalho sozinha fora de sala é muito cansativo [...] (Entrevista, auxiliar Manuela, 2017).

Manuela é a única profissional que passa o dia inteiro com as(os) bebês e a orientação da prefeitura é que ela “*‘jamais’ esteja com a turma de crianças sem a presença do professor, do coordenador pedagógico ou diretor/vice-diretor da instituição*”. O Ofício 227/2015 orienta: “*em hipótese alguma, este profissional terá autonomia para responder pela turma ou assumir sua responsabilidade*” (BELO HORIZONTE, 2015, grifos do documento). O que não impede que a auxiliar fique muito tempo sozinha com a criança no banheiro e realize a maior parte dos banhos diários. Uma de suas atribuições é “auxiliar e/ou realizar atividades de vida diária, *a partir da orientação do professor*, nas turmas de jornada integral, de 0 a 2 anos de idade – alimentação, banho, repouso, acompanhar crianças ao banheiro, trocas” (BELO HORIZONTE, 2015, grifos do documento).

Os Quadros 3 e 4, a seguir, apresentam dados sobre o tempo gasto na atividade de banho, registrados no diário de campo e em filmagens, respectivamente. No diário de campo foram registradas 40 situações de banho com o tempo contado desde a hora em que a adulta convida a criança para tomar banho até quando volta com a criança para sala (Quadro 3). A duração (mínima e máxima) do banho registrada no Quadro 4 inclui apenas o despir, banhar, secar, vestir e pentear o cabelo.

Quadro 3 – Tempo médio para realização das atividades de banho

Adulta	Total de registros com tempo	Total de registros detalhados	Total de registros apenas de tempo	Média de tempo por banho
Professoras	15	11	4	20 min.
Auxiliar	25	8	17	18 min.
TOTAL	40	19	21	-

Fonte: Notas de campo, 2017.

Quadro 4 – Tempo mínimo e máximo dedicado exclusivamente ao bebê

Adulta	Total de filmagens	Tempo mínimo	Tempo máximo	Média de tempo por banho
Professoras	05	6 min. e 56 seg.	18 min. e 52 seg.	11 min.
Auxiliar	05	9 min. e 25 seg.	12 min. e 30 seg.	11 min. e 33 seg.
TOTAL	10	-	-	-

Fonte: Filmagens, 2017.

Os Quadros 2, 3 e 4 mostram que a atividade de banho é uma das principais atividades do desenvolvimento da rotina com bebês. Com 12 bebês e

uma média de 20 minutos por banho (Quadro 3), quase metade do tempo diário de cuidado e educação (4 horas) no berçário, quando estão todos presentes, as professoras e a auxiliar estão ocupadas com a realização dessa atividade. Mesmo que apenas uma das adultas se ocupe do trabalho enquanto as outras estão realizando outras atividades, o tempo de organização do ambiente antes e depois, agregado ao tempo de realização da atividade com contato direto com a criança é bastante significativo. Observamos que as professoras e auxiliar utilizam os sentidos dos seus corpos para identificar a necessidade da(o) bebê e realizar a atividade, seja ela de troca de fralda ou banho. No caso do banho, destacamos o olfato. Ele aparece nos dados da pesquisa vinculado principalmente a três atividades: a) banho; b) troca de fralda e c) alimentação. A maior parte dos dados está relacionada ao fato das professoras e auxiliar utilizarem, principalmente a palavra “cheirosa(o)”, como sinônimo de bem-estar. Elas relacionam a hora do banho ao fato de as crianças, após o procedimento, sentirem sensações agradáveis e descartarem as sensações tidas como ruins que emanam cheiros desagradáveis. O convite para o banho já define ao bebê o que é considerado socialmente como um bom cheiro, como uma sensação de bem-estar: “[...] Júlia chamou Artur para tomar banho às 13:37h: *vamos Artur? Tomar banho. Elisa já tomou. Vamos ficar cheirosos. Já peguei sua mochila [...]*” (Notas de campo, 2017).

O olfato é um dos sentidos menos valorizados nas sociedades ocidentais, sendo pouco respeitado na hierarquia dos sentidos. Segundo Le Breton (2016), a reputação da insensibilidade olfativa não impede o homem de viver sua existência e sua dimensão íntima que é dificilmente transmissível. O autor afirma que convém, na condução da existência, ter um “nariz apurado”, seja na avaliação de uma fumaça ou gás tóxico, seja na identificação de um alimento estragado, seja no reconhecimento de odores agradáveis ou desagradáveis.

Na interpretação filosófica, o olfato nada acresce aos conhecimentos da vida humana. Aristóteles o considerava um sentido tosco e Kant acredita ser um sentido animal, “o último em valor e em interesse” (LE BRETON, 2016, p. 291). Para Le Breton (2016), inúmeros autores escrevem sobre a desqualificação do olfato nas culturas ocidentais, “apesar de sua posição eminente na vida pessoal, o olfato é socialmente afetado pela desconfiança e submetido ao rechaço. Ele é aquilo sobre o qual não se fala [...]” (LE BRETON, 2016, p. 294), sendo o controle dos odores pessoais uma preocupação crescente nas culturas ocidentais.

Segundo Le Breton (2016), a propagação comercial traz estigma às exalações corporais, sendo o perfume ou a neutralização dos odores do corpo uma forma de torná-lo mais aceitável à apreciação alheia “Os odores desagradáveis são os dos outros, não os seus, mesmo que desconfie que seu cheiro pessoal incomode os outros” (LE BRETON, 2016, p. 296).

Questões de gênero também são levantadas quanto à difamação ocidental do olfato. As mulheres correm mais riscos se serem consideradas malcheirosas, visto que, nos imaginários ocidentais, elas são “mais corpo” do que o homem, sendo conveniente o uso de perfumes que neutralizem o seu odor pessoal. Le Breton (2016) afirma que, através de estratégias olfativas, o marketing dos odores “visa a domesticar as qualidades morais, por vezes nefastas associadas a um produto” (LE BRETON, 2016, p. 296), utilizando referência aos odores naturais como mensagem simbólica do uso nocivo dos produtos, no sentido de eliminar os odores da vida cotidiana. Segundo o autor,

A profusão de odores lançados hoje no mercado para os cuidados com o corpo ou para a melhoria olfativa das residências visa menos acrescentar novos odores do que a neutralizar ou a retificar os perfumes “naturais” tidos por desagradáveis, mesmo que o suplemento de prazer aportado por tais corretivos não seja bem-vindo junto aos usuários (LE BRETON, 2016, p. 296).

E acrescenta, “os objetos relativos à cosmética ou à higiene pessoal são perfumados para proclamar a inocência de seu uso. Papel higiênico cheirando a lavanda, sabonete exalando fragrâncias de laranja, de pino ou de rosas etc.” (LE BRETON, 2016, p. 297). Os odores, então, se tornam a “alma” da mercadoria para os imaginários ocidentais, gozando de um modesto estatuto cultural em nossas

sociedades e, contraditoriamente, se beneficiam, através do marketing, objetivando a orientação dos comportamentos.

Outro elemento importante se faz presente na defesa do odor como atmosfera moral. O odor não está impregnado nas coisas, como o sabor, por exemplo, ele flutua no espaço e penetra o indivíduo. Le Breton (2016) afirma não podermos nos livrar do odor, como temos opção de evitar sabores detestáveis, visto que não é possível evitar a invasão do odor, seja ele agradável ou desagradável. O odor assim, é “um delimitador da atmosfera, ele imprime a tonalidade afetiva a um momento que se deseja isolar dos outros, separando-o do ordinário” (LE BRETON, 2016, p. 300). Em diferentes culturas há tradições nas quais as pessoas presenteiam o outro com objetos aromatizados como forma de demonstrar a afetividade e proteção, seja quando do nascimento de uma criança, seja quando a adolescente atinge uma idade na qual está apta a contrair núpcias, imprimindo uma tonalidade particular à relação com o mundo.

Le Breton (2016) sustenta ainda que o odor “desperta o desejo de instalar no mundo uma morada ou evadir-se dele, incita ao abandono ou à desconfiança, induz à inquietação ou à descontracção. As exalações de um local dizem sua dimensão moral e o clima afetivo que o envolve” (LE BRETON, 2016, p. 302), sendo o olfato ao mesmo tempo sentido do contato e da distância. A significação dada ao odor permite a relativização de sua apreciação. Em

dados momentos o odor é apreciado, em outros, o mesmo odor causa sentimentos de repulsa, náuseas e até afastamento. Nas sociedades ocidentais, o vocabulário olfativo é bastante pobre e depende do julgamento de valor (agradável ou desagradável), de uma ressonância moral (nojento, penoso), do eco de outro sentido (doce, suave, sabor de fruta, penetrante, carinhoso), da evocação de alguma coisa (flores), de uma comparação (isso cheira a...) (LE BRETON, 2016, p. 305). Tratar de um odor fazendo o julgamento de valor é uma opinião largamente pessoal, uma percepção eminentemente subjetiva, “um ‘bom’ odor é julgado indicador de um alimento ou de uma ambiência propícia, um ‘mau’ odor, ao inverso, indica uma ameaça, uma contrariedade” (LE BRETON, 2016, p. 306).

As crianças crescem sendo educadas olfativamente em contextos sociais e culturais, a partir dos valores próprios de seu grupo, aprendendo a significar e discriminar os odores através dos adultos, na tentativa de moralizar pela higiene. Para Le Breton (2016),

A criança não sente por longo tempo qualquer repulsão pelos próprios excrementos ou por sua urina: ela adora cheirá-los, brincar ou divertir-se com eles, e o chamamento à ordem dos adultos a este respeito geralmente é brutal. Lentamente, pressionada pela educação e pela imitação dos adultos, a criança interioriza o sentimento de repugnância e começa por sua vez a desprezar os odores corporais, a principiar pelos alheios (LE BRETON, 2016, p. 308).

Em várias profissões, os sujeitos “encontram no odor um indicador dando asas às especificidades particulares” (LE BRETON, 2016, p. 313), como é o caso dos perfumistas, padeiros, cozinheiros, aromatizadores, médicos legistas. No caso específico do berçário, os odores também funcionam como indicadores aos adultos, fornecendo uma memória profissional que desencadeia as atividades diárias. As professoras e a auxiliar também utilizam seus sentidos olfativos como recurso. Vejamos as notas:

Manuela estava na sala de convivência sentada no tapete com Mateus e João. Rafael aproximou. Manuela sentiu um cheiro diferente, fungou o nariz algumas vezes e começou a olhar as fraldas. Olhou a fralda do João, depois do Mateus e perguntou, olhando para o Rafael: *é você Rafael?* Confirmou que o bebê estava de cocô e falou com ele: *nem acredito. Você esperou tomar outro banho para fazer cocô?* (Notas de campo, 2017).

Amanda cheirou Rafael e perguntou às outras professoras se elas também estavam sentindo cheiro de vômito. Cheirou o cabelo e a roupa do bebê. Bárbara falou que ela mesmo tinha dado banho no bebê e ele estava limpinho. Amanda pediu a Manuela para conferir na agenda do bebê se tinha algum remédio ou alguma anotação com relação aos vômitos. [...] Olharam a agenda e acharam uma receita de remédio para oferecer ao Rafael. Decidiram dar o remédio e anotar o horário. Era um antialérgico [...] (Notas de campo, 2017).

No primeiro exemplo a auxiliar sentiu o cheiro do cocô e iniciou o trabalho de verificar quem estava com a fralda suja para realizar a troca da fralda ou o banho, caso este estivesse no planejamento ou se julgasse necessário. No segundo exemplo, o olfato desencadeou um diálogo entre as adultas sobre o bem-estar da criança e uma ação que resultou na administração de um antialérgico. Caso as professoras e a auxiliar não tivessem o olfato enquanto auxiliador de suas atividades laborais, as crianças poderiam passar muito tempo com a fralda com cocô, pois a verificação da fralda suja só seria possível nos horários destinados aos banhos e às trocas de fralda, o que acontece geralmente em um intervalo de 2 horas.

Há ainda a presença do olfato tanto como recurso para auxiliar na inserção da criança na creche, quanto como objeto de acalanto para as crianças (MARANHÃO, 2000; BARBOSA, 2008; TRISTÃO, 2004). As professoras solicitam dos familiares objetos que contenham seu cheiro e os usam quando a criança está agitada e/ou chorosa, bem como nos momentos do sono.

Segundo Le Breton (2016), a anosmia (incapacidade de sentir, de cheirar os odores), “é uma deficiência penosa que subtrai à existência uma parcela de seu encanto” (LE BRETON, 2016, p. 290), que, na nossa sociedade, não é considerada doença, mas sintoma de uma outra doença como rinite, gripe, entre outras vinculadas ao sistema respiratório. Ela pode ser causada por alguma irritação tempo-

rária ou permanente que deixa a pessoa congestionada. A professora Emanuele, em um dia de rotina, conversando sobre as atividades diárias com outras adultas comenta, *“hoje eu não identifico cocô, a não ser que esteja vazando. Só assim”* (Notas de campo, 2017). Ela estava gripada e precisou que outras adultas lhe comunicassem a necessidade de realização de uma atividade de cuidado vinculada ao cocô da criança, seja ela banho ou troca de fralda. Fato que se encerra no compartilhamento da docência, no qual Emanuele, para conseguir executar seu trabalho, precisa “pegar emprestado” o nariz da colega.

A alimentação: o sentido dos sabores

Assim como o banho, os processos de alimentação e nutrição são uma das principais atividades do desenvolvimento da rotina no berçário e configuram-se como um dos componentes curriculares da Educação Infantil. Dessa forma, a alimentação é uma das ações de cuidado e educação desenvolvidas durante a rotina diária no berçário. Nessa seção, tendo como eixo de abordagem as ações das adultas, nosso objetivo é compreender a experiência das professoras e da auxiliar durante as atividades de alimentação de bebês em contexto coletivo.

A Prefeitura Municipal de Educação de Belo Horizonte, por meio de ações intersetoriais entre a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e a

Secretaria Adjunta de Segurança Alimentar e Nutricional (SMASAN), implementou o *Programa de Assistência Alimentar e Nutricional*, de responsabilidade da SMASAN, e tornou público, em 2014, o *Documento de orientação para atendimento de crianças nas Instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação e Conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte: aspectos relacionados à alimentação e nutrição* (BELO HORIZONTE, 2014). Luana informou que todo o cardápio da EMEI é definido pela nutricionista, vinculada à SMASAN, que acompanha a escola e os alimentos enviados.

Este documento, único instrumento de orientação sobre os procedimentos alimentares na Educação Infantil do Município de Belo Horizonte, tem o objetivo de “explicitar aspectos fundamentais da promoção da alimentação nas instituições educativas, ajudar os profissionais a esclarecerem dúvidas a respeito do tema e assegurar o caráter educativo dessas práticas, efetivando-as como currículo da Educação Infantil” (BELO HORIZONTE, 2014, p. 6). As orientações oferecidas partem do pressuposto de que as práticas de alimentação são indispensáveis à manutenção da vida humana. O documento considera que essas práticas variam de acordo com a sociedade e com a cultura nas quais as crianças estão inseridas, e, sendo assim, compreende o ato de alimentar-se como um ato cultural, social e emocional. O texto define a alimentação como “experiência de socialização e humanização” (BELO HORIZONTE, 2014, p. 9), que vai além do caráter

meramente nutricional, oportunizando mudanças e ampliação de hábitos.

Cada Instituição de Educação Infantil do Município de Belo Horizonte tem a liberdade de definir os horários das refeições, desde que observem a “orientação para garantia dos intervalos de 2 a 3 horas entre as diversas refeições” (BELO HORIZONTE, 2014, p. 21). Aos bebês, na EMEI pesquisada, são proporcionadas 6 refeições diárias assim distribuídas: a) mamadeira às 7:30h; b) colação (termo utilizado pela área da nutrição para referir-se a uma refeição ligeira entre as principais refeições) às 8:30h; c) almoço às 10:00h; d) mamadeira às 12:00h; e) colação às 13:30h e f) jantar às 15:00h. As adultas raramente alimentam uma criança por vez, fato registrado também por Duarte (2011), Dumont-Pena (2015) e Camilo (2018). A atividade de alimentação acontece no momento posterior às atividades de banho e troca de fralda e o horário destinado ao sono acontece geralmente no momento posterior às refeições. Dessa forma, enquanto uma adulta ocupa-se em oferecer os alimentos a duas ou três crianças, por exemplo, outra adulta já o fez e está auxiliando-as no momento do sono ou ainda trocando uma fralda. Os momentos de alimentação são dinâmicos e se misturam com outras atividades da rotina.

As seis refeições servidas no dia contabilizam uma média de quase três horas diárias destinadas à atividade. No início do ano, as professoras preenchem, em conversa com os responsáveis pelas(os)

bebês, um documento denominado *Dados iniciais da Criança*, que contém informações como data de nascimento, nome dos responsáveis e os contatos para emergências, preferências alimentares, alergias, objetos de apego, sono, autorização para buscar a criança e observações que os responsáveis e/ou as professoras consideram necessárias. Até conhecer melhor cada criança, esse documento as auxilia durante as atividades alimentares.

As mamadeiras são oferecidas com leite. Na colação, são servidos lanches como frutas da época, biscoitos e/ou sucos. No turno da tarde, a colação é sempre um suco de fruta. No almoço, são servidos pratos quentes de feijão com arroz e carne, sempre acompanhado de uma verdura e/ou legume. No jantar é servido um prato único como uma macaronada, um caldo ou uma sopa. A preparação²³ dos alimentos é realizada na cozinha e, nos horários pré-estabelecidos, as merendeiras levam as bandejas com as refeições à sala de convivência, onde as professoras e a auxiliar selecionam os alimentos e colocam nos pratos para oferecer às crianças, de acordo com a preferência de cada uma. Professoras e auxiliar convidam as crianças para organizar a sala, recolhem os brinquedos espalhados, comunicam o cardápio, colocam as crianças nos carrinhos, põem os babadores nas(os) bebês, etiquetam cada mamadeira e/ou prato com os nomes das crianças presentes, conversam sobre elas, suas preferências e frequência alimentar, colocam os alimentos nos

23. Para compreender como os alimentos são preparados e a experiência das merendeiras na sua relação de cuidado e educação das crianças, sugerimos a leitura da dissertação de Bárbara Teixeira (2018).

pratos, alimentam as crianças, oferecem água, realizam a higiene das crianças, separam comida para quem estiver dormindo ou sem vontade de comer no momento e anotam a quantidade e o horário da alimentação na agenda individual de cada bebê, escolhendo uma das opções: *a) aceitou tudo, b) boa parte; c) parte ou d) rejeitou.*

As técnicas de alimentação, analisadas por Dumont-Pena (2015), exigem das adultas atenção e disponibilidade para doar ao outro os seus sentidos e suas sensibilidades. Elas curvam seu corpo, identificam cheiros, sentem gostos, observam como a quantidade de líquido oferecido ao bebê é consumido por ele, tocam o corpo da(o) bebê, escutam e interpretam sons emitidos pelas crianças, carregam pesos. O tato, o olfato, o paladar, a visão e a audição são aguçadas e, quando uma delas tem algum dos sentidos prejudicado por algum motivo, elas se apoiam. Vejamos as notas:

A professora colocava o suco nas mamadeiras e falou comigo: *meu nariz não está bom, mas estou tentando identificar do que é para te falar. Acho que é de laranja. Vou deixar essa função para outra pessoa.* Riu. Pediu a auxiliar para experimentar o suco. A auxiliar experimentou e confirmou que era de laranja.

Júlia voltou às 13:31h com Mateus, falando com o bebê: *vamos tomar suco agora?* Colocou o bebê no carrinho. Ofereceu a mamadeira com suco para

ele às 13:33h: *tá gostoso? Que gosto tem? É abacaxi?* Emanuele falou: *é laranja*. Júlia experimentou o suco e insistiu: *então é laranja com abacaxi*. Júlia falou com Ana: *toma tudo. Assim você derrama e molha a blusa. Tá gelado? Tá gostoso? Não dá para tomar tudo de uma vez gelado, não é?* Emanuele comentou sobre a forma como os alimentos chegavam ao berçário: *o leite veio pelando. Agora o suco gelado. Até que você esfrie o leite eles já irritaram* (Notas de campo, 2017).

Nas notas acima transcritas, podemos perceber dois movimentos. O primeiro vinculado ao compartilhamento das ações de cuidado e educação entre as professoras e as merendeiras (TEIXEIRA, 2018). Na primeira nota, a fala da professora sugere uma ausência de diálogo sobre o cardápio diário que será servido no berçário. As merendeiras entregam as refeições, as professoras agradecem. Nem as professoras perguntam o que será servido, nem as merendeiras avisam o que estão entregando. No início de cada mês, as professoras recebem o cardápio das alimentações construído pela coordenação, direção e nutricionista, contudo, o cardápio é alterado diariamente, na maior parte das vezes porque a EMEI precisa consumir os alimentos perecíveis em estoque e as merendeiras discutem isso com a coordenação. Na segunda nota, as professoras não conseguiram chegar a um consenso sobre o que estavam servindo, mesmo após experimentarem o alimento, e essa dúvida levou-as a fazer um comentário sobre a temperatura dos ali-

mentos que chegam ao berçário, o que incide diretamente no trabalho de oferecer os alimentos aos bebês, influenciando no clima da sala.

As entrevistadas afirmam que o contato com as merendeiras é mínimo, mas contaram, nas entrevistas, que discutem com a coordenação e com as merendeiras sobre orientações da nutricionista que consideram inadequadas, solicitando da gestão da instituição um consenso em determinadas situações. Ainda que a nutricionista oriente a ingestão de comidas mais sólidas pelas crianças, caso as professoras não se sintam confortáveis, amassam a comida antes de oferecer às crianças e, no caso do relato a seguir, fazem sugestões ao trabalho da nutricionista, sugerindo inclusive um diálogo mais efetivo entre o momento de construção do cardápio e a prática efetiva de alimentar bebês em contexto coletivo.

O segundo movimento está vinculado ao olfato da professora, que na primeira nota sofria de anosmia, e não conseguiu identificar de qual fruta era o suco por meio do nariz. Na segunda nota, nem experimentando o suco elas conseguem chegar a uma conclusão sobre a bebida. Na alimentação, para Le Breton (2016), há a aliança necessária dos sentidos em prol da existência e o olfato é um importante determinador, indispensável na apreciação dos alimentos,

Num processo indissociável, a boca saboreia os alimentos e o nariz os aspira. Assim, o aroma dos alimentos é percebido pela via retronasal, enquanto que a

olfação permanentemente acompanha o paladar. A olfação, dizia Kant, é o ‘sabor preliminar’. Os anglo-saxões denominam *flavour* (do francês arcaico *flaveur*) esta aliança necessária dos sentidos. O nariz trancado torna insípido o alimento. Assim afetado, o *sommelier* sofre na identificação dos vinhos. Ele passa pela sensação de estar bebendo água adocicada. O melhor dos vinhos não se declina senão no interior dos quatro sabores tradicionais, dissolvendo qualquer nuance. Um indivíduo anósmico, isto é, privado do olfato, é incapaz de apreciar os sabores, ele passa pela sensação de mascar algodão (LE BRETON, 2016, p. 378).

Le Breton (2016) fala das cores dos alimentos, dos sons, dos prazeres, das sensações, da harmonia dos pratos, das considerações estéticas de sua apresentação, das diferentes formas de preparação, das escolhas das porcelanas e dos temperos, da temperatura, da consistência, do aroma em diferentes culturas e afirma que “comer é um ato sensorial total”. Para ele, “a boca é uma instância fronteira entre o exterior e o interior. Ela cede o espaço da palavra à respiração, mas também ao sabor das coisas. O sabor é indissociável dessa matriz bucal que mistura as sensorialidades” (LE BRETON, 2016, p. 387). As(os) bebês estão entrando em contato com a cultura alimentar de seu grupo social e, mesmo bem pequenos, já conseguem definir suas preferências sensoriais.

As professoras e a auxiliar têm então o privilégio de participar de momentos de descobertas

individuais das crianças enquanto cuidam delas. Privilégio de cuidar do outro, de perceber que o fiapo do frango incomoda e decidir oferecer apenas o caldo, que o ovo não é agradável ao paladar, os sabores, os toques, os gestos e gostos. A textura e a temperatura dos alimentos também influenciam nos critérios de apreciação do seu sabor. Para Le Breton (2016),

A sensibilidade térmica se desdobra na boca e oferece um dos critérios de apreciação do sabor. Uma bebida ou um prato se apreciam a uma determinada temperatura, aquém ou além da qual o sabor se degrada. O sorvete não se saboreia nem quente nem morno, um bife gelado ou uma cerveja quente não suscitam senão moderadamente o apetite. A boca aponta igualmente uma sensibilidade álgica. Uma comida pode arder ou gerar calafrios, ou, inclusive, por uma particularidade de sua composição, ferir, como, por exemplo, a espinha de um peixe atravessada na garganta (LE BRETON, 2016, p. 378).

Os registros sobre alimentação indicam ainda o quanto a atividade desencadeia outras ações de cuidado e educação que não apenas aquelas diretamente vinculadas aos processos alimentares. São diálogos entre as adultas que se encerram no compartilhamento das ações com as famílias e com os pares, em prol do bem-estar da criança, em critérios de observação das professoras com relação a comportamentos das crianças e em diálogos

sobre a saúde das(os) bebês. Mesmo não tendo nenhum documento que comprove a informação, as professoras são orientadas a não separar a comida das crianças que não querem comer no momento de oferta dos alimentos ou que estão dormindo, ainda que verbalizem a orientação, elas assim o fazem quando julgam necessário. Uma bebê acordou pouco antes do momento da janta e algum tempo depois do momento da colação e a professora Nina pergunta à professora Emanuele o que fazer: oferecer o suco ou aguardar a jantar? Emanuele responde: “o jantar já vai chegar. A comida não pode ser armazenada” (Notas de campo, 2017).

No exemplo a seguir, a auxiliar sugere reforçar a orientação para a família anotar o café da manhã das crianças na agenda.

Rafael vomitou depois que tomou o leite. As professoras e a auxiliar comentaram sobre o que poderia estar acontecendo, pois já era a segunda vez, em pouco tempo, que isso acontecia. Manuela falou: *acho que ele come em casa. Precisa pedir ao pai dele para anotar o café da manhã aqui na agenda.* Amanda falou que estava preocupada porque poderia ser algum problema de saúde. Larissa respondeu: *acho que não. Da outra vez que ele vomitou ele estava chorando para ficar no carrinho. Agora ele não estava chorando.* Decidiram que iriam conversar com o pai dele e observar para não alimentá-lo duas vezes pela manhã.

Segundo uma das professoras, esse combinado é feito com os familiares desde o início do ano. Ain-

da neste trecho identificamos divergências entre as adultas sobre as técnicas de alimentação, bem como suposições entre elas do que poderia estar acontecendo com o bebê que vomitou duas vezes tomando leite, o que sugere a consideração do entrelaçamento entre saúde e educação, principalmente quando nos referimos aos(às) bebês.

Emanuele, como dito, única que não teve contato com cuidado de crianças anteriormente à sua entrada na EMEI, afirma, em trecho já reproduzido, que o aprendizado das ações nos momentos de alimentação das crianças por ela foi realizado na prática. Ela chegou ao berçário sendo sincera: “eu não sabia fazer nada” (professora Emanuele). Contou-me que a primeira vez que foi alimentar uma criança ela soprou a comida porque estava quente e as outras professoras avisaram a ela que aquela prática não era adequada. “Foi assim que eu via minha mãe fazendo, Laís” (professora Emanuele). Disse que ainda está aprendendo e que as outras professoras com mais experiência têm ajudado bastante. As professoras utilizam ainda os momentos de alimentação para construir vínculos com as crianças. O ato de alimentar também é um ato de afetividade. Para Le Breton (2016) “a experiência dos homens é dificilmente comparável, visto que os sabores que eles percebem são impregnados de afetividade. O gustativo é uma categoria individual, secreta na intimidade do julgamento, um privilégio fortemente interior” (LE BRETON, 2016, p. 399). Enquanto alimentava uma criança ainda em processo de inserção, a professora Amanda exemplifica,

Ana tem chegado às 10:00h. Amanda a colocou no chão, ofereceu brinquedo e o almoço. Alimentou a criança no chão conversando com ela: *Ana, vem cá. Vamos fazer amizade. Não vai ser sempre assim, mas primeiro a gente faz amizade, depois você come no carrinho.* Amanda conversava, cantava e alimentava a bebê que circulava engatinhando pela sala e comia rindo e brincando (Notas de campo, 2017).

Ana teve dificuldade para se inserir no espaço coletivo. Ela chorava mais do que as outras bebês e muitas vezes recusou as refeições oferecidas. A recusa das crianças conduz as professoras a encontrarem recursos para que elas comam e, quando não conseguem, há nas adultas a sensação de preocupação e impotência. Vejamos o exemplo de Bruno que foi uma criança que passou o ano de 2017 sem aceitar as comidas salgadas. Ele alimentava-se de leite, aceitava algumas frutas e água, mas recusava toda comida oferecida nas principais refeições:

Amanda comentou sobre a alimentação do Bruno com a Bárbara: *não sei mais o que faço. Amassei tudo do jeitinho que ele gosta. Coloquei uma colher forçada, deixei a comida numa temperatura boa.* Olhava para Bruno com a testa franzida e uma expressão de preocupação. Ofereceu água para ele: *agora água. Segura sua água.* Bruno segurou a mamadeira e bebeu a água brincando com o bico da mamadeira, mas não aceitou a comida (Notas de campo, 2017).

Professoras e auxiliar afirmaram que o aprendizado de alimentar outros seres humanos foi realizado na prática com suporte da experiência materna e de cuidado com outras crianças. Para elas, no momento da alimentação é indispensável carinho, afetividade, atenção, paciência, calma, tranquilidade e segurança. É o momento para se ter cuidado com os alimentos oferecidos, para comunicar à criança o que ela está comendo, para incentivar a criança a comer e experimentar novos sabores, para brincar, para ter respeito à individualidade e as preferências das crianças. Juliana e Maria consideram a atividade de alimentação a mais complexa de todo o desenvolvimento da rotina com bebês, principalmente por exigir as habilidades acima listadas.

Outro elemento que incide nos processos alimentares é o fato dos bebês iniciarem sua vida de convivência coletiva fora do seu seio familiar com 6 meses de vida, e muitos ainda chegam ao berçário consumindo o leite materno. É o momento em que outros sabores estão sendo introduzidos em sua alimentação, mesmo que já tenham experimentado em casa uma papinha de feijão com arroz e legumes, o gosto da comida e a experiência de ser alimentado por outra pessoa são diferentes. Professoras e auxiliar vão descobrindo e interpretando as expressões das crianças e as diversas formas de comunicação que se encerram em caretas, empurrões, choros, viradas de rosto, mãos na boca enquanto ainda não engoliu o alimento, vômitos, regurgito e cuspes. Analisando a formação do sabor, Le Breton (2016) nos informa que:

Nas primeiras horas de sua existência, a criança reage por uma mímica específica às diferentes substâncias sápidas com as quais sua língua é umectada (CHIVA, 1985). As estimulações salgadas, adocicadas, amargas, ácidas produzem um movimento singular no rosto da criança, traduzível em igual modo por seus pares. Virgem em matéria de percepção gustativa, o lactente já possui uma capacidade de discriminar os sabores, obviamente aquém das palavras e das aprendizagens sociais ainda sem incidência. A substância ácida provoca um breve rubor no rosto, piscadelas nos olhos, pressão nos lábios e aumento de salivação. A substância adocicada relaxa os músculos do rosto e contrai os ângulos da boca, gera sucção vigorosa e o esboço de um sorriso, fazendo com que o rosto da criança expresse um sentimento de satisfação. A substância salgada provoca uma mímica mais flutuante, como franzimentos nasais, movimentos bucais, plissagem dos lábios, manifestando assim, ao que parece, descontentamento. A substância amarga produz caretas, afundamento dos ângulos bucais, contração dos músculos, salivação, fazendo com que a criança coloque a língua para fora e tente cuspir o que está em sua boca. Expressões faciais evocando a aversão (LE BRETON, 2016, p. 401).

De forma relacional, são as expressões faciais, os gestos corporais e os sons emitidos pelas crianças que vão oportunizando aprendizagens às professo-

ras, ao mesmo tempo em que as permitem colocar em prática seus “saberes pedagógicos”. Durante o ano de 2017, as professoras oportunizaram às crianças experiências com alimentos, foram duas atividades de “*melequismo*”, como são por elas denominadas. Em uma delas, ofereceram uma bacia de macarrão cozido, na outra, duas bacias de gelatina, uma de uva e uma de abacaxi e colheres, incentivando as(os) bebês a experimentarem os alimentos como desejassem. Alguns não tocaram nos alimentos, pelo menos no início, outros brincaram com as colheres, outros experimentaram a gelatina na cabeça, na barriga, nas mãos, na boca. No dia a dia, elas conversam com as crianças sobre como se alimenta, oferecendo às crianças informações sobre como a nossa sociedade organiza os momentos de refeição. Vejamos uma nota:

Manuela ofereceu o almoço a Ana e ao Artur. Manuela falava com Ana que colocava a mão na boca, tirava a comida e sujava a roupa e o rosto: *Ah não, Ana. Para com isso! Bagunceira.* Júlia comentou: *ela quer ver o que ela está comendo. Mostra para ela. Batata, macarrão. Pronto. Agora ela não vai querer ver mais* (Notas de campo, 2017).

A auxiliar estava oferecendo o jantar a duas crianças, enquanto uma delas fazia “bagunça” tirando a comida da boca e sujando sua roupa e seu rosto. A organização do dia evita que a “bagunça” seja feita, mas ela aparece nas atividades previamente planejadas, com tempo para permitir que a criança

termine a atividade por conta própria, com tempo para higienizar todas as crianças, com planejamento conjunto com as merendeiras e as faxineiras, sem prejudicar o andamento das outras atividades rotineiras e das atividades da instituição. Há ainda que se considerar o clima do dia, pois nos dias de inverno, por exemplo, uma atividade como essa não pode ser realizada, como registrado em um diálogo entre duas professoras. Enquanto conversavam sobre planejamento a professora Bárbara fala com a professora Amanda: “Maio vamos fazer o livro e a gelatina”. Amanda responde: “olha, não é aconselhável mexer com gelatina por conta do frio. Vamos ficar com o livro mesmo” (Notas de campo, 2017).

O choro: da harmonia ao mal-entendido

Partimos do pressuposto que bebês e crianças pequenas são sujeitos interativos e produtores de cultura (BARBOSA, 2008). Dessa forma, consideramos as manifestações das(os) bebês como dotadas de sentidos comunicativos e, nessa seção, voltamos para o choro que, embora reconhecido como uma das formas de expressão no início da vida, é também fonte de desconfortos e incertezas para as adultas que se veem com poucos recursos para orientarem suas ações. O choro das(os) bebês tem motivado pesquisadoras(es), principalmente a partir dos anos 2000. Mesmo sendo um objeto recente nas pesquisas acadêmicas, encontramos trabalhos

que estudam estas manifestações das crianças, principalmente voltados a compreender as relações entre bebês, professoras e famílias nos momentos de inserção da criança na creche, onde o choro é mais intenso (SANTOS, 2012; MARQUES, 2019).

Na pesquisa de Núbia Santos (2012), que focalizou os sentidos construídos sobre os choros das crianças na creche, encontramos três premissas que a autora considera básicas para entendimento dos choros. Na sua pesquisa, ela constata

a) que a emoção constitui-se como o primeiro recurso de interação com o outro, que antecede a própria representação simbólica; b) quando tornamos a cena vivida mais clara, essa clareza pode trazer elementos para outras possíveis intervenções, para outros possíveis diálogos sobre o choro da criança. A perspectiva de transformação pode acontecer exatamente no diálogo entre o cotidiano, a história e espaços de reflexão; c) que o fundamental, nos contextos de formação, é não focalizar apenas o conteúdo a ser transmitido sem possibilidade de reflexão sobre o próprio contexto a que se destina porque é pelo possível distanciamento e necessário estranhamento das práticas rotineiras, esporadicamente ou quase nunca questionadas, que a reflexão e a crítica se estabelecem (SANTOS, 2012).

Tomando a possibilidade de reflexão sobre as práticas rotineiras sugerida por Santos (2012), organizamos essa seção para possibilitar uma análise sobre o trabalho das adultas diante das manifes-

tações de choro das crianças e da ambiência sonora no berçário. Sendo assim, vinculamos as práticas diárias de professoras e auxiliar na EMEI às sensações auditivas das adultas e das crianças pois compreendemos, assim como Le Breton (2016), que

o ouvido é depositário da linguagem. O entendimento é outro nome para o pensamento. Ser ouvido significa ser compreendido. Dizer ‘entendido’ significa aquiescer. Muitas sociedades concedem à escuta um valor que outras conferem antes à visão. A audição é frequentemente associada ao pensamento (LE BRETON, 2016, p. 130-131).

Como as(os) bebês ainda não dominam a fala o choro é uma forma de expressão que oferece ao berçário uma trama sonora única. Independentemente do choro, o berçário é um ambiente altamente ruidoso, com variedades de entonações e volumes, onde raramente ouve-se o silêncio. Analisando as notas de campo e escutando as filmagens, construímos o inventário dos ruídos listando os sons que pudemos identificar durante o ano de produção dos dados desta pesquisa. Ainda que não tenha sido possível esgotar ou traduzir em palavras o universo sonoro presente na sala de convivência, elaboramos o Quadro 5 a seguir, com o objetivo de pensarmos sobre a ambiência sonora à qual crianças, professoras e auxiliar estão expostas diariamente.

Quadro 5 – Inventário dos ruídos do berçário

Inventário dos ruídos do berçário				
Água na torneira, no chuveiro, na chuva	Manuseio de objetos de higiene pessoal: embalagem de lenço umedecido, shampoo, condicionador, hidratante, etc.	Panelas batendo no chão, na barra de segurar, na madeira, no alumínio, no armário, etc.	Mãos nas cadeiras de plástico, no chão, em objetos de diferentes materiais	Barulho das crianças nas outras turmas e nos parques (constante)
Papel rasgando, no colchonete de trocas	Rangido de chave, portas e janelas	Folhas, cadernos, livros	Tapetes e almofadas sendo arrastados	Carro de som na rua
Ruídos diferentes com a boca	Esponja (higienização da sala e do banheiro)	Chupar bico e mamadeira	Diferentes tons de voz humana	Cadeiras arrastando
Espirro	Choro	Flatulência	Calçado no chão	Gritos
Arroto	Avião	Músicas infantis	Palmas	Assobio
Beijo	Pássaros	Pentear o cabelo	Plástico	Engatinhar
Ronco	Chocalho	Sorrisos	Suspiro	Talher nos pratos
Caneta	Teclado do computador	Televisão	Tombos	Tosse
Ventilador	Vento	Vômito	Zíper	-

Fonte: Notas de campo e filmagens, 2017.

Em oposição ao ruído temos a relação com o silêncio que, segundo Le Breton (2016), é reveladora de atitudes culturais, sociais e pessoais, exercendo, muitas vezes, uma função benéfica, em outras confrontando o ser humano, colocando-o diante de si, de suas dores, de seus fracassos, de seus arrependimentos (LE BRETON, 2016). Nos registros realizados a partir da observação participante, encontramos o silêncio principalmente nos momentos destinados ao sono e, algumas vezes em registros sobre a alimentação, atividade que antecedia o momento do sono. Vejamos as notas:

Às 13:31h só escutávamos barulho das outras turmas e o teclado do meu computador. Sofia quebrou o silêncio comentando sobre a alimentação das(os) bebês. [...] Manuela colocou um pouco mais de comida para Carina. Colocava a comida na colher e balançava a colher para esfriar. Oferecia a colherada à bebê. Novamente os sons das colheres nos pratos e do teclado do meu computador eram os que predominavam no ambiente. [...] Às 15:14h escutávamos apenas alguns balbucios das(os) bebês, as batidas das colheres nos pratos e o tilintar do teclado do meu computador. Às 15:15h Ana voltou a chorar (Notas de campo, 2017).

Podemos perceber o quanto a rotina no berçário pode ser delimitada por determinados sons. Os momentos da alimentação e do sono são os mais silenciosos, mas marcados por sons característicos, como as batidas das colheres nos pratos, por

exemplo. Neste ano em específico, o tilintar do meu computador fez parte da rotina, tornando-se outro barulho constante no ambiente. Podemos perceber ainda o quanto a ambiência sonora e a intensidade dos ruídos mudam em questão de minutos. Para Le Breton (2016),

É possível acostumar-se com uma forte pressão sonora. Trabalha-se, dorme-se, escreve-se, lê-se ou come-se, vive-se num ambiente barulhento, mas não sem consequências sobre o sono ou sobre a saúde. As crianças expostas a estas condições apresentam dificuldades de aprendizagem e sentem dificuldade de concentrar-se nas atividades escolares. Os alunos de um estabelecimento de Manhattan submetidos ao barulho do metrô, cujos trilhos passavam por cima da sala de aula, acusavam onze meses de atraso na aprendizagem, se comparados a outros da mesma idade, do mesmo estabelecimento de ensino, mas que não eram submetidos às mesmas condições sonoras. Após a insonorização das vias férreas os dois grupos não apresentavam nenhuma diferença de aprendizagem (ACKERMAN, 1991: 227). O barulho neutraliza a atenção, a concentração, destrói toda interioridade (LE BRETON, 2016, p. 156).

Durante a entrevista, a auxiliar falou sobre o quanto o barulho do dia de rotina no berçário, principalmente quando “a sala está muito agitada”, interfere em sua rotina doméstica. Assim como vimos no Capítulo 4 o quanto as adultas se conectam

com os papéis exercidos por elas fora do ambiente escolar para executar suas funções, tornar-se professora e auxiliar que atua com bebês também influencia diretamente nos papéis por elas exercidos fora da instituição de Educação Infantil. Em diálogo já reproduzido Manuela fala sobre este aspecto:

Fazer o trabalho sozinha fora de sala é muito cansativo e às vezes também *quando a sala está muito agitada, é muita gritaria, é muito choro*, por fim, igual a gente que fica o dia inteiro, de 8h às 17h, *a gente chega em casa de cabeça cheia, a gente não quer ouvir nenhum barulhinho dentro de casa. Eu falo: Guilherme [marido de Manuela], silêncio. Igor [filho], silêncio. Fiquei no meio da gritaria hoje, excesso o dia inteiro, então, por favor, se tiver que falar, fala bem baixinho* (Entrevista, auxiliar Manuela, 2017).

A exposição diária ao excesso de ruído é uma característica da profissão docente em qualquer nível de ensino. Professoras, auxiliar e crianças são expostas a longas horas de ruídos diariamente. Para amenizar as 8 horas de exposição ao barulho excessivo, Manuela utiliza como estratégia o diálogo com sua família na tentativa de buscar o silêncio durante a noite, quando exerce seus papéis de esposa e de mãe. A professora Larissa, que estava há seis anos sem experiência com bebês, afirma “não aguentar” o excesso de ruído proveniente dos choros: “quando Ana voltou a chorar, Mateus começou também. Larissa repetia em voz baixa: *Jesus! Eu não aguento*” (Notas de campo, 2017).

Com bebês os sons provenientes do choro são ruídos quase contínuos e os dados da pesquisa mostram essas manifestações como desencadeadoras de práticas de cuidado e educação. De acordo com as entrevistas, os recursos utilizados pelas professoras em relação à interpretação dos choro das(os) bebês eram: a) Se configura como um jogo de interpretações, intuições e tentativas; b) É necessário conhecer a criança e indispensável a construção do vínculo com a(o) bebê; c) Necessita de tempo e da ajuda das outras adultas. A observação é o instrumento mais utilizado por elas; d) Há diferença de choros entre as crianças, mesmo quando desejam a mesma coisa; e) O choro sempre vem acompanhado por manifestações corporais que ajudam na interpretação; f) A experiência doméstica com o cuidado de outras crianças auxilia na interpretação. O Quadro 6, a seguir, foi construído a partir da observação participante.

Quadro 6 – Registros dos choros dos bebês a partir de notas de campo

Categorização dos choros	Número de ocorrências
Choro como desencadeador de práticas de cuidado	74
Expectativas/especulação das adultas com relação aos choros das(os) bebês	28
Choro como desencadeador de incômodo	10
Registro de choro sem interferência da adulta	07
TOTAL	119

Fonte: Notas de campo, 2017.

As entrevistadas afirmaram que, no começo do ano, elas entendem o choro como ausência da família e do ambiente doméstico e, aos poucos, vão identificando se é sono, fome, dor, “pirraça”, desconforto. Nesse momento de inserção da criança na creche elas organizam os horários de chegada e saída de cada criança a partir do comportamento delas, como preconiza a literatura da área (BARBOSA, 2008), aumentando gradativamente o tempo de permanência na instituição. Aos poucos vão conhecendo as crianças e construindo vínculos que possibilitam a elas identificar o que cada um deseja. A experiência doméstica as auxilia nas interpretações, mas não é uma tarefa fácil, nem rápida. A professora Emanuele, em entrevista, depois de quase dois anos de experiência com bebês, afirma que o desafio ainda é “reconhecer o choro”,

A princípio para mim é a questão de ainda não reconhecer o choro. Tá chorando porque... A Manuela já olha e fala: *está chorando porque está com dor. Está chorando porque está com sono*. Alguns eu consigo reconhecer, outros eu não dou conta. O choro parece o mesmo. Então, para mim isso é um desafio ainda. De saber reconhecer isso (Entrevista, professora Emanuele, 2017).

Ainda que as professoras e a auxiliar mobilizem conhecimentos e habilidades aprendidos na experiência privada, elas trabalham com um jogo de interpretações, intuições (ROSEMBERG, 2013) e tentativas, ampliando gradativamente sua capaci-

dade de conhecer e agir com as crianças. Nenhuma entrevistada mencionou situações de reflexão coletiva institucionalizada sobre este aspecto, contudo o incômodo com o ruído excessivo e a incerteza perante as tomadas de decisões aparecem nos dados da pesquisa. A importância da reflexão coletiva sobre o próprio trabalho e as formas de agir das adultas para com as crianças em relação a situações de choro foi um dos resultados apontados por Marques (2019). Vejamos:

Ana chegou sem chorar hoje. Mas não permaneceu assim por muito tempo. O choro dela incomoda tanto as professoras, quanto as outras crianças. O Artur coloca a mão no ouvido. O João chora e levanta os braços pedindo colo quando a Ana chora perto deles. As professoras comentam: *Impossível isso! Deve estar acontecendo alguma coisa. O choro dela é muito alto; ela fica toda inchada; é a gargantinha de ouro da escola esse ano; e por aí vai* (Notas de campo, 2017).

As professoras, a auxiliar e as crianças não têm alternativa a não ser conviver com os ruídos do dia. Para Le Breton (2016),

O barulho isola, aguça a agressividade e desativa moralmente a atenção devida ao outro. A defesa psicológica e a indiferença tática que ajustam a agressão se revelam cedo ou tarde uma deficiência para uma melhor integração social. À revelia, o indivíduo é submetido a um *stress* contínuo, a um estado de excitação do qual

nem sempre tem consciência. Inúmeros trabalhos mostram suas incidências sobre a qualidade e a duração de uma tarefa a ser realizada (MILLER, 1978: 609-612) (LE BRETON, 2016, p. 157).

A audição é o sentido da interioridade e a sensibilidade ao barulho é uma questão de circunstância e da significação que o indivíduo oferece aos ruídos que ouve, é uma questão de apreciação pessoal. “O barulho, assim como a música, é uma questão de ouvido, e, portanto, de sentido” (LE BRETON, 2016, p. 147). Desde as primeiras concentrações humanas, a preocupação com o barulho já existia. Le Breton (2016) afirma que “F. Murray Shafer sublinha que a primeira legislação contra o barulho é obra de Júlio César, 44 a.C., proibindo a circulação de carruagens entre o pôr do sol e a aurora (1979: 264-265)” (LE BRETON, 2016, p. 147).

Outra característica relacionada à audição refere-se ao fato dos barulhos dos outros incomodar de forma mais contundente do que os ruídos que emanamos. Segundo Le Breton (2016), “Da mesma forma que nossos odores não nos incomodam, nossos ruídos tampouco não nos parecem incômodos. O barulho sempre procede dos outros” (LE BRETON, 2016, p. 153). Em um dia de rotina, as crianças dormiam e Rafael era o único acordado. Parei de fazer minhas anotações e sentei no chão para brincar um pouco com ele. Havia instrumentos musicais espalhados pela sala e iniciamos uma brincadeira de “fazer música”, batendo os objetos em lugares diferentes e observando os diferentes sons que es-

tavam sendo produzidos. A auxiliar chamou minha atenção, pois poderíamos incomodar quem estivesse dormindo. Em vários registros Manuela demonstra cuidado para manter o máximo de silêncio na sala, principalmente nos momentos de sono e alimentação.

As professoras e a auxiliar utilizam também a audição como marcação para as ajudar numa possível mudança de comportamento ou de atividade. As palmas servem para transformar a atmosfera do lugar, para demonstrar felicidade. O choro pode cessar quando são oferecidos às crianças chocalhos, quando uma música é cantada. Há ainda a presença da música para marcação de início ou fim de uma atividade, como cantigas antes da roda de conversa ou dos momentos da alimentação, música no banho ou palmas para chamar atenção, seja para ratificar um comportamento considerado adequado ou para não incentivar um comportamento considerado inadequado, mostrando aos bebês o que a sociedade considera como um “bom” ou “mau” comportamento. É a capacidade do som de delimitar e unificar um acontecimento, traçando uma linha divisória, transformando a atmosfera do lugar e criando de imediato uma ambiência nova (LE BRETON, 2016) como podemos ver nos exemplos a seguir:

Ana brincou um pouco com a Cesta dos Tesouros²⁴ e começou a chorar indo em direção a Manuela, tentando se apoiar na auxiliar. Manuela disse para ela: *Não*.

24. A cesta dos tesouros é uma proposta de atividade destinada a bebês de 6 a 12 meses (MAJEM; ÓDNA, 2010).

Pode parar! Você estava bem agora. Ana parou de chorar. Manuela começou a brincar com o pé dela, cantou parabéns e ajudou Ana a bater palmas, sentando a bebê em uma de suas pernas.

Amanda terminou de oferecer o almoço para Artur comentando: *parabéns! Você está comendo direitinho.* Artur bateu palmas. Amanda achou o máximo. Fez festa e chamou a atenção de todo mundo.

Sofia e Júlia chegaram às 12:59h. João estava deitado e forçando os braços para levantar. Nina ajudou segurando as pernas dele. João conseguiu ter força nos braços para sentar sozinho. Todas as professoras fizeram festa, bateram palmas e verbalizavam: *aÊÊÊÊÊ.* João deitou e levantou 3 vezes com a ajuda de Nina apoiando sua perna.

Ana estava brincando com Rafael na caixa amarela. Começou a chorar. Sofia se aproximou dela, bateu palmas e chamou a bebê (Notas de campo, 2017).

Para Le Breton (2016) “o ouvido não é essencial só na ancoragem do homem no âmago de um mundo repleto de sons a serem ouvidos, mas é decisivo também no desenvolvimento moral e intelectual da criança” (LE BRETON, 2016, p. 192). A criança surda²⁵ desenvolverá a linguagem apoiada na gesticulação, nos olhares, nas expressões. “O som como suporte da linguagem é então deslocado para a visão, e o olho assume a liderança com a mesma

25. Não participou desta pesquisa nenhuma criança ou adulta que apresentava surdez ou outro tipo de deficiência.

eficácia que o ouvido” (LE BRETON, 2016, p. 193). A criança que possui a audição perfeita emite sons quando deseja algo, por exemplo, chora enquanto professoras e auxiliar pedem calma, ensinam a esperar, verbalizam que compreendem seu desejo e que não irão demorar para atendê-lo, como na nota já reproduzida: “Emanuele falava com Rafael que coçava o olho: *calma. Eu sei que você está com sono*” (Notas de campo, 2017). É a construção de uma outra linguagem, de sensibilidade e receptividade ao desejo da criança, uma linguagem corporal e sonora pairando no berçário e construindo uma identidade única.

O acalanto: o sentido do contato nas relações com o outro

O contato com o outro está presente em todos os momentos da rotina de cuidado e educação dentro do berçário. A(o) bebê chega à instituição e é entregue a uma professora ou a auxiliar que automaticamente o cumprimenta e o recebe em seu colo. Apenas mais para o final do ano, os que já dominam a marcha entram andando na sala, contudo, as professoras não deixam de cumprimentá-lo com um abraço ou um beijo. O primeiro contato da(o) bebê com um colo até então desconhecido pode gerar desconforto, tanto para os familiares, como vimos o caso de Júlia, Joel, Paulo e sua mãe,

analisado no Capítulo 4, sob a lente da Experiência Social (DUBET, 1994), quanto para a própria criança, que pode reagir com choro, empurrões, desprezo, gritos, mordidas, tapas ou outra forma de comunicação.

No berçário são raros os momentos em que o contato físico não se faz presente. As professoras e a auxiliar recebem as crianças nos braços, as pegam no colo quando estão no chão para colocarem nos carrinhos nas horas de alimentação e sono, dão banhos e trocam fraldas, envolvem-nas nos braços quando percebem algum sinal de sofrimento ou quando desejam brincar com mais proximidade, oferecendo muitas vezes, além dos braços, carinhos, palavras acolhedoras e de incentivo e também “broncas”. Para Le Breton (2016), as atividades de cuidado, quando necessitam do toque do outro, incitam maior solicitude do adulto quando destinadas à criança, pois ela atrai a ternura sem constrangimento do adulto.

O autor exemplifica falando dos cuidados destinados a pessoas hospitalizadas que expõem cuidadores e pacientes a situações insólitas, que levantam a questão da intimidade, rompendo com os códigos de civilidade ordinários, quando impõem banhos íntimos, averiguação da pressão arterial e diagnósticos pela apalpação, por exemplo. Neste aspecto, as relações táteis são desiguais quando realizadas com as crianças, pois as mesmas, quando hospitalizadas, são “mimadas e acariciadas sem qualquer constrangimento. Ela atrai

a ternura numa forma de reparação do sofrimento experimentado” (LE BRETON, 2016, p. 281). Aos adolescentes, adultos ou idosos, há menor solicitude para carícias, visto que o toque pode suscitar ambiguidades, acrescentando que o contato físico, nas situações de cuidado com o outro, “reconstitui de uma só assentada o vínculo social que a linguagem oral não mais sustenta” (LE BRETON, 2016, p. 281).

Le Breton (2016) afirma que o contato físico com um doente é um contato apaziguador, uma pausa no autoaniquilamento do doente. O autor conta a história de um homem hospitalizado por ter tentado tirar a própria vida ateando fogo contra seu corpo. Em um dado momento o homem reclama de dor e é atendido por uma enfermeira que se retira do ambiente, avisando-lhe que voltará em breve com remédio. Enquanto a enfermeira providenciava o remédio, uma psicóloga apareceu para uma conversa terapêutica com o paciente. No seu relato, a psicóloga conta que tiveram uma conversa espontânea e calorosa e, quando a enfermeira surge com o analgésico, o paciente recusa, a dor já havia diminuído. Para o autor, “a palavra certa, a escuta atenciosa, o reconhecimento de si destituído de qualquer julgamento restabelece junto a este homem uma pele continente que repele o sofrimento” (LE BRETON, 2016, p. 283). E complementa:

Comunicação afetiva, este toque é às vezes a recordação de um contato materno visando a envolver: ele é simultaneamente presença de outrem e

regressão íntima ao seio de uma história que reaviva a lembrança dos momentos em que a mãe estava lá, justamente no momento de enfrentamento da adversidade. Ele reata as referências essenciais que restauram a confiança. Ao inverso, o toque terapêutico ou a massagem também são, para alguns pacientes, a reparação de uma ausência quando o entorno familiar, e notadamente a mãe, faltou com este envolvimento afetivo na infância. O sentimento de abandono e de rejeição atormenta então a existência. O toque terapêutico é uma forma de maternagem, de retorno às fontes, colmatando momentaneamente o sofrimento e provendo um efeito de reenvio ao mundo (LE BRETON, 2016, p. 283-284).

No berçário as professoras e a auxiliar cuidam e educam bebês saudáveis, com menos de um ano de vida. Alguns ainda estão sendo amamentados pelas mães, no entanto, este primeiro contato com um ambiente coletivo fora do seu seio familiar causa muitas doenças nas crianças, principalmente aquelas vinculadas aos sistemas respiratório e digestivo. Professoras e auxiliar administram remédios, aferem temperatura, acolhem nos braços, enfim, executam tarefas da área da saúde, sem conhecimento técnico (DUMONT-PENA, 2015). Os cuidados com as crianças que adoecem são uma preocupação para as adultas. No início do ano, enquanto preenchem

a Anamnese,²⁶ elas perguntam aos responsáveis se a(o) bebê já adoeceu, se tem alergias, qual medicamento a criança pode usar em caso de febre, dor, machucados. Ainda que essas informações estejam na *Ficha Individual da Criança*, durante o ano presenciamos algumas situações nas quais as professoras afirmaram que não podem ministrar medicamentos, principalmente por dois motivos: a) elas não têm ciência se a criança já recebeu algum medicamento em casa e, ministrando remédio, podem oferecer à criança uma superdosagem; e b) elas são autorizadas a ministrar remédios apenas com receita médica atualizada anexada à agenda da(o) bebê. Vejamos um registro no qual a coordenadora conta sobre estas situações:

Helena comentou que existem formas de cuidado que ela aprendeu com as próprias professoras e que ela aprende todos os dias. Exemplificou que no ano passado uma criança do berçário estava com febre e a mãe tinha anotado na agenda do bebê que, caso ele apresentasse febre, poderia dar o remédio que estava na bolsa. Luana falou que Amanda considerou melhor, mesmo com a anotação e o remédio na mão, ligar para a mãe do bebê. Elas ligaram e a mãe falou que o bebê tinha tomado o remédio pouco antes dela deixá-lo na EMEI, o que não daria o tempo necessário para uma segunda dose. Elas pediram automaticamente para a mãe ir buscar a criança. Encerrou o assunto falando que essa era uma forma de cuida-

26. Documento obrigatório preenchido pela professora em reunião individual com um responsável pela criança. É um documento construído pela Prefeitura de Belo Horizonte que contém informações sobre: a) Condições habitacionais; b) Informações sobre a família; c) Informações sobre a saúde e d) Histórico da criança.

do. Que nós não podemos tomar decisões desse tipo sozinhas e que ela aprendeu isso com a professora Amanda ano passado (Notas de campo, 2017).

Caso Amanda não tivesse questionado as informações oferecidas pela mãe na agenda, a criança poderia ter tomado uma superdosagem do remédio e outros problemas poderiam ter surgido deste fato. Há ainda a dificuldade de entrar em contato com os responsáveis das crianças que, por motivos diversos, os quais não podemos analisar, muitas vezes não atendem os telefonemas da EMEI e/ou não podem buscar a criança naquele momento. Às professoras e à coordenação da escola resta oferecer acalanto a eles, continuar tentando contato com os familiares e esperar. Nesses momentos, as(os) bebês solicitam mais atenção, *mais carinho, um cuidado especial* do adulto. Nos registros realizados contei 28 anotações de crianças adoecidas. Febre, diarreia, bronquite, gripe, resfriado, gastroenterite, tosse intensa, são muito frequentes no berçário e as professoras e a auxiliar, como dito, precisam saber lidar com aferição de temperatura, receios de transmissão de doenças infectocontagiosas, catarros, administração de remédios que não conhecem e nem sabem como ministrar (DUMONT-PENA, 2015). Além disso, oferecem acolhimento do sofrimento da criança e, em alguns casos, dão orientações para as famílias com relação aos remédios, o que não faz parte de suas funções enquanto docentes. Em um dos registros, uma criança estava fazendo uso de um antibiótico, vejamos:

[...] Júlia continuou: *a receita da amoxicilina está vencida*²⁷ *há 10 dias. Tem que falar com a mãe para não dar em casa também não. Ela é adolescente. A mãe [avó do bebê] está grávida. A gente tem que falar. Sofia: a Helena não chamaria para nós termos uma conversa pessoalmente? Para ajudar? Júlia: eu falei com a Helena. Helena disse tem que falar, tem que falar. [...]* Júlia voltou para sala às 16:12h. Falou que conversou com a mãe do Mateus pelo telefone e que ela explicou que o médico tinha lhe orientado a voltar a dar o remédio para ele. Júlia contou que explicou para a mãe que o remédio que ela enviou para a escola já está vencido. Explicou que amoxicilina, após aberta, dura apenas 14 dias. As professoras aparentavam estar incomodadas com a situação do remédio do bebê. [...] Júlia continuou comentando sobre o remédio do Mateus e a sua conversa com a mãe do bebê pelo telefone. Falou que o médico mandou o Mateus tomar outra vez o remédio, mas não deu uma nova receita. Júlia disse para a mãe do Mateus que ela tinha que mandar a receita nova. Avisou que não ministrou o remédio e que as professoras não poderiam fazer isso sem a nova receita e o novo remédio. A mãe se comprometeu a enviar amanhã a nova receita e o novo antibiótico. Júlia comentou que acha que a mãe do Mateus não deu o remédio ao bebê direito porque o vidro era para ter acabado se ela tivesse ministrado as doses de acordo com a receita. [...] Júlia me contou que a mãe falou com ela que deu o remédio para o bebê sem o espaçador e que agora o remédio é muito caro e ela não sabia (Notas de campo, 2017).

27. Mesmo não tendo registros oficializados, as professoras são orientadas a não ministrar remédios sem a receita médica ou com a receita médica desatualizada. Quando Júlia fala que “a receita está vencida” significa que mesma precisa ser atualizada pelo médico. A mãe da criança enviou um remédio aberto há mais de 10 dias com a receita desatualizada.

Além das professoras terem que lidar com situações como esta, este exemplo mostra o quanto a escola também se responsabiliza, em prol do bem-estar da criança, por oferecer conhecimentos aos familiares, conhecimentos da área da saúde, os quais elas muitas vezes nem têm como ter acesso. Essa mãe tinha 15 anos à época e estava cursando o 2º ano do Ensino Médio, de acordo com a Anamnese da criança.

Há ainda o fato das professoras e da auxiliar estarem expostas aos diversos vírus e bactérias que as crianças carregam para o ambiente coletivo, mesmo já tendo um sistema imunológico mais fortalecido, elas também adoecem com frequência. Durante o ano de observação conversei com Helena e com Luana sobre esses adoecimentos. Helena me forneceu suas anotações sobre as ausências das professoras da instituição durante todo o ano. Montei um quadro com as informações e as justificativas das ausências giravam em torno do adoecimento das adultas, de parentes próximos sob sua responsabilidade, da necessidade de realizarem exames médicos, pré-natal, e ainda, pontualmente, ausência por luto e formações em serviço. Do quadro, contei 387 registros, em alguns deles as professoras tinham atestados médicos de até 10 dias. Se pensarmos que o ano tem 200 dias letivos, podemos afirmar que a EMEI não passou um dia do ano com o seu quadro completo de professoras, em alguns deles com ausência de mais de uma professora na escola, o que leva a coordenação

a remanejar as profissionais diariamente. Este fato afeta diretamente as atividades no berçário porque, muitas vezes, uma das professoras da turma é convocada pela coordenação para assumir a turma da professora ausente. A ausência de um adulto no ambiente sobrecarrega o outro que, por sua vez, dedica-se apenas a cumprir suas obrigações para com as crianças, sobrando pouco tempo para o acalanto mais demorado. Outro aspecto do contato físico vinculado ao acalanto está presente nas formas de apaziguamento da dor que a solidariedade de um abraço, e no caso das(os) bebês, de um colo, quando nada mais pode ser feito. Para Le Breton (2016),

Em determinadas circunstâncias a comunicação tátil substitui a fala, ela une profundamente os indivíduos quando faltam palavras para expressar a dor ou a emoção. O abraço e o contato físico unem-se na conjuração da impossibilidade de dizer. Uma mão pousada na cabeça ou no ombro e um abraço buscam então um apaziguamento em favor de alguém transtornado por uma má notícia ou enfraquecido por tormentos insuportáveis. Ela tenta romper a separação, sinaliza a solidariedade, sela um acordo das emoções; ela certifica a presença amigável e o caminhar solidário no sofrer. Só a qualidade de presença torna o mundo pleno. O elementar do corpo a corpo substitui a palavra excedida pela emoção. O contato pele a pele dá uma trégua ao sofrimento, um apoio eventual para afastá-lo. O indivíduo estraçalhado encontra um om-

bro amigo onde abandonar-se e conjurar o sentimento de afundamento no vazio então vivido. Esta qualidade de presença permite que o sujeito sofredor reconstrua um invólucro seguro no prolongamento do corpo de outrem (LE BRETON, 2016, p. 288).

Elisa ficou internada oito dias no CTI de um hospital por motivos de saúde. Quando retornou a EMEI, era véspera de um feriado e ela estava com febre. A bebê estava fazendo uso de medicação duas vezes ao dia e as professoras não conseguiram contato com a mãe. Elas resolveram continuar tentando as ligações e, na tentativa de oferecer maior conforto à criança durante esse tempo, realizaram a higiene dela, aferiram a temperatura e a colocaram para dormir, ligando o som com uma música de ninar. Nesses momentos as professoras preocupam também em ter que assumir uma responsabilidade para com a criança para a qual elas não têm subsídios teóricos que embasem suas decisões, por envolver conhecimentos da área da saúde. A seguir, transcrevo uma parte do diálogo entre as adultas sobre esse dia:

[...] Amanda voltou com a expressão assustada: *gente a coisa é tão séria. Se acontece alguma coisa com essa menina a responsabilidade é nossa*. Emanuele comentou: *a não ser que provamos que ligamos várias vezes*. Elas estavam assustadas com a quantidade de remédio que a menina teria que tomar e preocupadas com a possibilidade de acontecer algo mais sério com a bebê enquanto ela estivesse sob seus

cuidados. Amanda falava enfaticamente: *4 jatos dois dias. Ontem e hoje. Ela [a mãe da bebê] não poderia ter esperado para terminar de dar o remédio para trazer [à escola]. Amanhã é feriado* (Notas de campo, 2017).

Para Le Breton (2016), antes de tudo, o contato físico com o outro é primeiramente cultural, ligado à educação recebida, mas tem algo de subjetivo, pois é modulado segundo a sensibilidade individual e as circunstâncias de cada um. O autor conta uma pesquisa feita por um psicólogo americano para exemplificar como o contato físico difere em diferentes culturas,

A tatilidade da interação conhece uma gama alargada, indo da ausência de contato ao desenvolvimento intenso das relações físicas. Um psicólogo americano, Jourard (1968), somou em diferentes cafés de várias cidades o número de vezes em que os frequentadores se tocam no período de uma hora. Apesar do impressionismo metodológico, os resultados permitem divagar: San Juan (Porto Rico), 180 vezes; Paris, 110; Gainesville (Flórida), 2; Londres, 0. As sociedades anglo-saxônicas preferem o distanciamento dos corpos, ao passo que as sociedades árabes e mulçumanas, por exemplo, jamais hesitam em tocar-se (pelo menos homem entre homem, mulher entre mulher). A prevenção contra o contato ou sua exageração é um feito de cultura (LE BRETON, 2016, p. 271).

Para a professora Nina, enquanto me contava o que para ela significa ser professora de bebês, o

contato físico “*é coisa dela*”, ela gosta, ela recebeu, por isso gosta de oferecer, seja com crianças ou adultos. Bárbara descreve sua relação com os bebês como “firme e doce”. Pode-se deduzir dessa fala que a firmeza está relacionada à ordem e à doçura, ao acalanto, à brincadeira, ao beijo, ao abraço, ao carinho, gestos e ações reforçados pela afirmação de ser assim com as(os) bebês por se inspirar na maternidade. Nina e Bárbara, demonstram a necessidade da disposição e da empatia da professora para doar ao outro seus sentidos e suas sensações, principalmente quando estas referem-se a atividades que se destinam ao toque no corpo do outro. Se a professora está indisposta, ou constrói uma antipatia com a criança, a atividade de acalanto ou qualquer outra vinculada ao toque em seu corpo será prejudicada. Não observei e nenhuma das professoras nem a auxiliar mencionou, nas entrevistas, a existência de tempo e espaço institucionalizado para tratar sobre o tema. Lugar onde elas pudessem, sem julgamento (LE BRETON, 2016), refletir sobre os aspectos mais íntimos evocados do trabalho de cuidar e educar bebês, pois há aquelas que não se sentem confortáveis com o toque.

O olhar: do ver ao saber

No berçário, a visão, assim como o contato físico, está presente em todos os momentos da rotina. Uma das primeiras atividades das professoras quando chegam ao berçário é “olhar” as agendas

das crianças para planejar seu tempo com elas. Pela manhã elas organizam as agendas abertas na página do dia, e verificam se tem algum bilhete da família para que possam iniciar a primeira atividade de alimentação. Durante a manhã, professoras e auxiliar anotam nas agendas os procedimentos de cuidado realizados com as crianças, como banho, trocas de fralda, administração de remédios, alimentação, sono, observações. Nos turnos que seguem, são essas anotações que darão subsídios para as professoras organizarem seu dia. Elas verificam na agenda quem está há mais tempo sem troca de fralda, quem precisa tomar banho, quem não se alimentou direito e registram as prioridades de atendimento aos bebês.

Uma professora nova chegou ao berçário no ano em curso, a Nina. Enquanto tentava compreender a rotina fez perguntas à professora Sofia, que tinha acabado de iniciar seu turno e “olhava” as agendas das crianças, fazendo duas listas com os nomes das(os) bebês, uma de prioridade para troca de fralda e outra de prioridade para o banho, vejamos o registro:

Nina perguntou à Sofia o que ela estava fazendo. Sofia explicou que ela anota as trocas e os banhos dos bebês com os devidos horários para dar prioridade para quem está mais tempo sem troca. Explicou que coloca nome nas fraldas e deixa em cima da agenda dos bebês. Isso ajuda na organização do trabalho diário,

segundo a professora. Perguntei a Sofia: *vocês têm horário certo para fazer as trocas? Tipo assim, de duas em duas horas vocês trocam as fraldas dos bebês?* Sofia me respondeu: *assim, a gente anota aqui e vai vendo. A prioridade é de quem está de cocô. Ai a gente vê. Por exemplo, ontem o Rafael foi trocado às 8:30h, mas olhamos na agenda e ele dormiu 8:40h e acordou 12:30h. Quando chegamos 13h era hora de trocá-lo. Tem fralda que aguenta mais de 2 horas, tem fralda que vaza, tipo essa do Rafael. A qualidade não é boa. Todas as vezes que vamos trocar ele, seja xixi ou cocô, a fralda está vazada. Muitas vezes as meninas trocam e esquecem de anotar. Olhamos o horário e vemos que eles estão muito tempo sem troca aí verificamos e a fralda está seca. Então vamos vendo as prioridades assim* (Notas de campo, 2017).

De todos os cinco sentidos, a visão, para Le Breton (2016), é o sentido mais valorizado na cultura ocidental, é também “o sentido mais constantemente solicitado em nossa relação com o mundo. Basta abrir os olhos” (LE BRETON, 2016, p. 67). Durante a pesquisa, fui questionada onde estavam os meus outros sentidos, pois ele só conseguia ver a minha visão nos dados que apresentei. Mesmo afirmando que eu tinha dados nos quais apareciam meus outros sentidos, não consegui material suficiente, nos meus registros, que comprovasse o quanto utilizei meu corpo, meu tato, meu nariz, meu ouvido e meu paladar na relação com bebês, professoras e auxiliar durante o ano de 2017. Foi realmente a minha visão que prevaleceu durante toda a produção

dos dados. Este fato revela o quanto não estamos preparados para pensar, registrar e refletir sobre os nossos sentidos corporais. Mesmo como pesquisadora interessada no tema, não consigo traduzir em palavras o universo sensorial que vivenciei durante a produção dos dados, o que me leva a imaginar a dificuldade de professoras e auxiliares refletirem sobre suas ações a partir dessa proposta.

Para Le Breton (2016), o caminho necessário do reconhecimento é a visão que, junto com o tato, “compartilha o privilégio de avaliar a realidade das coisas” (LE BRETON, 2016, p. 70). Há uma questão moral vinculada à visão, às percepções de mundo. O ato de ver é uma espécie de provar o real “através de um prisma social e cultural, de um sistema de interpretação que carrega a marca da história pessoal de um indivíduo imerso numa trama social e cultural” (LE BRETON, 2016, p. 94). É seleção e interpretação. É ainda o vocabulário visual que empresta a várias culturas e línguas as modalidades do pensamento, nos exemplos trazidos por Le Breton:

Como no-lo dizem as formulações ordinárias: “é preciso ver para crer”; “Só acreditarei vendo” etc. “Ah, meu ouvido ouviu falar de ti, diz Jó, mas agora meu próprio olho viu”. A visão é associada ao conhecimento. “Ver” é sinônimo de “compreender”. Ver “com os próprios olhos” é um argumento sem apelação. O que “salta aos olhos”, o que é “evidente” não se discute. Na vida corrente, uma coisa deve em primeiro lugar ser acessí-

vel à visão para ser percebida como verdadeira. “Tomar conhecimento, diz Sartre, é comer com os olhos” Ver procede do latim *videre*, oriundo do indo-europeu *veda*, que significa “sei”, de onde derivam termos como evidência (que é visível), providência (prever segundo as inclinações de Deus) (LE BRETON, 2016, p. 70).

O autor complementa que as muitas metáforas visuais qualificam o pensamento, deixando à ignorância o inverso, o desaparecimento da visão: “obscuridade, cegueira, noite, nevoeiro, nebulosidade” (LE BRETON, 2016, p. 70). É possível tocar com os olhos. O olhar é um contato. Le Breton exemplifica as obras de arte que, por uma impossibilidade de ser tocada com as mãos, são tocadas com o olhar, e afirma que a “visão requer outros sentidos, sobretudo, o tato, para exercer sua plenitude” (LE BRETON, 2016, p. 73), complementando,

O olhar é um contato, ele toca o outro, e a taticidade que o reverte está longe de passar despercebida no imaginário social. A linguagem corrente o atesta sobejamente: damos carinho, cobiçamos com os olhos, fuzilamos com eles, exploramos o olhar, forçamos o olhar do outro; há o olhar penetrante, agudo, cortante, que transpassa, cravado no mesmo lugar, que paralisa, que assusta etc. Muitas expressões traduzem a tensão do face a face que expõe a nudez mútua dos rostos: olhar-se com hostilidade, de atravessado, de soslaio, de canto etc., assim como os amantes se olham amorosamente, com um interesse apaixonado, cobiçando-se

etc. Um olhar pode ser duro, aguçado, pesado, meloso, doce, pegajoso, cruel etc. (LE BRETON, 2016, p. 78).

O autor afirma que o olhar para o outro nunca é indiferente, “ele às vezes é encontro, emoção partilhada, fruição inconfessada, ele comporta a ameaça do transbordamento” (LE BRETON, 2016, p. 80). O olhar, sendo também comunicativo, muitas vezes dispensando palavras, é uma atividade de cuidado das professoras e da auxiliar. Elas também se olham expressando preocupação, dúvida, divertimento, descontentamento, criatividade, surpresa, e, em alguns registros do diário de campo, o olhar é o estopim que desencadeia uma ação de outra adulta. O olhar é ainda revelador quando o desejo de verbalizar algo se faz presente. Vejamos:

Em um momento de troca de fralda eu estava circulando pela sala e comentei com Amanda que Artur estava de cocô. Manuela falou: *aí Amanda, fala para a Laís agora!* Amanda deu um sorriso de canto de boca, olhou para Manuela com olhar de repreensão e/ou vergonha, ficou vermelha e desconcertada. Nesse momento perguntei o que ela queria me falar. Ela gaguejou, falou que era brincadeira da Manuela e ficou andando de um lado para outro da sala. Eu insisti em saber e ela disse: *Quem achou o presente que fique com ele.* Todas riram e eu fui trocar a fralda do bebê [...] (Notas de campo, 2017).

Emanuele chamou para irmos para a “Roda da Mandioca”²⁸ que estava acontecendo no piso inferior da escola destinada às crianças mais velhas. Júlia e Manuela não gostaram da ideia. **Júlia:** *Ah não.* Manuela pediu: *Ô Emanuele, vamos ficar aqui.* Emanuele tentava animar as colegas: *anima. Deixa de ser chata.* **Júlia:** *roda de quê?* **Emanuele:** *mandioca.* **Júlia:** *Isso anima?* **Manuela:** *daqui a pouco chega o jantar.* Emanuele olhou para mim, fez cara feia e riu com jeito que estava contrariada (Notas de campo, 2017).

28. A “Roda da Mandioca” era uma atividade de um projeto da Instituição destinado a crianças maiores que tinha como objetivo apresentar às crianças alguns alimentos e suas formas de consumo. No dia do relato acima a “mandioca” foi o alimento trabalhado.

No primeiro exemplo, as professoras já tinham comentado entre elas que precisavam de me colocar para trabalhar também. Elas queriam me falar isso, mas não sabiam como e o diálogo acerca dessa ideia foi desencadeado por um olhar da professora, o qual me fez querer saber o que estava acontecendo. Depois deste episódio, todas as vezes que eu “achava” um cocô, “eu ficava com ele”. No segundo exemplo, o olhar de descontentamento da professora Emanuele disse para mim, para a outra professora e para a auxiliar que ela realmente gostaria de participar da outra atividade e que não estava gostando da negativa. As decisões precisavam ser coletivas e ela precisava convencer as outras adultas. Iniciaram um diálogo sobre ações que fariam com as(os) bebês. Emanuele conseguiu convencer Júlia e Manuela a ir à *Roda da Mandioca*. Manuela saiu contrariada da sala, mas, quando estavam no meio do corredor, a merendeira passou com o jan-

tar, elas se olharam e voltaram para a sala para oferecer a janta aos bebês. Emanuele verbalizou: “que decepção”.

O olhar ainda funciona como um desencadeador de atividades de cuidado e educação. É, muitas vezes, olhando as expressões corporais da(o) bebê que professoras e auxiliar, além de interagirem com eles, também “descobrem” o que cada um deseja,

Rafael, Joana e Marcos brincavam no tapete. Rafael se desequilibrou e caiu em cima de Joana que tombou para trás. A bebê chorou. Sofia pegou a bebê no colo, ofereceu o bico para ela e falou carinhosamente: *que susto! Pronto. Passou.* A bebê parou de chorar. Sofia a colocou novamente no chão. Olhou para Marcos e perguntou: *que foi Marcos? Tá com soninho também?* Marcos estava deitado no tapete (Notas de campo, 2017).

Realizando uma atividade de acalanto de uma criança, a professora, ao olhar para Marcos iniciou uma atividade de apoio ao sono. A comunicação com o bebê também é realizada pelo olhar. Eles falam com os olhos, esperam aprovação ou desaprovação das adultas para suas ações, reagem às falas das professoras e da auxiliar com o olhar. Subir sozinha no carrinho, por exemplo, pode causar acidente. Vejamos um registro de um desses momentos:

Ana estava subindo no carrinho. Sofia, em tom repreensivo, chamou seu nome do outro lado da sala: *Ana, Ana.* A bebê olhou para trás e, com mais rapidez, continuou subindo no carrinho. Sofia levan-

tou, retirou a bebê do carrinho falando: *você está indo para onde? Vai fugir pela janela?* Colocou a bebê no chão e guardou todos os carrinhos (Notas de campo, 2017).

O olhar de Ana para Sofia podia estar dizendo à professora *“eu sei que não pode, mas eu vou fazer assim mesmo”*. Quando a bebê desafia a professora, ela movimenta seu corpo em prol do bem-estar da criança. Logo que deixa a criança em segurança, guarda os carrinhos para evitar possíveis acidentes. Trata-se de uma atividade de cuidado desencadeada pela visão da professora. A visão, segundo Le Breton (2016) é também aprendizagem que facilita a vida corrente,

Aristóteles já o havia notado: “A percepção enquanto faculdade se aplica à espécie e não simplesmente a qualquer coisa”. O indivíduo reconhece o esquema “árvore”, e isso é suficiente às suas preocupações, mas, se necessário, ele identifica uma árvore específica: uma cerejeira, um carvalho, ou mais precisamente ainda a do seu próprio jardim (LE BRETON, 2016, p. 83).

O autor acrescenta ainda que,

Os sentidos devem criar sentido para orientar a relação com o mundo. Urge aprender a ver. Ao nascer, a criança não discerne a significação das formas indeterminadas, coloridas e moventes, que se agitam ao seu redor; ela lentamente aprende a discriminá-las, a começar pelo rosto de sua mãe, integrando esquemas de percepção primeiramente singulares

e generalizando-os posteriormente. Para reconhecer ela deve antes conhecer. Nos primeiros meses sua visão é menos apurada que a audição, ela não tem nem sentido nem uso. Pouco a pouco ela vai se tornando um elemento matricial de sua educação, de sua relação com os outros e com o mundo. A criança adquire assim as chaves da interpretação visual de seu entorno. Ver não é uma filmagem, mas uma aprendizagem. Este requinte permite que a criança se mova discernindo os contornos dos objetos, seu tamanho, sua distância, seu lugar, seu impacto sobre ela, nomear as cores, identificar outros objetos ao seu redor e evitar obstáculos. Ela agarra, brinca, corre, senta-se etc. A visão passa a ser uma orientação essencial. Ela implica a palavra dos adultos para precisá-la, bem como o sentido do tocar, profundamente ligado à experiência da visão. Urge-lhe adquirir os códigos do ver para desemaranhar o mundo em toda a sua evidência (LE BRETON, 2016, p. 84).

A visão então é, para o autor, primeiramente uma questão de educação. O cego de nascença que posteriormente adquire a visão precisa se apropriar, aos poucos, através de um esforço de aprendizagem, do mundo visual, diferente das crianças que tiveram evidência durante o crescimento, “por longo tempo ainda o tato continua sendo o sentido primordial de sua apropriação do mundo” (LE BRETON, 2016, p. 89). Nenhum bebê ou adulta participante desta pesquisa apresentava cegueira, portanto este aspecto não será aprofundado.

O olhar auxilia nas atividades diárias e nas interações estabelecidas entre bebês e adultas. Perguntei às professoras e à auxiliar o que elas observavam nos bebês. O aspecto mais citado por elas é o desenvolvimento, tanto intelectual, quanto motor da criança. A alegria culmina em ver aquela criança que não sentava, sentando; aquele bebê que não andava, andando; aquele outro que não respondia aos chamados, aparentando entender o que elas estão falando. Além disso, é a observação, muito guiada pela visão do que pelos outros sentidos, que sustenta as práticas das adultas, como vimos no Capítulo 4, que ensina a elas “como as crianças aprendem” e “como elas devem agir” com a diversidade e a rapidez do desenvolvimento das(os) bebês que, segundo a professora Maria, “é galopante” (Entrevista, professora Maria, 2017).

Nesse contexto podemos afirmar que a experiência social das professoras e da auxiliar que trabalham com bebês em contexto coletivo se constitui a partir da articulação complexa das lógicas de ação (DUBET, 1994) que as adultas movimentam diariamente. Contudo, na especificidade do berçário, os aspectos relacionados aos sentidos, como vimos, estão permanentemente presentes em complexa interação nas ações diárias de cuidado e educação executada pelas professoras e pela auxiliar. As professoras e a auxiliar lidam diariamente com o desafio de dispor de seu corpo e de suas experiências corporais, experiências essas que atravessam suas sensações táteis, olfativas, auditivas, visuais

e do paladar. Desafio de utilizar suas percepções sensoriais nas práticas laborais diárias sem tempo para reflexão coletiva sobre os aspectos positivos e negativos dessa experiência ou ainda sobre as sensações individuais da mobilização desses sentidos. Uma vez que essas experiências estão presentes no trabalho com bebês, há então uma indicação para a pedagogia passar a considerar, nas discussões sobre o corpo, os sentidos sensoriais das adultas como elemento do trabalho docente na Educação Infantil, principalmente com os pequenos.

Nesse sentido, a compreensão e valorização de conhecimentos e habilidades femininas que tradicionalmente são consideradas “naturalizadas” elucidam aspectos que podem vir a melhorar as experiências de professoras e auxiliares que trabalham com bebês. São aspectos que perpassam as sensibilidades corporais das adultas, diante dos excessos de informações, emoções, solicitações e expectativas que vivem essas mulheres durante o trabalho de cuidar e educar outros seres humanos. Aspectos que levam à mobilização dos sentidos primeiros do ser humano, daqueles sentidos que nascemos com eles, com os quais experimentamos primeiramente o mundo. Aqueles que vivenciamos durante toda nossa existência corporal, através dos quais nos relacionamos com o mundo, ora mais ora menos consciente.

Considerações

Muitos foram os elementos elencados durante as análises dos dados apresentados nesta pesquisa. Ao escrever as considerações deste livro, procuro condensar alguns desses elementos focalizando as experiências das adultas durante as atividades de cuidado e educação de bebês em creche. Por meio da análise da experiência social de professoras e auxiliar que trabalham com bebês em uma Instituição de Educação Infantil procurei mostrar o quanto a docência com bebês está imbuída de aspectos técnicos, afetivos, emocionais e sensoriais, aspectos que vêm sendo discutidos pela literatura da área. As análises evidenciaram que o trabalho com bebês é um misto de execução de atividades técnicas voltadas para o bem-estar do outro e, ao mesmo tempo, provocativa de uma grande demanda emocional. Durante a execução de suas atividades diárias com bebês, professoras e auxiliar vão gerindo diferentes lógicas de ação, demonstrando sua integração ao sistema social, bem como certa subjetividade profissional.

Nas análises dos dados produzidos no campo, pudemos identificar que o trabalho das professoras e da auxiliar é baseado também em aprendizagens decorrentes de suas experiências pessoais, principalmente a experiência materna. Há ainda a sinalização do desejo de colocar em prática o direito de formação continuada e em serviço, conduzindo-as a reflexões institucionalizadas sobre a docência com bebês. Das aprendizagens analisadas pude-

mos identificar aprendizagens que acontecem durante a realização das ações, aprendizagens que acontecem a partir das trocas de experiências com as colegas, aprendizagens advindas das famílias, aprendizagens com os bebês, aprendizagens corporais, de observação e de escuta. As entrevistadas revelaram que essas aprendizagens acontecem num jogo de interpretações, intuições, tentativas e erros e são elas que vão modulando as marcas individuais e coletivas do trabalho de tornar-se professora e auxiliar que atua com bebês.

A lógica da subjetivação é uma marca importante no aprendizado da docência com bebês, no entanto, não se pode cair em relativismo, contra o qual a formação, os espaços e tempos de reflexão coletiva são fundamentais para o trabalho na Educação Infantil. Os aprendizados das professoras e da auxiliar são realizados por razões racionais e emocionais, na qual a emoção tem um papel central nas ações realizadas por elas com os bebês e em suas relações profissionais. Essas marcas que as subjetividades imprimem permitem às professoras, à auxiliar e às crianças vivenciar a riqueza e a diversidade nos momentos interacionais.

No exercício de suas funções, professoras e auxiliar são afetadas por distintos elementos singulares, inclusive por aqueles que podem oferecer riscos à sua saúde psíquica. São momentos interacionais – em meio a barulhos, toques, opiniões, ações – construídos nas relações interpessoais com os pares, com as famílias e com as crianças.

Essas situações permanentes de interação geram, nas adultas, sentimentos como medo, angústia, desespero, desconforto, pânico, nervosismo, cansaço, mas também sentimentos como paciência, carinho, empatia, solidariedade. Da constatação da natureza diversa desses sentimentos presentes no cotidiano dessas profissionais, sinalizamos a necessidade de tempo e espaço, no qual professoras, auxiliar e toda a equipe da Instituição de Educação Infantil possam refletir, com liberdade e confiança, sobre os aspectos mais íntimos do trabalho de cuidar e educar bebês em Instituições de Educação Infantil. A disposição ou não das adultas para se doar ao trabalho do cuidado passa pelas relações estabelecidas consigo mesma e com os outros que fazem parte de sua convivência diária. Por analogia, podemos pensar que a falta de tempo e espaço de discussão a respeito desses sentimentos se assemelha a assistir a uma palestra interessante calçando um sapato apertado. O incômodo do sapato impede a concentração no trabalho, mudando o foco de atenção e potencializando sentimentos indesejados, fazendo com que o trabalho seja realizado de forma mecânica. Nessa perspectiva, o cuidado com as pessoas que exercem as atividades de cuidado nos parece de extrema importância.

Professoras e auxiliar reconhecem as dificuldades e subjetividades das tomadas de decisões. Elas precisam movimentar conhecimentos racionais e disposições afetivas para lidar diariamente com a tomada de inúmeras microdecisões. Para mui-

tas dessas decisões, movimentam conhecimentos de outras áreas, principalmente da área da saúde, mesmo não sendo habilitadas para tal. Nesse contexto, a crítica e a ação afectual, presentes na lógica da subjetivação, ganham aspecto central no modo de executar as tarefas e vivenciar a experiência de ser/tornar-se professora e auxiliar que trabalha com bebês.

A lógica da estratégia entra em ação a partir do gerenciamento das tensões que surgem durante as interações, principalmente nas interações nas quais a lógica da integração, as formas reguladoras dos níveis de organização, da identidade e dos valores aparecem. São nos momentos interacionais que elas estabelecem negociações em prol do seu bem-estar e do bem-estar do outro ao mesmo tempo em que durante o “desenrolar do serviço” elas também são reguladas pelas normas institucionais e pelos próprios pares. Nesse contexto complexo, as ações desenvolvidas por professoras e auxiliar servem como recurso indispensável para a construção da experiência individual e coletiva que constitui a docência com bebês. São as trocas de experiências com os pares que oferecem elementos para construção da sua própria experiência.

A lógica da estratégia também está presente nas tomadas de decisões sobre a escolha da profissão e da maternidade. Como nos conta Larissa, que foi orientada por sua mãe a optar pela docência caso desejasse ser mãe, nesse caso, por uma razão prática de conjugação com as questões domésticas. A

maternidade também é um dos elementos do trabalho docente na Educação Infantil, sendo potencializada quando a atuação é com bebês. No entanto, as professoras sinalizaram que o trabalho de cuidar de bebês em casa e cuidar de bebês em ambiente coletivo possui características diferentes, tanto racionais quanto afetuais, afirmando que, no trabalho coletivo com bebês, a “responsabilidade é dobrada”. Desse fato, podemos inferir que é na docência com bebês que as professoras vão construindo conhecimentos e habilidades que lhes oferecem gradativamente confiança e segurança para realização das atividades diárias. São aprendizagens que acontecem nas relações à medida que os bebês vão informando suas necessidades e desejos.

Os elementos trazidos pela maternidade e pelos conhecimentos construídos por mulheres ao longo de gerações sobre o trabalho de cuidar dos outros são amplamente discutidos em pesquisas sobre Educação Infantil. Embora a literatura da área há muito faça a crítica à naturalização desses conhecimentos, as professoras afirmam ser “na lida”, na experiência prática, na maternidade que acontecem aprendizados importantes que subsidiam o trabalho com bebês. A dimensão prática toma um lugar central na docência com bebês. Aquela professora que carece dessa experiência aprende através de observação, questionamentos, pesquisas e durante a execução do trabalho. Elas indicam o desejo por conhecimentos teóricos que as auxiliem nas tomadas de decisões, mas indicam também a

necessidade da experiência prática, pois é através dela que as nuances, os detalhes do trabalho, vão aparecendo e imprimindo o tom da formação e da preparação para trabalhar com bebês. Como dito, é como se a experiência prática oferecesse a elas o tom da competência, quanto mais experiente, mais competente para o serviço.

Os saberes práticos obtidos na socialização ao longo da vida e, particularmente, nas relações familiares, podem se converter em objeto de reflexão e cabe à área promover sua sistematização, submetendo-os ao debate público. Além disso, a política educacional precisa assumir os direitos das crianças e, dentre eles, está o direito de ter um profissional em constante qualificação e em condições de agir, sem constrangimentos em prol do seu bem-estar, enriquecendo as experiências das(os) bebês.

Nas situações observadas sobre as relações estabelecidas entre professoras e auxiliar, não identificamos, como mostrado pela literatura da área, tensões aparentes que impossibilitam o trabalho com uma profissional sem a qualificação pedagógica exigida pela Constituição. A auxiliar ajuda as professoras na compreensão da experiência da(o) bebê por passar mais tempo com elas(es). Auxilia as professoras no conhecimento das individualidades das crianças. Executa ações docentes durante a execução das atividades de cuidado e educação das(os) bebês. É também a auxiliar que constrói maiores vínculos com as crianças, por dispor de um tempo maior de interação e cuidados

com elas. Mesmo não participando das atividades de planejamento e avaliação, a auxiliar exerce, de fato, atividades docentes, apesar de não vinculada ao quadro do Magistério, crítica realizada pelas pesquisas desde a origem da Educação Infantil.

Identificamos também o aspecto da desvalorização das atividades docentes na creche, pois a inclusão de uma profissional sem a qualificação exigida pela legislação, atingida por processos de precarização e intensificação do trabalho, contribui para construção de relações conflitivas e para a desvalorização da carreira docente. Nesse sentido, as indicações das pesquisas para compreensão das singularidades e diferenças diante da organização do trabalho e das relações estabelecidas entre as adultas nos parecem relevantes. Embora a auxiliar compartilhe com as professoras as atividades de cuidado e educação das(os) bebês, nota-se, na instituição pesquisada, a produção de relações hierárquicas entre essas duas profissionais. A auxiliar é subordinada às decisões das professoras e da instituição.

Como vimos, a presença da auxiliar nas Instituições de Educação Infantil é uma prática frequente em várias redes de ensino e principalmente nas creches que atendem a crianças de 0 a 3 anos. Em Belo Horizonte, esse cargo foi criado em 2015, o que a nosso ver, representa um retrocesso nas políticas de educação do município, pois deixa-se de contratar uma professora, nos termos das legislações vigentes, para incluir nas escolas uma profissional sem a qualificação pedagógica exigida pela legisla-

ção. Ainda que, nessa EMEI, as professoras tenham estabelecido relações com a auxiliar de forma a favorecer o trabalho, observa-se, no decorrer do dia, diferenças entre os lugares ocupados por essa profissional e pelas professoras na relação com as crianças e suas famílias.

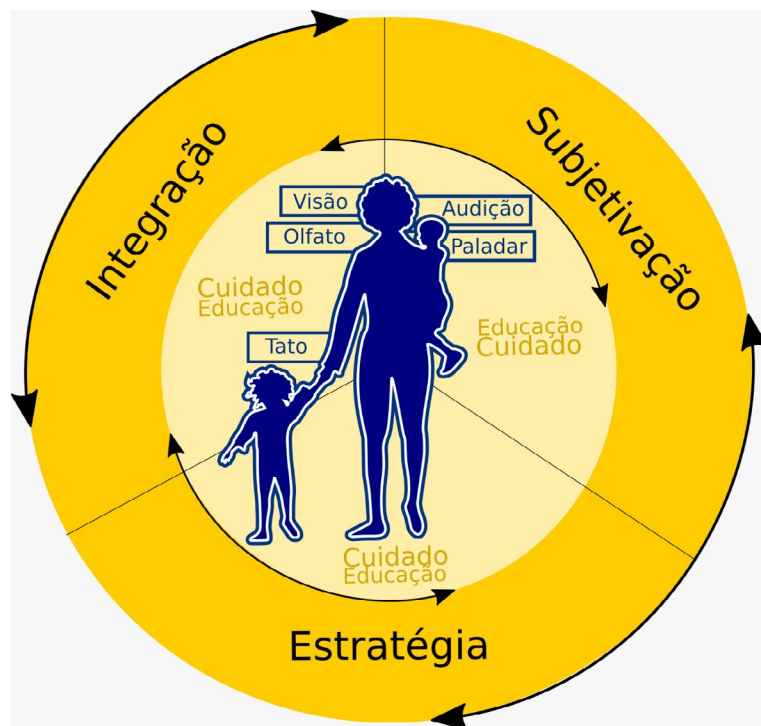
Na maior parte dos dados desta pesquisa, Manuela está presente. Mesmo sendo as professoras as responsáveis pela turma de bebês, era Manuela que ficava o dia inteiro convivendo com aquela turma e comigo. A possibilidade do compartilhamento das ações entre professoras e auxiliar de forma a favorecer o trabalho no berçário pesquisado se deu pela postura ética e profissional de Manuela – não pelo cargo que ocupa – que, além de trabalhar o dia inteiro com cuidado e educação de 12 crianças, também conseguia se relacionar durante o dia com 9 professoras, todas hierarquicamente superiores. Eram, portanto, 9 adultas direcionando seu trabalho e 12 bebês para cuidar. Entretanto, a inserção desse cargo reforça a imagem da profissional que atua na creche apenas precisar de conhecimentos maternos e domésticos, a imagem da mulher que naturalmente sabe cuidar, desvalorizando os conhecimentos construídos por gerações, desvalorizando o trabalho nas creches e desvalorizando a complexidade existente no universo de cuidar e educar bebês em contexto coletivo.

Como contribuição original, diante da confirmação das pesquisas sobre a utilização do próprio corpo como instrumento de trabalho de professo-

ras e auxiliar, propomos o olhar para uma dimensão integrativa entre as diferentes lógicas de ação e a dimensão sensorial presente na execução das atividades de cuidado e educação. Essa dimensão sensorial nos permite uma aproximação da compreensão das *ações sutis* durante a realização das atividades de cuidado e educação. Uma análise que evidencia a *escuta da cor do cuidado* que essas mulheres realizam em ambiente coletivo com sujeitos que ainda não conseguem realizar os cuidados com o próprio corpo de forma independente. É uma dimensão que volta o olhar para o fato de a constituição da experiência social dessas adultas perpassar além das lógicas da integração, estratégia e subjetivação, os sentidos primeiros do seu corpo nas relações estabelecidas durante o dia.

A ilustração interativa a seguir, elaborada por mim e pela pedagoga Ka Menezes (FACED/UFBA), apresenta os aspectos da experiência social das professoras e da auxiliar apreendidos nesta pesquisa e propõe o olhar para a *dimensão sensorial* como parte integrante das lógicas de ação de quem exerce as atividades de cuidar e educar em Instituições de Educação Infantil.

Figura 1 – A Experiência Social, o Cuidado e a Dimensão Sensorial



Fonte: Elaborado pela autora e pela pedagoga Ka Menezes.

A docência na Educação Infantil e, mais precisamente com bebês, compreende o conjunto de ações, cujas orientações são tanto de uma ordem institucional quanto pessoal, relacionada aos demais atores sociais que fazem parte do processo: as crianças e suas famílias. No entanto, as formas que a regulação institucional assume nas práticas revela o “trabalho” das professoras e da auxiliar. Trabalho na perspectiva do conceito de experiência social que supõe que os atores se empenhem em articular lógicas “disponíveis” no sistema de ação em que se encontram. No caso da docência com be-

bês, cujas práticas se definem pela própria contribuição à constituição humana dos recém-chegados ao mundo, tal articulação inclui tanto uma história pessoal de constituição humana quanto saberes tácitos não institucionalizados, não por não possuírem valor heurístico ou aplicação prática, mas por terem se constituído entre os grupos subalternos. Nesse processo, um conjunto de recursos identitários “alheios” à profissão como a maternidade ou o “ser cuidadora” são mobilizados ao lado do esforço de constituir-se parte do “ambiente” da EMEI e, de forma mais ampla, da Educação Infantil. Finalmente, esse movimento se faz, extrapolando o conceito de experiência social em sua dimensão cognitiva, em processos de subjetivação em que o corpo e a corporeidade (sensorialidade) operam em uma reflexividade integrada, o que vem representado na ilustração acima.

Inserir nas propostas de formação inicial e continuada reflexões e, especialmente, vivências que possibilitem a tomada de consciência de que muitas ações desempenhadas por professoras e auxiliares, durante as atividades de cuidado e educação de bebês em contexto coletivo, são desencadeadas pelos seus sentidos primeiros, pode contribuir para proporcionar maior compreensão a respeito da implicação pessoal como componente da docência na Educação Infantil. O olfato, o paladar, a audição, o tato e a visão permeiam as ações das adultas e influenciam diretamente nas tomadas de decisões sobre a execução das atividades

de cuidado e educação. Para nós, as questões relacionadas às dimensões sensoriais das adultas que executam atividades de cuidado e educação com bebês se mostrou de extrema relevância.

Referências

- ALBUQUERQUE, Moema H. K. de; ROCHA, Eloísa A. C.; BUSS-SIMÃO, Márcia. *Formação Docente para Educação Infantil nos currículos de Pedagogia. Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, 2018.
- AMORIM, Kátia. S.; VITÓRIA, Telma.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria. C. Rede de significações: perspectivas para análise da inserção de bebês na creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 109, p. 115-144, mar. 2000.
- AQUINO, Ligia L. de. Educação infantil em tempo integral: infância, direitos e políticas de educação infantil. In: ARAÚJO, Vania C. de (org.). *Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. Vitória: EDUFES, 2015. p. 161-181.
- ARAÚJO, Denise S. *Infância, família e creche: um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópica*. 2006. 265 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.
- ARAÚJO, Vânia C. de. O “tempo integral” na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In: ARAÚJO, Vania C. de (org.). *Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. Vitória: EDUFES, 2015. p. 19-58.
- BARBOSA, Maria. C. S. A prática pedagógica no berçário. In: ENCONTRO NACIONAL DO MIEIB, 23., 2008, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: [s.n.], 2008.
- BARBOSA, Maria. C. S. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]* Perspectivas atuais. Brasília: MEC, 2010.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BELO HORIZONTE. Lei nº 8679, de 11 de novembro de 2003. Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de educador infantil, altera as Leis nºs 7.235/96 E 7.577/98 e dá outras providências. Belo Horizonte, 2003.

BELO HORIZONTE. Lei nº 10.572, de 13 de dezembro de 2012. Transforma o cargo público efetivo de educador infantil no cargo público efetivo de professor para a educação infantil e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012.

BELO HORIZONTE. *Documento de orientação para atendimento de crianças nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação e Conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte: aspectos relacionados à alimentação e nutrição*. Belo Horizonte, 2014.

BELO HORIZONTE. Ofício nº 227/2015. Belo Horizonte: Gerência de Coordenação da Educação Infantil – GECEDI, 2015.

BELO HORIZONTE. Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIS, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIS, cria o cargo comissionado de Diretor de EMEI, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de EMEI e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências. Belo Horizonte, 2018.

BELO HORIZONTE. *Edital MGS nº 02/2019*. Processo Seletivo Público Simplificado. Belo Horizonte: SMED, 2019.

- BITENCOURT, Laís C. A.; SILVA, Isabel O. O cuidado e educação das(os) bebês em contexto coletivo: a construção da experiência da Auxiliar de Apoio à Educação Infantil na interação com bebês e professoras. *Revista Zero a Seis*, v. 19, n. 36, p. 379-396, jul./dez, 2017.
- BITENCOURT, Laís C. A.; LOMBA, Maria L. de R.; SILVA, I. de O. Tornar-se professora da Educação Infantil: interfaces entre as experiências de vida e as experiências de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos em contexto coletivo. In: CARVALHO, L. D.; NEVES, V. F. A. (org.). *Infâncias, Crianças e Educação: discussões contemporâneas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018. p. 21-38.
- BOFF, Leonardo. Cuidado: o ethos do humano. In: FERREIRA, Gina; FONSECA, Paulo (org.). *Conversando em casa*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000. p. 73-78.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ethos do humano – Compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BÓGUS, C. M.; NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F.; MORAES, D. E.; TADDEI, J. A. Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. *Revista de Nutrição*, v. 20, n. 5, p. 499-514, set./out. 2007.
- BONOMI, A. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 161-172.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 1999.

BRASIL. MEC. SEB. *Guia Geral*. PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Brasília, MEC/SEB, 2005.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República, 2006.

BRASIL, Senado Federal. *Emenda Constitucional nº 59*. Casa Civil: Presidência da República, 2009a.

BRASIL. Parecer CEB nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013.

- 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) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C.; GONÇALVES, F. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 242, p. 96-111, jan./abr. 2015.
- CAMILO, Rúbia da C. *Docência compartilhada na Educação Infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade*. 2018. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de EI. In: *POR UMA POLÍTICA de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 32-42.
- CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999a.
- CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, dezembro, 1999b.
- CAMPOS, M. M. 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.
- CAMPOS, Maria M.; HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 11-20, fev. 1992.

- CAMPOS, Maria M.; PATTO, Maria H. S.; MUCCI, Cristina. A Creche e a Pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 39, p. 35-42, nov. 1981.
- CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais da educação infantil: entre o feminino e o profissional*. 1996. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.
- CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, set. 2002a.
- CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de EI: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002b.
- CHAMARELLI, Luciana G. *O que fazer com o Auxiliar de Educação Infantil?* Um estudo sobre as políticas municipais no Estado do Rio de Janeiro. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- DUARTE, Fabiana. *Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente*. 2011. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- DUMONT-PENA, Érica. *A “caixa preta” do cuidado: relações de gênero e histórias de vida de trabalhadoras técnicas de enfermagem*. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

- DUMONT-PENA, Érica. *Cuidar*. Relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil. 2015. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- DUMONT-PENA, Érica; SILVA, Isabel de O. e. *Aprender a cuidar: diálogos entre saúde e Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2018.
- FARIA, Ana L. G. de. Política de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. *Educação e sociedade*. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial – out. 2005.
- FLORES, Maria L. R. *Conversando com educadoras e educadores de berçário: relações de gênero e de classe na Educação Infantil*. 2000. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- GATTI, Bernadete A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo e Educação*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.
- GOMES, Cláudia A. V. Afetos, cultura e mediação: especificidades do desenvolvimento na criança de zero a três anos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 813-828, set./dez. 2014.
- GOMES, Vera L. de O. *A interpretação do cuidado de enfermagem à criança em creches, pela ótica de Pierre Bourdieu*. 2004. 198 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

- GUIMARÃES, D. de O. *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do RJ: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008a.
- GUIMARÃES, D. de O. *No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2008b.
- GUIMARÃES, D. de O. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011.
- GUIMARÃES, N. A.; HIRATA, H. S.; SUGITA, K. Cuidado e cuidadoras: o trabalho do *care* no Brasil, França e Japão. In: HIRATA, H.; GUIMARÃES, N. A. (org.). *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do Care*. Atlas: São Paulo, 2012. p. 151-180.
- HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria H.; LO MONACO, Grégory. As tarefas do professor de educação infantil em contexto de creche e pré-escola: buscando compreender tensões e oposições. *Educação e Linguagem*, v. 15, n. 25, p. 134-154, jan./jun. 2012.
- HERON, Alastair. Cuidado e educação pré-escolar nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 38, p. 50-86, ago. 1981.
- HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya A. Introdução. In: _____ (org.). *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do Care*. Atlas: São Paulo, 2012. p. 1-11.
- ILLICH, I. *La perte des sens*. Paris: Fayard, 2004.
- JUNIOR, Josué D. A. *Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na Educação Infantil*. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LE BRETON, David. *Antropologia dos Sentidos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- MAJEM, Tere; ÓDNA, Pepa. A cesta dos tesouros. In: MAJEM, Tere; ÓDNA, Pepa. *Descobrir brincando*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 1-35.
- MARANHÃO, Damaris G. O cuidado como elo entre saúde e educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 115-133, dez. 2000.
- MARANHÃO, D.; SARTI, C. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 257-270, maio/ago. 2007.
- MARANHÃO, D.; SARTI, C. Creche e família: uma parceria necessária. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 171-194, jan./abr. 2008.
- MARQUES, Fernanda P. C. *As expressões de choro dos bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte*. 2019. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva (org.). *Proposições Curriculares para a Educação Infantil: fundamentos*. Belo Horizonte: SMED, 2014. (Desafios da Formação, 1)
- MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva (org.). *Proposições Curriculares para a Educação Infantil: eixos estruturadores*. Belo Horizonte: SMED, 2015a. (Desafios da Formação, 2)

- MELLO, Suely A.; SINGULANI, Renata A. As crianças pequenininhas na creche aprendem e se humanizam. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 17, n. 3, p. 37-50, set./dez. 2014.
- MINAYO, Maria C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, n. 17; p. 621-626, 2012.
- MONTENEGRO, Thereza. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. *Psicologia da Educação*, n. 20, jun. 2005.
- MOLINIER, Pascale. *Ética e trabalho do care*. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya (org.). *Cuidado e Cuidadoras: as várias faces do trabalho do care*. São Paulo: Atlas, 2012. p. 29-43.
- NASCIMENTO, Raquel M. da S. do. *Ser professora de bebês e crianças pequenas: reflexões sobre os saberes e fazeres docentes na creche*. 167 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.
- NÓVOA, Antônio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, Carla de. *Mulheres cuidadoras, mulheres professoras: história, memória e formação profissional na creche* Área de Saúde da UNICAMP. 2014. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- OLIVEIRA, Daniela R. dos S. de. A relação entre cuidar e educar nos espaços de vida coletiva na creche. *Revista Eventos Pedagógicos: desigualdade e diversidade étnico-racial na educação infantil*, v. 6, n. 4, p. 77-87, nov./dez. 2015.

- OLIVEIRA, Rosmari P. de. *Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários*. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria L. de A. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 79-82.
- OLIVEIRA, Zilma de M. R. de; MELLO, Ana; VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria. *Creches: crianças, faz de conta e cia*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- PIMENTA, Selma G.; FUSARI, José C.; PEDROSO, Cristina C. A.; PINTO, Umberto de A. 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.
- PINTO, M. F.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. O trabalho docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17; n. 51; set./dez. 2012.
- POLLI, Rodrigo G. *E o bebê? A função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário*. 2016. 301 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- RAMOS, Carla R. *De mãe substituta a babá malvada? Representações sociais sobre professora de bebê segundo acadêmicos de Pedagogia da UFMT*. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

- RAMOS, Joaquim. *Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na RMBH-MG*. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- RAMOS, Tacyana K. G. *As Crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?* In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2012.
- RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar A. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. *Psicologia*, v. 14, n. 1, 2001.
- RICHTER, Sandra R. S.; BARBOSA, Maria Carmem S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação*, Santa Maria v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.
- ROCHA, E. A. C.; GONÇALVES, F. A produção científica sobre a educação de bebês e crianças pequenas no contexto coletivo da creche. *Poiésis*, Tubarão, v. 9, n. 15, p. 44-62, jan./jun. 2015.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 56, p. 73-81, fev. 1986.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Movimento Social e atendimento ao menor: o caso das creches. In: RIBEIRO, I.; BARBOSA, M. L. V. A. (org.). *Menor e sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1987. p. 59-65.
- ROSEMBERG, Fúlvia. 0 a 6: desencontro de estatísticas e atendimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 36-48, nov. 1989.

- ROSEMBERG, Fúlvia. *O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche*. 2. reimp. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: FE-USP, v. 27, n. 1, 2001.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de Educação Infantil e Avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria C. A pesquisa na Universidade e a educação da criança pequena. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 59-63, nov. 1988.
- SANTOS, Marlene O. “*Nós estamos falando! E vocês, estão escutando?*” *Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra*. 2017. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- SANTOS, Maurícia E. dos. *Na esteira dos saberes e práticas da docência na Educação Infantil: as relações entre professoras e auxiliares no cotidiano de um CMEI*. 157 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.
- SANTOS, Nubia. A. S. *Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG*. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- SARMENTO, Manuel J. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, Vania C. de (org.). *Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. Vitória: EDUFES, 2015. p. 59-90.

- 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) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- SCHMITT, Rosinete V. *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- SEGUIM, Cristina; DAFFRE, Sílvia Gomara. Cuidando do cuidador. In: MELGAÇO, Rosely G. (org.). *A ética na atenção ao bebê: psicanálise, saúde e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 177-182.
- SILVA, Isabel de O. *Identidade profissional e escolarização de educadoras de creches comunitárias: histórias de vida e produção de sentidos*. 199. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.
- SILVA, Isabel de O. *Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, Isabel de O. *Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte*. 2004. 297f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- SILVA, Isabel de O. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na Instituição de Educação Infantil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 53, p. 253-272, jul./set. 2014.
- SILVA, Isabel de O. Educação Infantil no Brasil. *Pensar a Educação em Revista*, Curitiba; Belo Horizonte v. 2, n. 1, p. 3-33, jan./mar. 2016.

- SIMMEL, G. “*Essai sur la sociologie des sens*”. Sociologie et épistémologie. Paris: PUF, 1981.
- SOARES, Ângelo. As emoções do *care*. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya A. (org.). *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care*. Atlas: São Paulo, 2012. p. 44-60.
- TEIXEIRA, Bárbara S. *As relações entre as merendeiras e as crianças em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte: “Cuidar, ensinar, zelar, educar, tudo faz parte das nossas responsabilidades!”*. 2018. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- TIRIBA, Lea. *Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2005a.
- TIRIBA, Lea. *Crianças, natureza e educação infantil*. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005b.
- TRISTÃO, Fernanda C. D. *Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada*. 2004. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- TRONTO, Joan. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. (org.). *Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos, 1997. p. 186-203.
- TRONTO, Joan. Assistência democrática e democracias assistenciais. *Sociedade e Estado*, Brasília v. 22, n. 2, p. 285-308, maio/ago. 2007.

VERÍSSIMO, Maria de Lá Ó R. *O olhar de trabalhadoras de creches sobre o cuidado da criança*. 2001. 206 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

VERÍSSIMO, Maria de Lá Ó R.; FONSECA, Rosa M. G. S. da. Funções da creche segundo suas trabalhadoras: situando o cuidado da criança no contexto educativo. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 37, n. 2, jun. 2003a.

VERÍSSIMO, Maria de Lá Ó R.; FONSECA, Rosa M. G. S. O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, v. 11, n. 1, p. 28-35, 2003b.

VIEIRA, Livia M. F. *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo*. 1986. 360 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

VITTA, Fabiana C. F. de. *Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses*. 2004. 177 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2004.

Sobre a autora

Laís Caroline Andrade Bitencourt – Professora Adjunta I da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Possui Graduação em Pedagogia (UCSAL, 2007), Especialização em Psicopedagogia clínica e institucional (Segmentum, 2009), Mestrado em Educação (FACED/UFBA, 2012) e Doutorado em Educação (FAE/UFMG, 2020). Realizou pós-doutorado em Educação (FAE/UFMG), desenvolvendo estudos sobre os sentidos e as sensibilidades na docência na Educação Infantil sob a supervisão da Dra. Isabel de Oliveira e Silva. Tem experiência com pesquisa e assessoria técnica pedagógica na área de Educação Infantil, com ênfase em formação de professores e docência.

