



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carla Manuella de Oliveira Santos

“EU NÃO ME VEJO UMA PROFESSORA DE BERÇÁRIO EM MOMENTO NENHUM”: saberes sobre o cuidado de uma professora de bebês em uma creche de Maceió - Alagoas

Maceió – AL

2018

CARLA MANUELLA DE OLIVEIRA SANTOS

“EU NÃO ME VEJO UMA PROFESSORA DE BERÇÁRIO EM MOMENTO NENHUM”: saberes sobre o cuidado de uma professora de bebês em uma creche de Maceió - Alagoas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Laura Cristina Vieira Pizzi.

Maceió – AL

2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

S237e Santos, Carla Manuella de Oliveira.

“Eu não me vejo uma professora de berçário em momento nenhum”: saberes sobre o cuidado de uma professora de bebês em uma creche de Maceió - Alagoas / Carla Manuella de Oliveira Santos. – 2018.

224 f.: il.

Orientadora: Laura Cristina Vieira Pizzi.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 197-205.

Apêndices: f. 206-220.

1. Educação infantil. 2. Creches. 3. Professoras.
4. Bebês. 5. Práticas de cuidado. I. Título.

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

"EU NÃO ME VEJO UMA PROFESSORA DE BERCÁRIO EM MOMENTO NENHUM": saberes sobre o cuidado de uma professora de bebês em uma creche de Maceió – Alagoas.

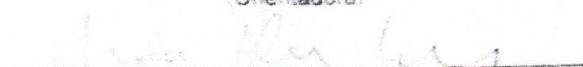
CARLA MANUELLA DE OLIVEIRA SANTOS

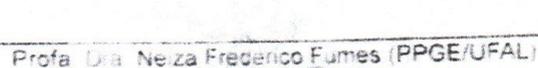
Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 11 de outubro de 2018.

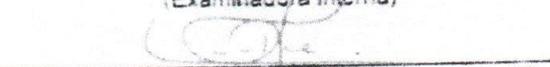
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (PPGE/UFAL)
(Orientadora)


Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes (PPGE/UFAL)
(Examinador Interno)


Profa. Dra. Neiza Frederico Fumes (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)


Profa. Dra. Luciane Pandini Simiano (UNISUL/SC)
(Examinadora Externa)


Profa. Dra. Isabela Rosália Lima de Araújo (UFS)
(Examinadora Externa)

Às duas mulheres fundamentais para a concretização desta tese: à minha mãe, Quitéria de Oliveira Santos, e à minha professora orientadora, Laura Cristina Vieira Pizzi.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um momento de me sentir cuidada e citar aqui pessoas que passaram por essa longa trajetória de escrita...

A Deus...

Minha gratidão sempre ao Pai Celestial, que me proporciona a vida. Obrigada, Senhor Jesus, por fazer-me prosseguir!

Aos Professores...

A cada professor e a cada professora que passaram pela minha formação acadêmica, a minha gratidão.

Aos professores que participaram do meu exame de qualificação, pela oportunidade de diálogo. À professora Luciane Simiano, por toda atenção e criteriosas sugestões que me possibilitaram desenvolver com mais afinco as análises dos dados; ao professor Anderson Menezes, pela leitura atenta e pelas indicações para aprimorar as qualidades do texto e as possibilidades de melhorar; à professora Neiza Fumes, pela ponderada leitura e sugestões; à professora Isabela Araújo, pela avaliação e sugestões de ajustes. O diálogo com vocês foi fundamental para efetivação desta pesquisa.

À minha orientadora, professora Laura, primeiramente por despertar em mim, na condição de integrante da banca examinadora no dia da defesa da dissertação de mestrado, a possibilidade de prosseguir pesquisando sobre a Educação Infantil. Em segundo lugar, por permitir que, naquele “encontro”, eu evocasse um trecho do poema da Ana Jácomo – “Encontros preciosos não são necessariamente os que nos trazem jardins já floridos. São, um bocado de vezes, aqueles que nos ofertam mudas.” – e passasse a cuidar de uma muda. Em terceiro lugar, por motivar-me, ainda naquele dia, a buscar nutrientes para fazer viver o doutorado. E hoje estamos – ela e eu – aqui a saborear o fruto dessa aventura cognitiva.

À professora Marlene Durigan, que revisou o texto da tese, cuidando criteriosamente das normas gramaticais.

Aos Familiares...

À minha preciosa mãe, pelos cuidados constantes que me possibilitaram seguir firme, mesmo nos momentos mais críticos da minha saúde física e emocional; pelo socorro sempre presente e alerta, sobretudo em momentos em que minha saúde exigia atenção; pelo dedicado interesse demonstrado todos os dias – “Manuella, minha filha, terminou?” –, estimulando-me a persistir e a entender o quanto eram importantes o meu trabalho e a minha dedicação; pela companhia de seu olhar atento nas incontáveis madrugadas, lendo, refazendo, escrevendo, organizando; por ver tão de perto o nascimento desta tese!

Ao meu querido pai (*in memoriam*), pois tenho certeza de que ele esteve/estaria nessa caminhada de cuidado e amor. Aos meus irmãos e sobrinhos, por me proporcionarem o sair da rotina e pela atenção toda especial que me dedicavam, sabendo dos desafios que eu estava enfrentando emocionalmente e no trabalho. Vocês foram fundamentais nesse percurso!

Ao CMEI Rosa Mística

A todos os profissionais da instituição pesquisada, pela acolhida para coleta de dados no ano de 2015. Aos profissionais do berçário, que me possibilitaram vivenciar uma pesquisa etnográfica durante um ano e que me receberam com atenção, compartilhando o dia a dia dos saberes e fazeres no berçário.

Aos bebês, que fizeram a vivência no berçário ser um lugar de encantamento e afetamentos e que, mesmo sem manifestações verbais, me deram o consentimento para estar com eles pesquisando.

Aos alunos e colegas de trabalho...

Aos estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (*Campus II*), que vivenciaram os dois últimos anos do percurso da escrita da tese, compreendendo e incentivando minha caminhada profissional e acadêmica. Aos colegas de trabalho, especialmente a professora Divanir Lima, a professora Valéria Rodrigues e a direção do *Campus II*, na pessoa do professor Júnior Genuíno, por me

concederem atenção especial nos momentos em que minha saúde ficou delicada. Minha gratidão!

Aos amigos e amigas...

Aos amigos e amigas que, embora soubessem da maratona vivida nos estudos e no trabalho, lançavam-me convites para distração. Mesmo não atendendo aos convites, os momentos dos telefonemas foram preciosos e me fortaleciam. À minha amiga Elaine Holanda, por acompanhar de perto e ouvir atentamente minhas angústias e me ajudar com uma escuta atenta. À minha amiga Sirlene Vieira, pelas orações, que me fizeram mais forte nesse percurso. À minha amiga Roberta Freitas, por compartilhar os momentos de “fofuras” da bebê Maria Isis, deixando carinho e muito afeto nessa trajetória. Ao Antônio, que, dia, tarde, noite e madrugadas (risos), me perguntava pela tese e dava aquela força motivacional todos os dias, com cuidado, amor, carinho e atenção. À querida profissional Cybelle, fisioterapeuta, que me ajudou nesse percurso final, trazendo o seu cuidado profissional e palavras de amizade, fundamentais na minha reabilitação física. Vocês foram muito importantes nesse percurso!

Portanto, uma consciência da dinâmica dos relacionamentos humanos torna-se central para o entendimento moral, juntando coração e o olho numa ética que liga a atividade do pensamento à atividade do cuidado.

(GILLIGAN, 1982, p. 160)

RESUMO

Esta tese de doutorado tem como objetivo analisar saberes presentes nos discursos de uma professora de creche municipal sobre as práticas de cuidado, buscando interpretar os sentidos que ela, trabalhando com crianças de 0 a 2 anos, atribui ao cuidar e aos efeitos desse trabalho sobre sua profissionalização. Por ser o cuidado uma prática predominante na educação infantil, porém pouco relacionada aos processos educativos num sentido estrito, adota-se aqui uma discussão voltada para o lugar que o cuidar ocupa nas práticas docentes junto a bebês. Concebendo o cuidado como inerente e necessário ao desenvolvimento humano, a discussão ancora-se na perspectiva feminista, articulando uma ética do cuidado que contemple a voz do feminino e a do masculino. Nesse sentido, dialoga-se com os estudos de Gilligan (1982), que oferece uma compreensão do lugar do cuidado na construção de hierarquização que as vozes diferentes (feminina e masculina) assumem na sociedade. O desenvolvimento metodológico, perpassado pelo prisma foucaultiano, utiliza-se das especificidades da etnografia, priorizando o estar em campo como lócus privilegiado para investigar e analisar os discursos da professora e dos auxiliares. Para acessar as narrativas do percurso profissional e pessoal da professora, recorre-se à História de Vida. Quanto às técnicas, priorizou-se, além da observação direta do espaço pesquisado, o uso de entrevista e de registros fotográficos da prática. A partir dessa dimensão de discurso como organizador de práticas sociais, dialoga-se com os discursos e saberes docentes, entendendo-os como lugares de conhecimentos, competências e habilidades, dentro de um campo de relações que envolve o saber-fazer e o saber-ser, não como estruturas, mas como elementos de uma relação de saberes (TARDIF, 2011). Com o intuito de avançar nessa perspectiva, trazem-se para a discussão as experiências, as narrativas, as produções de verdades, as relações de saber-poder, a partir das quais as subjetividades vão-se constituindo e refletindo-se nos saberes e práticas docentes de professor(as) de bebês. Assim, o exercício da profissão docente com os bebês é marcado pelas possibilidades de aprendizagens vividas no cotidiano, oportunizando saberes que dão acesso ao que é específico da docência com crianças tão pequenas, buscando consolidar práticas que viabilizem o desenvolvimento pedagógico integrado às particularidades de atuar junto com esses sujeitos. No decorrer das ações dos adultos no berçário, as práticas de cuidados perpassam a relação que o adulto estabelece com os bebês, em especial com seu corpo, pois são eles que fomentam a parceria na organização do espaço e na organização didática dos adultos no berçário. Conhecem-se, assim, saberes elaborados a partir do lugar que o outro ocupa, o que inspira cuidados ou desencadeia práticas antes desconhecidas. É nesse espaço que se constitui o cuidado, uma prática estabelecida a partir do que o outro é para mim e de quem sou eu para o outro. A pesquisa propiciou-nos pôr em cena um ser docente que se dá nas dimensões do que é o sensível, o subjetivo, e até mesmo o intraduzível, apesar do desprestígio que ainda paira sobre as práticas de cuidado em creches. Percebe-se claramente uma ênfase constante, por parte da professora, em se firmar como profissional, por meio de um pedagógico que aparentemente lhe falta, no caso da atuação em creche.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Creche. Professoras. Bebês. Práticas de Cuidado.

ABSTRACT

This doctoral dissertation aims to analyze the knowledge presented in the discourse of a local daycare teacher about the care practice, trying to understand the meaning that, as a professional who works with kids between 0 and 2 years old, she gives to her role and how that affects on her professionalization. Care is a predominant task for early childhood education, but not straight related to educational processes in a strict sense, that is why we adopt in this dissertation a discussion focused on the place that caring occupies in teaching practices towards babies. Understanding the care as something inherent and necessary to the human development, this doctoral dissertation is based in a feminist perspective and the proposal is to connect an ethic of care that embrace the voices of both feminine and masculine. In this context, the research uses the studies of Gilligan (1982), which offers an understanding of the place of care in the hierarchical construction of the different voices (feminine and masculine) carry out in our society. We used a methodology based in the Foucaultian prism and uses of the specificities of ethnography, highlighting "being" in the field as a principal locus to investigate and analyze the discourses of the teacher and the assistants. To analyze the professional and personal discourses of the teacher, the study looked at her lifetime experiences. Besides the straight observation of the classroom, the researchers applied interviews about the teacher's workday with the children and also made photographs of the routine. From this scale of discourse as an organizer of social practices, linked with the discourses and the knowledge of the teacher, it is understanding as places of knowledge, skills and abilities, within a field of relations that includes know-how and how to be, not as structures, but as elements of a relation of knowledge (TARDIF, 2011). In order to go forward in this perspective, the study bring out the experiences, the discourse, the production of truths and the relation between knowledge and power, through which subjectivities are build and reflected in the knowledge and teaching practices of babies' teachers. Thus, the task of teach babies is marked by the possibilities of learning in the daily routine, providing the specific knowledge of teach little children, seeking to consolidate practices that enable pedagogical development integrated to the particularities of acting together with these subjects. It is noticed that, when adults were in the nursery, the care practice outweigh the relationship that the adult establishes with the babies, especially with their bodies, because they are the ones that foment the partnership in the organization of the space and the didactic organization of the adults in the nursery. That provides knowledge from the place that the other holds, which inspires care or triggers previously unknown practices. In this context the care is built as practice established from what the other is for me and who I am for the other. The study allowed us to observe a teacher who devotes herself in spite of the lack of prestige that still hangs over the care practice in daycare centers. It is noticed that the teacher has a permanent concern to reaffirm herself as a professional, through a pedagogical skill that seems to be a lack to perform this role in a daycare.

Keywords: Early childhood education. Daycare. Teachers. Babies. Care Practice.

RÉSUMÉ

Cette thèse de doctorat a comme but analyser les connaissances présentes dans le discours d'une professeur de garderie municipale sur les pratiques de soin, en essayant d'interpréter les sens qu'elle-même, en travaillant avec des enfants de 0 à 2 ans, attribue aux soins et aux effets de ce travail sur leur professionnalisation. Par être le soin une pratique prédominante dans l'éducation des enfants, cependant peu liée aux processus éducatifs au sens strict, on adopte ici une discussion face à la place que le soin apporte dans les pratiques pédagogiques avec les bébés. En concevant le soin inhérent et nécessaire au développement humain, la discussion est ancrée dans la perspective féministe, en articulant une éthique du soin que contemple la voix du féminin et du masculin. En ce sens, on est en dialogue avec les études de Gilligan (1982), qui offre une compréhension de la place du soin dans la construction de la hiérarchie que les différentes voix (féminine et masculine) assument dans la société. Le développement méthodologique, passé à travers par le prisme foucauldien, on utilise les spécificités de l'ethnographie, en donnant la priorité l'être sur le terrain comme un lieu privilégié pour enquêter et analyser les discours de la professeur et des auxiliaires. Pour accéder les récits du parcours professionnel et personnel de la professeur, on utilise l'Histoire de Vie. En ce qui concerne les techniques, on donne la priorité, au-delà l'observation directe de l'espace recherché, l'utilisation des enregistrements d'interviews et de photographies de la pratique. A partir de cette dimension de discours comme l'organisateur de pratiques sociales, on dialogue avec les discours et les connaissances pédagogiques, en les comprenant comme des lieux de connaissances, de compétences et d'aptitudes, dans le cadre de relations qui implique le savoir-faire et savoir-être, non pas comme des structures, mais comme des éléments d'une relation de connaissances (Tardif, 2011). Pour avancer dans cette perspective, on apporte à la discussion les expériences, les récits, les productions de vérités, les relations de savoir-pouvoir, à partir desquelles les subjectivités sont constituées et reflétées dans les connaissances et les pratiques pédagogiques de professeurs de bébés. Ainsi, l'exercice de la profession pédagogique avec les bébés est marqué par les possibilités d'apprentissage vécues au quotidien, en fournissant des connaissances que donnent accès à ce qui est spécifique à l'enseignement avec des enfants si petits, en cherchant à consolider des pratiques qui permettent le développement pédagogique intégré aux particularités d'agir ensemble ces sujets. Au cours des actions des adultes dans la garderie, les pratiques de soins passent à travers de la relation que l'adulte établit avec le bébé, en particulier avec leur corps, car ils incitent le partenariat dans l'organisation de l'espace et l'organisation didactique des adultes dans la garderie. Se connaissent, ainsi, les connaissances élaborées à partir de la place que l'autre occupe, ce qui inspire des soins ou stimule de pratiques jusque-là inconnues. C'est dans cet espace que se constitue le soin, une pratique établie à partir de ce que l'autre est pour moi et de qui je suis à l'autre. La recherche nous a permis de mettre en scène un être enseignant qu'on donne dans les dimensions de ce qui est sensible, subjectif et même intraduisible, malgré le manque de prestige qui plane toujours sur les pratiques de soin dans les garderies. Une constante insistance, de la part de la professeur, pour se consolider comme professionnel, par le moyen pédagogique qui lui manque apparemment, dans le cas de la performance de garderie.

Mots-clés: Éducation des enfants. Garderie. Professeurs. Bébé. Pratiques de soin.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Corpus de fotografias: os espaços do CMEI e o espaço do berçário.....	124
Figura 2 – Sala de atividades principal do berçário.....	138
Figura 3 – Espaço do banho e higienização.....	139
Figura 4 – Organização com mobília e utensílios do espaço para o banho e higienização.....	140
Figura 5 – Espaço do lactário: com utensílios e mobília.....	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrícula na Educação Infantil.....	20
Tabela 2 – Levantamento geral com o descritor: creche.....	207
Tabela 3 – Descritor creche – quantitativo dos artigos por área temática.....	207
Tabela 4 – Levantamento com o descritor: berçário.....	208
Tabela 5 – Descritor berçário – quantitativo dos artigos por área temática.....	208
Tabela 6 – Levantamento com o descritor: bebê.....	209
Tabela 7 – Descritor: bebê – quantitativo dos artigos por área temática.....	209

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões da atividade de cuidar.....	86
Quadro 2 – Instituições de Educação Infantil com turmas de bebês.....	112
Quadro 3 – Agrupamentos do CMEI Rosa Mística.....	117
Quadro 4 – Participantes adultos da pesquisa: funcionários do berçário.....	118
Quadro 5 – Dados sobre idade dos bebês do grupo berçário.....	146

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 NOTAS SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: o lugar da creche	26
2.1 O lugar que a criança pequena ocupa na sociedade: apontamentos sobre os bebês.....	26
2.2 Breve historicidade: a creche na sociedade brasileira.....	30
2.3 Levantamento de bibliográfico: buscas de pesquisas brasileiras no site Scielo.....	42
2.3.1 Considerações das produções acadêmicas na área da educação.....	44
2.3.2 O que sugerem os estudos para essa pesquisa?.....	60
3 TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a creche e o lugar do cuidado	63
3.1 A creche, o cuidado e a educação: os bebês e as professoras a partir da LDB.....	63
3.2 O cuidado e a Educação.....	71
3.2.1 Algumas considerações sobre o cuidado.....	72
3.2.2 O cuidado: contribuições dos estudos feministas.....	74
3.2.3 O Cuidado e a prática profissional.....	82
3.3 Saberes docentes e a Educação Infantil.....	87
4 METODOLOGIA: AS SINGULARIDADES DE UM PERCURSO	92
4.1 A pesquisa: etonografia.....	92
4.1.1 O exercício de olhar, ouvir e escrever na etnografia.....	95
4.1.2 Os registros fotográficos em uma pesquisa etnográfica.....	97
4.2 História de Vida.....	99
4.3 Discurso e a produção de saber-poder: um olhar inicial para dialogar com os discursos dos sujeitos da pesquisa.....	100
4.3.1 Discurso: delineando um diálogo com a pesquisa e análise dos dados.....	101

4.3.2	Discurso e as relações de saber-poder.....	105
4.4	O contexto da pesquisa.....	111
4.4.1	O contato da pesquisadora com a instituição.....	113
4.4.2	Caracterização geral da instituição.....	116
4.5	Procedimentos de coleta de dados.....	119
4.5.1	Observação da rotina da instituição.....	119
4.5.2	Registro com fotos.....	122
4.5.3	Entrevistas.....	125
4.5.4	Os adultos do berçário, a professora e os auxiliares: àqueles que cuidam e educam.....	127
4.6	Observação e caracterização do berçário: tecendo olhares.....	137
5 AS PRÁTICAS DE CUIDADO EM UMA CRECHE DE MACEIÓ.....		148
5.1	O cuidado institucional na creche: a estrutura física da creche e as rotinas de cuidado (higiene, alimentação, etc) na ótica da docente e dos auxiliares.....	148
5.2	O cuidado de bebês e gênero: saber relacionado ao feminino e a maternidade.....	161
5.3	O cuidado de bebês e a origem social das famílias.....	168
5.4	O cuidado de bebês, racionalidade e afeto.....	173
5.5	O cuidado e a profissionalidade docente	184
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		191
REFERÊNCIAS.....		197
APÊNDICES.....		206

1 INTRODUÇÃO

O meu caminhar na Educação Infantil...

Na minha história de vida, o meu caminhar na educação infantil se deu concomitante ao meu ingresso no Curso de Pedagogia – 2005, porém, até chegar a esta tese, meu trajeto não foi tão pacífico. Ao contrário, foi marcado por eventos que o poema “Comparamento”, de Manoel de Barros, bem ilustra:

Os rios recebem, no seu percurso, pedaços de pau,
Folhas secas, penas de urubu
E demais trombolhos.
Seria como o percurso de uma palavra antes de chegar no poema.
As palavras, na viagem para o poema, recebem nossas torpezas, nossas demências, nossas vaidades.
E demais escorralhas.
As palavras se sujam de nós na viagem [...] (BARROS, 2013, p. 19. Grifos nossos)

Foi esbarrando em “trombolhos”, “torpezas”, “demências” e “vaidades” que cheguei até aqui...

O meu olhar começou a deslocar-se para a Educação Infantil quando era estudante no ensino médio, pois já estava presente, na minha “vaidade”, o desejo de ser professora e atuar com as crianças. Mas os caminhos foram longos até chegar a esse lugar desejado.

Ainda como estudante de Pedagogia, precisamente no ano de 2006, participei de uma seleção para atuar como professora de Educação Infantil no município de Maceió-AL, assumindo uma turma com 28 crianças de 4 a 5 anos, em uma instituição localizada na periferia da capital alagoana, um local repleto de fragilidades sociais e com inúmeras precariedades.

Sem auxiliar de sala, sem estrutura física adequada e com inúmeras fragilidades e demandas, iniciava-me na docência, com a função de – conforme orientações recebidas nas reuniões de planejamento para o ano letivo – alfabetizar aquelas crianças. Daí viria minha participação em formações que orientavam como organizar o ambiente e planejar atividades.

Nos dois anos seguintes (2007 e 2008), o meu trabalho docente foi em uma instituição privada de Educação Infantil, onde as vivências e experiências no campo da prática docente tinham como sujeitos crianças de 2 a 3 anos e crianças de 4 e 5 anos.

Ali pude problematizar com mais acuidade os fazeres na Educação Infantil, atentando para a perspectiva de um ambiente que escolarizava crianças pequenas e constatando, na esteira de Mantovani e Perani (1999), que o ser docente da primeira infância é “uma profissão a ser inventada”. Inquietações múltiplas!

Trabalhar com crianças pobres e em condições de vulnerabilidade social fez-me, por um lado, vivenciar aprendizagens e angústias e, por outro, “desembarcar” com um olhar mais crítico no Curso de Pedagogia. O estar no cotidiano escolar, com crianças dispostas a perguntar, curiosas e com particularidades, corpos buscando espaço na escola (assim como o meu), conduzia-me, em inúmeras situações, a questionar: O que fazer? Como ser professora de crianças?

Nesse cenário, diante daquele grupo de crianças, já conseguia enxergar que os meus planejamentos e a organização dos saberes na instituição demandavam reformulações e busca de conhecimentos. Assim, nos anos finais de graduação, intensificou-se minha demanda de cursar disciplinas eletivas, como Educação Infantil e Educação Especial. Com isso, já me era possível problematizar: a Educação Infantil não era lugar de alfabetizar; não podia ser um lugar em que se antecipasse a escolarização das crianças.

Cabe mencionar que foi apenas a partir de 2006 que os Cursos de Pedagogia no Brasil passaram por reformulações, por meio da Resolução CNE/CP 1/2006, que definiu as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia¹. Foi nesse momento que o lugar para a infância, especificamente para a Educação Infantil, começaria a ter garantias no Curso de Pedagogia.

¹ Nesse sentido, a pesquisadora, por haver ingressado no Curso de Pedagogia em 2005, não teve oferta de Educação Infantil na matriz regular do curso, mas como componente curricular optativo.

Nesses caminhos, pensando na minha prática e olhando para a fragilidade no meu percurso de formação, que só me propiciou contato com as disciplinas mencionadas quase ao final do Curso, percebo que foi o lugar ocupado na minha experiência profissional que me impulsionou a buscar saberes na área. Nesse período, as inquietações e o desejo de permanecer na Educação Infantil levaram-me a participar de uma seleção para ser bolsista de Iniciação Científica no grupo de pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano². Um espaço de vivências que me iniciou no universo da pesquisa e me fez avançar na área da Educação Infantil.

Fui ampliando assim o meu estar na Educação Infantil, como professora e como participante de iniciação científica, e, terminada a graduação, os estudos caminharam para o mestrado, quando me aprofundei na pesquisa, ampliando o olhar para as especificidades do trabalho docente na Educação Infantil.

Logo em seguida pude atuar na docência no Ensino Superior, ministrando disciplinas na área e atuando em cursos de especialização e formação continuada em municípios alagoanos. O exercício da docência³ no Ensino Superior levou-me a desejar o lugar de pesquisar e a ampliar minhas inquietações.

Os lugares em que pude desenvolver formações continuadas nos municípios alagoanos para docentes de creche direcionavam-me um olhar sensível para o ser professora de bebês, o estar na creche com crianças menores de dois anos, inscrevendo em mim, a cada formação, o desafio de buscar (mais) saberes para atuar junto aos bebês.

As indagações das professoras em formação faziam-me voltar à minha dissertação e a refletir, suscitando reflexões e sensibilizações para os saberes presentes nas práticas com crianças pequenas. Os dilemas e desafios que eram apresentados a cada encontro com as professoras e com os estudantes de Pedagogia

² Grupo liderado pela professora doutora Lenira Haddad, do Programa de Pós-Graduação (PPGE) no Centro de Educação (CEDU) na Universidade Federal de Alagoas.

³ Atualmente é professora da Universidade Estadual de Alagoas (*campus* II) responsável pelas disciplinas na área da Educação Infantil.

faziam-me pensar em ingressar no doutorado, gerando outras inquietações e direcionando meu olhar para o que estava acontecendo na prática dos berçários.

A pesquisa: tecendo a tese...

A partir dos meus desejos e da minha trajetória na Educação Infantil, o interesse pela pesquisa foi ganhando espaço, vindo a materializar-se nos estudos no mestrado em Educação na Universidade Federal de Alagoas, articulados na dissertação: **Representações sociais sobre o trabalho dos professores de educação infantil de professoras que atuam com crianças até três anos em instituições da rede municipal de educação de Maceió/AL**. Ali, investiguei representações sociais sobre o trabalho de professoras que atuam com crianças até três anos em instituições da rede municipal de Maceió/AL, constatando que o campo profissional da Educação Infantil no município apresentou conquistas, avanços, mas há ainda uma longa trajetória a ser percorrida para que se efetive o direito à educação das crianças de 0 a 5 anos, previsto na atual LDB.

Durante os meus estudos no mestrado, o grupo de 67 professoras da rede municipal de Maceió pesquisado durante o ano de 2010 revelou que há, entre elas, dificuldade de compreender e desenvolver os saberes docentes junto às crianças pequenas, sobretudo aquelas que frequentam as creches. Em meu entender:

Essa dificuldade em situar o que é específico do trabalho docente denota que a contextualização do trabalho das professoras dentro da realidade municipal de Maceió está mais relacionada com os códigos sociais e culturais relativos ao trabalho do que com o perfil profissional definido e assumido como tal. As imagens de trabalho e as próprias competências apresentadas pelas professoras parecem surgir não a partir de modelos de saberes e práticas explicitamente delineados numa instância acadêmica, e/ou em políticas sociais, mas, antes, de um consenso ligado a normas “profissionais” aceitas de modo convencional e vastamente compartilhadas pelo grupo (SANTOS, 2011, p. 235).

Esse consenso no grupo de professoras de crianças até três anos de idade na ocasião do desenvolvimento da pesquisa foi delineado por fatores que envolvem a ordem de compreensão nas instâncias políticas ou acadêmicas. Essa não compreensão resulta em práticas educativas deficitárias nas instituições de educação infantil, carecendo, portanto, as professoras que atuam com o grupo etário até três anos, de:

[...]respaldo teórico-metodológico para o exercício da profissão. Ao dizerem “não tem uma linha a seguir” ou “ [...] planejo algo e não há modos para colocar em prática [...]”, por exemplo, as professoras evidenciam dificuldades na realização e execução das atividades com as crianças [...] há uma indicação de que, com mais experiência, será possível melhorar a metodologia, possivelmente apontando que os conhecimentos adquiridos durante a formação não foram suficientes para o trabalho com crianças menores de três anos, o que o leva a buscar subsídios na experiência profissional (SANTOS, 2011, p. 177).

Esses dizeres nos lançam diante de um contexto mais local de Maceió no estado de Alagoas, direcionando aqui um olhar atento para as especificidades das práticas de cuidado, que são atividades inerentes ao estar na creche. Assim, nesta tese, lanço um olhar investigativo para analisar quais saberes estão presentes nos discursos sobre as práticas de cuidado de uma professora de creche municipal, buscando interpretar os sentidos que ela, trabalhando com crianças de 0 a 2 anos, atribui ao cuidar e como isso afeta a sua profissionalização.

O interesse em tratar do cuidado decorre de fatores diversos, dentre os quais o fato de tender a ser uma prática predominante, mas pouco relacionada aos processos educativos num sentido estrito. Além disso, há o problema da invisibilidade dos saberes das profissionais de creche, já apontado por Cerisara (2012, p. 106). Para a autora, o trabalho docente com bebês e crianças pequenas é associado ao desempenhado no ambiente familiar e atrelado às “práticas naturais da mulher”, caracterizando-se como complementar ou acessório, “o que contribui para uma desvalorização”.

Ao contrário dessa visão equivocada, o cuidado, na Educação Infantil, deve ser compreendido não só como inerente e necessário ao desenvolvimento humano, mas também como uma atividade profissional específica daqueles que têm como sujeito da ação pedagógica bebês e crianças pequenas. Conseqüentemente, adota-se aqui uma discussão do cuidado voltada para o lugar que ocupa nas práticas docentes junto a bebês.

A discussão aqui empreendida passa pelo prisma de uma abordagem feminista do cuidado⁴, articulando uma ética do cuidado que contemple a voz do feminino e do

⁴ Termo usado nos estudos de Joan Tronto (1997).

masculino, dialogando-se, portanto, com os estudos de Gilligan (1982), que oferece uma compreensão do lugar do cuidado na construção de hierarquização que as vozes diferentes (feminina e masculina) assumem na sociedade.

É nessa direção que os caminhos investigativos aqui propostos nos conduziram, levando-nos a escolher, como lugar de pesquisa, uma instituição de Educação Infantil no município de Maceió e, como sujeito, uma docente que trabalha com bebês. A proposta é analisar seus dizeres sobre os bebês e sobre a instituição em que atua, dando visibilidade às práticas e às especificidades de uma turma de berçário, bem como ao lugar da creche em um município que caminha na ampliação do atendimento para a faixa etária de 0 a 3 anos de idade. De acordo com Santos (2011), a oferta de atendimento para as crianças menores de três anos no município tem sido pouco expressiva:

[...] o atendimento que prevalece nas creches destina-se, em sua maioria (79,1%), à faixa etária entre 2 e 3 anos de idade (maternal 1 e 2). Esse indicativo é resultado da pouca “expansão” de matrículas nas creches do município de Maceió para as crianças menores de três anos, em especial para a faixa entre zero e dois anos (SANTOS 2011, p. 123).

Referente a esses dados, o censo escolar do INEP, indicando as matrículas na Educação Básica/Educação Infantil no município de Maceió, aponta que é preciso ampliar a oferta de atendimento para educação e cuidado da criança pequena no município. Reforçando essa necessidade, os dados do IBGE a partir do censo demográfico de 2010⁵ indicam que, em Maceió, a população correspondente à faixa etária de 0 a 5 anos é de 87.256 crianças e, desse quantitativo, 56.682 estão na faixa etária de 0 a 3 anos. Desse universo de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, apenas uma parcela pouco significativa está matriculada na creche.

⁵ Informações também disponíveis no Plano Municipal de Educação – PME (MACEIÓ, 2015, p. 33-34)

TABELA 1 – MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE MACEIÓ – 2013-2016

	Creche				Pré-escola			
	2013	2014	2015	2016	2013	2014	2015	2016
Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0
Federal	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal	1.721	1.698	1.607	1.761	5.120	5.012	4.289	4.600
Privada	3.677	4.183	4.605	5.391	10.582	10.744	10.312	10.802
Total	5.398	5.881	6.212	7.152	15.702	15.756	14.601	15.402

Fonte: INEP. (2013-2016)

Sobre os dados referentes aos anos de 2013 a 2016, o que se observa é um aumento ainda pouco expressivo da oferta de atendimento na Educação Infantil, especialmente a creche, a considerar o quantitativo da população em idade de 0 a 3 anos. Constata-se que ainda são muitos os avanços a serem conquistados na área, sobretudo na ampliação de oferta de atendimento às crianças menores de três anos no município de Maceió, efetivando-se, além dessa oferta, a qualidade no atendimento.

Em Maceió, há, nos últimos dez anos, um movimento crescente relacionando à Educação Infantil. Em decorrência das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), fomentou-se uma demanda de mudanças na matriz curricular, afetando diretamente os cursos de Pedagogia das instituições públicas de Alagoas, propiciando um perfil de formação que contemplasse de modo efetivo o lugar da infância e, conseqüentemente, da Educação Infantil.

Vale destacar as ações voltadas para a primeira infância efetivadas no contexto local, com a publicação das Orientações Curriculares para Educação Infantil do Município de Maceió (SEMED, 2015), estabelecendo uma proposta que tem seu cerne na criança, nas brincadeiras ou interações e no campo das experiências. Esse esforço possivelmente levará a uma mudança na organização dos espaços municipais institucionais de Educação Infantil e também a uma reformulação nas propostas pedagógicas das instituições, possibilitando, aos profissionais, reflexão e organização da ação pedagógica junto aos bebês e às crianças pequenas.

Mediante esse cenário de políticas educacionais em curso no município de Maceió e das conquistas legais em âmbito nacional para a Educação Infantil, esta pesquisa está direcionada para as práticas de cuidado voltadas aos bebês nas

creches, buscando apresentar os discursos, os saberes e as práticas de cuidado de uma professora de bebês.

O cuidar e o educar são situados nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2010) como ações indissociáveis, reforçando essas ações como indispensáveis para o cotidiano nas instituições de Educação Infantil. Apesar desse conceito de indissociabilidade presente no discurso dos documentos orientadores para as práticas na Educação Infantil, o tema ainda merece reflexões e ações específicas, conforme afirma Cerisara:

[...] para que se possa avançar na compreensão do uso destes dois termos - educar e cuidar - é preciso lembrar, mesmo que brevemente, a forma como creches e pré-escolas surgiram e se consolidaram no Brasil. Durante as últimas décadas, foi possível constatar duas formas de caracterização dos diferentes tipos de trabalhos realizados em creches e em pré-escolas: por um lado, havia as instituições que realizavam um trabalho denominado "assistencialista" e, por outro, as que realizavam um trabalho denominado "educativo". Nesta "falsa divisão" ficava implícita a ideia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais era dado um caráter não educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e, as outras, que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental (CERISARA, 1999, p. 12).

De acordo com Cerisara (1999), essa concepção que permeou a história das creches e pré-escolas influencia não só os discursos e práticas dos professores, mas também as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, fomentando um distanciamento das ações que envolvem os termos "cuidar" e "educar". Pautando-se na história de como as creches e pré-escolas foram-se consolidando no Brasil, com práticas que privilegiavam mais o cuidado para as crianças da creche e o caráter educativo para as crianças da pré-escola, a autora salienta que:

Essa interpretação reducionista do pedagógico, acabou por trazer para as creches e pré-escolas uma desvalorização das atividades ligadas ao cuidado das crianças pequenas. Essa dicotomização entre as atividades com um perfil mais escolar e as atividades de cuidado, revelam que ainda não está clara uma concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser educada e cuidada, uma vez que ela depende dos adultos para sobreviver e também pelo fato de permanecer muitas vezes de 10 a 12 horas diárias na instituição de educação infantil. (CERISARA, 1999, p. 17).

Entendemos que educar e cuidar, apesar de serem indissociáveis na atividade dos docentes das creches, não têm tido a mesma conotação nos contextos educacionais nacionais. Direcionar um olhar para como as práticas de cuidar vêm-se

constituindo nas instituições de Educação Infantil é adentrar em saberes, práticas e discursos de longa data.

Caracterizar o cuidar como uma das práticas que envolvem os saberes docentes das professoras de bebês implica pensar em como essa prática vem-se constituindo nos discursos e em como o cuidar vem sendo subjetivado nas práticas das professoras junto aos bebês.

De acordo com Cerisara (1999), ainda é um desafio concretizar o cuidar nas práticas educativas nas instituições de Educação Infantil. O uso dos termos “cuidar” e “educar” como indissociáveis é decorrente do emprego do termo *educare* (*care=cuidar*), utilizado em inglês para educação e cuidado. Na língua portuguesa, não temos uma palavra que contemple o significado de cuidar e educar, razão por que se optou pelo uso dos dois termos, com significativas projeções sobre as práticas que, historicamente, caracterizam o campo educacional brasileiro.

Partindo dessas breves problemáticas que permeiam o cuidar e educar e, sendo essas ações, ainda, um desafio no cotidiano das instituições de educação infantil e para as professoras que trabalham com bebês, esta pesquisa direciona o olhar para o seguinte problema: Quais saberes estão presentes nas práticas de “cuidado” das professoras de crianças de 0 a 2 anos de uma instituição de educação infantil municipal e de que forma afetam sua profissionalidade?

Ao direcionar a pesquisa para os saberes, este estudo embasa-se nos conceitos desenvolvidos por Maurice Tardif, compreendendo os saberes docentes a partir da interface entre o individual e social, entre o sujeito e o sistema:

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele. (TARDIF, 2012, p. 16).

Nesse sentido, considerando relevante investigar os saberes que estão presentes nas práticas de cuidado, também se trazem para discussão as experiências, as narrativas, as produções de verdades, as relações de saber-poder e, conseqüentemente, as subjetividades que se vão constituindo nos saberes e sendo produzidas nas práticas de cuidado junto aos bebês na creche.

Na lógica foucaultiana, assim se processa a produção dos discursos:

[...] em toda sociedade, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um conjunto de procedimentos, cuja função é conjurar os poderes e os perigos, sobretudo, controlar aquilo que eles (os discursos) têm de ocasional, aleatório, imprevisível. Os discursos, por aquilo que eles devem ao desejo, tendem a escapar da ordem e a impor sua pesada materialidade (CAMPOS, 2005, p. 85).

Fica implícito que seria possível encontrar, alojada no interior de cada discurso, a verdade. Para tal caminho de investigação, Foucault (2012, p. 60) explica que:

[...] analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência de uma tendência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos. [...] não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.

Desse modo, o saber-fazer docente enquadra-se em mecanismos advindos de uma articulação da conjuntura curricular e da prática cotidiana, provenientes de um saber-poder que, possivelmente, se forma no cotidiano e para além da formação inicial em nível superior, criando-se tensões entre saberes e fazeres. Desse processo, decorrem inúmeras “verdades”, que inundam o cotidiano nas instituições de Educação Infantil, a partir de discursos instituídos no dia a dia.

Em face dessa complexidade, imprescindível se faz saber que:

Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso. Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. E a primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso (FISCHER, 2001, p. 198).

Diante dessa perspectiva, esta pesquisa procura, primeiramente, situar o contexto histórico e social de consolidação da Educação Infantil, mas sem a

preocupação de articular um estado da arte. O que se busca é revelar aspectos que constituem, especificamente, as creches, situando a articulação política e social da expansão das creches, de modo que os discursos e as práticas aqui pesquisadas não sejam apenas carregadas de significados⁶. Espera-se deixar visíveis as complexidades das práticas no cotidiano de uma creche pública.

Posto isso, necessário se faz esclarecer que a pesquisa, servindo-se de especificidades do método etnográfico, priorizou o estar em campo, aqui concebido como local privilegiado para investigar e analisar os dizeres do sujeito da pesquisa, coletados por entrevista e *história de vida* (JOSSO, 2007). Realizou-se também observação direta do espaço pesquisado e recorreu-se a registros fotográficos da prática, como técnicas de coleta de dados. Para a análise dos dizeres, recorreu-se à perspectiva foucaultiana, com foco no discurso e nas relações de poder e saber que perpassam o trabalho docente na creche.

Desse conjunto de procedimentos, resultou um trabalho organizado em quatro seções, descritas na sequência.

Na primeira seção, de natureza essencialmente bibliográfica, apresentam-se notas sobre o contexto histórico, político e social da Educação Infantil, situando o lugar da creche, das professoras e das práticas com os bebês.

A segunda seção aborda o trabalho docente na Educação Infantil, especificamente a creche e o lugar do cuidado, situando uma discussão que principia na legislação – a LDB – e desloca-se para a perspectiva do feminismo, apresentando elementos que dão formulação à educação do cuidado.

A terceira seção incumbe-se da descrição da Metodologia, discorrendo sobre a pesquisa etnográfica, os procedimentos de coleta, os procedimentos para análise de dados, o contexto da pesquisa e os sujeitos participantes.

⁶ Significados serão entendidos neste trabalho na ótica discursiva de Foucault, como campos de disputa de verdades.

Por fim, a quarta seção apresenta a contraparte empírica da pesquisa, focalizando as práticas de cuidado que permeiam o contexto de uma turma de bebês e os dizeres de uma docente e dos seus auxiliares sobre as práticas de cuidado. Ali se procura dar visibilidade aos saberes, às experiências, às narrativas, à produção de verdades, às relações de saber-poder e, conseqüentemente, às subjetividades que se vão constituindo no lócus pesquisado.

Resta comentar que, ao se problematizar o cuidado na Educação Infantil como algo ainda impreciso nas definições legais, dificultando um direcionamento das práticas na creche e na pré-escola, não se está definindo como prioridade apenas o cuidar. Antes, apresenta-se essa ação como uma das especificidades do trabalho junto às crianças pequenas, trazendo para a investigação a fragilidade dos sentidos que são atribuídos ao cuidado/cuidar e situando o termo “cuidado” como uma ação docente permeada pelos saberes que, possivelmente, decorrem do cotidiano na creche com os bebês.

Também se ressalta que, ao se priorizarem os saberes presentes nas práticas de cuidado, não se pretende polarizar as ações (e respectivos termos) de educar e cuidar, mas especificar o cuidado como elemento implícito da ação pedagógica docente. Uma prática que vem sendo historicamente desvalorizada por estar associada à esfera do feminino ou do assistencialismo, esvaziada do caráter de saber profissional e, portanto, caracterizando-se como um possível elemento responsável pela desqualificação da profissão docente na creche.

2 NOTAS SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: o lugar da creche

Nesta seção, o olhar da pesquisadora incide sobre a problematização da creche e seus sujeitos, o que significa buscar sentidos que ganham visibilidade em discursos para além da informalidade e que situa esses sujeitos e a própria creche na perspectiva da Lei, conduzindo-os a ocupar um lugar de direito. Busca-se, portanto, situar o bebê como um cidadão, e a creche como o espaço institucional em que a professora e os bebês deixam de ocupar um lugar de informalidade. Delineando, a partir dessa perspectiva, o modo como a creche vem sendo representada na sociedade brasileira, empreende-se um caminho onde se propõe um diálogo com estudos que se têm dedicado à educação e ao cuidado dos bebês em creche.

2.1 O lugar que a criança pequena ocupa na sociedade: apontamentos sobre os bebês

Discorrer sobre o lugar social que a criança ocupa hoje na sociedade requer uma incursão na História e uma contextualização, pondo em diálogo os discursos que acompanham a história da creche e dos profissionais que atuam nesse espaço com crianças pequenas.

O ser criança e o viver a infância são, numa dimensão histórica, segundo Sarmiento (2007, p. 26), um interesse relativamente recente, uma vez que “a referência histórica aparece muito tardiamente, e essa é, aliás, uma das razões que levaram o historiador francês Philippe Ariès a afirmar a inexistência do ‘sentimento de infância’”.

O reconhecimento da infância como categoria social é defendido por Ariès (1981), em sua obra *História social da criança e da família*, em que o autor observou a inexistência, durante a idade média, de um sentimento de infância. A criança era vista como adulto em miniatura: à medida que apresentava algum desenvolvimento, misturava-se ao mundo dos adultos, participando das mesmas atividades: festas, jogos e brincadeiras. Salienta o historiador francês que a distinção entre o mundo do

adulto e o mundo infantil foi algo que surgiu no final do século XVI e durante o século XVII.

É significativo trazer as nuances apresentadas por Philippe Ariès, pois oferecem possibilidades para um diálogo com os discursos que constituem, inclusive nas sociedades ocidentais, as medidas adotadas socialmente para os sentimentos de infância e o lugar que a criança pequena ocupa desde a idade média. Para Sarmento (2007, p. 27):

Independentemente da crítica historiográfica a que a obra de Ariès tem sido submetida, há, no entanto, um conjunto de aspectos pelos quais ela é considerada como uma referência incontornável, a ponto dela, uma mudança de rumo significativa. Desde logo, a chamada da infância Histórica, quer como objeto de conhecimento historiográfico, quer como problemática de interesse mais geral no conhecimento da condição humana: que concepções, que imagens, que prescrições, que práticas sociais foram historicamente produzidas sobre/com as crianças? [...].

Diante dessas interrogações, cabe destacar os caminhos que Ariès (1981) proporcionou para os saberes que circulavam sobre a criança a partir do século XII, informando o comportamento no meio social e as relações com a família. Crianças e mulheres eram representadas, desde a antiguidade, como seres desprestigiados, vivendo à margem e sofrendo tratamentos que os negligenciavam. Nos escritos do historiador, constata-se que as crianças viviam em um contexto social que, sem reconhecer as particularidades do corpo infantil, não priorizava o ser criança.

Segundo o autor, “um sentimento superficial da criança – a que chamei ‘paparicação’ – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha” (ARIÈS, 1981, p. 04). Assim, os bebês eram vistos como semelhantes aos animais, enquanto os “pequenos adultos” (as crianças maiores) logo eram inseridos nas atividades do meio adulto. Ariès (1981) observa que, paralelamente ao entendimento do ser criança como etapa biológica, construía-se uma conotação que deixava expressa a infância em condição de inferioridade nas relações sociais.

Nessa direção, os estudos de Ariès (1981) consideram que “o lugar da infância” começa a delinear a história social à medida que os autores medievais mencionavam as idades do homem em inúmeros tratados. Essas idades do homem não se

desdobravam em muitos estágios, do que se pode inferir que as relações perfaziam fases que não demarcavam muitas diferenças entre ser adulto e ser criança.

O lugar que a criança e a infância vêm ocupando nas discussões, numa dimensão analítica do ser criança e da infância, inscreve-se no campo das discussões sociais, especificamente na área da sociologia da infância, conhecida também como estudos da criança.

Nesse campo de estudo, entre as muitas discussões e possíveis divergências, o olhar dos pesquisadores assume diferentes perspectivas, porém fica clara a influência que as questões culturais exercem sobre a questão em foco, conforme ponderam Carvalho et. al:

Cada sociedade humana, a mesma sociedade em diferentes momentos de sua história, e diferentes grupos dentro da mesma sociedade têm suas próprias concepções sobre o que é um bebê, uma criança, um ser humano. Essas concepções fazem parte do patrimônio cultural da sociedade, afetam as práticas de criação de suas crianças e de relacionamento entre seus membros e transformam-se de acordo com sua dinâmica histórica e com desafios enfrentados em cada momento. (CARVALHO et. al, 2012, p. 91).

O campo dos estudos sobre a infância ganhou espaço na sociologia, ampliando o olhar para a perspectiva histórica, pois, conforme a tese de Ariès (1981), a infância, como a concebemos hoje, era inexistente antes do século XVI, fazendo predominar, no consenso social, uma concepção de infância “adultocêntrica”, sendo a criança compreendida pelo signo da “falta”.

Foi a partir dos avanços legais e com o advento da sociedade moderna que a infância e o ser criança passaram a ocupar lugar de direito na sociedade. Conforme Arroyo (1999, p. 89), a infância deixou de ser apenas objeto dos cuidados maternos familiares e hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo: “[...] A infância que muda, que se constrói, que aparece não só como sujeito de direitos, mas como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos”.

A partir dessas premissas, atenta-se, nesta tese, para o lugar em que, na condição de sujeitos, cidadãos de direitos, os bebês estão inscritos. Nessa linha, entende-se o bebê como:

[...] um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar. (BARBOSA, 2010, p. 2).

Orientado por essa construção social em que se inscreve a criança pequena e pelas mudanças que têm caracterizado as sociedades, o sociólogo Qvortrup (2014) apresenta diferenças de significado para criança, crianças e infância, situando-as em diferentes contextos, como privado e público, de proteção e de participação. Nesse caminho, o autor assim concebe a criança cidadã (sujeito de direitos):

[...] as crianças também não são cidadãs no sentido mais abrangente dos termos, pois não têm, por exemplo, a oportunidade de atuar como membros de uma sociedade mais democrática; elas têm direitos, mas estão longe de ter todos os direitos dos quais os adultos dispõem. (QVORTRUP, 2014, p. 25).

Diante dessa concepção, alerta-se para o lugar de escuta a que as crianças estão sujeitas nas ações sociais, em especial a criança bem pequena. Ao apresentar os lugares de invisibilidade ou visibilidade ocupados pela criança e a infância, Qvortrup (2014) esclarece que são perpassadas por ideias ambíguas historicamente construídas. Pondera o sociólogo que

[...] a responsabilidade pública pelas crianças e pela infância se enfraqueceu indiscutivelmente ao longo da história, se é que alguma vez representou uma atitude consciente e difundida. Por que a sociedade corporativa e as pessoas sem filhos deveriam assumir a responsabilidade pelos filhos de pais que desconhecem, e que escolheram intencionalmente tê-los? O problema, nesse contexto, é exatamente que tanto pais quanto filhos passaram a ser considerados como estranhos em nossa civilização como se a reprodução não tivesse qualquer relação com a produção e o bem-estar na sociedade moderna. Enquanto só se solicitar aos pais que assumam a responsabilidade pela existência das crianças, não haverá uma sustentação forte que reivindique a atores que não são os pais [...] (QVORTRUP, 2014, p.40).

Tomando-se essas imagens, que são histórica e socialmente difundidas, a criança, a partir de um lugar de direito de falar, precisa ser um sujeito que ocupe, nas relações sociais, o seu lugar de escuta. Muito se fala dessa criança e de seus direitos, mas o desenvolvimento de uma escuta atenta para ouvi-las ainda é um exercício que demanda sustentação por parte de outros atores sociais.

Nessa direção, é necessário que os bebês sejam compreendidos:

[...] como sujeitos da história e de direitos. Direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Quando tomadas como seres capazes, as crianças se tornam protagonistas no projeto educacional. (BARBOSA, 2010, p. 2).

Isso equivale a dizer que o bebê não existe a partir de uma imagem intrinsecamente voltada para o que pode vir a ser ou apenas respaldado pela proteção do privado. Deve ser compreendido como um corpo que se constitui mediante inúmeras relações; como sujeito capaz de estabelecer relações com o outro e o espaço social que ocupa. Além disso, devem-se respeitar as singularidades das novas relações, evidenciando as potencialidades que constituem as formas de ser e de se relacionar de um bebê.

2.2 Breve historicidade: a creche na sociedade brasileira

A história da educação infantil brasileira é uma arena de lutas, conquistas e avanços. Trata-se de um caminho que vem sendo delineado a partir de uma história à margem do sistema educacional, uma vez que não fazia parte da educação obrigatória até o advento da atual LDB. Em uma perspectiva histórica, a creche esteve predominantemente associada à pobreza e à mulher trabalhadora, ou às necessidades de uma população considerada de risco.

No Brasil, o primeiro texto que faz menção a creche foi publicado no jornal *A Mãe de Família*, em 1879. De acordo com os estudos de Kuhlmann Jr. (2007), o texto foi escrito por Kossuth Vinielli, médico dos bebês que eram depositados nas rodas dos expostos das Santas Casas de Misericórdias. A preocupação expressa no texto era com as crianças filhas das mães escravas, pois, em decorrência da Lei do Ventre Livre, a sociedade da época começava a enfrentar o problema de ter que educar também essas crianças.

Assim, os bebês e crianças pequenas que estavam nas creches ali ingressavam através das Rodas dos Expostos, locais que, à época, recebiam os bebês abandonados, com o objetivo de preservar o anonimato de quem ali os deixava. Os bebês depositados nas rodas dos expostos eram filhos de mães solteiras e de escravas que tinham filhos com os “senhores”.

Diante dessa perspectiva histórica, Rosemberg (2011, p. 17-18) enfatiza que, “no Brasil a creche não foi pensada para a ‘produção’ de qualquer ser humano, mas a dos/as filhos/as recém libertos/as de mães escravas [...]. A história da creche no Brasil mantém essa marca de origem bem como a identidade de seus profissionais”. É possível notar a característica principal da creche no Brasil, marcando o discurso de “atendimento” aos bebês em creches, inaugurando, assim, a iniciativa de criar um local coletivo destinado a cuidados e educação apenas para aqueles considerados em situação de risco na sociedade, a exemplo das crianças abandonadas e pobres.

Kuhlmann Jr. (2007) apresenta com detalhes o(s) lugar(es) que a infância e a Educação Infantil ocupavam, em sua origem, no Brasil, apontando uma sucessão de fatos que se somam e se interpelam:

Há trabalhos de pesquisas históricas que dão importância quase exclusiva ao peso específico de uma determinada influência, seja sobre o conjunto da vida social, ou em particular quanto à área educacional. Por exemplo, enfatizando o papel médico-higienismo nas creches, como se fosse o único fator a marcar a sua criação e difusão. Outras vezes, identificando nas tensões entre campos do conhecimento ou concepções ideológicas, por exemplo, entre juristas e médicos, ou entre liberais, positivistas e católicos, um motivo para lhes atribuir posições antagônicas e irreconciliáveis (KUHLMANN JR., 2007, p. 99-100).

De acordo com os estudos de Kuhlmann Jr. (2007), o discurso da assistência e o higienista são os mais visíveis na história brasileira, quando se fala em creche, criança pequena, pobreza e mulher. O autor chama atenção também para os saberes que circulavam na história com relação à creche, pondo em discussão vários conflitos em relação aos cuidados e à educação da criança pequena. O conflito também se dava porque a educação da criança na primeira infância era responsabilidade primordial da mãe, uma das “teses” mais recorrentes na sociedade brasileira. Nesse cenário, o autor remete-nos a um discurso (ainda circulante) segundo o qual a creche é representada como “mal necessário”.

As novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídicos, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha na questão da infância o seu principal pilar [...] Essas influências se articulam, em nosso país, tanto na composição das entidades, como na participação e organização de congressos sobre os temas da assistência, da higiene, da educação, etc., que ocorreram em número expressivo durante o período estudado (KUHLMANN JR., 2007, p.87).

A influência do discurso médico-higienista é proveniente de uma memória social de meados do século XIX no Brasil. Turack (2008) pesquisou os discursos que deram significações às mulheres e à maternidade no século XIX, extraíndo significados que eram propagados pelos textos produzidos e impressos pelo jornal periódico *A Mãe de Família*, publicados no Rio de Janeiro, a capital do Brasil império entre 1879 e 1888. A autora constatou que os discursos orientavam as mulheres a serem mães, cuidadoras e educadoras dos seus filhos:

[...] o público-alvo do jornal: mães ou mulheres jovens que, algum dia, tornar-se-iam mães. Esse grupo de mulheres a quem o jornal se destinava também devia caracterizar-se por ser alfabetizado. Tendo em vista que a educação permanecia restrita a uma minoria privilegiada da sociedade, entendemos que a publicação priorizava atingir as mulheres das camadas médias e altas, as mulheres abastadas. (TURACK, 2008, p. 3).

Destaca-se, segundo a pesquisadora, que os discursos do jornal eram escritos por médicos, abordando conteúdos pertinentes a doenças das crianças, educação da mulher, higiene escolar e outros. Nesses textos, os médicos alertavam as mulheres da época para conduzir melhor a criação dos filhos:

Consideramos que *A Mãe de Família* promoveu a difusão das novas concepções médicas entre as camadas elevadas da sociedade carioca daquela época e estas, por sua vez, serviram como modelo a ser seguido pela população menos favorecida. [...] entendemos como significativo o fato de ter circulado no Rio de Janeiro, então capital do Império, ao longo de quase dez anos (1879 a 1888). Enquanto alguns jornais femininos tiveram duração de semanas ou meses, o periódico *A Mãe de Família* perdurou por anos. (TURACK, 2008, p. 4)

Esses discursos demarcam uma época e, pois, interpelam os fatos e discursos que se vão construindo sobre a educação e o cuidado da criança pequena na sociedade.

No que concerne aos cuidados ofertados às crianças durante o século XIX, os estudos de Civiletti (1991) apontam o surgimento do discurso sobre a creche e salas de asilo após a abolição da escravatura no Brasil, informando que tais instituições tinham seu campo demarcado para contenções das classes populares, as menos abastadas.

Assim, a autora começa a delinear o final do século XIX, quando o discurso higienista aparece com uma visão diferente da propagada no início do Brasil império,

ou seja, para a contenção dos problemas sociais vividos na época, os discursos atrelados ao termo “creche” surgem com influência francesa:

O médico dos expostos, portanto, inspirado na solução francesa, propõe de forma bastante inovadora para a época a introdução da creche para atender à mesma população alvo da Roda: os filhos de escravas ou ex-escravas destinados ao abandono em decorrência do trabalho materno. Essa solução, porém, perfeita para essa população, o era apenas diante da inevitabilidade do trabalho materno. Para as crianças bem-nascidas, valia a regra de estudo e trabalho. A imprescindibilidade da função materna era um dos argumentos usados para justificar o afastamento feminino do mundo do trabalho. (CIVILETTI, 1991, p. 38).

Diante dessa perspectiva, tem-se bem demarcado o lugar da creche e o público-alvo desse atendimento: aquele considerado em situação de risco social. Além disso, o discurso atrelado à creche estabelece socialmente a condição para as mulheres que são mães, como explica Civiletti (1991, p. 38):

[...] às mulheres das classes abastadas, destinava-se a maternidade. Às pobres, o trabalho. A mentalidade dominante a respeito da função eminentemente materna da mulher, entretanto, provavelmente deixava na mulher que precisava trabalhar um profundo sentimento de culpa e de impotência.

Observa-se que os lugares da creche foram construídos socialmente por discursos que, inscritos nas raízes da história social da creche e que (ainda) ecoam na sociedade brasileira, a situam em um lugar subjugado.

Ainda nesse período que demarca o final do século XIX, os discursos dos juristas e religiosos (em especial o da Igreja Católica) da época convergiam com o dos higienistas. Todos adotavam medidas profiláticas para a contenção dos riscos eminentes na sociedade brasileira, atrelados à primeira infância, e para trabalhos que estavam sendo realizados “em favor” da criança abandonada.

A esse respeito, assim se manifesta Trindade:

No caso brasileiro, essas práticas controladoras coincidem com a implantação do Estado Nacional, quando a higiene médica conquista seu lugar. Afastados os portugueses, o Estado Imperial, no esforço de se fazer moderno, não abre mão de ser forte, mas procura formas veladas de se impor, explicitando dessa forma as contradições do liberalismo no Primeiro Reinado. Uma das faces dessa intervenção é revelada pelas medidas higiênicas de saneamento das normas médicas. Introjeta-se de forma sutil um reordenamento às “famílias em torno da conservação e educação das crianças”. Isto, somado à filantropia e assistência social, garante o sucesso da higiene como instrumento de ordenação social (TRINDADE, 1999, p. 2).

Kuhlmann Jr. (2007) ressalta que a concepção médico-higienista assumiu destaque na sociedade brasileira durante as primeiras décadas do século XX, com a intenção de manter o controle da mortalidade infantil, de conter adoecimentos e de cuidar da questão epidemiológica. Essa preocupação passou a existir em face da necessidade de preservação da força do trabalho, uma vez que vigia, na sociedade brasileira, o processo de industrialização e, para acompanhar os avanços em direção à modernidade, era preciso inaugurar um novo modo de olhar para a mortalidade infantil.

Observa-se que o discurso religioso predominava na perspectiva da filantropia, pois os religiosos filiados ao Estado compactuavam da seguinte premissa: “[...] a Igreja como um sustentáculo da sociedade capitalista, enfatizando que a sua experiência secular na caridade, o seu *know-how* não deveria ser desprezado” (KUHLMANN JR., 2007, p. 95). Essa atenção voltada à criança como reflexo de desenvolvimento, mediante uma conotação de promover o bem-estar das crianças pobres, acabaria por difundir a oferta de atendimento para as crianças bem pequenas, embora como uma medida de contenção dos riscos sociais.

Durante a lenta propagação das instituições, Kuhlmann Jr. (2007) enfatiza que a “proteção à infância” ganha uma movimentação repentina em relação ao momento em que se anunciou. Destaca-se, nessa época, a motivação de políticos, juristas, médicos, industriais e religiosos, que se articulavam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para a criança pequena. É um processo que repercute por todo o país, mediado por um discurso que assim se materializava: “Cuidemos da Infância de nossa pátria [...]” (KUHLMANN JR., 2000, p.477).

Esse discurso e seus efeitos vão ecoar ao longo do século XX e talvez ainda repercutam no modo como a creche é percebida na sociedade brasileira da contemporaneidade, sugerindo um espaço coletivo pensado para crianças de famílias pobres, negras, descendentes de escravos, indígenas, órfãs.

O discurso inicial de caracterização da creche não a concebe como um direito nem uma instituição voltada para o atendimento das necessidades das crianças e das

mulheres trabalhadoras, uma vez que a legitimação da mulher no mercado de trabalho não foi o precursor do atendimento a crianças pequenas em creches. Os fatores que impulsionaram o atendimento inicial no Brasil foram a pobreza e a mortalidade infantil.

Nesse contexto de incursão da creche na sociedade brasileira começa a ganhar outros rumos em decorrência da expansão do trabalho feminino. Isso vai ocorrer a partir das duas décadas iniciais do século XX, em que há registros das primeiras instituições destinadas a atender uma necessidade das mulheres que não tinham com quem deixar os seus filhos quando iam ao trabalho:

A recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordaram a assistência à infância. Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino. A creche da companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ) fundou-se em 13 de novembro de 1899. (KUHLMANN JR., 2007, p. 82-83).

Nesse “novo” cenário, em decorrência do crescimento industrial e do processo de urbanização, que provocaram uma mudança no perfil populacional com a migração da população para as regiões que ofertavam trabalhos e melhores condições vida, a creche ganha nova dimensão no Brasil. Um período de transformação no cenário econômico, político e social, que produziria novos discursos sobre a infância, a mulher e a família na sociedade.

Nessa perspectiva:

O fato da *[sic]* reivindicação/concessão de creches ter se justificado principalmente pela necessidade/vontade de a mãe trabalhar fora de casa, acabou por emprestar à creche o caráter de instituição provisória, de emergência ou de substituição, acarretando-lhe uma história cíclica, restringindo-se apenas a uma parte das famílias, dificultando o acúmulo das experiências, tanto a nível de *[sic]* seu funcionamento interno quanto da população usuária. (ROSEMBERG, 1984, p. 74).

Discorrendo sobre essas mudanças, Kuhlmann Jr. (2007), Rosemberg (1984) e Campos (1999) apresentam os conflitos e as nuances que se manifestam no momento em que crianças pequenas estão sendo apresentadas na sociedade para além do cuidado na família. O cuidado infantil no espaço público advém de uma construção histórica, difusa e ainda em marcha.

Campos (1999), ao tratar da evolução das definições mais gerais sobre a mulher, a criança e seus direitos, considera as demandas que se foram constituindo em diversos setores da sociedade. A autora destaca a constituição de um cenário de cuidado voltado para a perspectiva de amparo e assistência:

Considerando apenas o século XX, o primeiro marco é sem dúvida a legislação trabalhista aprovada após o Movimento de 30, no âmbito das amplas mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas nesse período. A Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada em 1934, no seu artigo 389, obriga os estabelecimentos em que trabalhem pelo menos trinta mulheres, com mais de dezesseis anos de idade, a dispor de um local apropriado em que seja permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação. (CAMPOS, 1999, p. 120.)

Para Campos (1999, p. 121), esse ganho, mesmo sendo feito da perspectiva legal, não alcançou a garantia de cumprimento, pois, “como muitas outras, essa lei foi quase sempre descumprida no país”.

Vieira (1988, p. 4), por seu turno, comenta que:

Embora algumas instituições oficiais, destinadas a proteger a criança, tenham sido criadas antes de 1930, foi principalmente a partir de 1940 que o Estado brasileiro começou a se equiparar de instituições e pessoal técnico para a proposição e execução de ações da saúde, educação, previdência e assistência.

Na percepção de Vieira (1988), o período pós-1940 apresentou proposições que ganharam visibilidade no cenário social brasileiro, que passava por mudanças. A autora destaca a expansão, até o final dos anos 60, de propostas do Departamento Nacional da Criança - DNCr (1940), integrantes da política de assistência à maternidade e à infância no Brasil. Os postulados difundidos pelo DNCr incumbiram-se de fixar normas para o funcionamento das creches e promover assistência à infância. A pesquisadora destaca também o Ministério da Educação e Saúde e, em especial, a Legião Brasileira de Assistência – LBA (1942):

Tanto o DNCr como a LBA funcionavam como órgãos repassadores de recursos para essas instituições, sendo a LBA chegou a implantar creches ou casas da criança diretamente. Contudo, foi no DNCr, ele mesmo um órgão normativo, que se observou a preocupação em determinar o adequado funcionamento dessas creches, através da fiscalização e de publicações que abarcavam itens sobre: a organização dos serviços e seus objetivos, do ponto de vista sanitário e educativo; o desenvolvimento da criança e suas necessidades; a preparação do pessoal responsável e os aspectos arquitetônicos das instalações. (VIEIRA, 1988, p. 4)

O período da década de 1940 na história da creche tem a influência do DNCr sob a perspectiva médico-higiênica, priorizando o combate às doenças e mortes, numa época que enfatizava a creche como elemento da puericultura social. Para Vieira (1988, p. 6):

Mesmo tendo sido criado em 1940, as publicações do DNCr editadas até à década de 60 espelhavam nitidamente o cunho moralizante que os serviços para a criança deveriam assumir, quando medidas propriamente médicas foram propostas. Ainda que não se possam negar os avanços que a puericultura trouxe para o cuidado da saúde da criança, eles vieram acompanhados de uma série de normas e preceitos morais que visavam limitar a mulher a seu papel de progenitora e dona do lar.

O caminhar das influências do DNCr no âmbito social implicou mudanças e até moralização de práticas, fomentando um perfil para o que devia ser destinado às creches e às mães dos bebês, preconizando práticas de proteção à infância até a década de 1960. Destaca-se que essas alterações interferiam significativamente nos discursos que circulavam sobre proteção à infância. Segundo Vieira (1988), no ano de 1953 o DNCr foi vinculado ao Ministério da Saúde, recém-inaugurado à época. Com o passar dos anos, precisamente em 1970, esse vínculo ocasionou o desaparecimento das sete delegacias federais da criança do DNCr e o próprio departamento foi ganhando outras atribuições e aos poucos sendo substituído:

Já na década de 60, o DNCr vai perdendo uma série de atribuições, absorvidas por outros setores do Ministério da Saúde, sendo assim paulatinamente enfraquecido, até ser substituído, em 1970, pela Coordenação de Proteção Materno-infantil, com funções restringidas se comparadas com aquelas anteriormente por ele assumidas (VIEIRA, 1988, p. 6).

Essas alterações no nome desses órgãos fomentaram o desaparecimento do termo “criança”. Conforme assinalam Nunes et. al (2011, p. 21), a ausência do termo “não significou a reinserção das crianças pequenas no contexto mais amplo da integralidade do desenvolvimento infantil”. Essas mudanças foram provenientes da separação dos setores da saúde e educação, caminhando para mudanças voltadas à infância. Em 1953, com a criação do Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para Educação Pré-escolar (OMEP), uma das instituições pioneiras pelas tomadas de decisão nas políticas da educação pré-escolar no país, reafirmava-se a relevância de tomadas de decisão políticas em favor da criança.

Esse processo de visibilidade concedido à criança na legislação é apontado por Cury (1997, p. 10) como um processo difuso:

[...] as expressões que, recorrentemente, aparecerão no corpo das constituições federais será, ou o *silêncio*, como é o caso de 1981, ou a expressão *amparo* à infância, ou então, como na constituição de 37, que afirma que à infância à qual vier faltar recursos, o Estado deverá providenciar cuidados especiais. Portanto, a figura nesse caso, coerente com o Estado Novo, é Cuidado e não Dever, é Amparo e não Direito. (Grifos nossos)

É importante observar que o cuidado aparece como medida paliativa, ou seja, mesmo sendo uma determinação legal, a conotação dada é de uma responsabilidade menor. O cuidado foi assumido em oposição a um direito, como uma negação de um direito da criança à creche.

As expressões *silêncio* e *amparo* merecem destaque no texto de Cury (1997), pois o processo de silenciar e as características que situam o amparo em condições pouco valorativas sobre o aspecto do cuidado são causadores de efeitos no campo social. Direitos ora são negados, ora são mantidos, conforme a relação de poder inscrita no discurso apresentado nas constituintes, a exemplo da Constituição de 1946, em que se apresenta a expressão “assistência”: “Art 164 - É obrigatória, em todo o território nacional, a assistência à maternidade, à infância e à adolescência. A lei instituirá o amparo de famílias de prole numerosa.”

Nota-se, nesses períodos, um cuidado de caráter assistencial oferecido em instituições filiadas às indústrias, que também visavam à contenção das crianças em situação de risco social.

Segundo Oliveira (1988, p. 47):

As poucas creches fora das indústrias, nas décadas de 20, 30, 40 e 50, eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas. Em sua maioria, estas entidades foram, com o tempo, passando a receber ajuda governamental para desenvolver seu trabalho, além de donativos das famílias mais ricas.

Na avaliação de Kuhlmann Jr. (2007, p. 87), “o peso das concepções médico-higienistas na sociedade – particularmente na assistência à infância –, durante as primeiras décadas deste século, acaba por encobrir, à primeira vista, a influência de outras concepções”. Presume-se que o peso dessa concepção caracterizou o atendimento ofertado às crianças pequenas em creches, colocando-as em um lugar

de oferta de atendimento exclusivo para crianças pobres, pois “a mais importante função a creche era, além da prevenção da mortalidade infantil, a prevenção da doença [...]”. (VIEIRA, 1988, p. 10)

Somente a partir da Constituição de 1967 e da Junta Militar de 1969 é que se passa a vislumbrar a garantia legal de “assistência à infância”.

De acordo com Campos (1999), no âmbito educacional a proposta caminhou lentamente:

Ao contrário do aconteceu no campo trabalhista, a legislação educacional parece ter estado sempre atrasada em relação à realidade. Os estudos sobre as origens das diversas modalidades de atendimento – creches, jardins da infância, escolas maternais, parques infantis, pré-escolas – mostram as primeiras unidades sendo instaladas no século passado e sua expansão ocorrendo em diversos momentos históricos: os parques infantis implantados por Mario de Andrade quando à frente do Departamento de Cultura do município de São Paulo nos anos trinta; o projeto de Creches Casulo da Legião Brasileira de Assistência - LBA, sendo desenvolvido nas décadas de setenta e oitenta; os diversos planos federais, estaduais e municipais de expansão da pré-escola, também vicejando a partir dos anos setenta, muitas vezes na forma de soluções de baixo custo e baixa qualidade; e, ao longo de todas as décadas de vagas em estabelecimentos privados suprimindo a demanda de crescente por parte das famílias de classe média alta (CAMPOS, 1999, p. 121).

Diante dessas considerações sobre a expansão do atendimento para as crianças, verifica-se que o lugar da creche, no âmbito da legislação, inscrevia-se no plano da assistência, sendo a Legião Brasileira de Assistência (LBA) o órgão destinado a prover ações para o cuidado e a educação durante algum tempo na trajetória histórica da creche. (NUNES et al., 2011).

Conforme Kuhlmann Jr. (2007, p. 166), foi a partir da década de 1970 que a sociedade brasileira conheceu um (novo) ciclo de expansão da creche:

A vinculação das creches aos órgãos governamentais de serviço social e não ao sistema educacional, levou à ausência desse tema nas pesquisas educacionais e nos cursos de pedagogia. Quando, na década de 70, as creches e pré-escolas iniciam seu processo mais recente de expansão, a crítica à educação compensatória trouxe à tona o seu caráter assistencialista, discriminatório.

Nessa direção, Rosemberg (1984, p. 74) destaca o movimento político de abertura das creches pelas mulheres no Brasil e tece o seguinte comentário: “a creche como instituição tem se dado por ciclos sucessivos de expansão e retraimento

divergindo, assim, da trajetória da escola que, pelo menos numa perspectiva quantitativa, tem apresentado uma evolução constante”. Os aspectos de historicidade da creche revelam de forma significativa como o direito à educação para as crianças pequenas foi sendo constituído nos campos político, econômico e social, cujos discursos foram-se propagando na história da creche.

O que cabe avaliar nesse percurso da historicidade da creche é o lugar que esta ocupa e a força que ganha a partir da segunda metade da década de 1970, momento de mobilização dos movimentos sociais. Nessa demarcação histórica, a creche surge como uma reivindicação de demanda social, impulsionando um movimento que, orquestrado por mulheres, visava garantir a expansão da oferta de atendimento para as crianças pequenas:

Agora são as mulheres, lutando pelo atendimento de necessidades básicas em seus bairros, que incluem a creche na agenda de reivindicações dos movimentos que protagonizam, entendendo-a como um desdobramento de seu direito ao trabalho e à participação política. Essa reivindicação facilita a convergência dos movimentos de base popular e dos grupos feministas mais intelectualizados, os quais trazem à luta a crítica o papel tradicional da mulher na família em defesa da responsabilidade de toda a sociedade em relação à educação das novas gerações (CAMPOS, 1999, p. 122).

Com essas mudanças introduzidas no cenário político e social, inicia-se, nos anos 80, um caminhar para a democracia na sociedade brasileira, imprimindo novos olhares para as crianças menores de sete anos e para a condição do atendimento ofertado nas instituições destinadas ao cuidado e educação. Os novos discursos que ganham força no âmbito social são, de certa forma, contemplados com a promulgação da Constituição de 1988, que instituiu, como dever do Estado, o direito à educação infantil, em creches e pré-escolas, extensivo a todas as crianças de 0 a 6 anos de idade.

Assim, a Constituição em vigor imprime à creche uma condição de direito (e não apenas de amparo e assistência) à educação voltada para a criança pequena, sob a responsabilidade e dever do Estado, trazendo um princípio de direito para a inclusão de todas as crianças, para além das dimensões até então excludentes.

A partir do discurso constitucional de 1988, a Educação Infantil vem passando por avanços consideráveis, contando com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 1996). A

Creche inscreve-se no âmbito da legislação educacional como a primeira etapa da Educação Básica, sendo a Educação Infantil composta pela creche, para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos, e pela pré-escola, para as crianças de 4 a 5 anos.

Cabe destacar também as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), sendo este um documento mandatário na área:

Neste contexto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elaboradas anteriormente por este Conselho (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº22/98) foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas. Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes. (BRASIL, 2009, p. 2)

Assim, as reformulações foram ampliadas, levando em consideração as especificidades da infância e do atendimento às crianças de 0 a 5 anos. Priorizando um olhar refinado para as concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos e fortalecendo práticas mediadoras para o desenvolvimento integral da criança, evidencia-se, no documento, uma premissa básica para a Educação Infantil.

A Educação Infantil passa a ser concebida como um espaço institucional em que não se devem antecipar conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental, mas sim respeitar a criança pequena nas aprendizagens das “diferentes linguagens, efetivando direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, à dignidade, à brincadeiras, à convivência e à interação com outras crianças.” (BRASIL, 2010, p. 18). Essa efetivação dá garantias de atendimento público e de qualidade para as crianças pequenas, originando um discurso social e político de atendimento pautado no direito das crianças, evidenciando esse direito para o bebê de 0 a 3 anos.

A pretensão, ao apresentar esse breve percurso da história da creche, não é polarizar passado e presente, mas situar discursos que transitam em uma dimensão histórica e política, caminhando de formações higienistas e assistencialistas para especificidades de um espaço institucional público em que se oferece, como direito, a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil.

A luta pelo direito institucional à creche no Brasil tirou o direito ao cuidado de uma condição secundarizada, menos importante e associada ao assistencialismo, lançando-o para o patamar dos direitos fundamentais da pessoa humana.

Para uma melhor compreensão dos discursos que perpassam o caminhar da educação infantil e dos sujeitos que a compõem, segue-se uma revisão de bibliografia, a partir de um levantamento de artigos.

2.3 Levantamento bibliográfico: busca de pesquisas brasileiras no *site* Scielo

Para situar os estudos desenvolvidos na área da Educação sobre a creche, compreendendo-a como espaço coletivo em que se compartilha, com as famílias, o cuidado e a educação para os bebês, optou-se por elencar e avaliar artigos brasileiros publicados na interface Scielo no período de 2010 a 2015, com a intenção de problematizar questões pertinentes a essa etapa da educação básica.

A busca concentrou-se em publicações de duas áreas temáticas – Ciências da Saúde e Ciências Humanas –, levando em consideração que, nessas áreas, as pesquisas buscam o espaço da creche para coleta de dados e observação sobre as famílias, os profissionais da instituição e, em especial, os bebês. Para o acesso aos artigos, os descritores utilizados foram termos diretamente abordados nesta tese: creche, berçário e bebê, priorizando-se estudos que deem visibilidade à creche, às professoras e aos bebês.

O resultado do levantamento bibliográfico foi organizado em tabelas, que informam a quantidade de artigos para cada ano de publicação.

Inicialmente, foi elaborado um quadro para cada descritor (ver apêndices A, B e C), incluindo ano de publicação, título, autoria e grande área temática Ciências da Saúde e/ou Ciências Humanas. Essa organização possibilitou a identificação dos temas dos artigos desenvolvidos em cada área.

Para analisar o material coletado no portal, utilizou-se a estratégia de ler na íntegra todos os resumos desenvolvidos em cada área e, posteriormente, a leitura

completa apenas dos artigos publicados nas áreas Ciência da Saúde e Ciências Humanas, priorizando, para esta tese, especificamente, os artigos na área da Educação. Estes foram lidos e organizados em eixos temáticos, elencando-se, em cada eixo, os estudos com temática em comum.

Seguem, no apêndice⁷: Tabelas 2 e 3 para o descritor “creche”; Tabelas 4 e 5 para o descritor “berçário”; Tabelas 6 e 7 para o descritor “bebê”, constando o levantamento quantitativo dos artigos elencados.

De modo geral, as pesquisas em Ciências da Saúde são quantitativamente mais expressivas na produção científica e focalizam aspectos nutricionais, a situação de saúde do corpo no controle de parasitas e, também, a saúde bucal. Essas pesquisas, mediante a análise feita dos resultados expressos nos resumos, em geral incidem sobre creches na periferia de centros urbanos e até em áreas rurais, constatando o papel positivo dessas instituições na melhoria da saúde dos bebês e na nutrição das crianças que ali estão.

Também é comum, nas pesquisas que atrelam Enfermagem e dimensão psíquica, trabalhar com a relação mãe e bebê. Outro fator que chama atenção é que as produções acadêmicas da área de Enfermagem dão atenção especial aos cuidados com a saúde da criança pequena em espaço coletivo, no entanto de forma ainda dual: saúde (o biológico) e educação caminham separadamente, fomentando um distanciamento entre cuidado e educação. Em outras palavras, parece separar-se o que é de caráter pedagógico daquilo que não o é, a exemplo das ações que se direcionam ao corpo infantil numa dimensão apenas biológica.

Na área da Psicologia, são recorrentes estudos que exploram o espaço institucional creche para fomentar propostas para a qualidade nas práticas educativas e investimentos em políticas públicas, informando as capacidades e interações entre os bebês e os adultos e compreendendo a criança do ponto de vista do desenvolvimento integral.

⁷ Página 191

No caso dos artigos produzidos na área de Ciências Humanas, priorizou-se a leitura, na íntegra, das produções na área da Educação, razão por que se dedica um subitem específico a essas publicações.

2.3.1 Produções acadêmicas na área da educação

Os estudos publicados na área da Educação envolvendo os descritores “creche” e “berçário” foram elencados em eixos temáticos, oportunizando um diálogo com/entre as pesquisas.

As pesquisas foram organizadas por ano de publicação, em eixos que contribuíssem para a discussão sobre creche, viabilizando um olhar para os elementos específicos para o docente que trabalha com crianças de 0 a 3 anos de idade. A cada eixo temático, apresenta-se uma breve problematização sobre a relação das pesquisas com a proposta desta tese, a fim de elucidar um diálogo com o discurso de visibilidade à creche, legitimado no âmbito das leis que dispõem sobre o direito dos bebês e das famílias que partilham do cuidado e educação dos filhos com a primeira etapa da educação básica.

Os eixos temáticos foram assim definidos: 1) creche e famílias; 2) Creche, as práticas e os professores; 3) Creche e os bebês; 4) Creche, qualidade e atendimento.

1) Creche e família

Neste eixo temático, inserimos os estudos que tivessem relação com a família, sendo apenas uma pesquisa na área da educação; as demais são na área de psicologia e saúde.

“A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de educação infantil” (SILVA, 2014) é um recorte de um estudo mais amplo desenvolvido pela autora sobre o compartilhamento do cuidado e educação das crianças pequenas. No artigo, são apresentadas percepções de mães de crianças entre 0 e 3 anos que frequentam creches quanto ao estabelecimento de confiança dessas mães em relação à instituição de Educação Infantil. Para a análise, a autora

seguiu a perspectiva teórica de Anthony Giddens, olhando para a creche como uma alternativa de apoio ao cuidado e educação dos filhos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais e em grupos, caracterizando, segundo a autora, uma pesquisa de abordagem qualitativa.

A autora apresenta a hipótese de que o compartilhamento de cuidado e educação da criança pequena com a dimensão pública se dá por meio da confiança que a família estabelece com a instituição. Para Silva (2014, p. 256), a “conquista do direito traz consigo a impessoalidade e as regras universais que regem o serviço público, distanciando-se a prática de cuidado e educação em contexto coletivo da particularidade de cada família”.

Diante desse direito, educação e cuidado das crianças pequenas na creche passam por dimensões diferentes das outras etapas da educação básica. Nessa etapa, é opção da família a matrícula da criança de 0 a 3 anos na creche, de modo que é a família que decide se precisa de ou deseja o atendimento, cabendo ao município a oferta de matrículas, que é um direito da criança pequena. Em face dessa perspectiva de escolha, Silva (2014) analisa os pontos de vista de mães, levando em consideração os seguintes critérios:

Trata-se de primeiros filhos ou de situação em que os filhos mais velhos não frequentaram creches. Assim, essa experiência se constitui na primeira situação em que essas mulheres se relacionam, como mães, com a Instituição de Educação Infantil. Essa condição se apresenta, do nosso ponto de vista, como uma situação de reduzido conhecimento sobre essa forma de cuidado e educação de bebês e crianças pequenas (SILVA, 2014, p. 258).

A autora coletou os dados em duas instituições de Educação Infantil, sendo uma em uma área de periferia, ofertando atendimento para uma população pobre, e outra que funcionava no interior de uma Universidade e atendia a filhos de alunos, funcionários e da comunidade.

Em síntese, nas duas instituições, as mães que vivenciavam a primeira experiência dos filhos na creche apontam a confiabilidade na segurança, embora se sintam inseguras às vezes. As mães que já tinham passado pela experiência com os filhos mais velhos também apontam a confiança como um dos principais requisitos. Destacam outras questões, mas salientam como acertado o fato de escolher uma

instituição que compartilhe com a família o cuidado e educação da criança pequena. A autora também destaca que, segundo as mães, o fato de serem duas professoras que atuam nessa etapa da creche deixam-nas mais seguras, pois uma professora exerce vigilância para com a outra.

Segundo os pontos de vista das mães, também é comum buscarem referências com outras pessoas que tiveram experiências com os filhos na creche, além de que o diálogo com a instituição ameniza a insegurança. A autora evidencia que apenas uma das mães expressou o sentimento de que, pelo fato de ter uma rotina de trabalho flexível, optar por deixar o filho na creche poderia soar como desejo de ficar tranquila.

Essa concepção, de acordo com Silva (2014), remete para o discurso que representa a creche como “mal necessário” e revela o desconhecimento da mãe de que a creche é um direito, uma oferta pública e com profissionais especializados em cuidar e educar. Nessa direção, a autora reforça o quanto se faz necessário evidenciar para a sociedade a abrangência da creche como primeira etapa da Educação Básica, garantindo sua visibilidade e olhares diferentes para esse espaço educativo.

Em relação às práticas das professoras na creche, por vezes as mães trazem discursos que remetem ao campo dos cuidados de higiene e alimentação, mas também buscam evidenciar o caráter pedagógico, ressaltando que as professoras têm formação superior. Predominam, no entanto, formulações que dão ênfase ao aspecto afetivo, representando as professoras como amigas, que dispensam carinho e amor às crianças.

Para Silva (2014), o que se sobressaiu nas entrevistas com as mães foi o discurso da aproximação entre cuidadora e educadora, diferente do que propõe o discurso legal. Nesse aspecto, o que se sobressaiu, nas falas, foi o sentido de creche como substituta dos cuidados maternos, o que aponta a necessidade de tornar mais visíveis, para as famílias, as reais funções da creche.

Desse modo, o compartilhamento, com as famílias, dos saberes e práticas no interior das instituições de Educação Infantil faz-se necessário, pois aquelas precisam ter conhecimento dos saberes docentes que envolvem o cotidiano dos bebês na creche. Isso implica fazer que o discurso legal chegue até as famílias e a comunidade,

ampliando os olhares para as especificidades do trabalho docente. Esse trabalho envolve o conhecimento das diferenças entre cuidado e educação e da relação de complementaridade entre essas práticas no espaço institucional, bem como a reafirmação de que a creche não é apenas um dever do Estado, mas também direito da criança e da família.

2) Creche: as práticas e os professores

Neste eixo temático, encaixamos as pesquisas que abordam práticas docentes junto a bebês. Os estudos de Richter (2010) e Richter e Vaz (2011) abordam o corpo da criança pequena na creche sob dois olhares. O primeiro estudo enfatiza o modo como são conduzidas as práticas na instituição no momento do parque; o segundo aborda a perspectiva do corpo que recebe alimento, sendo esse um dos aspectos que direcionam e movimentam a rotina na creche. O estudo de Neves (2013) também corrobora essa discussão, apresentando as narrativas das professoras de uma creche a partir de dois eixos: comida/fome e brincar/trabalhar. A pesquisa de Oliveira e Abramowicz (2010) encerra esse eixo, evidenciando as práticas das professoras de creche diante da ótica racial, expondo o quanto práticas docentes com os bebês negros e que possuem corpos mais pesados interferem nas relações junto às crianças.

Richter (2010) desenvolveu um estudo etnográfico em uma creche pública na cidade de Florianópolis, com o objetivo de traçar uma agenda de estudos que compõem a educação do corpo na perspectiva de um ambiente educacional para a infância. Para tanto, foram coletados discursos de profissionais de uma creche pública e, a partir do contexto da rotina institucional, a autora analisou os dados mediante o “tempo didático” proposto na legislação. A análise focaliza o tempo que as crianças da creche permanecem no parque (momento de atividade livre das crianças), à luz dos documentos legais e institucionais que definem momentos de prioridades para educação da criança pequena.

Assim, a partir dos registros no diário de campo e da coleta dos discursos das professoras, a autora selecionou elementos relevantes sobre os posicionamentos dos profissionais e das crianças. O estudo apontou para o controle do corpo das crianças sob a vigilância do olhar do adulto e, também, para um olhar que expressa a

possibilidade de que as crianças se movimentem livremente, mas retirando desse momento uma ação mais efetiva por parte dos educadores. Destaca-se, também, segundo Richter, o olhar do adulto voltado para evitar acidentes e manter o controle da situação:

A atuação das professoras no parque revela-se basicamente em ações tais como amarrar calçados, retirar e dobrar casacos, auxiliar a subir em um brinquedo, circular pela área, algumas vezes acompanhadas e de mãos dadas com um ou dois pequenos. Além disso, pode-se observar, com frequência, dedos apontados em direção à criança, testas franzidas ou vozes altas, que exigem: “Para de roer unha...”; “guarda isso”; “vai lavar as mãos”; “cuidado, vais cair”. São gestos e vozes distantes, talvez aliadas de um olhar asséptico que captura movimentos *inconvenientes* a fim de evitar feridas expostas, pois, como salienta uma profissional, ao final do dia, “o filho (a criança que frequenta a creche) tem que estar inteiro” (RICHTER, 2010, p. 680).

A autora deixa implícito que tais práticas caminham em consonância com o discurso histórico, em que se observa como essas práticas, na contemporaneidade, apresentam vestígios de um olhar voltado para higiene, guarda e controle. Richter (2010) enfatiza que há uma afinidade por parte dessas profissionais com a expressão prático-científica. Nos resultados também é destacada a passividade dos adultos diante do que é deixar as crianças livres no momento do parque. A observação da autora incide sobre a liberdade das crianças como elemento importante para o desenvolvimento, contrapondo-se ao olhar do adulto, que, nesse momento, torna-se passivo, deixando de contornar situações que precisam de auxílio.

A respeito dessa passividade, a autora assim se posiciona:

A passividade do adulto diante das crianças constitui também uma forma de barbárie. Nesse caso, a responsabilidade se desloca, e os pequenos ficam não apenas sujeitos àquela “espontaneidade” – sugerida pelos professores como sinônimo de atividade criativa, imaginação, liberdade –, mas também permanecem subordinados a um conjunto de gestos e ações “espontâneos”, que englobam atitudes ligadas às satisfações imediatas dos impulsos submetidos a uma “vontade” incapaz de ser exercida livremente. Isso acaba se revelando em ações que diluem o *outro em* práticas autoritárias, a exemplo das crianças que arrancam os materiais que os “mais fracos” manipulam, ou daquelas que não permitem à outra que participe de um jogo. Tudo isso indica a exigência da proximidade de um olhar mais atento, da intervenção de um adulto que não pode transferir a autoridade à tirania do grupo (RICHTER, 2010, p. 681).

Esses resultados apresentam um modo particular de subjetividades que constituem o espaço da creche no momento do parque, informando práticas que se refazem ou que reforçam o modo de atuar dos professores junto às crianças tão pequenas e o modo como os corpos dos pequenos são conduzidos pelos professores. Elementos que deviam ser priorizados nas práticas juntos aos bebês acabam por dar lugar a práticas que penalizam e que deixam entrever certa fragilidade da profissão. Ao se destacarem esses resultados, traz-se para reflexão o fato de a profissão de docente de creche demandar saberes específicos.

Na mesma direção, Richter e Vaz (2011), em pesquisa etnográfica sobre a tutela dos corpos infantis em situação de rotina alimentar em uma instituição de educação infantil, dão ênfase ao corpo da criança pequena representado como alvo de procedimentos disciplinares. Para as análises, as autoras utilizam a perspectiva *animal laborans* de Hannah Arendt.

O estudo indica que a rotina na creche é subordinada aos momentos de alimentação. Apesar de o cardápio seguir critérios específicos da área nutricional, os alimentos oferecidos acabam secundarizando alguns fatores de ordem cultural e social, não favorecendo o uso de frutos regionais e experiências com situações nutricionais além daquelas a que professores e crianças já estão habituados. Os alimentos limitam-se ao contexto socioeconômico das famílias. As pesquisadoras também destacam as vozes e cenas observadas no refeitório, informando o quanto o controle, no sentido de regularizar o corpo infantil, é presente nos discursos e práticas, uma vez que se busca equilíbrio e ordenamento nas ações, usando o alimentar para civilizar.

Corroborando a discussão apresentada nesses dois estudos, Neves (2013) desenvolveu uma pesquisa sobre as narrativas de educadoras de uma instituição de Educação Infantil na periferia de Belo Horizonte. Trata-se de uma creche que nasceu da demanda de uma comunidade e foi construída a partir de uma característica comunitária no ano de 1976 e esse traço muito interfere nas narrativas das educadoras e nas práticas. Diante dessa particularidade, a autora salienta que há “[...] uma aproximação com a história de cada uma delas, suas origens sociais, as concepções construídas em torno de si mesmas e da sua profissão, assim como as

concepções em torno das famílias e das crianças, é fundamental para uma maior compreensão das práticas institucionais cotidianas”. (NEVES, 2013, p. 242)

Por meio da história de vida das educadoras, mediada por narrativas, memórias e experiências, buscou-se o entendimento das práticas no contexto de cuidado e educação de crianças. A coleta dos dados ocorreu durante um período de seis meses, utilizando-se a abordagem etnográfica, com a intenção de apresentar elementos específicos do contexto pesquisado. As narrativas foram analisadas quanto a dois temas: comida/fome e brincar/trabalhar.

Segundo Neves (2013), o modo como a creche pesquisada ganhou espaço na comunidade faz parte do movimento mais amplo de expansão da creche na sociedade brasileira. Uma creche que nasceu a partir dos encontros de mães que expressavam a necessidade de ter um local para deixar os filhos e trabalhar. Mediante essa mobilização, as mães também se preocupavam com atividades que seriam ofertadas para as crianças durante esse período. O movimento visava a atividades que denotassem o caráter “pedagógico” da creche, para além dos cuidados básicos que já estavam previstos.

Durante a coleta e os momentos vividos pelas educadoras e funcionários da creche, que também tinham filhos na instituição, os relatos passavam, segundo a autora, pelo lembrar-se da fome e do fato de a creche ser, para muitos, o (único) lugar onde os filhos comiam. Também nessa dimensão entram os relatos coletados das crianças que chegam com dor de cabeça ou na barriga, esperando para ter a primeira refeição do dia na creche. Cabe destacar o seguinte registro:

As duas dimensões da fome, a memória da carência do alimento na infância das educadoras e a fome atual das crianças da creche e de suas famílias se entrelaçam de maneira muitas vezes dramática no cotidiano institucional, afastando e, simultaneamente, aproximando os sujeitos: “*Eu insisto com as crianças para comer... Eu sei que tem dia, em algumas casas, que não tem comida...*” (Amélia, educadora). (NEVES, 2013, p. 234)

Esses momentos da alimentação são perpassados por diversas nuances, que vão desde a cautela com as palavras e ações ao alimentar as crianças, até uma dimensão mais rude, exigindo que comam tudo ou forçando-as a ingerir um alimento que recusam. Mas, segundo Neves, as professoras possuem tão vivas as memórias de fome vividas por elas, que as atrelam à atual situação das crianças e acabam

subjetivando a situação da alimentação para uma submissão, deixando de lado elementos específicos da prática, a exemplo de um olhar mais específico para o porquê de a criança recusar o alimento.

Segundo a pesquisadora:

[...] de maneira sutil, algumas educadoras se veem na história das crianças e de suas famílias, ocorrendo uma identificação com os problemas vivenciados por esses sujeitos. Em alguns momentos, não há uma apropriação de novos sentidos, mas sim uma sobreposição imaginária de situações e uma repetição de sentidos – alienação do sujeito em relação à própria história de vida. (NEVES, 2013, p. 235).

Esse modo de as educadoras associarem suas histórias à prática com as crianças advém, de acordo com Neves (2013), da sobreposição das memórias das educadoras e de sua identificação com a vida das crianças, que provêm de camadas populares e são negras. Nessa perspectiva, a autora reforça o quanto é importante ter as narrativas dessas educadoras sobre memórias e experiências, pois as práticas no cotidiano institucional estão atreladas ao modo como subjetivam as ações. Importantes também são as formas como essas educadoras recebem os novos discursos e deles se apropriam, pois, historicamente, a creche vem constituindo um campo de lutas e muitos desafios no cotidiano das professoras nas instituições.

Assim, o desenvolvimento de pesquisas que deem visibilidade às vozes das professoras, a partir da história de vida e ao modo como atrelam essas memórias ao cotidiano docente, favorece a representação das memórias das educadoras como práticas que são vividas (e não a serem transformadas) e que (re)significam no cotidiano. Ou seja: as narrativas das professoras são práticas dotadas de sentidos.

Oliveira e Abramowicz (2010) empreendem um estudo sobre o que as práticas educativas no espaço da creche produzem e revelam sobre a questão racial, dando ênfase à criança negra. A pesquisa foi desenvolvida mediante observação e entrevista com profissionais que atuam com bebês de 0 a 3 anos em uma creche pública em São Carlos/SP. Dos resultados, extrai-se uma denúncia de práticas cotidianas de controle sobre os corpos de crianças que não estão “no padrão”, além de discursos e ações (das professoras) que revelam aceitação e exclusão conforme a cor da pele e o peso da criança. Vejam-se os exemplos:

[...] Situação 1 – Num certo dia, no parque, Nice (professora das crianças de 2 anos) pegou V. (negro) e o colocou dentro de uma caixa de papelão. Em seguida, B. (negro) também quis entrar. Ela o pegou e disse: “nossa, eu não aguento, que menino pesado”, e deixou-o no chão, sem colocá-lo dentro da caixa. Marli (professora das crianças de 1 ano) disse: “ele é que acaba com a minha coluna”. Situação 2 – No berçário, Rute (professora) estava brincando com N. (branca) e V. H. (branco) de suspendê-los, quando W. (negro) se dirigiu até ela, demonstrando também querer brincar da mesma forma. Rute disse: “você não, você é muito pesado” [...] (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 219).

Aqui é importante destacar outras situações que fragilizam a ação docente diante das relações que as professoras vivenciam com os bebês:

[...] outra forma que também classificamos como pejorativa foi a maneira como as professoras se referiam ao modo como R. (negro) comia. Nice (professora branca), responsável pelas crianças de 2 anos, diz para R: “ai, R., que lambança você faz para comer”. E vem me dizer que R. (negro), além de querer comer com a mão, ainda come rápido e faz a maior lambreca. Em outra ocasião, no refeitório, Marli (professora branca), responsável pelas crianças de 1 ano, veio dizer, com cara de nojo: “olha o jeito que o R. come. Nossa!”. J. (loiro, 2 anos) também fazia a maior bagunça para comer, no entanto, Nice (professora branca) só dizia: “não pode derrubar a comida assim”. O menino citado era chamado de “loiro” por todos na creche, tanto que, quando cheguei, perguntei seu nome para as crianças da sala, pois ele ainda não falava, e as crianças disseram “Loiro”. Nice (professora) então disse: o nome dele é J., mas nós só chamamos ele de “Loiro” [...] (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 220).

Observa-se, no excerto transcrito, que a visão predominante na creche parece ser fundada em uma herança histórica pautada no discurso higienista e na disciplina. Outro fator que merece destaque é que as relações afetivas e de brincadeiras revelam muito do que acontece na creche e, por meio dessas ações, entrevêm-se produções e reproduções de discursos que o grupo de professoras reflete nas práticas. De acordo com Oliveira e Abramowicz (2010, p. 222)

O racismo aparece na educação infantil, na faixa etária entre 0 a 2 anos, quando os bebês negros são menos “paparicados” pelas professoras do que os bebês brancos. Ou seja, o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado.

Salienta-se, mais uma vez, a necessidade de tornar visíveis essas práticas e discursos e problematizá-los com os profissionais que atuam na Educação Infantil, com os estudantes de pedagogia e com a sociedade, a fim de desenvolver as especificidades para a ação docente com bebês e apresentar o lugar que a creche ocupa na sociedade. Para além de corpos de bebês que são objetos de

instrumentalização das instituições públicas, sendo controlados e governáveis, aqui fica o incômodo de problematizar o espaço da creche e as práticas.

3) Creche: os bebês e as crianças pequenas

Falar em bebês, ou seja, crianças de 0 a 3 anos, é trazer para discussão a (in)visibilidade contemporânea de criança na sociedade. De um lado, o bebê que é visto apenas sob os cuidados do lar; de outro, o bebê que é conhecido como o pequeno cidadão, o bebê situado a partir de uma democracia, o bebê que tem o seu cuidado e educação compartilhados com a família e o Estado.

Para essa temática, agrupamos os estudos que, na área da Educação, envolvem pesquisas com bebês nas creches, destacando, no entanto, que esta é uma prática bem mais consolidada na psicologia, apresentando as capacidades dos bebês e ressaltando a importância de um espaço bem planejado e pensado para o grupo de crianças bem pequenas.

Buss-Simão, Rocha e Gonçalves (2015) realizaram um levantamento dos trabalhos que foram apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Na busca, priorizaram os trabalhos correspondentes ao GT07, Educação de crianças de 0 a 6 anos, entre 2003 e 2013, destacando a produção científica sobre as crianças de 0 a 3 anos. Foram contabilizados 175 trabalhos apresentados, dos quais apenas 23 estavam direcionados para crianças de 0 a 3 anos.

As autoras afirmam que, mesmo que a representatividade de trabalhos tenha sido pouca diante do total de trabalhos, esses 23 trabalhos são resultado da visibilidade que a creche e os bebês vêm assumindo na produção científica. De acordo com Buss-Simão, Rocha e Gonçalves (2015, p. 99):

A educação das crianças de zero a seis anos de idade apresenta-se como um campo de institucionalização recente e, ainda que exista um aumento no número de pesquisas e trabalhos que se preocupam em estudar a educação infantil, recebe pouca atenção, principalmente se ponderarmos sobre o conjunto da produção acadêmica na pós-graduação brasileira, como apontam Silva, Luz e Faria Filho (2010).

Na avaliação das pesquisadoras, trata-se de uma temática ainda pouco frequente na área educacional. Outro ponto relevante sobre a invisibilidade que a creche ocupa nas produções acadêmicas apresenta-se no estudo “Bebês e creche: discursos e políticas”, desenvolvido por Fúlvia Rosemberg. Mediante um levantamento na base de dados da CAPES, correspondente ao período de 1986-2011, a autora constatou que a creche e os bebês não são temas nacionais na área da educação. Salienta, também, que a creche é uma temática inexistente em outras áreas do conhecimento e, quando aparece nas pesquisas, é na área da saúde, com foco em crianças pobres, fomentando discursos estigmatizados sobre a creche e os bebês.

Segundo Buss-Simão, Rocha e Gonçalves (2015), as produções acadêmicas que fizeram parte do levantamento sobre as crianças de 0 a 3 anos evidenciam, de modo geral, diálogos e colaborações disciplinares e teóricas voltadas para os processos educativos. As pesquisadoras deixam como alerta a possibilidade de diminuição de vagas para as crianças de 0 a 3 anos nos municípios, levando em consideração a obrigatoriedade de matrícula por parte dos municípios para atendimento às crianças de 4 anos. Em sua avaliação, essa possibilidade demanda estudos, pois causará impacto sobre as creches e os bebês.

Seguem mais três pesquisas que apresentam aspectos semelhantes ao que foi mencionado no estudo de Buss-Simão, Rocha e Gonçalves (2015), apontando indicativos levantados em estudos na área da educação de bebês.

Vitta (2010) revela, em seu estudo, o quanto a educação destinada para os bebês com necessidades especiais ainda é uma oferta de atendimento limitado na creche. A pesquisa, que visou apresentar a concepção das profissionais de berçário sobre a inserção da criança com necessidades especiais, reúne dados coletados mediante entrevista com sete berçaristas da Secretaria Municipal de Educação de Bauru/SP.

A autora salienta a importância da creche como primeira fase da educação inclusiva, oferecendo, a partir da inserção da criança de 0 a 18 meses, a oportunidade de desenvolvimento motor e cognitivo. No decorrer do estudo, aponta-se a pouca

expressividade da inserção das crianças com necessidades especiais na creche, especificamente em turmas de berçário:

Faltam, contudo, estudos sobre a inserção da criança deficiente no berçário. Mendes (2002) destaca que os poucos dados disponíveis se referem a relatos de experiências que não permitem avaliar as atuais condições da educação inclusiva. (VITTA, 2010, p.78).

Para Vitta (2010), o berçário representa um elo institucional importante para atender a inclusão da criança com deficiência e proporcionar avanços no desenvolvimento:

[...] a Educação Infantil é importante não só para atender a inclusão da criança que já apresenta uma deficiência comprovada, mas também para a prevenção de déficits no desenvolvimento daquelas que se apresentam em ambiente de risco, ou seja, que não têm suas capacidades e habilidades estimuladas no ambiente familiar. Nestes casos, a escola pode complementar essa formação, na medida em que tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento integral das crianças. (VITTA, 2010, p. 79).

A autora apresenta a concepção de profissionais que atuam com os bebês sobre a rotina das atividades por elas desenvolvidas ao trabalhar com a possibilidade de inserção da criança com necessidades especiais no berçário. A constatação foi de que as profissionais demonstram limitações, estigmatizando o desenvolvimento das crianças deficientes em comparação com as demais crianças. No decorrer da pesquisa, constatou-se que as professoras expressam inquietação quanto ao que deve ser feito em relação às práticas de cuidado e atividades de estimulação. Além disso, a pesquisadora avalia que:

[...] ideias preconcebidas sobre as dificuldades de lidar com a criança portadora de necessidades especiais refletem uma grande insegurança sobre os procedimentos que devem ser adotados com a criança do berçário. Prova disso está nas dificuldades apontadas para lidar com crianças deficientes: ou as justificativas eram referentes a crianças mais velhas ou adultos, ampliando graus de incapacidade, dificilmente encontrados no bebê que apresenta deficiência, passível de ser inserido no berçário, ou as incapacidades de aprendizagem definidas para essas crianças eram irreais para as atividades desenvolvidas atualmente nos berçários. (VITTA, 2010, p. 87)

O estudo salienta a importância do berçário como lugar de inclusão, desde que dê visibilidade a bebês que são deficientes e demandam cuidado e educação. Nas instituições pesquisadas, foram observadas práticas e discursos que limitam as crianças a participarem das atividades que envolvem alimentação e higiene. Durante as demais atividades, os bebês deficientes não são tratados de forma igualitária, pois

as concepções limitantes que as professoras trazem do convívio social com as crianças deficientes interferem nas práticas que desenvolvem no berçário.

Soejima e Bolsanello (2012) desenvolveram uma pesquisa em um Centro de Educação Infantil municipal de Santa Catarina, com turmas de crianças de 0 a 3 anos que permaneciam na creche em período integral, das 7 às 19 horas. O objetivo do estudo foi avaliar a importância de ter um programa de intervenção e atenção precoce com bebês que apresentassem defasagem no desenvolvimento. Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente avaliaram 63 bebês por meio da escala mental e motora de desenvolvimento infantil Bayley II. Das 37 crianças que apresentaram defasagem no desenvolvimento mental e motor, 20 participaram da intervenção, levando assim o estudo a atingir o objetivo previsto. Para as autoras, essa constatação oportuniza uma atenção para futuras deficiências ou transtornos no desenvolvimento.

Buss-Simão (2013) buscou investigar, a partir da perspectiva da criança pequena, as relações sociais de gênero. O estudo etnográfico em uma instituição pública de educação infantil de uma área urbana foi desenvolvido por meio de observação, fotografias e filmagens das interações de crianças de idade 2-3 anos, sendo 12 meninas e três meninos. A autora considera que as fronteiras de gênero não são fixas, mas produzidas e trabalhadas nas práticas sociais e culturais. Foi observado, nas análises da autora, um menino vivendo papéis de cuidados com o bebê (boneca) em uma brincadeira de faz de conta, revelando-se um pai amoroso e atencioso. Cenas como esta foram observadas pela pesquisadora em outros momentos, quando o menino brincava de organizar os filhos para dormir e durante situações em que o menino usa uma saia e, mesmo assim, continua assumindo o papel de pai na brincadeira com as meninas. Diante dessas constatações, segundo Buss-Simão (2013, p. 194):

[...] é possível identificar que o corpo, como manifestação do gênero, pode facilitar a construção de relações sociais havendo uma reciprocidade, confirmando à criança a sua aceitação e pertencimento, mas pode, por sua vez, criar impedimentos à entrada e participação na cultura e no grupo de pares.

Observam-se, na pesquisa, significações e transmissões de elementos culturais e sociais que estão presentes no contexto da creche com crianças tão pequenas, imprimindo mais uma vez a necessidade de viabilizar atenção e visibilidade para essas especificidades do cotidiano infantil em espaço educativo que demande cuidado docente. Nessa pesquisa, sob uma concepção diferente daquelas que advêm do olhar do adulto, temos as crianças dando sentido ao espaço vivido por elas socialmente. São crianças, ainda bebês, produzindo cultura e modos de se relacionar característicos de uma cultura infantil; são corpos buscando espaço em uma sociedade que “instrumentaliza” os corpos infantis por meio de práticas de submissão.

Esses indicativos, também delineados nas pesquisas de Oliveira e Abramowicz (2010) e de Richter e Vaz (2011), comentadas no eixo temático das práticas docentes na creche, apresentam os corpos infantis para além de uma dimensão biológica, situando-os em uma perspectiva social. Neles se reforça a necessidade de atenção para o corpo do bebê no processo de construção da ação pedagógica no cotidiano da creche, a saber, ações pedagógicas que deveriam caracterizar a docência com os bebês.

4) Creche: qualidade e atendimento

Campos et. al. (2011), em pesquisa sobre a qualidade da educação infantil em seis capitais brasileiras, coletaram dados em 147 instituições de Educação Infantil, sendo 91 turmas de creche e 138 turmas de pré-escola. O desenvolvimento da pesquisa se deu no segundo semestre de 2009, direcionando questionários aos diretores das instituições e às professoras das turmas avaliadas.

Aqui se destacam os resultados que remetem à qualidade nas creches, avaliadas a partir dos seguintes indicadores: espaço e mobília; rotinas de cuidado pessoal; falar e compreender; atividades; interação; estrutura; pais e equipes. Desses indicadores, os que obtiveram níveis mais baixos foram atividades e rotinas de cuidado pessoal, correspondendo a um nível de qualidade inadequado. Os indicadores mobiliário, falar e compreender, estrutura, pais e equipes atingiram o nível de qualidade básico. O único indicador que teve o nível considerado adequado foi interação. Nos resultados, também chama atenção o fato de que a qualidade dos materiais e espaço foi considerada baixa.

Em face dos resultados da pesquisa, Campos et. al. (2011) apontam que, nas instituições de Educação Infantil, o caminho para efetivar os direitos da criança pequena ainda deixa a desejar no tocante à qualidade, pois, nas instituições avaliadas, espaço, mobília e materiais estavam abaixo da média desejada. Salienta-se que esses indicativos interferem significativamente na ação docente junto aos bebês.

Concernente à oferta de atendimento nas creches no município de Hortolândia/SP, o estudo de Dominciniano (2011) alerta-nos para o modelo de expansão na oferta de vagas na Educação Infantil adotado pelo município via Programa Bolsa Creche. Para o desenvolvimento da pesquisa, a autora realizou um levantamento no período de 2004 a 2006, buscando informações educacionais, financeiras e legais relacionadas à implementação do Programa.

O programa é um mecanismo de financiamento pelo qual a prefeitura transfere recursos públicos à escola privada conforme o quantitativo de alunos matriculados e frequentes na creche e pré-escola. Esse financiamento é destinado para oferta de vagas em toda a Educação Infantil e, independente de receber o nome Bolsa Creche, abrange matrícula de crianças de 0 a 5 anos. As escolas privadas mantêm um convênio com a rede municipal de educação, e os critérios de matrícula das crianças beneficiadas com o programa Bolsa Creche seguem os mesmos padrões estabelecidos para as escolas municipais de Educação Infantil.

A implementação do programa Bolsa Creche no município de Hortolândia fomenta a ampliação no número de matrículas e de crianças na Educação Infantil da esfera privada e com financiamento público, induzindo a inserção dessa etapa da educação pública em uma lógica mercantil e privatizante.

A pesquisa já anuncia as recentes mudanças legais e políticas na organização da Educação Infantil, a partir da necessidade de expansão na oferta de atendimento às crianças, o que aponta para a urgência de que as produções acadêmicas comecem a dar atenção às realidades municipais.

Na dimensão abordada neste item, creche: qualidade e atendimento, convida-se, para um diálogo com os estudos descritos, a pesquisa de Nornberg (2013), a fim

de que se reflita sobre a qualidade e atendimento na Creche, levando em consideração uma dimensão filosófica sobre a existência humana. No ensaio “Do berço ao berçário. A instituição como morada e lugar de contato”, a autora compreende a instituição de Educação Infantil por uma perspectiva ético-estético-afetiva, empreendendo um diálogo reflexivo com Martin Heidegger e sua filosofia do *dasein* (ser-aí) e com a Antropologia filosófica das relações de Michel Serres. Mediante essa proposta reflexiva, Nornberg trata da relação que os bebês e os adultos vivem no berçário como um modo de viver juntos que organiza o fazer e saberes.

A autora compreende que é a partir das relações vividas no berçário entre adultos e bebês que a prática carrega força para a construção dos saberes, proporcionando:

Uma pedagogia que reconhece o cotidiano como lugar espacial e temporal, onde diferentes modos de afetar são colocados em relação de proximidade e coexistência, porque ali são tecidas as ações, as crenças e as teorias. Uma pedagogia que se organiza pelas formas humanas que o corpo produz: o contato, o toque, o olhar, a escuta, o embalar, o mostrar, o segurar, o alimentar. No cotidiano da instituição infantil, do berço ao berçário, estão a força e a vitalidade das relações entre bebês e destes com os adultos, lugar de (re) criação pedagógica. (NORNBERG, 2013, p. 103).

Nornberg (2013) apresenta uma visão contemporânea de crianças, especialmente bebês, que passam a ser aqueles que oportunizam os lugares a serem pensados para eles. Assim, a autora, ao propor um pensar a qualidade e a organização do cotidiano na Educação Infantil pautadas nas formas como o corpo se organiza, propõe uma escuta sensível ao corpo do bebê, ou seja, práticas que sejam viabilizadas e construídas mediante o contato com o corpo. Nessa direção, a autora sugere fazeres docentes que constituam o cotidiano com os bebês:

A tarefa docente consiste em atentar aos movimentos infantis, compreendendo as narrativas gestuais e orais das crianças, tomando-as como “conteúdos” para as situações de construção de conhecimento. Ser docente significa agir como construtora, em parceria, de um espaço relacional que favorece a interlocução das crianças com o mundo, entre si, com elas próprias, com suas famílias. Ser docente é agir como *provocadora*, fazendo brotar experiências formativas desde as diferentes linguagens proferidas pelos bebês. (NORNBERG, 2013, p. 109).

A partir dessa indicação do que é ser docente de bebês, a autora dialoga com os demais estudos apresentados nesta seção, enfatizando que o corpo do bebê precisa ser reconhecido como articulador e informante da prática pedagógica. Assim,

reforça-se uma dimensão docente que se configura diante do observar e do conviver com as capacidades de corpos pequenos construtores de conhecimentos. E isso requer lançar um olhar de cuidado para as linguagens expressas em um corpo infantil que fala, mesmo sem signos verbais, imprimindo, assim, especificidades.

Segundo a autora:

Do berço ao berçário, como morada dos bebês e lugar de contato, reivindica a aposta nas linguagens não verbais, pois, por meio do toque, criam-se formas de relacionamentos a partir da experiência. Daí decorre a importância do colo, do carinho no rosto, do cuidado na hora de trocar as fraldas, da ação de limpar uma ferida exposta com dedicação e tantos outros cuidados que se fazem necessários nos diferentes campos da educação, da prática social e da prática pedagógica. (NORNBERG, 2013, p. 111).

O cuidado é apresentado pela pesquisadora como uma característica também do campo da educação, enfatizando o ser docente de bebês em face dos cuidados e dos afetos que envolvem a prática. Assim, na creche, uma oferta de atendimento com qualidade exige que se adentre nas especificidades que envolvem as ações que permeiam as instituições de Educação Infantil. No decorrer da pesquisa, a autora expressa a necessidade de um movimento no campo institucional que compreenda o corpo infantil como articulador dos saberes e práticas a serem desenvolvidos a partir dos vários modos de relação com o outro, os adultos e os bebês.

2.3.2 O que sugerem os estudos para esta tese?

A partir desse levantamento dos artigos, observa-se que, no período de 2010 a 2015, era reduzido o número de estudos publicados na interface Scielo, na área da Educação, sobre educação e cuidados de bebês em creches. Os estudos aqui elencados na área da Educação reafirmam a creche como direito da criança e o lugar que ela ocupa na Educação Básica.

As pesquisas apontam para as nuances do trabalho docente na creche, informando particularidades de um espaço coletivo ocupado por bebês e adultos. São investigações que apresentam as vozes das profissionais e dos bebês, as ações e a estrutura do espaço institucional de Educação Infantil, especialmente o berçário. Nos estudos, ficam registros de fragilidades vividas no cotidiano das creches pelos bebês, pelas professoras e pelas famílias.

Como mencionado no início desta seção, na área da saúde é bem expressivo o número de estudos que abordam a relação mãe-bebê, mas estudos que evidenciam a relação com a creche ainda são raros. Essa constatação foi problematizada na tese de Almeida (2013), *Família e educadores da infância: um diálogo possível*. A autora dedicou um capítulo ao levantamento de pesquisas na área acadêmica sobre o tema e verificou a pouca discussão na área educacional. Uma de suas conclusões é que a ênfase ainda recai sobre a mãe como a principal cuidadora do bebê:

[...] ao conferir o panorama de pesquisas que aqui trazemos sobre o tema, verificamos que a “creche” ou qualquer instituição de apoio às famílias e à criança pequena encontra-se pouco estudada. As pesquisas citadas no eixo temático “mãe-bebê” tiveram, em sua maioria, origem na Psicologia. Estudos no campo da Educação afirmam que o bebê na creche pode redimensionar a sua relação com outros adultos responsáveis pelo seu cuidado. Desta forma, esses dois campos poderiam dialogar sobre o impacto da creche no vínculo da mãe com seu bebê. (ALMEIDA, 2013, p. 53)

Diante dessa constatação, evidencia-se a necessidade de diálogo entre o campo da Educação e as esferas sociais e políticas, quando o assunto é creche. Faltam conhecimentos sobre as especificidades das instituições de Educação Infantil e falta visibilidade da creche como lugar legítimo para oferta de cuidado e educação adequados para bebês.

Nas pesquisas, chamou a atenção o lugar de falta (aquele que ainda não fala e não anda) e de invisibilidade que os bebês ocupam nas práticas sociais e escolares, de que resulta a carência de propostas pedagógicas que reconheçam, na creche, um lugar institucional a ser vivido pelos bebês e adultos, mediante práticas que propiciem um olhar cuidadoso da/sobre a comunidade escolar infantil. Identificadas as fragilidades existentes nas creches e as históricas representações sociais que ainda se elaboram sobre elas e seus sujeitos, seja na sociedade, seja no próprio espaço escolar, é mister que se desenvolvam estudos sobre a temática, promovendo reflexões substanciais acerca do bebê, suas potencialidades e necessidades.

Esse levantamento oportunizou situar o espaço da creche dentro do ambiente acadêmico, aguçando-se o olhar para os ditos em outros contextos e compreendendo-se o porquê de desenvolver esta tese dando prioridade aos saberes que envolvem as práticas de cuidado de uma professora de bebês. Uma pesquisa respaldada na

necessidade de apresentar a creche no campo da Educação, situando-a nas perspectivas histórica, política e social.

3 TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a creche e o lugar do cuidado

[...] é preciso saber cuidar do outro, mas também cuidar de si e... Deixar-se cuidar pelos outros, pois, a mutualidade nos cuidados é um dos mais fundamentais princípios éticos a ser exercitado e transmitido. (FIGUEIREDO, 2009, p. 131)

3.1 A creche, o cuidado e a educação: os bebês e as professoras a partir da LDB

Com as garantias adquiridas com a promulgação da LDB 9394/96, a Educação Infantil passou a ser considerada uma etapa da educação básica, conforme dispõe o artigo 29, Seção II:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Assim, temos hoje na lei a Educação Infantil como um espaço institucional para cuidado e educação da criança pequena, concebido como creche e pré-escola. De acordo com Rosemberg (2008, p. 71):

A discussão entre assistência e educação vem ocorrendo em momento de precisão conceitual, ou de transformação de “termos” em conceitos. A Constituição de 1988 e a LDB consagram os termos creche e pré-escola, não os eliminando ou substituindo por outros [...]. Porém, nenhum dos documentos conceitua o que sejam tais termos, isto é, em que se aproximam e em que se diferenciam.

Nesse sentido, não há uma diferenciação clara entre os termos cuidado e educação, que permitam estabelecer claramente essas distintas funções para a atuação dos profissionais, tanto na creche quanto na pré-escola. O que há é uma distinção por faixa etária, pois a LDB reporta-se à organização da Educação Infantil em: “I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade”.

Rosemberg (2008, p. 71) explica que essa diferenciação foi uma discussão desenvolvida por meio da Coedi e MEC:

Se a Constituição de 1988 e a LDB não definiram o que é creche e pré-escola, esforços de conceituação foram se desenvolvendo no interior da Coedi/MEC para diferenciá-las exclusivamente quanto à faixa etária da população de crianças atendidas [...]. Essa conceituação que se quer implantar, ou seja, de

que as creches e pré-escolas apenas se diferenciem pela faixa etária das crianças.

Considerada essa diferenciação que advém da LDB, é compreensível que não exista, no discurso legal, uma conceituação para as etapas da Educação Infantil. Pressupõe-se, portanto, que ambas as etapas, creche e pré-escola, devem desenvolver, no cotidiano institucional, o cuidar e o educar.

Nesse contexto, as especificidades voltadas para o trabalho com os bebês vêm, ainda que timidamente, ganhando visibilidade em pesquisas, alargando a discussão da ausência de respaldo metodológico para o trabalho com os bebês nas creches. Montenegro (2005) realizou uma pesquisa pautada na ausência de uma concepção consensual de cuidado para o trabalho com crianças nas instituições de educação infantil, indicando que:

Essa discussão não vem sendo efetuada nas pesquisas brasileiras que tratam da educação infantil. Mesmo quando se referem ao cuidado, não se discutem possíveis significados ou implicações específicas na formação das educadoras. Verificam-se, ainda, os limites impostos à discussão do cuidado na educação da criança pequena quando a menção ao termo surge apenas como sinônimo, nem sempre explicitado, de assistência, utilizando-se a palavra assistência quando se deseja designar a face negativa do cuidar, ou seja, a face preconceituosa do assistencialismo. O termo cuidado é em geral utilizado quando se faz referência às funções consideradas importantes para as crianças, divididas entre as de natureza afetiva e as de ação prática, como aconchegar e responder às necessidades corporais como alimentar e limpar (MONTENEGRO, 2005, p. 82-83).

Observa-se que, mesmo estando o termo “cuidar” presente no discurso legal, sendo considerado uma das especificidades do trabalho das professoras junto às crianças pequenas na educação infantil, o cuidado ainda permanece enviesado e imbricado na ausência de elementos que especifiquem e acentuem saberes no campo profissional às professoras de bebês. Ou seja: falta uma especificação que vá além dos discursos pautados na natureza afetiva e assistencialista do cuidado.

Nessa direção, Demartini (2003), em estudo sobre as especificidades da profissão de professoras de bebês, aponta que a base legal para a Educação Infantil não traz bem definido o papel da professora de bebês, ressaltando que o agravante situa-se nos cursos de Pedagogia:

[...] o curso pouco contribui para trabalhar com a faixa etária de zero a três anos, sendo que esses cursos estavam mais direcionados às especificidades

das crianças de quatro a seis anos e dos anos iniciais do ensino fundamental (DEMARTINI, 2003, p.79).

Essas concepções presentes no discurso legal, nos textos acadêmicos e nos currículos de formação das professoras que atuam com crianças vão delineando o quão incipiente são os direcionamentos nos documentos legais e nos cursos de formação inicial. Assim, presumimos que os saberes para o cuidado e educação dos bebês na creche tende a ser um saber condicionado ao cotidiano do trabalho, conforme explana Tardif (2012, p. 17):

[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

A partir dessa perspectiva, pode-se afirmar que, apesar de os documentos legais e os currículos dos cursos de formação inicial ainda serem incipientes no que concerne às especificidades do trabalho com bebês na creche, as professoras adquirem e desenvolvem saberes no cotidiano das instituições de Educação Infantil. E isso implica um saber-fazer constituído a partir dos modos de agir das professoras, da subjetividade presente no seu fazer diário, enquanto processo plural, modificável e impregnado de saberes criados e alimentados nas e pelas práticas profissionais.

Nesse sentido, o trabalho docente com bebês é um campo que apresenta fragilidades em sua constituição, desde a visibilidade até a qualidade do direito garantido nas leis. Pesquisas nessa área situam o cenário de consolidação da creche, dos profissionais e das crianças e famílias, especificando a baixa valorização à educação dos bebês na Educação Infantil, na condição de uma das etapas da educação básica. Esses discursos que caracterizam e determinam as relações no cotidiano das instituições de educação infantil também preparam e organizam os discursos atuais nas creches.

De acordo com Cerisara (2002, p. 50):

A creche, pelas próprias características do seu percurso histórico em nossa sociedade, tem oscilado entre o domínio doméstico da família e das crianças, cuja responsável tem sido em nossa cultura a mãe dos seus filhos, e o domínio público da escola formal, cuja a responsável tem sido a professora dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Essa ambivalência presente na história das creches denota o lugar que a criança ocupa na sociedade, em especial quando se fala da educação de crianças menores de 3 anos. Para essa compreensão, é necessário um olhar atento para o modo como a infância e o ser criança foram sendo constituídos historicamente. Nesse sentido, Vasconcellos (2007, p. 10) assinala que:

Reconhecemos as crianças e suas relações sociais observando-as, transitando pelos diversos discursos por elas adotados. Refletimos sobre eles e as percebemos como sujeitos do conhecimento e, portanto, em condições de atuar criticamente nos modos de pensar e de produzir lugares para elas próprias.

Ou seja: a partir de um olhar investigativo nesse campo de estudo, a criança passa a ser compreendida e situada na sociedade como sujeito de direito, humano, capaz, produto e produtor de cultura, que a todo tempo estabelece relações com o meio social no qual está inserido. Isso significa situar a Educação Infantil como um direito da criança de 0 a 5 anos, a ser partilhado entre família e Estado, configurando mudanças significativas na sociedade. E essas mudanças exercem efeitos também significativos sobre o que é estabelecido para profissionais que atuam nessa etapa da educação básica, sobretudo em relação ao cuidado e à educação das crianças pequenas em espaço institucional.

Cerisara alerta-nos para alguns aspectos do exercício profissional nesse espaço educativo:

[...] o trabalho desenvolvido por mulheres nos diferentes níveis escolares indica a presença predominante dos dois eixos da socialização feminina: a maternagem e o trabalho doméstico. Assim, a questão do afeto, do carinho, do amor são parte essencial do discurso pedagógico e, sempre que aparecem, ocorrem em exclusão à competência técnica ou à competência profissional (CERISARA, 2002, p. 54).

Amor materno, cuidado e carinho pelas crianças pequenas podem produzir marcas da desprofissionalização docente e, por isso, devem ser evitados a todo custo, sob pena de desqualificar o trabalho nas creches.

Nessa linha, vale mencionar estudo realizado por Montenegro (2003), em que a autora, a partir de um diálogo com estudos referentes à psicologia do desenvolvimento moral, revê algumas explicações feministas para as diferenças de

gênero e trata da questão da competência profissional relacionada ao trabalho de professoras de Educação Infantil. A pesquisadora destaca que:

[...] a presença de mulheres nas áreas de atendimento à criança pequena e da assistência social é marcante no Brasil e em diversos outros países. Entender por que as mulheres acorreram a essas áreas tem estimulado o debate entre acadêmicas; uma das explicações propostas é a ideologia maternalista. As teorias maternalistas advindas do feminismo influenciaram muitas das interpretações sobre a presença de mulheres nas atividades que envolvem o cuidado. A ideia é que as mulheres transferem habilidades e funções de cuidar – que aprendem e praticam no âmbito da casa e da comunidade — para as profissões que exercem. (MONTENEGRO, 2003, p. 494).

A autora problematiza o fato de a especificidade do trabalho com bebês nas creches ser atravessada pelo discurso maternalista, o que conduz as professoras de creche a conceber o cuidado como a principal ação de sua atividade docente. Assim, o compartilhamento do cuidado e da educação da criança entre família e instituição pública, previsto em lei, também pode ser afetado.

Nesta pesquisa, como o olhar investigativo está direcionado aos saberes que envolvem as práticas de cuidado na creche, relevante se faz evidenciar algumas das especificidades docentes do trabalho das professoras de creche. Para tanto, convocamos, para a discussão, Montenegro, em cujo entender:

[...] o cuidado está presente nas relações estabelecidas em todas as profissões que envolvem a relação entre pessoas em que a saúde, a vida ou o crescimento do outro depende dessa relação, a educação infantil constitui um campo paradigmático para seu estudo, pelo caráter ampliado das polarizações entre o campo da afetividade e da racionalidade. A cisão entre o considerado racional (educar) e o irracional ou emocional (cuidar) se reveste de conotação hierárquica, uma vez que, na educação infantil, encontramos atuando, muitas vezes conjuntamente, a auxiliar que “cuida” (limpa, troca, dá comida, acalma, atende à necessidades afetivas, etc) e a professora que desenvolve as atividades pedagógicas (transmite conhecimentos sistematizados, programa atividades, trabalha a cognição). [...] (MONTENEGRO, 2005, p. 84).

Essa polarização do que é de caráter educativo e de cuidados está presente nas relações estabelecidas nas instituições de Educação Infantil, apontando, assim, a necessidade de investigar os saberes e consequentemente as práticas das professoras de creche, priorizando os sentidos atribuídos ao cuidado e o modo como este vem sendo subjetivado no trabalho docente dessas profissionais.

Nazareth (2011), por seu turno, investigou a invisibilidade que persiste quando o assunto são o bebê e a criança pequena em espaço público. A autora dedicou sua tese à análise de discursos produzidos e veiculados pela revista *Pais e Filhos* sobre o bebê, sua educação e cuidado, e a creche. Nessa pesquisa, constataram-se discursos que representam o bebê como sujeito frágil e desprotegido e, assim, priorizam-se os cuidados e a educação em lugares fechados, especialmente o lar. Discursos que, na avaliação da autora, acabam reservando um lugar de pouca discussão para os bebês nas políticas públicas.

Diante disso, sugere a pesquisadora que os espaços da mídia deveriam, ao contrário do que fazem, utilizar esse espaço para ofertar uma discussão que expresse as necessidades da mulher e do bebê e seus direitos como cidadãos, para além do espaço privado. Importante destacar a seguinte reflexão da autora:

A creche apresentada como uma alternativa viável às mães que a considerem como a melhor opção para deixarem o filho e voltarem ao trabalho. No entanto, ela não é indicada pela revista. [...] incentiva a creche como opção para o cuidado de bebês e crianças pequenas, ela traz temores associados à fragilidade do bebê e a capacidade da instituição de acolhe-lo. A creche é apresentada também, como um espaço dedicado ao cuidado e desenvolvimento bio-psico-social. A função educacional da creche não é considerada [...]. (NAZARETH, 2011, p. 137).

Essa posição salienta mais uma vez o quanto a creche, na condição de etapa da educação básica, ainda ocupa lugar desprivilegiado e permeado de discursos que representam a creche como lugar para acolher e cuidar daqueles que são frágeis, reforçando dizeres já cristalizados nas raízes da história da creche na sociedade brasileira.

Quando se insiste em deixar o direito dos bebês em segundo plano nas políticas públicas e nos discursos que circulam socialmente, o país regride, desconsiderando toda a luta política e social para garantir a creche como direito da criança pequena.

Por essas (e outras) razões, é necessário que discussões sobre o caminho percorrido pela educação e cuidado dos bebês em espaço público e coletivo ganhem força no campo acadêmico, produzindo saberes e proporcionando maior visibilidade à problemática.

Pesquisa realizada por Laviola (2010) com mães de camadas médias em São Caetano do Sul/SP sobre o bebê, sua educação e cuidados apontou que as mães, ao serem inquiridas sobre responsabilidade do Estado e da sociedade com educação e cuidado para os bebês, ressentem-se da falta de mobilização social em favor da oferta de vagas:

A escolha de outras modalidades de educação e cuidado para os bebês, que não a creche, por parte de algumas famílias, é apontada por nossas entrevistadas, como possível justificativa para a quase inexistente mobilização social por mais vagas em creches, bem como, para a baixa frequência a essa instituição por parte das crianças de 0 a 3 anos de idade. (LAVIOLA, 2010, p. 179).

A autora também põe em evidência o reconhecimento, pelas mães, da creche como um direito do bebê, porém, por outro lado, o discurso dessas mesmas mães é atravessado por formulações que desprestigiam o termo “creche”, à medida que o substituem por “escola” ou “escolinha”. Assim, produz-se um efeito de visibilidade difusa, senão de invisibilidade, da instituição, silenciando o cuidar como prática inscrita nesse espaço e valorizando mais seu lado educativo.

As mães parecem levar em consideração a mudança no termo adotada pelo município de São Caetano do Sul/SP, que assim nomeia as creches: “Escola Municipal de Educação Infantil” e/ou “Centro Municipal de Educação Infantil”. O fato é que, à alteração na designação, corresponde não só o efeito acima mencionado, mas também uma estratégia de desqualificar o trabalho nas creches públicas, conforme interpreta Laviola (2010, p.148):

Rejeitado pela maioria das entrevistadas [...] o termo creche foi associado, em alguns discursos, ao oferecimento de serviços de baixa qualidade (frequentado por muitas crianças que seriam atendidas por poucos profissionais) e à sua concepção “antiga”, enquanto local somente destinado ao oferecimento de cuidados físicos básicos (alimentação, higiene, sono) aos bebês.

Podemos situar, aqui, a partir das constatações apresentadas, o quanto a história inicial da creche como assistencialista ainda está presente nos discursos que subjetivam a creche no contexto contemporâneo. Conseqüentemente, esses fatos interferem diretamente nas ações que interpelam o cotidiano das professoras que atuam junto aos bebês. Essa observação pode ser constatada no cenário atual das produções acadêmicas, indicando a invisibilidade que ainda persiste nas políticas

públicas e educacionais voltadas para a primeira infância, em especial quando o assunto é creche. No contexto social, essa etapa da educação é associada à pobreza, à imagem do feminino na figura maternal e aos trabalhos domésticos, que desqualificam a ação do profissional nessa etapa da educação e acabam por ocultar o direito daqueles que precisam da creche.

A pesquisa de Guimarães (2011) enfatiza a necessidade de compreender o cuidado além da conceituação tradicional, que o desvaloriza, associando-o apenas ao cuidado com dar de comer, fazer dormir, dar banho etc. A autora considera relevante “rediscutir o estatuto teórico do cuidar e do cuidado”, por ser este “um caminho para construir uma nova visão acerca dos e das profissionais do cuidado nas creches, compreendendo que nelas fazemos educação que se alimenta e se reinventa no cuidar do outro, na constituição de um cuidado de si.” (GUIMARÃES, 2011, p. 53). Compreendendo o cuidado a partir de uma dimensão ética, a autora recorre às contribuições de Foucault sobre *o cuidado de si*, investigando como se desenvolvem na creche, na relação entre bebês e adultos, tecnologias de si nos cuidados cotidianos.

No entendimento de Pizzi (2012), situar o cuidado na dimensão educacional, como elemento específico da prática e dos saberes docentes das professoras que atuam diretamente com bebês na creche, é incluí-lo tanto nas práticas docentes quanto no currículo. Explica a pesquisadora que:

O “cuidado” no campo educacional tem, basicamente, dois eixos de discussão, intimamente articulados. De um lado, relacionado ao assistencialismo, e do outro, ao trabalho feminino na educação, através da atuação das professoras na educação das crianças. O assistencialismo é uma forma de tratar a escola, notadamente a pública, como uma instituição que recebe as camadas populares entendendo-as como portadoras de defasagens e a carências de toda ordem (nutricional, cultural, educacional, econômica, familiar, afetiva, etc) e seu papel social seria suprir essas carências (PIZZI, 2012, p. 210).

Diante do exposto, importa reiterar a necessidade de que as práticas pedagógicas e curriculares reconheçam a fragmentação dessa visão fixa, dicotomizada e imutável sobre o cuidar e educar no currículo e comecem a valorizar a diversidade que envolve o cuidar do outro. É essa relação que promove os saberes e fazeres docentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil, especialmente a creche, que envolve o trabalho junto a bebês de 0 a 3 anos.

O próximo item aborda o cuidado, procurando resgatar sua importância no trabalho de docentes na creche e ressignificá-lo no campo da educação.

3.2 O cuidado como relação e seus profissionais

Sendo o cuidado um dos elementos da ação de professoras e professores de bebês, refletir sobre essa prática é também fomentar outras discussões, a começar pelo que é pensado como característico da ética do cuidar de crianças pequenas em espaço institucional.

Levando em consideração a história da Educação Infantil, marcada inicialmente pelo discurso do assistencialismo e, só recentemente, deslocada para o educacional, no que se refere à creche, compartilha-se aqui dos posicionamentos apresentados por Montenegro ao questionar o que é a ação de cuidar.

Compreendido nesta tese como uma atividade fundamental na dimensão humana, o cuidar (e o ser cuidado) inscreve-se, na creche, como constitutivo desse espaço educacional. Para a autora mencionada:

[...] o cuidado está presente nas relações estabelecidas em todas as profissões que envolvem a relação entre pessoas em que a saúde, a vida ou o crescimento do outro depende dessa relação, a educação infantil constitui um campo paradigmático para seu estudo, pelo caráter ampliado das polarizações entre o campo da afetividade e da racionalidade. A cisão entre o considerado racional (educar) e irracional ou emocional (cuidar) se reveste de conotação hierárquica, uma vez que, a auxiliar “cuida” (limpa, troca, dá comida, acalma. Atende às necessidades afetivas, etc.) e a professora que desenvolve atividades pedagógicas (transmite conhecimentos sistematizados, programa atividades, trabalha a cognição). Ressalta-se, ainda, que a educação infantil, dentre as profissões que cuidam, potencializa o fator emocional, já que envolve relações interpessoais entre profissionais e crianças bem pequenas, o que torna ainda mais paradoxal a cisão entre o cuidar e o educar. (MONTENEGRO, 2005, p. 84).

Diante disso, faz-se necessário apresentar os significados atribuídos ao cuidado, delineando as ações que o perfazem, dialogando com autores que, pelo prisma da ética, apresentam discussões sobre essa prática em espaço coletivo institucional.

3.2.1 Algumas considerações sobre o cuidado

Boff (2004), ao situar o cuidado a partir da etimologia da palavra, afirma que “cuidado” advém do latim *cura*, palavra usada em contextos que remetiam às relações de amor e amizade, concepção já “adotada” por Martin Heidegger. Há também outra acepção, como *cogitare-cogitatus*, referindo-se também a cura, porém com conotações de atitudes de atenção. Nessa perspectiva, o cuidado é apresentado a partir de ações que significam o bom trato, zelo, solitudes em relação ao outro.

O estudo de Martin Heidegger, “o filósofo do cuidado”, sobre a cura apresenta-nos reflexões que nos permitem transitar pelo lugar que ocupam o cuidado e a dedicação. Segundo Boff (2004), Heidegger (2005) apresenta o cuidado como uma dimensão ontológica (do ser humano), que envolve “a interpretação existencial da presença como cura” (*Dasein* – ‘ser-aí’, mas traduzido também como ‘pre-sença’ e ‘o ser-no-mundo’), como construção do modo de ser, da existência e da história. (HEIDEGGER, 2005, p. 276).

É nessas construções do modo de ser que Boff (2004, p. 34) caracteriza o cuidado como “um fenômeno que é a base possibilitadora da existência humana enquanto humana” e, portanto, como elemento essencial para o desenvolvimento humano e para sua compreensão

Nesse processo de definição de “cuidado”, Boff (2004) delinea duas significações: a primeira, voltada para atenção ao outro, corresponde ao ato de solicitude; a segunda, ao que advém da preocupação, uma ação de inquietude diante das demandas em que a pessoa que cuida se vê envolvida. Assim, o cuidado é concebido como inerente às relações humanas: “é um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas” (BOFF, 2004, p. 92).

Nessa mesma direção, Agostini (2010) diz:

À medida que “somos cuidados”, estamos nos referindo àquela “constituição ontológica”, a partir da qual se define a essência do ser humano e se determina a estrutura de sua prática. Ao tomarmos o “cuidado” como base, somos reenviados ao *ethos*. O cuidado, como que, funda um novo *ethos*, na forma mesma como organizamos a nossa casa, o mundo que habitamos com os seres humanos e com a natureza.

É essa perspectiva relacional do cuidado que atrelamos à educação, uma vez que pensar uma ética do cuidado, priorizando os aspectos que se dão na dimensão da relação com o eu e o outro, evidencia a atenção e a preocupação, sentidos inerentes ao cuidado. Trata-se, pois, de um caminho relacional para o cuidado: os modos de ser cuidado são desenvolvidos ao estar com o outro, a partir do eu e os outros, ou seja: “deixar-se cuidar pelo objeto do cuidado para a ser em si mesmo uma forma eficaz de cuidar” (FIGUEIREDO, 2009, p. 131).

Observa-se que aquele “cuidado essencial” apresentado nos estudos de Martin Heidegger (2005) evidencia o cuidado e a existência como inerentes e em diálogo com uma ética do cuidado, que tem o seu princípio na experiência de existir com o outro. Prioriza-se aqui essa dimensão, uma vez que, nesta tese, o cuidado é concebido a partir do sentido da relação eu e o outro, ou seja: o cuidado atrelado a valores culturais que contribuem para pensar o lugar que tal prática ocupa nas relações, sobretudo em espaços coletivos institucionais.

Assim, o cuidado é aqui situado na esfera da existencialidade, para além de uma dimensão instrumental. Nesse sentido, pensa-se em um caminho de educação que apresenta a experiência como espaço privilegiado para situar como se dá o encontro com o outro (aqui, o adulto com a criança), uma experiência compartilhada, em que o cuidar vai sendo fundamentado na dinâmica do cotidiano com o outro. Em síntese, uma ética que se estabelece nesses espaços de vivências e experiências.

O cuidar e desenvolver ações de cuidado com crianças em espaço educacional vai além do controle dos corpos, porque se nutre das respostas dadas pelo envolvimento do adulto com a criança. Em espaço educacional, não se trata de lidar com um corpo doente, mas de lidar com funções que antes eram apenas visualizadas em espaço doméstico, nos estritos limites das responsabilidades da família. Esse cuidado no campo institucional da Educação Infantil é pensado pela perspectiva de cuidar da criança que está em desenvolvimento, como preconizam as DCNEI.

Além disso, pensar o cuidar na Educação Infantil implica dissociá-lo da informalidade e do gênero feminino, tomando-o como uma dimensão fundamental no desenvolvimento da criança, que deve ser desenvolvida no âmbito da

profissionalização, ou seja, o cuidado atrelado ao fazer docente na Educação Infantil, particularmente na creche, junto a bebês.

Quando Boff (2004) salienta a dimensão afetiva do cuidado, não o direciona ao gênero feminino; antes, entende o afeto como uma categoria essencialmente desenvolvida pelos humanos:

Há algo nos seres humanos que não se encontra nas máquinas, surgindo há milhões de anos no processo evolutivo quando emergiram os mamíferos, dentro de cuja espécie nos inscrevemos: o sentimento, a capacidade de emocionar-se, de envolver-se, de afetar e de sentir-se afetado. (BOFF, 2004, p. 99).

Este é outro ponto importante no diálogo com o cuidado: os afetos, ou seja, os sentimentos que são constituídos na experiência de estar com o outro. Cabe aqui chamar atenção para o cuidado na dimensão de desenvolver habilidades específicas a partir desse encontro com o outro, como é o caso do trabalho do/a professor/a junto às crianças pequenas.

Importa enfatizar que o cuidado não se limita à dimensão “para com os outros”, mas envolve uma dinâmica que compreende também o cuidado de si como elemento fundamental para o desenvolvimento da ação de cuidar.

Corroborando essas reflexões, Tronto (2007, p. 287) apresenta o cuidado como:

uma atividade da própria espécie que inclui tudo o que podemos fazer para manter, continuar e reparar nosso “mundo” para que possamos viver nele da melhor maneira possível. Esse mundo inclui nossos corpos, nós mesmos e nosso meio ambiente, e tudo em que procuramos intervir de forma complexa e autossustentável.

3.2.2 Cuidado: contribuições dos estudos feministas

Para tecer uma possível conceituação sobre o cuidado, recorre-se, neste ponto do trabalho, ao estudo de Tronto (2007), que aborda o lugar do cuidado na dimensão de tornar a sociedade mais democrática. Ao discorrer sobre o tema, a autora esclarece:

Enquanto os estudiosos escreviam sobre a ética do cuidado de tão variadas formas, a compreensão principal do tema originou-se, sobretudo, da visão feminista sobre o cuidado. Quando se considera que o cuidado é,

frequentemente, atribuído aos tipos de trabalhos e preocupações que são relegados às mulheres, não é de surpreender que as feministas tenham se destacado nesta área. (TRONTO, 2007, p. 286).

Observa-se que a história do cuidado ganhou destaque a partir da visão feminista, com os estudos de Carol Gilligan e Nel Noddings, que discorrem sobre o cuidado e a ética, mas sem excluir o masculino, porque, a rigor, a alteridade de gênero implica masculino e feminino.

Segundo Kuhnen (2014), Carol Gilligan, em *In a Different Voice: Psychological theory and women's development* (1982), abre caminho para propor uma ética que concilie a perspectiva de princípios, de regras e de direitos com a ética do cuidado, contemplando as vozes do feminino e do masculino. Na percepção de Kuhnen, Gilligan

[...] investiga como na sociedade patriarcal vozes diferentes são formadas, valoradas, hierarquizadas e naturalizadas. Nesse sentido, ter conhecimento de que diferentes sujeitos possuem vozes distintas, mas não precisam ficar restritos a essa voz, isto é, podem desenvolver outras formas de perceber e lidar com problemas morais, representa um potencial transformador da sociedade e, por conseguinte, do modelo de reprodução de gênero. O problema, de acordo com Gilligan (2011, p. 18), está na sociedade patriarcal que mantém uma ordenação da vida baseada no gênero, onde ser um homem significa ser diferente de uma mulher e estar no topo da hierarquia social. Na sociedade não-patriarcal, homens e mulheres podem ser livres para o exercício de diferentes vozes morais. Ambos são livremente capazes da justiça, da autonomia e do cuidado responsável nas relações. (KUHNNEN, 2014, p. 3).

Observa-se que essa premissa das vozes de homens e de mulheres exercendo a justiça, a autonomia e o cuidado nas relações advém de um olhar pertencente à sociedade não patriarcal. Nas sociedades patriarcais, o cuidado, por ser associado ao feminino, tem sido desqualificado socialmente. Gilligan defende uma relação de complementaridade, fundada na capacidade de homens e mulheres reconhecerem que há, nas suas vozes, perspectivas e possibilidades de conciliação.

Para Marinho (2004, p. 73):

A posição de Gilligan reivindica a existência de duas formas distintas, mas igualmente válidas, de assumir decisões morais, as quais correspondem também às duas diferentes identidades existentes – masculina e feminina – tornando visível a importância da singularidade da perspectiva feminina, que é par da masculina, e não sua subordinada, posição esta que estabeleceu uma diferença face ao pensamento tradicional.

Essas possibilidades propostas por Gilligan (1982) advêm de seus estudos, que comprovaram as diferenças existentes nas vozes masculinas e femininas na sociedade. Observando o lugar que essas vozes ocupavam, a autora apresentou argumentos que validavam a hipótese da existência de uma hierarquia em relação ao lugar que o feminino e o masculino ocupam na ética do cuidado.

Segundo Kuhnen:

Gilligan entende que a perspectiva da moralidade masculina – que indica a necessidade de respeitar os direitos dos outros – e a da moralidade feminina que ordena cuidar de forma responsável dos outros –, devem ser vistas como complementares. Isso significa que, ao defender a existência de uma voz moral diferente, Gilligan não pretende sustentar a estrutura conceitual patriarcal, ao contrário, sugere que a voz feminina necessita torna-se cada vez mais fácil para mulheres e homens alcançarem o que ela denomina de maturidade moral. Essa maturidade seria caracterizada pela abertura dos homens à voz diferente da moralidade e pela abertura das mulheres à voz padrão, aquela tradicionalmente presente nas teorias morais, o que, por sua vez, permite sustentar que conduziria a simetria na distribuição de poder entre homens e mulheres. (KUHNNEN, 2014, p. 4-5).

A partir dessas constatações, cabe destacar que, apesar das conotações que diferenciam os lugares dessas vozes, estas estão ligadas entre si, havendo uma relação que confere a possibilidade de diálogos. Ao identificar essa diferença nas vozes, Marinho apresenta-nos o lugar que ocupa a “voz feminina”:

[...] as vozes das mulheres, desde que entendidas por direito próprio na sua própria integridade, chamam, sempre chamaram, aliás, a atenção para factores da experiência humana que foram (e são ainda) silenciados e desqualificados. A “voz diferente” é, pois, a voz relacional. (MARINHO, 2004, p. 77).

Nessa perspectiva, Gilligan (1982) constrói a premissa da ética do cuidado mediante uma moral, que se dá na dimensão do lugar que a voz feminina ocupa. Assim, a autora não busca fazer uma discussão de gênero ou até mesmo definir a moralidade pelo viés feminino, mas salienta que há uma construção social para a moralidade feminina e masculina. Considera, no entanto, que o exercício do cuidado pode ser desenvolvido pelos sujeitos sem polarizar as vozes, cabendo compreender o lugar que elas ocupam, independente do gênero em que se inscrevem. Disso resulta que:

Regidos pela ética do cuidado, indivíduos não precisam mais esconder sua vulnerabilidade, ternura, sua sensibilidade emocional em nome de tornarem-se super-heróis – indivíduos masculinos de sucesso no mercado. A

moralidade não deve separar o indivíduo de sua humanidade ao exigir a imparcialidade e a validade universal de julgamentos morais. Promover tal separação, sustenta Gilligan (2011, p. 174), foi e continua sendo umas das estórias trágicas da civilização. (KUHNNEN, 2014, p.9).

A partir dessa constatação, Nel Noddings (2003) apresenta um caminho investigativo mediante a problematização da ética do cuidado, como uma abordagem alternativa à ética dos princípios. Para Noddings, a ética do cuidado é construída a partir de críticas aos princípios e leis universais da moral, geralmente formuladas por filósofos do sexo masculino.

Diferente de Gilligan, a autora direciona o olhar para uma ética do cuidado que advém das relações constituídas inicialmente por mãe e filhos e por professora e alunos. Desvela, assim, uma ética do cuidado superior à moral da justiça, perfazendo caminhos em que todo sujeito vivencia situações de cuidado, recebendo assim uma carga de afetos que imprimem em sua memória um cuidado inicial; ou seja: antes de ele exercer a ação do cuidado, ele já foi cuidado por outro.

Para a autora:

[...] cuidar envolve distância do quadro de referência próprio, para ter atenção ao do outro. Quando nós cuidamos, consideramos o ponto de vista do outro, as suas necessidades objetivas, e as suas experiências face a nós. A nossa atenção, o nosso envolvimento moral, está focalizado no outro, não em nós próprios. As nossas razões para agir têm a ver, simultaneamente, com os desejos do outro e os elementos objetivos da sua situação problemática. (NODDINGS, p. 40).

Segundo Kuhnen:

No entender de Noddings, a ética como raciocínio moral guiado pela forma de pensar masculina leva à violência e a destruição. [...] O cuidado, por sua vez, leva em conta uma visão feminina da ética, baseada na receptividade, na relação, na sensibilidade e na memória do cuidado recebido. As mulheres guiadas por esse modo feminino de pensar a ética sentem-se responsáveis pela manutenção da ligação que mantém com os que lhe são próximos. A concretização do cuidado nessas relações é a forma de realização dessa responsabilidade. (KUHNNEN, 2007, p.157).

Marinho (2004, p. 81) explicita que, mesmo havendo inúmeras formas de definir o cuidado, é possível identificar um núcleo comum, porém, hoje, não considera “razoável” a oposição entre “ética de justiça” e “ética do cuidado”. Acrescenta a pesquisadora:

[...] O facto de Gilligan e Noddings terem apontado essas diferenças, tem tido o mérito de tornar credível conceitos e comportamentos considerados menores porque conectados com as mulheres, demonstrando quão fundamentais são para a compreensão do juízo moral e, portanto, da própria humanidade. (MARINHO, 2004, p. 81)

Portanto, é possível afirmar que o cuidado, por ter sido atribuído historicamente às mulheres, tornou-se uma atividade desvalorizada socialmente nas sociedades patriarcais. O papel das discussões feministas foi resgatar a importância social do cuidado e dar-lhe o devido valor.

Esses apontamentos esclarecem o quanto falar em cuidado e ética demanda atenção social, pois trata-se de atos intrínsecos ao desenvolvimento humano. O cuidado presente nas relações sociais, para além do ambiente privado, e a moralidade caminhando nessas relações (não se trata de uma moralidade universal) indicam caminhos que são constituídos mediante os lugares que as vozes ocupam, sejam elas masculinas ou femininas. Isso favorece o diálogo, dando lugar ao campo das subjetividades que se vão formando e incluindo as práticas de cuidados plurais dentro na perspectiva relacional que se estabelece entre o eu e o outro.

Diante dessa perspectiva relacional, Tronto (1997) definiu o “cuidar com” e o “cuidar de”, compreendendo-os mediante o compromisso e responsabilidade, uma vez que “se cuidar envolve um compromisso, deverá, então, ter um objeto. Assim, cuidar é necessariamente relacional. Dizemos que cuidamos de ou temos cuidado com alguma coisa ou com alguém” (TRONTO, 1997, p. 188). Nessa direção, a autora também explica o “cuidar com” atrelado a uma dimensão mais universal, variando de acordo com o lugar do gênero que o emprega no contexto das relações sociais. O “cuidar de” é específico, ligado ao cuidar de si e ao cuidar de outrem, mediante situações subjetivas. Volta-se mais uma vez aqui para o lugar primeiro em que se fixam as raízes do cuidar: o contexto familiar.

Nessa direção, Tronto (1997, p. 200) explica que a “abordagem feminina do cuidar carrega o fardo da aceitação das divisões”, fazendo reverberar o discurso patriarcal, segundo o qual o cuidado é obrigação da mulher. Sobre isso, afirma ser necessário ampliar o lugar que o cuidado ocupa nas relações sociais, para além do ambiente privado, o que passa pela perspectiva feminista.

Retomando as reflexões e posicionamentos de Gilligan (1982), pode-se afirmar que o discurso sobre a mulher na dimensão das vivências e dos relacionamentos na sociedade coloca-a, quase universalmente, como a única responsável pelo cuidado inicial dos filhos. Independente do sexo da criança, nos primeiros anos de vida o principal cuidador é o sujeito feminino, o que produz estereótipos. Para a autora:

Os estereótipos sugerem uma divisão de amor e trabalho que lega expressivas capacidades às mulheres enquanto coloca aptidões instrumentais no domínio masculino. Contudo, vistos de uma perspectiva diferente, esses estereótipos refletem uma concepção de idade adulta que em si desequilibrada, favorecendo a separabilidade do eu individual em detrimento da conexão com outros, e pendendo mais no sentido de uma vida autônoma de trabalho do que no sentido da interdependência de amor e cuidado. (GILLIGAN, 1982, p. 27)

Por meio de pesquisas empíricas, em que se debruçou sobre a ética do cuidado e a ética da justiça, Gilligan (1982, p. 110) constatou que:

O imperativo moral que surge repetidamente nas entrevistas com as mulheres é uma obrigação a cuidar, uma responsabilidade de discernir e suavizar o “problema real e reconhecível” deste mundo. Para os homens, o imperativo moral aparece mais como uma obrigação de respeitar os direitos dos outros e assim proteger de interferência os direitos à vida e auto-realização.

Essa dimensão do imperativo moral do cuidado se dá para o lugar feminino, enquanto para os homens esse imperativo recai sobre a experiência da responsabilidade. A esse respeito, Tronto (1997) afirma: “posso ao menos fazer uma generalização nesta sociedade; os homens têm cuidado com (preocupam-se com); as mulheres cuidam de”. A sociedade mencionada pela autora é a contemporânea, onde os chamamentos ao cuidado estão enviesados pelo que é de ordem privada e pública. Assim, fica atrelado ao masculino o que está no âmbito público e, ao feminino, o que pertence ao privado, ou seja: na sociedade há uma divisão do trabalho de cuidar determinada pelo gênero. Isso é constituído mediante a concepção de que “a abordagem feminina do cuidar carrega o fardo da aceitação das divisões tradicionais de gênero numa sociedade que desvaloriza o que as mulheres fazem.” (TRONTO, 1997, p. 200).

Esse aspecto moral do cuidar é descrito por Gilligan (1982, p. 116) “para explicar o desenvolvimento das mulheres, mas também para entender em ambos os sexos as características precursoras de uma concepção moral adulta”. Tais

características indicam as diferenças nos comportamentos éticos de homens e mulheres, que ocupam lugares morais hierarquizados.

Nos estudos de Gilligan (1980), fica implícito que a construção do problema moral advém de discursos que estabelecem uma dinâmica relacional de diferenças, havendo para as mulheres um valor moral subjogado. A autora menciona que as pioneiras feministas situavam na educação o fator decisivo para que as mulheres pudessem viver a autonomia, mas essa discussão acaba adentrando pelo viés do desenvolvimento das mulheres na sociedade, pesando mais uma vez os direitos e as responsabilidades. Na percepção da autora:

Ao mesmo tempo que esse diálogo elucida alguns dos aspectos mais enigmáticos da oposição das mulheres aos direitos das mulheres, também esclarece como o conceito de direitos conduz o pensamento das mulheres sobre conflitos e escolhas morais. (GILLIGAN, 1980, p. 141).

Nessa compreensão, a autora aponta para o conceito de direito e o lugar da ética do cuidado, informando que “o choque entre a moralidade do direito e uma ética da responsabilidade advém de uma crise moral” (GILLIGAN, 1980, p. 147). Essa evidência foi constada pela autora em dizeres de mulheres sobre direito e responsabilidades e sobre o aborto, que revelam tensão entre o que é bem para os outros e o bem para si. A autora também ouviu mulheres estudantes, verificando que:

[...] através de uma vasta gama de formulações, como a oposição entre egoísmo e responsabilidade complica para as mulheres a questão da escolha, deixando-as suspensas entre um ideal de altruísmo e a verdade de sua vivência e suas necessidades. (GILLIGAN, 1980, p. 149)

Explica a pesquisadora que o esforço feito pelas mulheres pesquisadas acaba esbarrando em valores que as deixam num dilema: desejam fazer escolhas (o que representaria o egoísmo), mas também desejam que suas escolhas não causem danos aos outros (o que revela altruísmo), de que resulta a dificuldade de escolher, pesando sempre o lugar do outro na relação.

Sobre essa questão da responsabilidade, Largate (2004), no estudo *Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción*, aponta que, assim como nas sociedades passadas, a obrigação do cuidado é ainda atribuída às mulheres, que cuidam de forma vital dos outros: homens, crianças, filhos, parentes, enfermos, estudantes, apresentando-se como responsáveis pelo desenvolvimento do bem-estar

e progresso nas relações. De acordo com Largate (2004), há uma preocupação ainda maior com as obrigações de cuidado na atualidade (após transformações do século XX), uma vez que as mulheres, para além das atividades “domésticas”, também devem mostrar êxito e competência nas demais atividades.

Largate (2004) apresenta o cuidado na contemporaneidade como algo a ser pensado além do sincretismo patriarcal do cuidado para o outro, em que a obrigação do cuidado atrelada ao feminino é naturalizada. Para isso, a autora propõe ressignificar o cuidado mediante um deslocar-se da ótica patriarcal. A autora propõe que o cuidado deixe de ser apenas uma ação desejada para os outros e que passe a ser centrado em si mesmo, implicando o compromisso social de que as mulheres exerçam também o cuidado si. Desse modo, desenvolverão uma autonomia, saindo do campo do cuidado como obrigação feminina e posicionando-se numa dimensão democrática e não hierárquica, onde não há uma subordinação do cuidado.

Prossegue a pesquisadora, pronunciando-se pela ótica feminista:

De ahí la contribución de las feministas: primero, al visibilizar y valorar el aporte del cuidado de las mujeres al desarrollo y el bienestar de los otros; segundo, con la propuesta del reparto equitativo del cuidado en la comunidad, en particular entre mujeres y hombres, y entre sociedad y Estado. Y, tercero, la resignificación del contenido del cuidado como el conjunto de actividades y el uso de recursos para lograr que la vida de cada persona, de cada mujer, esté basada en la vigencia de sus derechos humanos. En primer término, el derecho a la vida en primera persona. (LARGATE, 2004, p. 160).

Essa perspectiva democrática do cuidado, assumida nas vozes da justiça e da ética, são elementos que condicionam mudanças nos direitos das mulheres e nas ações que desempenham, “[...] capacitando as mulheres a considerar moral cuidar não só de outros, mas de si mesmas”, como afirma Gilligan (1980, p. 160).

A autora constatou que há um “vocabulário moral superposto”, que acaba por limitar o lugar do cuidado, interferindo na cooperação e no potencial da ação de cuidar. Assim, os estudos de Gilligan e Largate compartilham de uma perspectiva voltada ao direito de incluir na ação do cuidado não apenas o outro, mas também o eu, saindo da condição hierárquica das experiências sociais, de que derivará um diálogo entre equidade e cuidado, oportunizando uma compreensão melhor das relações entre os gêneros, suas necessidades coletivas e individuais.

Situar o cuidado na dinâmica das relações, atentando para o diálogo entre responsabilidade e direitos para o desenvolvimento humano, é fomentar a premissa de que “os aspectos verdadeiramente transformadores e feministas dos cuidados e do cuidar não podem ser reconhecidos a não ser que reformulemos nossa visão do contexto político em que eles se situa, como um fenômeno moral” (TRONTO, 1997, p. 187).

Essa reformulação proposta por Tronto (1997) coloca o cuidado numa relação de interdependência: não há uma única autonomia ou um único sujeito a ser beneficiado com o cuidado. Quando há essa interdependência, os sujeitos transitam das relações à prática do cuidado, compreendendo-o como prática social e mantendo a dialética do desenvolvimento humano.

3.2.3 O cuidado e a prática profissional

O cuidado como prática é latente na imagem social que se elabora sobre o espaço doméstico familiar, mas as dinâmicas nas relações que envolvem cuidado vão além desse lugar; elas perpassam a vida em sociedade, sobretudo nas instituições sociais, a exemplo das escolas e hospitais. Ainda assim, o cuidado visto pela ótica das atividades exercidas no âmbito doméstico caracteriza uma atividade de caráter eminentemente feminino, levando em consideração a organização patriarcal de família.

Esses apontamentos podem ser compreendidos no estudo de Sorj e Fontes (2012) sobre o cuidar como um regime estratificado, mediante implicações de gênero e classe social. Ao tratar da divisão de atividades domésticas entre homens e mulheres na família, constataam as autoras que essa distribuição é muito desfavorável para as mulheres, uma vez que:

[...] apesar do gênero determinar a divisão sexual do trabalho doméstico, a dedicação das mulheres aos fazeres domésticos é muito mais sensível às determinações de classe do que a dos homens, cuja identidade de gênero é fortemente construída pela distância que se mantém da esfera doméstica. (SORJ; FONTES, 2012, p. 113)

Compreender e situar essa dinâmica das atividades de cuidado no espaço doméstico é dar visibilidade para um contexto onde os cuidados são perpassados por imagens sociais que os colocam em patamares diferentes para os homens e para as

mulheres na organização das famílias. Observa-se que, no espaço familiar, o cuidado é exercido por mais tempo pelas mulheres, assim como o trabalho doméstico, uma atividade profissional também exercida majoritariamente por mulheres.

Sobre as recentes conquistas das trabalhadoras domésticas, sejam mensalistas ou diaristas, que hoje têm garantidos seus direitos trabalhistas, Sorj e Fontes (2012, p. 108) esclarecem que:

Foi somente a partir de 1972 que essa atividade passou a ser reconhecida como profissão através da Lei do Emprego doméstico (Lei nº 5.989/1972). Na Constituição Federal de 1988, em função de um forte movimento de apoio à extensão dos direitos trabalhistas às empregadas domésticas (liderado pelo Sindicato das Empregadas Domésticas, pelo movimento feminista e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher), as empregadas domésticas conquistaram direitos que já eram assegurados a outros trabalhadores.

Essa categoria profissional que exerce o cuidado no espaço familiar também ocupa um lugar de desprestígio na sociedade brasileira. Enfrenta dupla jornada de trabalho e passa a dividir-se entre o trabalho remunerado e o trabalho doméstico no lar.

Segundo as pesquisadoras mencionadas, outro ponto relevante na estratificação do cuidar é o lugar de desprestígio social que a classe das trabalhadoras domésticas ocupa no mundo do trabalho:

O acesso de mulheres de classe média e alta ao serviço realizado pelas trabalhadoras domésticas é, provavelmente, um dos fatores determinantes do crescente afluxo e permanência de mulheres de classe média e alta em empregos com carreira, melhor remuneração e prestígio social verificado nas últimas décadas. Por outro lado, tal regime de cuidados, baseado na comodificação do trabalho não pago, por meio da sua delegação às trabalhadoras domésticas, vem promovendo a polarização do emprego feminino, cuja base é ocupada pelas trabalhadoras domésticas. (SORJ; FONTES, 2012, p. 110)

O campo profissional do cuidado revela dimensões do trabalho de cuidar que o assemelham ao trabalho doméstico. Há, nessas semelhanças, um fator que Tronto (2007) chama de realidades que perpassam as ações do cuidado, numa dinâmica mediada pelo poder. A autora explica que os serviços de cuidados ofertados por um médico cirurgião, uma lavadeira, ou um chefe de cozinha estão imersos nas relações de poder, com exigências diversas.

O cuidado, tanto na ordem pessoal, quanto na ordem de serviço a outrem, perpassa pela dinâmica assimétrica de poder, “porque cuidar é normalmente visto como um trabalho sem qualificação, seu valor é baixo e os que necessitam do serviço são capazes de comandar os que o fornecem [...]”. (TRONTO, 2007, p. 292).

Assim, a profissionalização do cuidado, ou seja, o cuidado em ambiente institucional, exige especificidades atreladas à emoção, porque seu objetivo é atender às necessidades de outras pessoas, compreendendo que “nem todo trabalho emocional é, necessariamente, trabalho de cuidados, mas todo trabalho de cuidados envolve, sempre, o trabalho emocional”. (SOARES, 2012, p. 49).

Trazendo a dimensão da emoção para o trabalho do cuidado, Soares (2012), considera que, nas práticas profissionais de cuidado, há um envolvimento afetivo, por ele nomeado de “agir superfície” e “agir de profundidade”. Na perspectiva afetiva, o agir superfície corresponde a ações que expressam emoções não sentidas, geralmente usadas para contornar uma situação desconfortável. Já o agir em profundidade manifesta-se quando se busca apresentar uma emoção que indique satisfação proveniente do eu. Assim, administrar essas emoções no trabalho de cuidado pode resultar em desgaste, uma vez que:

Existe uma disparidade entre o que sentimos e o que demonstramos sentir, e essa disparidade pode produzir em nós um sentimento de inautenticidade [...] por outro lado, agindo em profundidade, o indivíduo pode sofrer alienação emocional, expressa em uma fusão de identidades: torna-se para ele difícil se identificar a seu trabalho sem ter sua identidade amalgamada a seu trabalho. (SOARES, 2012, p. 50-51).

Para compreender essa organização das emoções atreladas ao cuidado, Molinier e Paperman (2015, p. 52) consideram que “agimos sobre nossas próprias emoções e sobre as dos outros em função de regras de sentimentos”. É nessa condição que são organizadas as tarefas de cuidar em espaço institucionalizado. Seria, segundo Soares (2012), o proletariado emocional, assim designado devido à segregação emocional que perpassa as tarefas de cuidar, uma vez que o poder de decisão e o prestígio social que envolvem o cuidado são baixos. Isso porque estão associados à divisão sexual do trabalho a partir das emoções.

Na percepção de Soares:

As mulheres, por exemplo, devem, supostamente, ter medo de várias coisas, enquanto aos homens esse sentimento é vedado. A agressividade, em um homem, denota liderança; uma mulher agressiva, a seu turno, não é vista da mesma maneira. [...] foi e tem sido construída socialmente, e consagra uma hierarquização: as emoções exprimidas pelas mulheres são consideradas ora inferiores, ora superiores, mas raramente iguais às emoções manifestadas pelos homens. (SOARES, 2012, p. 52)

Segundo Tronto (1997), no campo social e político, o gênero sempre tem importância; no âmbito da cultura, o gênero informa o que é de direito. A autora discorre sobre o gênero salientando que este é configurado pelas implicações das condições sociais e históricas: “o gênero cria uma pessoa que tem um aparato inteiro de características e tanto a pessoa como as características estão na história, não acima ou fora dela” (TRONTO, 1997, p. 233).

Essa condição, que se atrela ao que é pensado para o cuidado, é associada à imagem social da mulher como aquela que cuida de, o que a situa em uma posição histórica e social de subordinação. Gilligan (1980, p. 186) ressalta o lugar da voz diferente, essa voz que precisa ser situada e também valorizada na dinâmica das linguagens, compreendendo que “o diálogo entre equidade e cuidado não apenas oferece uma compreensão melhor das relações entre os sexos como dá também ensejo a uma compreensão mais abrangente do trabalho adulto e das relações familiares”.

Para o desenvolvimento das dimensões morais da atividade de cuidar dos outros, Tronto (1997, p. 236) propõe uma reformulação na dinâmica social contemporânea. Partindo de uma concepção de cuidado para uma sociedade democrática, a autora chama atenção para “nos voltarmos para a realidade das experiências das mulheres, podemos compreender como o poder atua para perpetuar desigualdades e padrões de dominação”. Para isso, é relevante um exercício que compreenda e pratique as dimensões morais da atividade de cuidar, conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 1 – Dimensões morais da atividade de cuidar

Dimensões morais da atividade de cuidar	Descrição	Atributos
Capacidade de Atenção	Cuidar não pode simplesmente traduzir uma noção romantizada de abnegação. Para que alguém possa cuidar de outro, é necessário haver ligação entre o ser e o outro e que a natureza dessa ligação, envolva uma dimensão social e política em relação à capacidade de atenção.	Conhecimento: o ser atento
Autoridade e Autonomia	No cuidado estão imbricadas autoridade e autonomia, mas, para exercer uma ética do cuidado, é preciso compreender as tensões pelo viés da responsabilidade e do direito, exercendo as preocupações consigo mesmo e com os outros. Assim, o compromisso reside em ver a autonomia como um problema com o qual as pessoas têm de lidar o tempo todo nas suas relações com os iguais e com aqueles que as ajudam ou delas dependem.	Compromisso: ética do cuidar
Particularismo	É compreender que as questões sobre a proximidade das pessoas em relação a nós são moldadas por nossas decisões sociais coletivas. Se a vida moral for compreendida só de forma limitada, no contexto da exibição de cuidados para uns poucos considerados próximos, podemos então nos sentir desobrigados dessas responsabilidades mais amplas.	Responsabilidades: decisões sociais coletivas

Fonte: Elaborado a partir dos estudos de Tronto (1997).

Propõe-se uma dimensão prática do cuidado pelo viés histórico, social e político, ou seja, cuidado como instrumento de luta para promover uma ética do cuidar nas relações sociais, um exercício de configuração do discurso, uma dinâmica em que as subjetividades e as relações de poder perpassam o campo da luta e da resistência (FOUCAULT, 2003).

Esse lugar ocupado pelas mulheres nas atividades que envolvem o cuidado exige atenção no diálogo entre educação e cuidado, uma vez que:

a trabalhadora coloca em prática inúmeras qualificações, mas, assim como ocorre classicamente com o trabalho doméstico, essas qualificações permanecem, na maior parte do tempo, invisíveis, são pouco valorizadas, privadas de reconhecimento social. Ao mesmo tempo, se essas qualificações não são mobilizadas, sua ausência é imediatamente sentida, pois isso faz com que o trabalho de cuidar perca seu sentido, sua alma, sua humanidade. (SOARES, 2012, p. 57).

Nesse sentido, temos uma representação do cuidado como elemento favorável ao desenvolvimento humano, à medida que permite e facilita uma chamada à responsabilidade de cuidar, como reconhecimento de uma ética do cuidado que desenvolva um valor humano.

3.3 Saberes docentes e Educação Infantil

“[...] a atividade profissional comporta antecedentes afetivos decorrentes da história de vida do professor, de sua carreira e de sua personalidade” (TARDIF, 2012, p.214)

Situar os saberes docentes na área da educação infantil, especialmente os saberes para atuar com os bebês, é caminhar numa área profissional que está em construção, o que nos conduz a questionar: Quais são esses saberes? Como esses saberes se desenvolvem e se desvelam nas práticas?

Nesta seção, pretende-se responder a esses questionamentos, buscando situar vozes que se dão no cotidiano de um berçário e dialogar com construtos teóricos, lançando o olhar para o estar no berçário e para aqueles que atuam diretamente na educação-cuidado de crianças pequenas.

Principia-se esse diálogo com Tardif (2012, p. 21), que concebe “a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber”, o que remete ao lugar ocupado pelas vivências no cotidiano escolar, constitutivas do trabalho docente.

Para Tardif (2012), a noção de saber abriga um sentido amplo, uma vez que engloba conhecimento, competências e habilidades, ou seja: os saberes docentes estão imbricados na ação. Segundo o autor:

“[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2012, p. 11).

Situando os saberes profissionais a partir da prática, Tardif (2012, p. 255) refere-se a uma “epistemologia da prática profissional”, ampliando assim a noção de saber para o lugar onde os próprios profissionais dão sentidos aos saberes produzidos no cotidiano escolar.

Nessa direção, cabe situar o que é profissionalidade. Para Sacristán (1995, p. 65), é “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que consistem a especificidade de ser professor”. Observa-se que essa especificidade implica os saberes que as práticas revelam, uma vez que estes são saberes diferentes dos adquiridos na formação universitária.

A constituição da profissionalidade docente, segundo Roldão (2005, p. 108), envolve “aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”.

De acordo com Tardif (2012, p. 23),

[...] o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais.

Nessa perspectiva, os saberes docentes e a formação profissional são perpassados por complexidades que envolvem o contexto socioeconômico e cultural, o que equivale a dizer que saberes e formação advêm dos “saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experiências” (TARDIF, 2012, p. 33). Essas fontes de saberes docentes são também perpassadas pelas concepções de sociedade e educação, revelando um campo que vai além da mera racionalidade técnica.

Tardif (2012) apresenta-nos uma síntese desses saberes, articulando-os em quatro tipos ou categorias: 1) saberes da formação profissional, transmitidos pelas instituições de formação de professores; 2) saberes disciplinares, advindos da formação universitária e contínua, ou seja, dispostos nos diversos campos do conhecimento; 3) saberes curriculares, provenientes de uma seleção de discursos,

métodos, objetivos e conteúdos, que as instituições elencam para compor a formação universitária dos professores; e, 4) saberes experienciais, considerados específicos da prática docente, advindos do cotidiano de trabalho, no campo da experiência individual e coletiva.

Ainda nessa perspectiva, porém referindo-se especificamente aos saberes no processo de formação profissional, Nóvoa (1992) considera que o desenvolvimento profissional dos professores envolve o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Essa articulação de saberes é constitutiva da prática, razão por que Nóvoa (1995, p. 25) ressalta a importância do saber da experiência:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*.

Essa perspectiva dos saberes experienciais reforça um lugar na prática que dá especificidade à ação docente na Educação Infantil:

[...] o papel das professoras de crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Estes aspectos diferenciados configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 135).

Para Tardif (2012, 224), o lugar dos saberes docentes advém de certa racionalidade, entendida a partir da “[...] realidade dos atores sociais empenhados em atividades contingentes e que se apoiam em saberes contingentes, lacunares, imperfeitos, saberes limitados, principalmente por poderes, normas, etc.”. Nesse sentido, esses saberes envolvem a subjetividade e, pois, uma incursão no trabalho docente no cotidiano escolar, que se configura como um caminho para acessar os saberes que ganham visibilidade na prática.

Assim, a docência na Educação Infantil, como aponta Cerisara (2002), deve ser concebida como uma especificidade da ação docente com crianças pequenas, como um fazer docente e pedagógico diferente do que é pensado para o Ensino Fundamental.

Zabalza (1998, p. 27), ao trazer a ideia de profissionalismo docente para a Educação Infantil, também reforça que há competências que definem o perfil profissional e que “o peso do componente das relações é muito forte. A relação constitui provavelmente, o recurso fundamental na hora de trabalhar com crianças pequenas”.

Fica evidente que a ação docente é permeada também pelo que é subjetivo, pelas relações que são estabelecidas no cotidiano com as crianças e com os colegas de profissão, trazendo elementos provenientes de um contexto de Educação Infantil.

Oliveira-Formosinho (2008, 134-135) compreende o conceito de profissionalidade docente na infância como “ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças famílias com base nos seus conhecimento, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”.

Essas compreensões sobre docência e profissionalidade na Educação Infantil podem representar o que Nóvoa (1995, p.27) chama de desenvolvimento profissional e corroborar a premissa de que há saber produzido “nas dimensões coletivas”, que “contribuem para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores”. Ou seja: a produção da profissão docente envolve saber/saberes que se dão no cotidiano das ações de cuidar e educar, inerentes à prática pedagógica do profissional da Educação Infantil, sobretudo na ação junto a bebês.

O perfil profissional da Educação Infantil é atrelado ao local em que o ser docente é efetivado na prática. Pensando na prática pedagógica da docente de bebês, o espaço institucional é, segundo Barbosa (2010), lócus para educar os bebês na vida coletiva das escolas, proporcionando a eles um percurso educativo centrado nas brincadeiras e nas relações sociais. Explica Barbosa (2010, p. 5) que “educar bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças, o que exige dos adultos comprometimento e responsabilidade”.

Refletindo sobre as especificidades da profissionalidade na Educação Infantil, que engloba a função de educar e a função de cuidar, indissociáveis, chega-se à singularidade ao trabalho docente com bebês. Nesse sentido, a formação universitária no Curso de Pedagogia ainda é deficitária, estando a exigir uma formação que passe “pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização” (NÓVOA, 1995, p. 28).

Considerada a condição singular dos saberes docentes na Educação Infantil, em especial para atuar com os bebês, os caminhos de formação profissional devem prever pontos de passagem pelo conhecimento de quem são os bebês e das práticas pedagógicas que constituem o espaço institucional. Trata-se de uma dinâmica de saberes docentes e formação profissional capaz de ampliar os horizontes do educador da criança pequena, o qual “necessita de um saber fazer que incorpore ao mesmo tempo a globalidade e vulnerabilidade social das crianças e a sua competência” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 139). Nesse sentido, a formação requer um olhar para os saberes teórico-práticos do exercício docente junto a bebês como um caminho de efetivação e mobilização dos saberes que lhes são próprios.

Assim, falar em Educação Infantil e saberes docentes sobre bebês torna-se um desafio maior, sobretudo porque ainda circula no meio social o discurso da maternagem, entre outras formulações do âmbito ideológico. Nesse cenário, para apresentar o que é específico do cuidar e educar bebês, é necessário “um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação” (TARDIF, 2012, p. 242).

4 METODOLOGIA: AS SINGULARIDADES DE UM PERCURSO

4.1 A pesquisa: etnografia

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem metodológica de natureza etnográfica, o que implicou conhecer as especificidades de um grupo (neste estudo, a creche e os sujeitos que a compõem) e reconhecer que esse tipo de investigação contempla a particularidade de investigar o que não está posto em qualquer lugar.

Para Magnani (2009, p. 135):

[...] a etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos com uma pista nova, não prevista anteriormente.

O estar no campo em um estudo etnográfico constitui um desafio, pois envolve a ação de direcionar o olhar e o ouvir para o local pesquisado, indo além dos fatos e adentrando questões culturais de uma perspectiva antropológica, que, de acordo com Malinowski, concebe a cultura como conjunto das formas adquiridas de comportamento nas sociedades humanas. Assim, na prática etnográfica, o objetivo é “apreender o ponto de vista do nativo, sua relação com a vida, é compreender sua visão seu mundo” (MALINOWSKI, 1978, p. 53).

Nessa direção, Geertz (2001, p. 4) aponta que é fundamental compreendermos o conceito de cultura, defendendo-o como essencialmente semiótico, sempre à procura de significados. Para o autor, em tudo que o ser humano faz, ele, ao fazer, atribui um significado, e, quando se trabalha com pesquisa etnográfica, procura-se apreender significados dos fazeres e dizeres de um grupo.

Para o antropólogo norte-americano:

O problema metodológico que a natureza microscópica da etnografia apresenta é tanto real como crítico. Mas ele não será resolvido observando uma localidade remota como o mundo numa chávena ou como o equivalente sociólogo de uma câmara de nuvens. Deverá ser solucionado – ou tentar sê-lo de qualquer maneira – através da compreensão de que as ações sociais

são comentários a respeito de mais do que elas mesmas; de que, de onde vem uma interpretação não determina para onde ela poderá ser impelida a ir. Fatos pequenos podem relacionar-se a grandes temas [...]. (GEERTZ, 2001, p. 17).

Nos dizeres de Geertz, quando o pesquisador trabalha com pesquisa etnográfica, não pode limitar-se a elaborar um relatório descritivo; sua ação implica imiscuir-se na prática social em suas particularidades a fim de justificar o estar lá. Assim:

Os etnógrafos precisam convencer-nos (como fazem esses dois, de maneira muito eficaz) não apenas de eles mesmos realmente “estiveram lá”, mas ainda (como também fazem, se bem que de modo menos óbvio) de que, se houvéssemos estado lá, teríamos visto o que viram, sentido o que sentiram e concluído o que concluíram. (GEERTZ, 2005, p. 29).

Observa-se que a construção discursiva de convencimento acontecerá a partir da relação entre o pesquisador e o pesquisado. Um caminho de pesquisa que exige o conhecimento não só do objeto investigado, mas, sobretudo, do contexto em que se produzem narrativas e práticas sociais e, portanto, discursos.

Nessa linha investigativa, foram definidos os seguintes objetivos:

Objetivo geral

Analisar quais saberes estão presentes nos discursos sobre as práticas de cuidado de uma professora de creche municipal, buscando interpretar os sentidos que ela, trabalhando com crianças de 0 a 2 anos, atribui ao cuidar e como isso afeta a sua profissionalização.

Objetivos específicos:

- Conhecer discursos sobre o cuidar dos bebês, a partir de narrativas da professora e dos seus auxiliares,
- Observar de que forma o cuidado se articula ao educar nas práticas do berçário;
- Investigar ações práticas da professora sobre o cuidar e educar bebês, delineando os sentidos que ela atribui à profissão;
- Analisar como essa percepção a respeito do cuidado reflete na profissionalidade docente.

Para atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos, esta pesquisa prioriza o estar em campo como local privilegiado para contemplar os saberes presentes nas práticas de “cuidado” da professora de crianças de 0 a 2 anos em uma instituição de educação infantil municipal e “descobrir” de que forma isso afeta sua profissionalidade.

Para tanto, partiu-se da compreensão de que, ao chegar ao campo, seria necessário pensar no tempo que se permaneceria com o grupo estudado, bem como atentar para as especificidades do grupo, ponderando o que se iria ver/observar e ouvir/registrar.

A esse respeito, Silva (2006, p. 59) afirma:

[...] diante do fluxo ininterrupto dos múltiplos significados que marcam o que as pessoas fazem e dizem, o antropólogo estará sozinho, munido apenas de sua sensibilidade e intuição para decidir quando e quais sinais, falas, eventos, nomes, relações e objetos privilegiar [...].

Geertz (2005), por seu turno, indica a necessidade de não se esquecer das particularidades que envolvem o discurso.

Em face das especificidades desta pesquisa, foi necessária uma descrição densa do local pesquisado (uma creche pública municipal), contextualizando e delimitando o espaço da pesquisa (uma turma de bebês, uma professora e os auxiliares) e descrevendo características específicas do grupo, desde a rotina da professora e dos auxiliares com os bebês, até as famílias, direcionando um olhar etnográfico para o espaço pesquisado.

Para definir e analisar o objeto da pesquisa (saberes e práticas de cuidado da professora pesquisada), recorreu-se a diferentes técnicas e instrumentos, como os registros fotográficos, sempre acompanhados pelo olhar, ouvir e escrever. A entrevista com a professora e os auxiliares foi outro recurso, caracterizando-se como o momento de ouvir e deixar os sujeitos pesquisados expressarem suas narrativas e sua trajetória pessoal e profissional. Aqui se fala em “sujeitos”, no plural, porque, durante o percurso, optamos por incluir os auxiliares de sala, já que também desempenham ações de cuidados junto aos bebês e, portanto, envolvem-se diretamente nas ações da professora do berçário.

As atividades de campo transcorreram durante um período de 10 meses (de fevereiro a novembro de 2015), atentando para as especificidades da pesquisa etnográfica, a partir do *olhar*, o *ouvir* e o *escrever* que são descritos por Oliveira (2006), como termos próprios na elaboração do conhecimento das disciplinas sociais. Chama-nos atenção para o *olhar*, o *ouvir* e o *escrever*, como elementos constituintes de três etapas fundamentais para o processo de apreensão dos fenômenos sociais. Em consonância com as especificidades da pesquisa etnográfica, as três etapas são indispensáveis, uma vez que a diversidade que constitui o espaço a ser investigado vai instigar a reflexão sobre as relações sociais estabelecidas no cotidiano da creche.

Conforme previsto no projeto submetido ao Comitê de Ética, todos os participantes da pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, em atenção às recomendações éticas da Resolução 466/12, as fotos das crianças, professora, auxiliares e do espaço pesquisado só foram tiradas após aprovação do projeto, mediante Parecer de nº 1.026.835.

4.1.1 O exercício de olhar, ouvir e escrever na etnografia

Na etnografia, são apresentadas as diversas possibilidades do contato pesquisador e pesquisado – observar, escutar, escrever e olhar –, compreendendo o conhecimento como via de mão dupla e reconhecendo que:

[...] o processo de construção do objeto é também de autoconstrução do sujeito, definição dos conceitos e dos métodos e de sua recriação constante. O método não existe ou não é eterno; mas é um processo de construção, de crítica e de autocrítica. Por isso achei fundamental reforçar essa ideia do conhecimento como via de mão dupla. (SILVA, 1994, p. 64)

Não basta, portanto, citar teóricos ou referências bibliográficas; é preciso dialogar com eles e com os sujeitos da pesquisa para que, no âmbito do conhecimento “como coisa da academia, de elaboração teórica e de cultura escrita”, o pesquisador reconheça, no caso de pesquisas de natureza etnográfica, “que o contato do antropólogo com seu informante modifica a ambos”. (SILVA, 1994, p. 64)

Nesse processo de sistematização do conhecimento, a observação emerge como aliada aos registros escritos, tomando-se como instrumento para registro o

diário de campo. Esse exercício da observação é fortemente aliado às técnicas de “perceber, memorizar e anotar” (BEAUD; WEBER, 2007, p. 97) e evolui à medida que a pesquisa vai avançando, desde que se tenha bem definido o que se busca, bem como as referências e os pontos de balizamento.

Assim, a fase de observação é um momento para estabelecer condutas básicas para o registro no diário de campo, atentando para a etnografia como prática e experiência, uma vez que é o lugar onde:

O pesquisador não apenas se depara com o significado do nativo, mas, ao perceber esse significado e se conseguir descrevê-lo nos seus próprios termos, é capaz de apreender essa lógica e incorporá-la de acordo com os padrões de seu próprio aparato intelectual e até mesmo de seu sistema de valores e percepção. (MAGNANI, 2009, p. 134)

Firmar essa conexão entre o que é registrado e a percepção é um exercício complexo, pois envolve um fazer diário de registros, marcado por diferentes sentimentos ou emoções. Intercalam-se, nesse processo, momentos em que o pesquisador se sente maravilhado e outros em que fica chocado ou furioso diante do lugar e dos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, é importante o exercício da memorização, pois, ao sair do espaço de observação e realizar o registro escrito no diário de campo, é possível alcançar mais precisão.

Essas características da observação na etnografia são apresentadas por Beaud e Weber (2007, p. 107), para quem a observação “é uma observação ‘mental’ (como se diz cálculo mental) bem mais que uma observação visual e sensível, pois você anota e memoriza palavras ouvidas, lugares nomeados, ações nomeadas”. Essas atividades são executadas a cada entrada no espaço observado, a cada dia de interação no cotidiano pesquisado, onde os dizeres, a organização e cada acontecimento terão suas particularidades, que não poderão escapar a um olhar e escuta atentos.

Na pesquisa etnográfica, a densidade do fazer etnográfico é intensificada no momento das entrevistas, que proporciona um (re)encontro com as experiências de observação. De acordo com Clifford (2011, p. 34):

[...] “experiência” etnográfica pode ser encarada como a construção de um mundo comum de significados, a partir de estilos intuitivos de sentimento,

percepção e inferências. Essa atividade faz uso de pistas, trações, gestos e restos de sentido antes de desenvolver interpretações estáveis.

Assim, os registros no diário de campo são elementos imprescindíveis para um diálogo com os demais procedimentos metodológicos, possibilitando uma compreensão e até momentos de rever interpretações, já que, em uma pesquisa etnográfica, “para entender o discurso, ‘você tem de ter estado lá’, na presença do sujeito” (CLIFFORD, 2011, p. 38).

4.1.2 Os registros fotográficos em uma pesquisa etnográfica

[...] Toda fotografia é uma viagem, melhor ainda: um arrebatamento. De impressão perceptiva que sempre é, ela se transfigura numa produção pessoal simbólica. (SAMAIN, 2003, p. 50)

O uso da fotografia em uma pesquisa etnográfica proporciona o desenvolvimento de narrativas que auxiliam na construção do *corpus* de análise. Nos momentos de uso desse instrumento de coleta de dados, foram registrados não apenas os momentos da rotina dos adultos com os bebês, mas também imagens do espaço sem a presença dos adultos e das crianças. Essas imagens foram relevantes para o momento da entrevista: foram instrumentos de apoio para as narrativas da professora, colocando-a diante das ações desenvolvidas por ela no cotidiano com os bebês e que poderiam ter passado despercebidas. Desse modo, ela pode contemplar o que é para ela o seu trabalho docente. Acrescente-se que:

[...] a contemplação não é o único elemento que deve estar presente para que uma fotografia ganhe sentido. A construção do sentido envolve uma quebra da rotina ou do modo ordinário de se relacionar com o mundo, ou seja, algo os força a buscar novas explicações ou modos de agir. Quando ocorre esta ruptura abre-se a possibilidade, dentro de cada momento e contexto, para a busca de novos sentidos, já que os antigos não funcionavam tão bem quanto antes. (JUSTO; VASCONCELOS, 2009, p. 767-768).

Explica-se:

A fotografia permite ver aquilo que não se tem tempo de ver, porque ela fixa o instante. Eu diria ainda mais, ela memoriza, ela é a memória... [...] O milagre é que esta emoção que emana de uma fotografia muda testemunha um fato que foi fixado sobre um instantâneo e que vai ser sentido por outras pessoas, revelando assim um fundo comum de sensibilidade, frequentemente não expressa, mas revelador de sentimentos profundos quase sempre ignorado. (ACHUTTI, 2004)

De acordo com Achutti (2004), a fotografia é um recurso que apresenta uma materialização e produz o discurso do olhar. Nesse sentido:

As fotografias são [...] estratégicas: o tema “não cai do céu”, ele é motivado pelas fotos, que permitem ao pesquisador introduzir questões, esclarecer dúvidas, colher ricos depoimentos, acompanhar as discussões que as fotos suscitam entre as pessoas. (NOVAES, 2012, p. 17)

Assim, trabalhar com o auxílio da câmera fotográfica também exigiu adaptação por parte dos sujeitos pesquisados, que já estavam cientes de que, em algum momento da pesquisa no berçário, seriam fotografados. Os bebês foram os participantes mais ativos com a câmera. No início, olhavam com estranhamento, ora aproximando-se, ora afastando-se; posteriormente, já não estranhavam com a mesma frequência ao observarem a câmera, presumindo-se que estavam familiarizados.

O exercício de fotografar as práticas no berçário exigiu um esforço de registrar e selecionar imagens que estivessem em um contexto de atividades. Assim, foram sendo fotografados momentos específicos da rotina dos adultos com os bebês, como alimentação, banho e momentos das brincadeiras.

O registro fotográfico vai desvelando uma atividade etnográfica que desperta uma experiência sensorial, que oportuniza o ouvir e o conversar sobre a fotografia, registrando os comentários importantes expressos a cada imagem visualizada. Além disso, vale registrar que

[...] interpretar uma imagem nos remete à aprendizagem que temos das situações fotografadas, considerando que a presença de uma imagem e de sua narrativa adquire significados diferenciados de outras situações em que percebemos ou só a imagem ou só a narrativa. (BORGES; LINHARES, 2008, p. 130)

O uso da fotografia como recurso narrativo na pesquisa etnográfica não é recente. Segundo Achutti (2004), arquivos fotográficos são encontrados nos estudos de pesquisadores como Malinowski e Lévi-Strauss, concedendo (mais) visibilidade a seus estudos etnográficos.

4.2 História de vida

Outra estratégia relevante de coleta de dados usada nesta pesquisa foi a história de vida (JOSSO, 2007), que permitiu desvelar formas de si nas narrações da professora de bebês sobre a profissão. A história de vida docente tem-se mostrado uma ferramenta útil na coleta de dados sobre saberes docentes e na constituição da sua profissionalidade. De acordo com Josso (2007, p 413.), “as narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto”.

A história de vida enquanto recurso de coleta de dados permite ao pesquisador lançar um olhar reflexivo para o modo como os sujeitos da pesquisa percebem o próprio percurso:

[...] a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades exprimidas são confrontadas à sua frequente inadequação a uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação. (JOSSO, 2007, p. 414).

Nesse sentido, desenvolver a análise das narrativas é entrar em contato com as transformações de si dos sujeitos pesquisados no espaço em que vivenciam suas práticas docentes junto aos bebês. O método da história de vida oportuniza uma mudança no olhar para os fazeres e, pois, uma transformação de si, de seu fazer e de seu pensar sua profissionalidade, conforme avalia Josso:

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim, como sobre dinâmicas que orientam sua formação. (JOSSO, 2007, p. 419).

A partir dessa perspectiva, o ouvir as narrações de uma professora de berçário acerca de seu percurso profissional, das experiências vividas e dos acontecimentos de sua vida pessoal e social assume, nesta pesquisa, grande relevância, pois a

[...] história de vida profissional permite entrar nos interstícios da experiência, rastrear mais informações possíveis sobre a trajetória da profissão e compreender o vivido, as passagens e a evolução de uma profissionalização ‘colocada de lado’. (BENELLI, 2014, p. 6).

Trabalhar com essa técnica também é adentrar os detalhes que estão latentes no fazer docente, conseguindo olhar mais atentamente para as narrativas que são formuladas a partir de um olhar de si produzido por “‘pessoas comuns’, permitindo-nos desenvolver uma consciência do si individual e coletivo mais sutil”. (JOSSO, 2007, p. 437).

O exercício da escuta da história de vida é um percurso que exige atenção não apenas para os acontecimentos do passado, como uma constante no discurso, mas também para o que está inscrito em sua trajetória profissional e pessoal “atual”, apresentando elementos que, para além de um determinismo, dão visibilidade a ações docentes numa perspectiva plural, sempre passível de reflexão e mudanças. Trata-se de trazer à tona uma parte da história do sujeito que precisa de escuta e elaboração, pois, “através da narrativa de si e da própria história, o sujeito é capaz de instaurar uma circularidade construtiva entre o processo de significado e a experiência vivida” (BENELLI, 2014, p. 7). Com essa perspectiva, permite-se que a pessoa perceba o próprio percurso e que o pesquisador olhe reflexivamente para a técnica ou método.

4.3 Discurso e a produção de saber-poder: um olhar para os discursos dos sujeitos da pesquisa

Coisas ditas uma vez e que se conversam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo uma riqueza. (FOUCAULT, 1999, p. 22)

Considerando os objetivos da pesquisa e compreendendo que “[...] por trás das coisas não se encontra a origem, mas um entroncamento de construções plurais, individuais e coletivas [...]” (BERT, 2013, p.11), recorre-se, nesta tese, a estudos de Foucault. A intenção não é a de aprofundamento nos conceitos foucaultianos, mas extrair deles problematizações – em especial acerca do sujeito e as relações de poder e de saber que vivencia na sociedade, envolvendo-o nas escolhas éticas, estéticas e política – que dialoguem com os achados da pesquisa.

À luz dos dizeres contidos na epígrafe de abertura deste tópico, o convite que aqui se faz é para um olhar mais atento às *coisas ditas*, estabelecendo um diálogo

com um discurso que se constitui no campo social, mais precisamente em uma instituição de Educação Infantil. Do dito, o olhar desloca-se para a especificidade dos fazeres de uma docente junto aos bebês e aos colegas, em um espaço institucional de múltiplos diálogos e de muitos silêncios, em que os sujeitos transitam na dimensão histórica e política, imbricados nas relações de poder-saber.

Segundo Biroli:

Ao construir o seu próprio lugar de enunciação como o de corte – em relação à tradição que caracteriza como metafísica e à história que vê como o desenrolar de princípios e o desenrolar monótono da vontade ou da necessidade -, Foucault estabelece também uma relação refeita com aquilo que foi dito, com o que se repete, com os limites estabelecidos para o que é *dizível* em um do momento. (BIROLI, 2008, p. 122).

Acrescente-se que falar em discurso a partir da perspectiva foucaultiana requer precauções. De acordo com Fischer (2001, p. 200), o discurso em Foucault:

[...] ultrapassa a simples referência a “coisas”, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera “expressão” de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria.

Assim, a noção de discurso que se compartilha aqui é a de um construto organizador de práticas sociais, dentro de um campo de relações e vivências sociais, políticas, culturais e socializadoras que envolve o saber-fazer e o saber-ser, não como estruturas, mas como elementos de uma relação de saberes. (TARDIF, 2011).

4.3.1 Discurso: delineando um diálogo com a pesquisa e a análise dos dados

Delinear o discurso na perspectiva de Foucault requer desprender-se de explicações pré-estabelecidas na construção discursiva social, concebendo-o como campo de produção complexo e denso: “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 1999, p. 10).

Para analisar o discurso, é preciso situá-lo nas relações históricas e políticas, nas práticas que o tornam vivo, não na tentativa de compreender o que há por trás do discurso, mas de situá-lo na produção política e histórica da sua manifestação.

Em *A Ordem do Discurso*, aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 1970, Foucault nos direciona para além de um discurso que nos mostra o verdadeiro e o falso, mas que transita nas relações de força/poder com as conjunturas sociais. Para o filósofo, a produção do discurso se dá de modo controlado, selecionado, organizado e redistribuído por situações que o configuram a partir de poderes e perigos.

Conforme mencionamos, adentrar o campo do discurso requer um olhar para além do que está dito e produz:

[...] uma inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence, inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades. (FOUCAULT, 1999, p. 8).

Segundo o filósofo, longe de ser neutro ou transparente, o discurso envolve uma grade composta por verdade e poder, em cujo interior se inscrevem formas de controle a partir de três procedimentos: *exclusão*, *controle* e *rarefação*.

O procedimento de *exclusão* é problematizado por Foucault em três etapas: proibição/interdição, oposição e separação entre o verdadeiro e falso. O discurso de interdição (classificado como o mais familiar na conjuntura social) é aquele que não pode ser pronunciado em determinada circunstância ou por todo e qualquer sujeito, a depender do lugar que este ocupa. O filósofo exemplifica a interdição em dois campos de embates: o da política e o da sexualidade:

[...] em nossos dias, as regiões onde a grade mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacífica, fosse um dos lugares onde eles exercem, de modo privilegiado, alguns de seis mais temíveis poderes. (FOUCAULT, 1999, p. 10).

O segundo procedimento de exclusão, o princípio de oposição, é explicado por Foucault no âmbito de um discurso que circula na sociedade desde a alta idade média, separando loucura e razão: “[...] é curioso constatar que durante séculos na Europa a palavra louco não era ouvida [...] Ou caía no nada – rejeitada tão logo proferida, ou então nela se decifrava uma razão ingênua [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 11).

Ao lado do princípio de oposição, aparece outra forma de exclusão, que se estabelece entre verdadeiro e falso, que o pensador francês relaciona ao discurso da loucura e razão, alertando que o interesse nessa dimensão do discurso no campo médico só se despertou após o século XVIII, levando a uma oposição entre verdadeiro ou falso a partir do lugar em que algo era dito e de por quem era dito.

Foucault (1999) considera esse o momento em que o discurso deixa de valer pelo que é, evidenciando que não há por que privilegiar um discurso considerado verdadeiro em detrimento de um discurso falso, uma vez que “[...] a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta [...]”, deslocando-se para o que o filósofo chama de vontade de saber.

Assim, os estudos de Foucault apontam que essa separação entre verdadeiro e falso é historicamente constituída, dependente do lugar de onde o sujeito se manifesta, como ocorreu no século VI, em que o discurso dos poetas gregos era privilegiado como um discurso verdadeiro, com cunho de poder, discurso que proferia justiça. Acrescenta o filósofo:

Ora, eis que um século mais tarde, a verdade a mais elevada já não residia mais no que era o discurso, ou no que ele fazia, mas residia no que ele dizia: chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto sua relação a sua referência. (FOUCAULT, 1999, p. 15)

A partir dessa observação, Foucault volta-se para a história, informando que é no século XIX que surge uma vontade de saber apoiada em uma perspectiva institucional, mas não se distanciando dos sistemas de exclusão apresentados. Tratava-se de uma vontade de saber atrelada à forma como o saber é conduzido em uma sociedade, a partir de campos específicos, ou seja, áreas que direcionam o saber (sociológica, psicológica, médica e outras).

Os procedimentos descritos por Foucault (1999), em síntese, mostram um campo de análise do discurso que advém da exterioridade, circundado por um jogo que revela o poder e o desejo presentes nos sujeitos sociais.

Foucault (1999) também trata de procedimentos de *controle* internos ao discurso, a saber: o comentário, o autor e as disciplinas.

Ao apresentar o *comentário* como um elemento que regula os discursos já ditos, o pensador afirma: “O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado.” (FOUCAULT, 1999, p. 25-26). Essa constatação de controle indica que há uma distinção entre textos primários e secundários, cabendo a estes últimos repetir o que foi dito, apresentando uma possível verdade que não estava expressa nos textos primários.

Nesse sentido, Foucault (1999, p. 26) propõe uma provocação: “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento em sua volta”. Nessa dimensão de controle interno dos discursos na sociedade, encontra-se o *autor*, que, segundo Foucault, “é aquele que dá à inquietude linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (FOUCAULT, 1999, p. 28). Esclarece o filósofo que, durante a Idade Média, o autor era responsável por deter um discurso científico dotado de verdade, que se manteria durante o século XVIII, quando esse *autor/sujeito*, essa posição subjetiva, continuou, no campo científico, como aquele a quem pertence a função de nomear teoremas.

Cabe aqui, no entanto, uma distinção nos campos dos discursos: quando um discurso é empregado no contexto literário e artístico, “pede-se que o autor preste contas da unidade de texto posta sob seu nome, pede-se-lhe que revele, ou ao menos sustente, o sentido oculto que os atravessa, pede-se-lhe que os articule com sua vida pessoal e suas experiências vividas [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 28).

Para pertencer ao campo de domínio de saber, o discurso submetido a um controle interno no campo social passa pelo princípio da *disciplina*, que se opõe às noções de *comentário* e *autor*. Conforme o filósofo, a *disciplina* é um conjunto procedimentos que se caracterizam por um domínio de artefatos, diferindo de

comentário e de autoria. A partir do momento em que se usa a disciplina para requerer e construir novos enunciados, sabe-se que: “no interior de seus limites, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele, para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber” (FOUCAULT, 1999, p. 33). Nessas proposições, fica patente que a disciplina inscreve-se numa verdade, que ganha forma e muda conforme a história do saber. Ocorre, assim, que a disciplina atua como um dispositivo de controle da produção do discurso, colocando-a em uma linha tênue de limites, pois atua dentro de um campo de regras e reatualização do discurso.

O terceiro procedimento de controle discursivo, o de *rarefação*, é, na proposta foucaultiana, responsável por limitar a troca e a comunicação dos discursos, envolvendo agora o lugar de onde os sujeitos falam, pois “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo ” (FOUCAULT, 1999, p. 37). Assim, o discurso é determinado por instâncias sociais que o colocam em lugar de restrição: os rituais, o campo educativo, político, religioso, médico, jurídico... Os lugares em que se produzem os discursos colocam o sujeito diante de situações que o limitam e promovem sua sujeição. A esse respeito, afirma o filósofo: “a doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam”. (FOUCAULT, 1999, p. 43).

Entre os “lugares” do discurso, Foucault inclui a Educação, que, sendo um instrumento de direito dos indivíduos na sociedade, é considerada um sistema marcado por acesso a diversos saberes e poderes: “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação de saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1999, p. 44).

Esse caminhar por entre os procedimentos de controle do discurso propostos por Foucault permite que se dialogue com o campo dos saberes e práticas docentes, cujos discursos estão imersos em relações de poder e saber que conferem especificidades ao sujeito que se constitui mediante tais práticas.

Em *Arqueologia do saber*, Foucault apresenta com detalhes o processo de análise de enunciados, desenvolvendo conceitos de prática discursiva e não

discursiva e formação discursiva, o que, na avaliação de Fisher (2001), é uma possível “teoria do discurso”.

O objetivo aqui não é descrever minuciosamente cada termo, mas situar o leitor diante do que o filósofo desenvolveu sobre práticas discursivas. Primeiramente, importa trazer para o diálogo o entendimento de que:

[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é o único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo a modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 2012, p. 35).

Diante desse entendimento, o discurso apresenta-se em uma dimensão prática que envolve os enunciados em um sistema de relações mutáveis, ou seja, aquilo que é dito ou escrito está além do que precede ou segue no discurso. Nessa direção, Foucault também coloca, como parte do enunciado, atreladas ao modo como o discurso vai sendo atualizado, as práticas não discursivas, segundo as quais “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova [...]” (FOUCAULT, 2012, p. 54).

Para uma melhor compreensão desse entrelaçamento das práticas discursivas e não discursivas dispostas em um enunciado dito ou escrito, Fischer (2001, p. 217) explica: “as práticas não discursivas são também parte do discurso, à medida que identificam tipos e níveis de discurso, definindo regras que ele de algum modo atualiza”. Assim, observam-se os enunciados sempre recebendo novos usos, pois, depois de ditos e fixados em alguma concepção, inscrevem-se nas relações sociais, modificando-se e constituindo-se.

Discorrer sobre o discurso na perspectiva foucaultiana é adentrar uma arena de inquietações, mas, para percorrer tal caminho é preciso estar disposto a problematizar e refletir, sendo esse um exercício constante que Foucault propõe em seus estudos. Ou seja: o filósofo sugere que se olhe para o discurso não na intenção de gerar uma interpretação cronológica para apontar os elementos dentro de uma

sequência, mas de identificar os domínios em que circulam os discursos na atualidade, remetendo-os à memória e até a uma antecipação. Para Fischer (2001, p. 220) direcionar o olhar para os domínios de um discurso é “caracterizar o que se repete, o que se instaura rupturas, o que se transforma, o que está nas fronteiras de um determinado tempo”.

Quando se pensa nos saberes docentes à luz da concepção de saberes proposta por Tardif (2012, p. 60), entende-se que estão em uma dimensão que abrange fontes diversas, englobando “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes [...]”. Assim, trabalhar com essa concepção e com os elementos foucaultianos é um caminho investigativo que propõe situar a voz de uma professora de bebês em um campo de enunciados onde os saberes estão abertos à repetição e à transformação, ou seja, em um lugar não linear.

Convocar Foucault para o diálogo com os saberes docentes materializados nos dizeres de uma professora de creche é, por um lado, dar visibilidade a um campo amplo, mutável e repleto de complexidades e, por outro, descobrir sentidos e discursos constituídos em uma trama discursiva social, na qual se inscrevem os saberes e poderes pertinentes à prática docente junto a bebês. Assim, consideram-se, nesta pesquisa:

[...] experiências historicamente singulares, referidas ao objeto que investigamos: nelas, nos defrontamos não mais com as coisas em si, mas com produtos do discurso, um discurso que se transforma, pois que está vivo em multiplicadas lutas, em inúmeros jogos de poder. (FISCHER, 2002, p. 46).

4.3.2 Discurso e relações de saber-poder

Situar o discurso a partir das relações de poder é situar o sujeito humano nos discursos que produz e que o produzem na sociedade. De acordo com Veiga-Neto (2003, p.136), “nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias, e pelos modos de transformação que os outros nos aplicam e que aplicamos sobre nós mesmos”.

Segundo Foucault (1998), as práticas discursivas estão dispostas para o sujeito dentro de um emaranhado histórico:

[...] uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objetos e etc.; sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente em relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (FOUCAULT, 1998, p. 7).

Para problematizar o discurso diante das relações de poder-saber e dos efeitos de verdade no interior de cada discurso, é preciso pensar nos efeitos de verdade das práticas discursivas. Na percepção do filósofo:

[...] O problema não é de se fazer a partilha entre o que num discurso revela da cientificidade e da verdade e o que revelaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros e nem falsos. (FOUCAULT, 1998, p. 7).

Em *Genealogia e poder*, Foucault problematiza os saberes históricos, informando que esses saberes estão dispostos como descontínuos e silenciados. Para Biroli (2008, p. 124):

Foucault indica que na conjunção entre o *saber erudito*, que dá densidade aos dizeres legados e esquecidos, à desrazão ou à inverdade, os *saberes locais*, saberes não absorvidos pelas sistematizações científicas e filosóficas, é que se constituiria o saber histórico das lutas, a ser utilizado nas táticas atuais.

Ao utilizar-se da *genealogia*, Foucault situa as relações discursivas nas relações de poder e nas lutas cotidianas, estas situadas por ele no campo da política, especificando a atuação das estratégias de poder nesse campo discursivo. O filósofo explica que: “Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem dessa discursividade.” (FOUCAULT, 1998, p. 97).

De acordo com Foucault (1998), as estratégias de poder, ao serem dispostas na perspectiva da genealogia, apresentam a *discursividade local* como um saber que, em si, tem efeitos de poderes próprios, assim como se dá no discurso considerado científico. Prossegue o pensador:

Trata-se, portanto, não de dar um fundamento teórico contínuo e sólido a todas as genealogias dispersas, nem de impor uma espécie de coroamento teórico que as unificaria, mas de precisar ou evidenciar o problema que está em jogo nessa oposição, nesta luta, nesta insurreição dos saberes contra a instituição e os efeitos de poder e saber do discurso científico. (FOUCAULT, 1998, p. 98).

O filósofo destaca também que, na modernidade, o poder encontra-se diluído nas relações sociais, sob os seguintes questionamentos: “quais são, em seus mecanismos, em seus efeitos, em suas relações, os diversos dispositivos de poder que se exercem a níveis diferentes da sociedade, em domínios e com extensões tão variadas [...]”. (FOUCAULT, 1998, p. 98). A partir dessas inquietações, observa-se que ele direciona o olhar investigativo para a análise de enunciados, a partir do que está disposto nas relações sociais micro, focalizando uma relação mútua entre discurso e prática. Em seu entender:

Não se trata de colocar tudo num certo plano, que seria o do acontecimento, mas de considerar que existe todo um escalonamento de tipos de acontecimentos diferentes que não tem o mesmo alcance, a mesma amplitude cronológica, nem a mesma capacidade de produzir efeitos. (FOUCAULT, 1998, p. 6).

Foucault (1998, p. 7) é cauteloso ao enfatizar que o interesse é na “[...] relação de poder e não relação de sentido”, pois é a relação de poder que oferece, nas tramas da sociedade moderna, elementos para se pensar como os saberes vão- se constituindo e como esses saberes, dentro dessas relações de poder, produzem o sujeito na articulação entre saber e poder. É nessa direção que Foucault (2003, p. 230) afirma: “É o que somos – os conflitos, as tensões, as angústias que nos atravessam – que, finalmente, é solo, não ousa dizer sólido, pois por definição ele é minado, perigoso, o solo sobre o qual eu me desloco.”

Como a proposta desta tese é investigar saberes presentes nas práticas de cuidado, um questionamento emerge: Quais enunciados são delineados como verdades para a professora ao cuidar dos bebês?

A resposta a esse questionamento passa pela concepção de Foucault sobre verdade:

Que por verdade não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 1998, p. 11).

Observa-se, nesse conceito, que os efeitos de poder são produtores de verdades, práticas e saberes e do próprio sujeito. Além disso, conforme postula o filósofo francês:

Há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam. São essas relações verdade/poder, saber/poder que me preocupam (FOUCAULT, 2003, p. 229).

Na percepção foucaultiana, essas relações verdade/poder e saber/poder estão presentes em um conjunto denso de temas, possibilidades de dizer e agir, e o sujeito está diante de relações de poder que produzem efeitos que o interpelam no campo social, que se apresenta como uma arena de enunciados em que se observam posicionamentos, regras e até limites para a conservação de verdades.

A partir dessa constatação, interessa o discurso proferido tal qual ele é, atuando em dimensões discursivas práticas e estratégicas, produzindo efeitos de poder e, conseqüentemente, relações enunciativas de verdades.

Sobre o conceito de verdade em Foucault, vale transcrever a seguinte passagem:

[Verdade] um conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Não há absolutamente instância suprema. Há regiões onde esses efeitos de verdade são perfeitamente codificados, onde o procedimento pelos quais se pode chegar a enunciar as verdades são conhecidos previamente, regulados. São em geral, os domínios científicos. No caso das matemáticas, é absoluto. No caso das ciências. Digamos empíricas, já é muito mais flutuante. E depois, afora as ciências, têm-se também os efeitos de verdade ligados ao sistema de informações: quando alguém, um locutor de rádio ou de televisão, lhe anuncia alguma coisa, o senhor acredita ou não acredita, mas isso se põe a funcionar na cabeça de milhares de pessoas como verdade, unicamente porque foi pronunciado daquela maneira, naquele tom, por aquela pessoa, naquela hora. (FOUCAULT, 2003, p. 233)

Nesse exemplo de atuação do discurso, o autor deixa explícito que o poder atua no discurso mediante efeitos de poder, sendo necessário descrever o campo em que as práticas discursivas estão entrelaçadas com as práticas não discursivas. Assim, segundo Foucault (2003, p. 254), “o discurso é uma série de elementos que operam no interior do mecanismo geral do poder [...] é preciso considerar o discurso como uma série de acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado”.

Em *Genealogia e poder*, observa-se o movimento que Foucault apresenta, deslocando o centro da análise do poder nas ciências políticas (antes direcionado apenas ao Estado) para relações de poder desempenhadas pelo sujeito em outros locais. Ou seja: para além do aparelho de Estado e de uma possível estrutura, observa-se o discurso operando em um campo social com estratégias provenientes das relações de poder, imbricadas nas pequenas e minuciosas táticas locais e individuais. A esse respeito, Foucault (2003, p. 262) afirma que “[...] o poder político não consiste unicamente nas grandes formas institucionais do Estado, no que chamamos de aparelho de Estado. O poder não opera em um único lugar, mas em lugares múltiplos: a família, a vida sexual [...].”

Assim, nesta pesquisa faz-se uso dessa perspectiva foucaultiana, situando os discursos dos sujeitos pesquisados nos lugares em que os discursos operam. Para isso, focalizam-se particularidades que dão dimensão para um olhar investigativo a partir de um contexto educacional que ganha visibilidade nas práticas sociais. Um cenário de pesquisa com particularidades que exigem a inserção no cotidiano dos sujeitos pesquisados.

4.4 O contexto da pesquisa

Neste tópico, apresentam-se os caminhos até chegar à instituição de Educação Infantil, o local de coleta de dados. Aqui, optou-se por descrever de modo particular o bairro e suas peculiaridades, informando, assim, desdobramentos que explicam as muitas situações vividas no berçário pelos profissionais e os bebês.

Para escolha do local pesquisado, realizou-se um levantamento da quantidade de instituições municipais que ofertavam o atendimento para bebês de 0 a 24 meses, levando em consideração a pouca expressividade da oferta para essa faixa etária no município de Maceió, indicativo constatado durante a pesquisa do mestrado em 2009. Para o momento em que se delineava este estudo, buscou-se atualizar o quantitativo das instituições municipais que ofertavam atendimento aos bebês menores de 2 anos.

O levantamento realizado na Secretária Municipal de Educação, em específico no setor do Departamento de Educação Infantil (DEI), ocorreu em agosto de 2014,

quando se verificou que, das 25 instituições de Educação Infantil que ofertavam atendimento em creche e pré-escola em Maceió/AL, apenas três (3) disponibilizavam atendimento para bebês menores de 2 anos de idade. Veja-se o quadro a seguir.

Quadro 2 - Instituições de Educação Infantil com turmas de bebês⁸

Qt	Instituição de Educação Infantil	Qt. de Professores	Qt. de Auxiliares
1	Bairro: Planalto	2	1
2	Bairro: Esmeralda	1	2
3	Bairro: Flora	1	1

Fonte: Elaborado pela autora com dados de 2014.

Levando em consideração a especificidade da pesquisa, buscou-se pesquisar uma creche que tivesse matriculados bebês bem pequeninos, de 0 a 12 meses, para, assim, atender ao objetivo da investigação. Para tal caminho investigativo, solicitou-se à técnica do Departamento de Educação Infantil o telefone dos Centros Municipais de Educação Infantil e, de posse dos contatos, o próximo passo foi ligar para saber a faixa etária dos bebês. A escolha do lugar de pesquisa recaiu, então, sobre a instituição que informou receber bebês com poucos dias de nascidos. Nesse ínterim, foram encaminhados os trâmites para autorização da pesquisa por parte da direção de Educação Infantil do município e, também, para aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas.

Concluídos os trâmites documentais da pesquisa e aprovado o projeto, o acordo com a diretora de ensino do Departamento de Educação Infantil do Município ficou agendado para o ano letivo de 2015. Em 06 de março de 2015, o DEI liberou o termo de autorização para realizar a pesquisa na Creche. De posse do termo, estabeleceu-se contato direto com a Direção do Centro Municipal de Educação Infantil. O contato inicial foi via telefone, apresentando-se esta pesquisadora à diretora geral da instituição e explicando o motivo do contato. Ela foi bem receptiva e informou que estava em tratamento médico, agendando o comparecimento da pesquisadora à instituição na segunda semana do mês de março de 2015.

⁸ Aqui optou-se por identificar o bairro e a instituição com nomes fictícios, garantindo o anonimato da instituição pesquisada.

O campo de pesquisa é uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada na periferia de Maceió, em um bairro que, no ranking de violência em Alagoas, apresenta-se entre aqueles com maior número de homicídios. Esses dados são de 2015 e foram levantados pela Secretária de Prevenção à Violência em Alagoas (Seprev-AL). Por se tratar de um bairro bem populoso e distante do Centro Comercial da Capital, possui comércio local, com lojas de artigos e confecção, brinquedos, móveis e eletrodomésticos. Chama a atenção uma feira livre com produtos diversos, que funciona todos os dias.

Durante o período de coleta de dados para esta pesquisa, foram comuns relatos de violência no bairro pelos profissionais da instituição. A cada ida à instituição, era comum ouvir dos funcionários as ocorrências nos finais de semana no bairro. Era comum crianças maiores, em especial as de 5 anos, ao transitarem pela entrada da instituição, encontrarem no chão balas de revólver. Elas pegavam as balas e mostravam: “Olha... foi do tiroteio que teve no domingo, a briga da boca de fumo. Você soube, tia?” Ocorrências como essas eram assuntos na segunda-feira no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, mostrando as particularidades que permeiam a comunidade.

4.4.1 O contato da pesquisadora com a instituição

O Centro Municipal de Educação Infantil Rosa Mística⁹ fica em um local distante do centro comercial do bairro e sua localização é bem peculiar: por trás de uma Escola de Ensino Fundamental, destacando-se um longo muro branco e, ao final do muro, logo se avista o portão azul da creche. Não foi o primeiro contato desta pesquisadora com a instituição; [eu] já havia estado nela no ano de 2009, porém, de modo rápido, para a aplicação de questionário da pesquisa de mestrado. As peculiaridades do bairro e o local da creche foram lembrados, porém os detalhes agora se faziam mais fortes e eram observados com mais atenção.

⁹ Nome fictício. O nome da instituição, assim, como o do bairro onde se localiza e o dos sujeitos participantes da pesquisa são todos fictícios.

Destaca-se aqui a iniciação da pesquisadora como etnógrafa, buscando olhar atentamente para os detalhes, o que Geertz (2005, p. 188) chama de “fabricação caseira”, pois se trata das percepções de quem descreve. Fazer aqui uma descrição inicial dos detalhes é relatar que o impacto inicial foi causado por ver a Creche tão escondida, em um lugar tão invisível, sem indicação de que ali funcionava uma instituição para crianças tão pequenas. Não havia, no muro, nem cores nem mesmo o nome da instituição. Chamavam atenção as marcas no muro que dava acesso à rua da creche, informando que ali era um lugar de violência. Os dizeres no muro indicavam que, naquela comunidade, existia um cotidiano marcado pela insegurança. Os estabelecimentos comerciais, incluindo os mercadinhos, tinham grades de proteção, levando a pesquisadora a pensar na comunidade da creche: os funcionários, as crianças e as famílias.

A chegada à instituição coincidiu com a semana de adaptação das crianças, quando a creche estava passando ainda por ajustes nas matrículas e os bebês eram liberados mais cedo, sendo os responsáveis avisados para buscá-los a partir das 10h da manhã. De acordo com o calendário municipal, o ano letivo de 2015 estava com início previsto para 9 de março. Na segunda semana após o início das aulas, conforme agendado com a direção, a chegada ao lugar de pesquisa...

A partir deste ponto, em face da perspectiva etnográfica adotada e considerada a especificidade das informações que compõem o restante do capítulo, passo a enunciar em primeira pessoa, porque a voz “impessoal” de até então não encontra espaço aqui.

Na chegada à creche, aproximadamente 8h30min, fui bem recepcionada pela diretora geral. Nesse dia, fui apresentar o projeto da pesquisa e conhecer as instalações da creche. A diretora recebeu-me em sua sala, alegando que estavam desorganizados devido a uns ajustes na organização dos objetos. A conversa foi longa e com várias interrupções, pois a diretora estava sozinha naquela manhã e sempre era solicitada pelos funcionários da limpeza e por alguns pais das crianças. A diretora relatou que a minha presença não as incomodaria, pois estavam acostumadas a receber pesquisadores e a colaborar com a Universidade Federal de Alagoas.

Durante a conversa, a diretora informou que tinha concluído uma especialização em Docência para Educação Infantil e que a proposta do TCC dela foi a construção de uma horta na Creche, que precisou passar por alguns ajustes e acabou ficando inativa. Ela expressou o desejo de reativar o projeto da horta naquele ano. A conversa resumiu-se nas situações vivenciadas no bairro e no problema nas matrículas, pois o município estava informatizando o processo de via internet e as famílias das crianças se atrapalharam muito. Encerramos a conversa formalizando a minha participação na rotina da Creche. Especifiquei os dias em que estaria observando o berçário, inicialmente assim definidos: segunda (período integral), terça (manhã), quarta (período integral), quinta (período integral), sexta (manhã).

No momento da minha saída, havia uma professora no *hall* de saída da instituição com um bebê (menina), e a Diretora me apresentou a ela, dizendo que aquela era a professora do berçário, acrescentando: *Essa é a Carla, a pesquisadora que te falei, ela vai ficar no Berçário com vocês.* A professora me olhou e perguntou: *“Sobre o que a pesquisa?”* Respondi: sobre os saberes nas práticas de cuidados desempenhadas pelas professoras do berçário. Professora: *Ah! Cuidar é fácil. O nosso problema é como educar esses bebês. O que fazer com eles? As atividades.* Nesse momento, apenas sorri. A diretora ressaltou que a menina que estava com a professora era considerada “proprietária do berçário”, pois estava na instituição desde quando tinha 03 meses; ela e a irmã gêmea.

Despedi-me informando que começaria na semana seguinte as observações. Durante o momento que permaneci no carro organizando-me para deixar o local, foi possível observar uma situação interessante. Uma mulher, acompanhada de um homem, esperava para pegar uma menina no Berçário. Ele estava reclamando da demora e retrucou: *Por que estão demorando tanto para trazê-la?* Assim, a mulher entrou na creche e, após uns minutos, saiu com um bebê bem pequenino (uma menina) e sorrindo falou para o homem: *Olhe! Eles deram banho e arrumaram e já está alimentada, por isso que é bom aqui para ela, veja ela está limpa e bem cheirosa.* O homem, sorrindo, balançou a cabeça concordando.

Esses momentos foram bem instigantes e me motivaram para as observações que estavam por vir, durante a rotina de cuidados e educação para com os bebês do berçário.

As etapas foram estabelecidas na intenção de definir critérios para realizar as entrevistas e também de elencar, a partir das observações da rotina, elementos que subsidiariam os momentos da entrevista. De início, estabelecemos cinco meses para o desenvolvimento da coleta, porém a pesquisa estendeu-se por 10 meses em decorrência de uma paralisação das atividades dos servidores da Educação Municipal¹⁰. Esse fato é relatado no contexto da pesquisa, na minha inserção no berçário, no item Observação da rotina na instituição.

4.4.2 Caracterização geral da instituição

Toda caracterização apresentada neste item é resultante de coleta *in loco*, a partir de observação e conversa com a direção geral da instituição.

Estrutura física

Conforme informações dispostas em uma placa na instituição, constata-se que foi inaugurada no dia 31 de agosto de 2007.

O horário de funcionamento é nos períodos matutino e vespertino, com os seguintes agrupamentos: Berçário – bebês 0 a 2 anos e Maternal II – bebês 2 a 3 anos (horário integral), duas turmas de pré-escola (manhã) e duas turmas de pré-escola (tarde), respectivamente com crianças de 4 e 5 anos. Destaca-se que o agrupamento aqui exposto é referente à coleta de dados da pesquisa, mediante a observação e informações com a direção. Nesse sentido, chamo atenção para a faixa etária do berçário, pois, conforme o agrupamento oficial enviado à SEMED, o berçário é para idade de 0 a 12 meses e maternal I, de 1 a 2 anos, porém, no período de desenvolvimento da pesquisa, o berçário estava funcionando com os dois

¹⁰ A categoria paralisou as atividades reivindicando 14% de reajuste salarial e outras melhorias.

agrupamentos de crianças: berçário e maternal I. A instituição estava com aproximadamente 140 matrículas, ressaltando que esses dados foram coletados em início de ano letivo e matrículas estavam passando por ajustes.

Quadro 3 - Agrupamentos do CMEI Rosa Mística em 2015

Agrupamento	Idade	Horário
B – Berçário	0 a 12 meses	Integral
M I – Maternal I	1 a 2 anos	Integral
M II - Maternal II	2 a 3 anos e 11 meses	Matutino e Vespertino
1º P – 1º Período	4 anos	Matutino e Vespertino
2º P – 2º Período	5 anos	Matutino e Vespertino

Fonte: Elaborado pela autora com dados de 2015.

A instituição possui cinco salas de atividades, que são destinadas aos agrupamentos das crianças por faixa etária, e uma “sala de áreas”, que foi organizada pela coordenadora da instituição, atendendo ao objetivo de desenvolver um estudo feito por ela durante um curso de especialização. No período em que estive pesquisando na creche, essa sala de áreas não estava sendo mais utilizada pelas crianças, sendo considerada inativa, porém o espaço permanecia com a mesma organização e brinquedos. A essas seis salas, somam-se: uma para a direção, uma de trabalho da coordenação pedagógica, uma que funciona como almoxarifado, uma cozinha, um banheiro apropriado para as crianças e dois banheiros para os funcionários da escola, além de um pátio coberto, onde as crianças brincam e fazem as refeições.

Na estrutura física da instituição, observa-se que não há biblioteca ou sala de leitura. O acervo existente encontra-se distribuído entre a sala da coordenação e as salas de atividades.

O parque de areia da instituição estava inutilizável à época do desenvolvimento desta pesquisa, pois não havia manutenção do local. No decorrer da minha estada na instituição, uma das professoras das crianças de cinco anos utilizou o espaço para fixar garrafas de plástico na parede do parque e dispôs, no chão, alguns vasilhinhos com mudas de hortaliças, pois estava desenvolvendo com as crianças um projeto de horta.

A área verde não estava sendo utilizada, porém a escola estava com uma proposta de realizar manutenção no espaço para o desenvolvimento de uma horta,

que, no decorrer da minha permanência na instituição, em outubro de 2015, começou, ainda que de modo incipiente, a ganhar dimensão.

De modo geral, a estrutura física da instituição demandava manutenção em espaços como o parque de areia, bem como de mobília adequada para o berçário e demais atividades e, em especial, espaço para alimentação, refeitório e fraldário, ou seja, carecia de uma estrutura adequada para o atendimento aos bebês.

Funcionários

A escola possui um grupo pequeno de funcionários: uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora, seis professoras, oito auxiliares de sala, quatro merendeiras e dois profissionais de serviços gerais.

Não observei a presença de porteiro ou guarda municipal escolar, mas a instituição tinha uma pessoa responsável pela recepção das crianças e pela abertura do portão, atividade essa desempenhada por uma mulher, uma senhora de 60 anos.

O corpo docente e os auxiliares de sala eram efetivados na instituição via admissão por concurso público, sendo este um aspecto positivo, em se tratando de um espaço de Educação Infantil público municipal. Durante a pesquisa, constatei que a instituição também recebe contribuição de trabalho voluntário, materializado nas atividades desempenhadas por duas auxiliares de sala do berçário, que são mães voluntárias na creche.

Para uma compreensão da dinâmica dos participantes adultos da pesquisa, elaborei um quadro, informando função e nome fictício (apenas dos que atuavam diretamente no berçário).

Quadro 4 - Participantes adultos da pesquisa – Funcionários do Berçário

Função	Nome fictício	Coleta de dados
Professora	Catarina	Observação, fotografias, história de vida e entrevista
Auxiliar 1	Danilo	Observação, fotografias e entrevista
Auxiliar 2	Elena	Observação, fotografias e entrevista
Auxiliar 3	Sandra	Observação, fotografias e entrevista

Fonte: Elaborado pela autora com dados de 2015.

4.5 Procedimentos de coleta de dados

4.5.1 Observação da rotina da Instituição

O diário de campo era o acompanhante de cada visita à instituição, e os registros eram feitos no momento da rotina. Estabeleci um local fixo no berçário para sentar e observá-los: sempre me acomodava no chão, e o caderno e a câmera ficavam comigo. No começo, os bebês interagiam comigo, mas mantendo distância; após algumas semanas de observação, eles estavam adaptados à minha presença. Sempre me procuravam, olhavam, sorriam, interagiam com o meu material, me convidavam para as brincadeiras.... Solicitavam o meu “colo” e atenção... Diante dessa receptividade dos bebês, fui aceitando os convites que eles faziam, e, nesse período, posso considerar que recebi o assentimento (FERREIRA, 2010) dos bebês para que eles também participassem da pesquisa. Essas “autorizações” por parte dos bebês eram constantes: a cada chegada ao berçário, os bebês voltavam seus olhares; os gestos e a aproximação eram rotineiros, deixando-me à vontade no espaço e mostrando aos demais adultos que sabiam da minha presença, conseguindo, com competência, uma compreensão, mesmo que lacunar. Os bebês me convidavam para participar da rotina e, assim, eram também participantes ativos da minha inserção como pesquisadora no berçário.

O exercício da escuta em uma pesquisa etnográfica oferece respaldo para analisar o que não é falado nas entrevistas e também proporciona “ganchos” para o entendimento do que é/for dito, pois o dia a dia oferece ações que indicam o lugar de singularidade do grupo. No início, a professora e auxiliares conversavam muito pouco, limitando-se ao que estava atrelado aos fazeres com os bebês, mas, após um mês de observação, já estavam mais à vontade com o meu olhar. No início, eles me perguntavam:

“Carla, sua pesquisa apenas observa a gente? Isso deixa a pessoa sem jeito, porque ficamos com receio de falar.” (Auxiliar Danilo, março, 2015).

“Carla, você não vai fazer atividades com a gente? Eu queria tanto sua ajuda!”
(Professora Catarina, março, 2015).

Após se sentirem à vontade com o meu olhar, os dizeres eram outros:

“Carla, já estamos sentindo você de ‘casa’ [risos]” (Auxiliar Danilo, agosto, 2015)

“Carla, eu te acho tão jovem, fico aqui pensando qual será a sua idade?”
(Auxiliar Elena, setembro, 2015)

“Sabe, Carla, ontem estávamos falando no dia que a Carla não vem. Até os bebês sentem a falta dela, eles olham para gente como que perguntando. Eles ficam no lugar que você senta e: olha para nós [tipo interrogando], isso é tão interessante [risos].” (Professora Catarina, outubro, 2015).

Assim, o estar na rotina com o berçário fez-me vivenciar a experiência de olhar o objeto e os sujeitos participando das ações, olhando diretamente para os lugares em que aqueles sujeitos estavam inseridos, ouvindo diálogos que não saberia como expressar para a academia ou até mesmo torná-los passíveis de análise.

Esse movimento de estar no local foi o que me proporcionou elaborar as ações futuras para analisar os discursos. Vivenciava o estar em campo de modo que meu olhar, minha escuta e o escrever fomentassem registros que depois seriam postos em diálogo com os discursos das entrevistas. Dia após dia, as atitudes que eram incompreensíveis no início foram ganhando pluralidades e ambiguidades.

O exercício da etnografia caminha com o viver a experiência no campo das ações do sujeito e com o objeto sob investigação. Assim, conviver diretamente com a professora foi um exercício cansativo, pois, a cada fala e observação, os caminhos ficavam como que descontínuos e extensos, porém os encontros com as ações e dizeres da professora davam visibilidade ao que poderia ser apreendido mais adiante.

O entrar em contato direto com o universo da professora proporcionou um lugar de elaboração diferente na minha condição de pesquisadora, oportunizando vivenciar uma relação de troca. Isso me permitia ouvir e levar informações que me conduziram para saberes que eram elaborados a partir do cotidiano, nas ações com os bebês, ou até mesmo observar que, em muitos momentos, os saberes sobre o que fazer com os bebês não estava presente nas ações da professora. E, para ter esse entendimento

ou, ao menos, elaborar hipóteses ainda não previstas, era preciso seguir convivendo com aquele grupo.

Assim, minhas anotações no diário de campo após os três primeiros meses são bem diferentes das primeiras, pois o cotidiano no berçário é muito plural, e o crescimento das crianças muda a dinâmica dos adultos constantemente, produzindo impressões muito significativas a partir das singularidades do grupo estudado.

Antes de a greve iniciar, já tínhamos um mês de permanência em campo. O contato direto com o berçário iniciou-se no dia 17 de março de 2015 e foi interrompido¹¹ no dia 19 de abril, diante do anúncio de greve por tempo indeterminado. O primeiro mês de observação foi bem tumultuado, pois, anunciada a iminência da greve pelo sindicato, os profissionais do município estavam em processo de rotatividade. Assim, a instituição pesquisada não funcionava com todos os professores e auxiliares, de modo que o berçário funcionava apenas em um horário durante os meses de março e abril.

A rotina era repleta de choro e ações desconexas, pois a professora estabeleceu que o importante era atender às demandas principais da rotina, como alimentação e higiene das crianças. As atividades de socialização e adaptação consistiam em músicas e oferta de brinquedos para os bebês. Sobre esse período, vale transcrever aqui um trecho de meu diário de campo:

Conforme os bebês chegavam as auxiliares guardavam a mochila das crianças e as deixavam apenas de fralda. Nesse momento acomodavam os bebês no chão, e no espaço tinham diversos brinquedos espalhados. Os bebês bem pequenos que não sentavam ficavam no colo das auxiliares ou nos berços. Os bebês estavam bem agitados e, o ambiente não colaborava, pois, a sala estava bem quente e sem ventiladores. A professora falou: “tenho que aguentar muito choro mesmo, pois Deus castiga quem tem apenas um filho.” Nesse momento, a professora olhou para mim e disse: “eu falo isso brincando sabe, Carla. É porque eu tive um filho só. Você tem filhos?” Eu respondo que não tenho filhos. A professora sorri e diz: “vai ficar sem querer depois de tanto choro que vai ouvir”. (Diário de Campo, 20/março de 2015).

¹¹ A greve foi suspensa no dia 22 de abril de 2015, por ter sido decretada ilegal pela Justiça. Os servidores buscavam um reajuste salarial de 14%.

Conforme o registro no diário de campo, minhas impressões iniciais foram de conflito, pois, nas ações observadas, não era possível identificar um espaço para os bebês conforme previsto nos documentos legais. Olhar o espaço e registrar minhas impressões foi um exercício de recusa, pois não estava sabendo como informar tantas lacunas. Nesses momentos de registro, compreendi que o exercício de uma pesquisa etnográfica é este: expor o pesquisador explicitamente ao seu objeto.

Nessa inserção em campo, iniciava-se a aproximação de pesquisadora com os pesquisados. Uma relação em construção, um processo que culminou no estabelecimento de familiaridade com as pessoas pesquisadas. O meu contato não se restringiu ao berçário; estendeu-se a uma vivência na instituição. Foi possível dialogar com os demais funcionários e estabelecer contato com crianças de outras turmas, ouvir conversas das famílias e até mesmo saber de sonhos de crianças maiores. O dia a dia na instituição proporcionou-me saber que, naquele espaço, eu também estava sendo olhada; eles também me direcionavam perguntas e me incluíam nos seus dizeres e fazeres.

4.5.2 Registro com fotos

Ao optar pelo registro fotográfico da rotina do berçário, eu o fiz não apenas pela necessidade de coletar dados objetivos, mas também com a convicção de que esses registros seriam produtivos auxiliares durante a entrevista com a professora. Foi por meio do registro fotográfico que a professora pesquisada pôde olhar o berçário e suas ações cotidianas e, assim, diante das fotografias, produzir narrativas que evocassem a memória e estimulassem as emoções, perfazendo caminhos que pusessem em evidência as subjetividades produzidas no cotidiano junto aos bebês.

Passados os três primeiros meses de observação, eu passei a levar a câmera fotográfica para registros do espaço pesquisado em si, fotografando a instituição e o berçário, e não das ações diretas dos adultos com os bebês, o que propiciou a familiaridade com os/dos olhares dos adultos. A princípio, eles demonstravam apreensão e curiosidade pelas imagens, conforme se depreende da fala da professora:

Carla, você agora vem sempre com a câmera fotográfica, mas ainda não tirou fotos nossas com as crianças, quando você vai começar? É que ficamos aqui pensando: como a Carla vai usar essas fotos? Você falou das fotos, mas ficamos curiosos, querendo ver essas fotos. (Diário de Campo, julho, 2015).

Nos dizeres da professora, que se pronuncia em primeira pessoa do plural, como se convocasse outros sujeitos para compactuar de suas “impressões” e apreensões em meio a “poderes e perigos”, emergem sinais daqueles mecanismos de controle a que Foucault (1999) se refere.

O registro da rotina do berçário com os adultos e os bebês se deu no início do mês de agosto, sendo a câmera parceira ativa na minha rotina de coleta de dados. Desses registros fotográficos, selecionei imagens e organizei-as em duas seções: 1) os espaços do CMEI e o espaço do berçário, totalizando 83 imagens; 2): a rotina com os bebês, totalizando 286 imagens.

As 83 imagens da seção 1 versavam especificamente sobre o espaço institucional: toda a instituição, a entrada, a lateral, os fundos, fazendo-se um diário fotográfico do “trajeto” institucional. Esses espaços foram fotografados em momentos distintos: no início da manhã, antes de a instituição receber as crianças, e ao final do expediente, quando as crianças e alguns professores já tinham saído da instituição. Também registrei momentos de limpeza do espaço, como situações em que se lavavam as toalhas do berçário e os lençóis, que ficavam expostos para secar no espaço próximo ao parque de areia. Momentos de limpeza geral do piso de entrada da instituição e dos banheiros coletivos foram registrados em horário comum da rotina, pois era nesse período que os funcionários de serviços gerais exerciam suas atividades.

Figura 1 – Os espaços do CMEI e o espaço do Berçário



Fonte: Elaborado pela autora com dados de 2015.

As imagens da seção 2 (A rotina com os bebês) foram usadas no segundo momento da entrevista com a professora, como estímulo às suas narrativas, produzindo aquele que considero um dos momentos de maior sensibilidade no processo de coleta de dados. A cada olhar lançado para as fotografias, era possível ver-sentir as emoções da professora, assim materializadas em suas falas: “Nossa, Carla! Arrepiei-me em me ver nessas imagens.... Olha as crianças. Ah! Você fotografou assim, direitinho. Tudo. Eu quero essas fotos. Nossa! (Risos)” (Professora Catarina). Durante as narrativas, os dizeres da professora eram perpassados por reflexões: ela confrontava suas ações ao visualizar-se nas imagens, observando a si e realizando uma quebra da rotina que já estava tão habituada a “olhar”.

Nesses momentos em que a fotografia era contemplada pela professora, as minhas perguntas eram o elemento catalisador, pois, nas explicações ou comentários a cada imagem visualizada (mais que isso: contemplada), emergiam interpretações que antes não tinham sido objeto de reflexão por parte da professora.

Assim, ao momento da entrevista, agregou-se a apresentação das imagens das práticas realizadas com os bebês, viabilizando o contato direto da professora com a memória das ações e acessando o campo das aprendizagens sobre o cuidar implícitas nas práticas cotidianas junto aos bebês. Observar a professora olhando a sua prática mediante os registros fotográficos proporcionou elementos para a análise e o consequente diálogo com a perspectiva teórico-metodológica. Ali não apenas se via

algo, mas também se ouviam os dizeres, inscritos em relações de poder-saber, e emergiam as subjetividades que iam sendo expostas a cada narrativa. Uma construção que se dava mediante ações de olhar o que já foi olhado por outro, olhar-se e, ainda, ser olhado mais uma vez. Eram os caminhos etnográficos da pesquisa colocando o pesquisador em relação direta com o objeto.

4.5.3 Entrevistas

Priorizando os objetivos deste estudo, as entrevistas, mediadas por roteiros que direcionavam as perguntas, orientaram-se para os discursos dos adultos (auxiliares e professora). Os roteiros para coleta foram elaborados durante o meu período de inserção no campo de pesquisa, estimulados pela aproximação com o cotidiano da pesquisa. No período em que as entrevistas foram realizadas, os sujeitos participantes já estavam familiarizados com a minha presença e participação na rotina do berçário, o que facilitou o diálogo. As entrevistas e narrativas foram todas gravadas (áudios) e posteriormente transcritas na íntegra.

Para realizar as entrevistas, organizei com a professora da turma e auxiliares uma dinâmica, pois cada entrevista demandaria um tempo considerável. Acordado o melhor dia da semana para os sujeitos – a sexta-feira –, estabelecemos então um cronograma. Como cada auxiliar precisaria de no máximo 30 minutos para participar da entrevista, optei por realizá-la no primeiro momento da manhã, pois as crianças estavam mais tranquilas.

O local das entrevistas foi a sala da coordenação, um espaço aconchegante e arejado, que possibilitava aos entrevistados sentir-se bem acomodados. O registro das entrevistas era gravado e cada auxiliar estava ciente da gravação e das condições expostas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Diante do receio deles com a gravação, e para atender aos princípios éticos, eles optaram por serem chamados de auxiliar e, para diferenciá-los, eu propus nomes fictícios. As entrevistas com os auxiliares aconteceram todas no mesmo dia, durante o mês de setembro de 2015.

Mesmo eu já estando em campo com eles desde março, no dia da entrevista era perceptível sua tensão; antes da entrevista, houve até momentos de desconfiança e incertezas. No dia da entrevista, a coordenadora pedagógica, a diretora e a vice estavam na instituição e, pela observação que eu já havia feito do espaço e dos participantes, julguei que a presença delas era a causadora da tensão. Durante as entrevistas, constatei que a tensão havia sido gerada pelo fato de o berçário trabalhar com auxiliares voluntários. Essa informação não havia sido a mim exposta formalmente, sendo revelada no dia das entrevistas, pois uma das perguntas era sobre o vínculo profissional com a instituição. O que causou tensão foi que essa condição de voluntariado ainda estava sendo ajustada nos regimentos da instituição e no projeto pedagógico¹². Por isso, o Conselho e Direção orientaram os auxiliares sobre essa condição e sobre a responsabilidade de cederem informações no momento da entrevista.

Para não gerar situação conflituosa, informei à direção e coordenação que a fala dos auxiliares não seria identificada, mas que essa característica de voluntariado era um aspecto relevante para o estudo, sobretudo porque estávamos falando de um espaço da creche com características históricas marcadas por essa prática. Assim, no processo de geração de dados, essa informação era pertinente e precisava ser compartilhada.

Ouvir os entrevistados era um exercício de atrelar a experiência à interpretação do que estava sendo respondido. Esse exercício perpassou também o momento de entrevista com a professora, que, diferente dos auxiliares, ocupou tempo maior e de mais intensidade.

O momento de ouvir a professora foi dividido em duas etapas específicas. A primeira deu prioridade às narrativas da professora diante da história de vida dela, momento em que foi possível compreender, na condição de pesquisadora, a singularidade de ter começado a ouvir sem perguntar. O exercício inicial de apenas ouvir a professora, sem direcionar perguntas, foi importante, pois ela pôde exercer o

¹² As mães de crianças da creche que demonstrassem interesse em desenvolver trabalho voluntário eram aceitas como auxiliares da professora do berçário. Essa informação foi coletada por meio das conversas com a professora e auxiliares.

falar sobre uma história de vida valiosa para ela e, tendo um outro atento a isso, impulsionou-a a falar com afinco e durante longo tempo sobre sua vida pessoal e as experiências profissionais. As narrativas da história de vida foram coletadas em uma quarta-feira, no dia 07 de outubro de 2015, no horário da manhã às 09h20min, a professora falou por 1h17min27seg. A coleta das narrativas se deu na instituição, na sala da coordenação.

No dia seguinte, realizamos a segunda etapa. Mediante o roteiro de entrevista e com o auxílio das fotografias para a professora visualizar as fotos (nessa etapa, fiz uso do *notebook*), pude ouvir a professora durante 2h29min13seg. Esse segundo dia de entrevista foi denso e repleto de emoções, pois o contato da professora com as imagens e o fato de observar e ser observada causaram confissões e, além disso, geraram confiança e satisfação, ratificando a parceria que tínhamos construído ao longo dos meses compartilhando diariamente a rotina no berçário. Importa reiterar que esses meses não foram apenas de contentamentos, pois o estranhamento inicial e o desconforto ficaram latentes nos três primeiros meses. Em face da minha constante presença em campo, as relações foram sendo constituídas, possibilitando diálogos, reflexões e interpretações para as ações cotidianas, elementos importantes para a geração de dados e a análise dos discursos.

4.5.4. Os adultos do berçário, a professora e os auxiliares: aqueles que cuidam e educam

Para que se conheçam os adultos do berçário participantes da pesquisa, optei, neste item, por compor o perfil da professora Catarina e dos auxiliares. A professora Catarina é apresentada mediante a sua história de vida e observações do diário de campo; os auxiliares, pelos dados coletados na entrevista e as observações do diário de campo. Neste item, também informo como foi a inserção dos adultos aqui pesquisados no berçário, registrando as impressões e os motivos que os fizeram estar no berçário.

Professora Catarina

A professora Catarina é uma mulher de 58 anos, casada, que mora com o marido. Ela tem um filho, três netos e uma bisneta.

É uma professora que demonstra em suas ações um olhar atento para todas as demandas do berçário e que, ao ver-se imersa em tantas atribuições, sente-se “sufocada”. Observa-se sua angústia diante de tantas solicitações do grupo, pois os pequenos sabem bem o lugar que ela ocupa. Os afetos vividos no berçário vão demarcando os lugares da professora com cada bebê, a recusa da professora ao choro, as falas direcionadas aos bebês, o sorriso, os olhares. Essas são ações que, desde o primeiro dia, foram direcionando as relações da professora com os bebês.

Apresentar a experiência de vida é privilegiar as narrações que dão visibilidade à formação e às experiências pessoais, que são elementos essenciais para esta pesquisa.

Filha de trabalhador rural e com seis irmãs, a professora Catarina é de um pequeno município do interior alagoano e relatou que teve uma infância muito pobre, mas, mesmo assim, o pai sempre priorizou os estudos:

Tenho 58 anos, a minha infância foi muito pobre, sou de uma família de sete irmãs. Meu pai era trabalhador rural, mas ele sempre priorizou o estudo da gente. A gente fazia da 1ª até a 4ª série. A gente não tinha educação infantil, entrava com sete anos na escola e ia passar por uma alfabetização, depois é que ia para o primeiro ano, segundo ano, terceiro ano e quarto ano. Daí feito o quarto ano, passava por um exame de admissão para entrar no 1º grau. Na época chamava 1º grau, hoje é ensino fundamental maior, né? Do 6º ao 9º ano, então eu fiz um exame de admissão. Ao mesmo tempo que a gente fazia o 4º ano, fazia o exame de admissão. Aí a gente pagava, se passasse a gente ia para o 5º ano, se ficasse reprovado, faria o exame de admissão de novo, para no outro ano entrar no 5º ano. Assim, eu nunca fui uma aluna assim de grandes dificuldades. Eu aprendi, me alfabetizei com 6 anos. (Professora Catarina – Narrativa da História de Vida, 2015).

Fica implícito que estudou no local onde morava, mas a entrevistada não especificou muito como foi a sua infância; apenas ressaltou a pobreza e o fato de o pai ter priorizado os estudos na vida dela e das irmãs. Seu discurso é marcado por formações discursivas do campo da escolarização, permitindo-nos interpretar quão importante foi estudar – e alfabetizar-se.

Quando a professora Catarina começou os relatos sobre o ingresso na profissão, ela apresentou mais elementos de como foi o percurso, diferente da infância, que preferiu relatar brevemente, silenciando tudo o que não era pertinente à escola formal.

Ao relatar memórias afetivas da cidade onde começou a carreira docente, ela trouxe, no entanto, alguns fragmentos da infância. Iniciou os relatos situando como se sentia atualmente na profissão, para, depois, ir resgatando o início na profissão e a trajetória até chegar ao berçário.

Durante o seu percurso de formação, informou que concluiu o magistério no ano de 1975, cursando algumas disciplinas na sua cidade e outras em São Miguel dos Campos, um município próximo à cidade em que morava à época. Na cidade dela, era ofertado, em paralelo ao Magistério, um curso chamado Pedagógico, que era complementar ao Magistério. Ela cursou umas disciplinas e, assim, concluiu sua formação em nível médio.

A professora Catarina tem uma longa trajetória profissional, sendo professora, secretária municipal de educação e coordenadora pedagógica. No início dessa trajetória, aos 22 anos, casada e com um filho, mudou-se de Anadia para Campo Alegre, onde foi trabalhar em uma escola da área rural. Ela expressa boas memórias afetivas dos momentos em que ingressou na profissão, pois nessa cidade moravam os avós maternos, local em que costumava passar às férias escolares durante a sua infância.

A escola onde ocorreu a primeira experiência da professora Catarina era um local com particularidades da época e do ambiente rural: só havia ela de funcionária, e, anexa à escola, ficava sua casa, como era o costume da época. Trabalhou nessa escola durante 2 anos, de 1975 até 1977. Eis seu relato:

[...] era assim a escola funcionava no cercado e a escola também era a casa do professor. Como eu disse, eu era tudo: merendeira, serviçal, vigilante (risos). Então, essa turma era formada por todos os alunos. Só tinha eu nessa escola e era, assim, menino de primeira série, de segunda... Meninos com 6, 7 anos. Meninos com 12, com 13. Uma coisa que eu achava graça é que eu nunca fui de pegar no pesado e lá eu peguei no pesado, porque não tinha água na escola. Eu andava uns 10 minutos pra pegar água pra mim e pras crianças. Levava carreira de gado, levava queda quando estava molhado o capim com os baldes na cabeça. Meu marido me acompanhou, ele ia

também, mas como eu era mais mole, eu caía. (Professora Catarina – Narrativa da História de Vida, 2015).

Apesar das circunstâncias que exigiam mais trabalho da professora, como a falta de água e de outros recursos, ela relata que esse período foi uma experiência muito boa e, ao parar para lembrar, dizia que lhe vinham imagens como se estivesse lá, pois o local a colocava diante de boas memórias afetivas. Nesse momento, a professora Catarina fica bem à vontade para me contar suas memórias do período:

Mas foi muito bom. Ainda hoje, de vez em quando eu ainda me vejo lá, porque essa escola era vizinha à terra dos meus avós, onde eu também vivia quando era criança. E eu sempre gostei do interior. Quando a gente morava em Anadia, a família da minha mãe em Campo Alegre, e sempre quando terminavam as aulas, no começo de dezembro a gente já estava de férias e eu ia para o interior. Lá era pra tomar banho de rio, pra andar [...]. (Professora Catarina – Narrativa da História de Vida, 2015).

Durante o ano de 1977, foi trabalhar em uma escola rural de um povoado chamado Teotônio Vilela, que ficava no município de Campo Alegre. Era uma escola grande e com boa estrutura, dispondo de boa alimentação para os estudantes e funcionários. Nesse período, ela também recebeu na escola uma capacitação para merendeira, uma vez que os professores desempenhavam todas as funções:

Era uma escola maior... A gente tinha muita merenda já naquela época. Porque as prefeituras tinham um convênio com a associação de cana de açúcar, então a gente recebia merenda da prefeitura e da associação. Assim eu fui capacitada também pra merendeira, eu tenho a formação... E aí era muito bom. Pense numa escola boa! (Professora Catarina – Narrativa da História de Vida, 2015).

Em 1979, ela recebeu uma proposta do primo, que era vereador em Anadia, para trabalhar na prefeitura e retornou para Anadia, cidade natal, onde continuou a trajetória profissional como professora na Educação Infantil, no Mobral, na Educação Integrada, que já era uma turma de 5º a 9º ano. Depois trabalhou como professora em uma escola estadual, ministrando ensino religioso. Sua experiência no ensino estadual durou 13 anos e foi em uma única escola, onde foi professora e, depois, diretora adjunta por seis anos.

Quanto a sua experiência como professora, Catarina informa que gostava muito de alfabetizar, pois, quando ensinava as crianças, a aprendizagem era muito boa. Ela ressaltou o fato de receber, na turma do 1º ano, apenas os alunos que não sabiam ler. Acrescentou que um desafio na sua experiência docente foi trabalhar com os

adolescentes quando assumiu a disciplina Ensino Religioso. À época, não era bem vista como professora dessa disciplina: como não era católica praticante, as pessoas comentavam muito o fato de ela não participar da igreja e ser professora dessa disciplina. Nesse ponto, ela disse que o que importava para ela não era catequizar, e sim apresentar os conteúdos de visão de mundo e as religiões existentes para os alunos. Relatou que foi um período em que trabalhou com muitas músicas e dinâmicas e que os alunos gostavam bastante da sua ação em sala de aula. Ela ressaltou esse período da sua experiência como bem significativo, de que sente muita falta:

Como eu fiquei com o Ensino Religioso eu participava de formações que a escola não estava acompanhando. O Estado estava fornecendo a formação como a gente devia trabalhar. Eles falavam em dimensão. Era a dimensão pessoal. Não sei se vou me lembrar, ainda, viu? Dimensão pessoal, social, cósmica e se tiver outra eu esqueci. Então, a dimensão pessoal tratava do eu, você, do outro, o respeito que eu deveria com você e você comigo. A social era a sociedade, o mundo, entender, né? Aí já vinha a questão do respeito com a natureza. E a cósmica era o transcendente, né? A gente tinha que trabalhar essas dimensões pra ele entender o eu, você, a sociedade, o mundo e as coisas de Deus, que não depende de religião, são todas as religiões. E a escola não aceitava que eu trabalhasse assim, era pra fazer a catequese. Eu falava que eles tinham que ir pra igreja, mas eu dizia: “Vão, mas pra sua igreja”. Os meus melhores alunos eram os evangélicos. Eu trabalhava muita música, dinâmica... disso eu ainda hoje sinto falta, porque na Educação Infantil é outra história, né? Aí de vez em quando eu sinto falta. (Professora Catarina – Narrativa da História de Vida, 2015).

Nesse percurso profissional, a professora Catarina destacou que a sua pior experiência – “experiência horrível” – foi no período em que exerceu o cargo de Secretária Municipal de Educação em 2010. Ela solicitou que eu não expusesse os detalhes na tese, mas salientou que foi uma das experiências que não deseja ter mais e nem o deseja a ninguém. Por questões pertinentes à política local, sua permanência no cargo foi interrompida antes de se cumprir a gestão, sendo substituída por outra secretária.

E finaliza dizendo:

Então eu já fui de tudo, né?! Merendeira, Professora da Educação Infantil, do 1ª a 4ª, 5ª a 8ª, Magistério, Científico, Mobral alfabetizando adultos. Já fui, também, coordenadora, formadora capacitando os professores. Não sei se você se lembra, mas faz pouco tempo, não sei se você se lembra, mas teve o Pró-Letramento: linguagem e matemática, então também fui tutora. (Professora Catarina – Narrativa da História de Vida, 2015)

Merece atenção o relato da professora Catarina sobre a formação em Ensino Superior, que, segundo ela, foi um dos momentos mais delicados de sua trajetória. cursou graduação em Pedagogia pelo Programa Especial de Graduação de Professores (PGP), ofertado pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), participando de uma das primeiras turmas do Programa para professores que possuíam uma formação em Magistério e estavam na prática docente. Durante esse momento da narrativa, a professora demonstrou não estar à vontade para expor o período de formação, pois, segundo ela, foi um período muito delicado, com viagens noturnas para os polos de estudos, que ficavam afastados da cidade em que ela morava. Explicou que já fazia 15 anos que tinha a formação em nível superior, mas era um período da sua vida de que não gostava de falar devido aos riscos que vivenciou à época. Nesse momento de lembranças, a professora se emocionou bastante.

Finalizada essa etapa de relatos do início da trajetória profissional e da formação inicial, fomos para os relatos pertinentes a sua vida profissional como professora de bebês, sendo esta a sua primeira experiência com crianças tão pequenas em espaço institucional.

Auxiliar Danilo

O auxiliar Danilo é um homem de 41 anos, divorciado, pai de três filhos (uma filha de 17 anos, uma filha de 16 anos e um filho de 14 anos), que atualmente mora com a filha de 17 anos.

No que se refere a sua formação profissional, ele estudou em escola pública e privada. No ensino superior, cursou Administração Pública, na Faculdade Maurício de Nassau, custeado pela empresa em que trabalha atualmente. O ano de conclusão foi 2013.

Atualmente, no CMEI Rosa Mística, Danilo é funcionário efetivo via concurso público há cinco anos. Trabalha na instituição desde 2010 e, assim que tomou posse, já foi encaminhado para o CMEI Rosa Mística. Durante a entrevista diz:

A minha primeira experiência com creche foi aqui, a primeira vez que eu vim aqui, eu fiquei com medo. Eu disse: rapaz! Aí me colocaram numa turma do

segundo período, dos meninos já maiores. Quando cheguei, a professora era muito gente boa, **a pessoa tem medo da recepção quando chega, mas os meninos são tão carentes, que me pegaram assim [fez gestos de abraço]. Aí pronto! Eu tirei isso aqui como uma terapia para mim.** Pois onde eu trabalho, na [fala o nome da empresa], pela tarde e à noite, aí como tem que mostrar serviço, bater meta... Aí quando eu venho para cá é uma terapia. Eu digo isso ao pessoal aqui, o pessoal pensa que é brincadeira. Aí eu digo: lá eu tenho que bater meta, é pressão, isso tudo. **Aí quando eu chego aqui, eu recebo beijo, abraço, então para mim é uma terapia vir para cá.** (Auxiliar Danilo – Entrevista, 2015).

Nos relatos de Danilo sobre sua inserção na instituição, o que se sobressai é a relação de afetividade que estabeleceu com as crianças. Observa-se que o auxiliar não tem formação específica para atuar na docência, mas atende aos critérios estabelecidos no concurso para auxiliar de sala, que é ter o Ensino Médio. Nesse sentido, para o auxiliar Danilo, o estar no berçário é totalmente diferente da sua formação inicial e da profissão que exerce em outro turno.

Para falar de sua chegada à turma do Berçário, ele faz um percurso desde a época em que fez o concurso até seu ingresso na instituição, especificando que, ao ser convocado, restavam apenas os bairros mais afastados para atuar como auxiliar de sala. E recorda que, nessas instituições que estavam disponíveis, todas atendiam crianças de 0 a 5 anos, o que o deixou incomodado, por ser homem:

Quando cheguei à SEMED, o pessoal que foi chamado antes de mim conseguiu escolher o local, então quando eu cheguei só sobrava vaga para [cita o nome do bairro]. Eles me disseram só tem [nome do bairro], como eu era auxiliar de sala homem, então é complicado. Então eles me disseram tem vaga lá no [cita o nome da localidade] eu falei: nossa! [cita o nome do bairro]. Porque todo mundo sabe, aqui é um local muito perigoso. **Então, não foi minha opção. Quando cheguei aqui no CMEI fui encaminhado para o II período, crianças de 5 anos.** Assim, **porque o pessoal pensou, porque eu sou homem com criança.** Mas, assim, eu me adaptei logo no primeiro ano. **Quando eu já estava no meu segundo ano aqui na creche, a diretora disse: você não quer ir para o berçário? Eu disse: oxe, cuidar de bebê?! Eu tenho três filhos sabe, mas esse negócio de trocar fralda, fazer a higiene deles. Quem fazia isso era a mãe, eu nunca fiz.** Ela me falou, não! Vá! Pronto virou uma terapia para mim. Fico tranquilo! Aqui eu pego às 07:00 e saio às 13:00, isso foi logo no começo. Então, eu fico tranquilo! **As pessoas falam assim para mim: você não quer mais sair do berçário.** (Auxiliar Danilo – Entrevista, 2015).

No discurso de Danilo, o que se sobressai é o lugar do masculino nas atividades de cuidado junto às crianças pequenas (até dois anos), em que atividades relacionadas à higiene ganham destaque, sobretudo quando se trata das funções do auxiliar de sala. É possível inferir que, para Danilo, a imagem de cuidado estava atrelada à figura do feminino, porém, ao longo de sua experiência, foi ressignificando

essas imagens (deslocando-os para o campo da terapia: o cuidado de si) e praticando cuidados relacionados à higiene dos bebês, como o banho, a atenção ao movimento dos bebês e com a alimentação (essas relações serão apresentadas com detalhes na seção de análise).

A presença masculina no berçário sobressai-se nas observações, pois o auxiliar Danilo é o adulto mais requisitado pelos bebês. Os bebês o identificam como aquele disposto a oferecer a atenção que eles buscam para os momentos de brincadeiras, uma vez que ele não atua com frequência na troca de fraldas e no banho das crianças. Mesmo o auxiliar mostrando que, para ele, não há dificuldades ou problemas em exercer tais atividades, ainda assim a tendência é que tais tarefas sejam exercidas pelas auxiliares mulheres.

Auxiliar Elena

A auxiliar Elena é uma mulher de 20 anos, solteira, mas mora com o namorado e tem uma filha de três anos, matriculada na creche.

Com relação a sua escolaridade, estava cursando o 1º ano do ensino médio profissionalizante - Administração (Projovem – Senac), com duração de três meses.

Por morar no mesmo bairro do CMEI Rosa Mística, o seu trajeto para o trabalho é feito a pé e ela considera o lugar como adequado para morar:

Bom, aqui é um lugar bom, né? pra se morar. Eu já estou morando há três anos aqui e apesar de o povo falar muito “ah o Planalto é um bairro perigoso”, mas depois que veio a base comunitária pra cá, a violência diminuiu bastante, não está tanta violência como antigamente, melhorou bastante. (Auxiliar Elena – Entrevista, 2015).

O seu trabalho na instituição se dá de modo voluntário. A instituição faz convites para as mães que têm filhos matriculados na creche, e, a partir de um desses convites, Elena aceitou trabalhar no berçário. Já está na instituição desde 2013, quando sua filha foi matriculada no CMEI Rosa Mística, conforme declara:

Eu me identifiquei bastante, pois como eu tinha acabado de ter a minha filha eu já sabia mais sobre os bebês e comecei a gostar, tanto que não quero nem sair de lá. (Auxiliar Elena – Entrevista, 2015).

[...] aos 15 anos, fui babá de um bebê de 8 meses. (Auxiliar Elena – Entrevista, 2015).

Para Elena, estar no berçário e desempenhar a função de auxiliar está atrelado à sua experiência como mãe e babá, o que a motivou a querer continuar nessa função. O olhar de Elena para sua função e para a creche é diferente dos demais colegas do Berçário. Segundo sua fala, à época em que matriculou sua filha, ainda recém-nascida, no CMEI:

[...] eu tinha necessidade, eu estudava à tarde. E depois passei pra noite, pois agora trabalho aqui os dois horários. E, também, porque é importante pra ela, né? Pra ela se desenvolver mais com as outras crianças.

Esse lugar que a creche ocupa na vida de Elena era demonstrado cotidianamente nos períodos de observação. Nos momentos de observação, em conversas informais, quando eu ainda não sabia do grau de parentesco dela com a menina do maternal I que entrava no berçário ao final da tarde, ela me falou:

Essa é minha filha. Ela veio pra cá ainda bem pequena como a Roberta (fazendo referência a uma bebê do berçário). Por isso eu compreendo bem as mães que têm necessidade, umas colocam aqui por colocar, mas devem ter suas necessidades. (Diário de Campo – Março, 2015).

É perceptível que há um discurso social inscrito nos dizeres da auxiliar Elena, reconhecendo a creche como uma necessidade coletiva e social das mães. O estar no berçário atrelado à maternagem, apontando para o lugar de informalidade que a creche ainda ocupa no imaginário social. Em nenhum momento, a auxiliar menciona a creche como lugar de direito ou como etapa da Educação Infantil.

Elena apresenta-se atenciosa e sorridente para com os bebês, que já entenderam bem sua função: aquela que troca as fraldas, que banha, arruma-os, oferece um acalento na hora do choro, participa dos momentos da alimentação. Tanto que são bem “solícitos” na hora em que são indicados para o banho, pois sabem que Elena vai organizar tudo.

Auxiliar Sandra

A auxiliar Sandra é uma mulher de 36 anos, casada, mãe de três filhos (uma filha com 20 anos, uma filha com 16 anos e um filho com 13 anos) e avó de uma menina de três anos. Em relação a sua escolaridade, possui Ensino Fundamental

incompleto. Estava matriculada no PROJOVEM, mas desistiu de continuar, desmotivada por sua rotina. Mora no mesmo bairro do CMEI e considera uma localidade boa, mas ressalta as dificuldades decorrentes da violência.

Trabalha na instituição há três anos, exercendo trabalho voluntário. O convite para trabalhar na Creche foi feito pela sogra, a professora Catarina, que pediu a Sandra que a ajudasse como auxiliar, e assim ela foi ficando na instituição:

Ah, porque primeiro a minha sogra é professora (entrevistadora pergunta se é a Catarina e a entrevistada confirma). Primeiro eu vim porque ela me chamou, pra dar uma ajudinha. Aí eu vim, gostei, e tô até hoje aqui. (Auxiliar Sandra – Entrevista, 2015).

Nesse momento, a auxiliar Sandra revela que também é parente da auxiliar Elena – sua filha – e que ambas trabalham no CMEI como voluntárias. Esclarece, no entanto, que, diferente da auxiliar Elena, que é específica do berçário, ela desempenha outras funções, quando não está exclusivamente no Berçário:

Sim. Aqui na creche eu faço tudo. Eu já fiquei na cozinha, no berçário, agora eu tô no berçário, maternal I, até na cozinha eu já fiquei, na limpeza. (Auxiliar Sandra – Entrevista, 2015).

Mais uma vez, observam-se, no discurso, as práticas sociais da imagem da creche, um espaço ainda com referências da informalidade e de vínculos familiares.

No cotidiano com os bebês, é atenta, mostrando-se disposta a responder aos chamados dos bebês. Observa-os com atenção, oferecendo sempre ocupação aos pequenos, mostrando-lhes os brinquedos ou conversando com eles. No que se refere aos cuidados físicos, aqueles atrelados à higiene, a auxiliar Sandra é a que detém essa função com mais frequência. Os bebês estão sensíveis o tempo todo ao olhar da auxiliar Sandra. Ao tropeçarem, os olhinhos deles já a procuram, indicando que sabem que podem contar com a sua ajuda.

Mediante uma perspectiva organizacional do currículo pensado para educação e cuidado de crianças de 0 a 3 anos, o espaço da pesquisa encontra-se diluído em desencontros com a legislação, desde o que é pensado para os tempos e espaços até o que é pertinente ao desenvolvimento e à aprendizagem. Observou-se uma rotina que fragiliza as ações dos bebês, mas não os impede de afetar o ambiente e de serem por ele afetados. O berçário pesquisado é um lugar de incômodos, angústias

e descobertas, a partir de um olhar docente que procura soluções diante dos desafios da prática, mas que estabelece ações que fragilizam a rotina, o tempo e os espaços desses/as profissionais junto aos bebês.

4.6 Observação e caracterização do berçário: tecendo olhares...

A gente precisa desconhecer tudo de novo.
Temos de botar um olho virgem nas coisas.
Temos que ver o mundo a partir de suas fontes.
Preciso do auxílio de uma criança para me desconhecer.
Criar começa no desconhecer. (BARROS, 2010)

Como sugere o trecho de abertura do poeta Manoel de Barros, os pequeninos transitam em uma instituição por caminhos já conhecidos pelos adultos, porém, se vistos pelo viés dos bebês, esses caminhos possibilitam um convite para o desconhecido, para um espaço repleto de pluralidades e ações modificáveis. Assim, o “criar começa no desconhecer”.

Neste tópico, em que meu olhar recai sobre a minha entrada no berçário, apresento os profissionais que ali atuam, caracterizo o espaço físico, a mobília e os materiais (brinquedos e outros utensílios), os bebês, as famílias e me situo como pesquisadora no exercício da etnografia no cotidiano com o berçário.

O berçário...

Os registros escritos foram uma constante no desenvolvimento da pesquisa, de modo que o diário de campo foi imprescindível para abrigar minhas impressões e descrever uma rotina que, apesar de fixa, era repleta de singularidades, dia após dia.

Entendo, no entanto, compartilhando as lições de Clifford (2011, p. 42), que:

As palavras da escrita etnográfica [...] não podem ser pensadas como monológicas, como a legítima declaração sobre, ou a interpretação de uma realidade abstraída e textualizada. A linguagem da etnografia é atravessada por outras subjetividades e nuances contextuais específicas[...].

Assim, além dos meus registros escritos e fotográficos, do meu olhar atento durante os momentos de observação, do ouvir o outro durante as entrevistas, do refletir sobre o referencial teórico e metodológico, em todos os momentos da pesquisa estiveram em cena as subjetividades e as condições de produção dos discursos.

Nesse sentido, caracterizar aqui a estrutura física do berçário, a partir da mobília, brinquedos, materiais pedagógicos e decoração é também contextualizar o espaço e as subjetividades engendrados no desenvolvimento das práticas de cuidados e educação junto aos bebês na instituição pesquisada.

Vejamos algumas imagens.

Figura 2 – Sala de Atividades principal do Berçário



Fonte: Elaborado pela autora com dados de 2015.

Esse momento do registro fotográfico dos espaços do berçário sem os adultos e os bebês ocorreu em 18 de agosto de 2015. A professora Catarina, após a rotina da manhã, desjejum, oração e músicas, falou com os auxiliares que levaria as crianças para brincar um pouco na área externa, onde ficam o refeitório coletivo e a cozinha do CMEI. Para esse momento, ela solicitou que os auxiliares colocassem brinquedos em

uma caixa e também levassem a toca (uma barraca infantil colorida). Às 09h20, os auxiliares conduziram os bebês para o espaço, e a professora Catarina ficou limpando e organizando o berçário. Ela lavou os utensílios usados no desjejum das crianças e, em seguida, passou pano no chão do berçário. Quando ela saiu do espaço para se juntar aos bebês e aos auxiliares, foi para avisar que tinha terminado de limpar e eles podiam retornar para o banho das crianças. Nesse intervalo de saída da professora, fotografei o espaço.

Figura 3 – Espaço do banho e higienização



Fonte: Elaborado pela autora com dados de 2015

Figura 4 – Organização com mobília e utensílios do espaço para o banho e higienização



Fonte: Elaborado pela autora com dados de 2015.

Figura 5 – Espaço do Lactário: com utensílios e mobília



Fonte: Elaborado pela autora com dados de 2015.

O ambiente do berçário é amplo, com um espaço para a higienização e banho dos bebês; o terceiro espaço é o lactário. Há duas janelas que permanecem sempre fechadas, ou então com uma pequena abertura. A ventilação da sala é feita por dois ventiladores fixados nas laterais das paredes. A iluminação interna é suficiente, mas o espaço também recebe uma boa iluminação natural.

O ambiente principal (sala de atividades) é composto de materiais que estão fixamente na rotina: dois berços, sendo um gradeado de madeira e outro de tela (esse é rotativo, pois possui rodinhas e sempre fica guardado no lactário para ser usado conforme a demanda); uma prancha pequena fixada na parede com um aparelho de som e uma caixa com alguns CD de músicas infantis; um tapete vermelho (esse foi substituído por outro no segundo semestre do ano letivo, pois a professora solicitou um tapete que fosse lavável e de fácil locomoção, para usar em outros espaços da instituição); dois ursos de pelúcia enormes, que ficam acomodados no tapete (esses servem de encosto nos momentos de alimentar as crianças).

Nas paredes da sala, há pinturas fixas com desenhos e figuras de crianças usando chupetas, mamadeira e brincando. Os brinquedos ficam guardados em caixas de papelão no lactário, junto dos colchonetes e lençóis. Os brinquedos são bem coloridos e sonoros e, embora em pouca quantidade, há variedade. Há poucas bonecas (e em situações precárias) e apenas uma bola. Há ainda um tatame colorido com as letras do alfabeto e outro tatame colorido com os números. Esse material, a professora usa esporadicamente (durante a minha permanência na instituição, usou apenas duas vezes).

Observa-se que há um vazio no espaço principal de atividades com os bebês, expressando a fragilidade na organização do espaço pedagógico para o desenvolvimento das atividades junto aos bebês. As DCNEI (2010) preconizam que, nas propostas pedagógicas da instituição, deve estar prevista uma organização de espaço, tempo e materiais que proporcione condições de trabalho para efetivação do cuidado e educação e para o desenvolvimento da criança. Isso implica viabilizar uma rotina pedagógica que atente para especificidades etárias, singularidades individuais e coletivas das crianças, oportunizando brincadeiras e interações. Assim, essa é uma

perspectiva não desenvolvida no espaço do berçário aqui descrito, uma vez que há um vazio pedagógico, inviabilizando a dinâmica de atividades.

O lactário é um espaço amplo, com a presença de um lavatório para a higienização dos utensílios de alimentação dos bebês. Os utensílios ficam armazenados em caixas organizadoras de plástico e são higienizados pela professora. Esse espaço também é local de depósito de outros materiais inutilizáveis, como berços, brinquedos, cadeiras. O espaço é utilizado apenas pela professora e auxiliares; as crianças não transitam por ele.

O local para o banho e troca de fraldas é amplo. No local do banho, há uma ducha, uma banheira e um balde. Próximo à ducha, os auxiliares posicionaram uma cadeira (infantil), que usam para se acomodarem e realizar a atividade de banho nos bebês. O trocador é uma prancha horizontal e fixa (de concreto); nela fica um colchonete, que serve de apoio para trocar os bebês, um organizador de madeira, onde colocam escova, pente, perfume, e uma caixa para armazenar as fraldas descartáveis. Nesse mesmo espaço, ficam duas toalhas (essas são compartilhadas), as roupas dos bebês e as mochilas.

O espaço também é composto por outras mobílias e materiais: uma mesa onde ficam uma TV e uma caixa com um acervo de literatura para bebês; um armário com materiais de papelaria para atividades; duas cadeiras de balanço (essas cadeiras eram usadas no início do ano letivo pela professora e auxiliares para acalmar as crianças ou então fazê-las dormir).

Se confrontadas com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006b) e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006c), essas características físicas, espaços, mobílias e materiais revelam-se bem distantes do que é proposto nesses materiais orientadores para a qualidade na Educação Infantil. Assim, quando se pensa no atendimento ofertado nesse espaço e a quem esse atendimento é destinado, observa-se que o cuidado institucional com as demandas de qualidade do trabalho na creche é deficitário, frágil.

De acordo com Simiano (2015, p. 81),

[...] a forma como planejamos e organizamos os espaços coletivos de educação e cuidado dos bebês não é neutra, pois expõe uma intenção pedagógica e, ao mesmo tempo, pode nos revelar as concepções dos adultos sobre os bebês e crianças bem pequenas.

Assim, a organização do espaço do berçário do CMEI Rosa Mística suscita críticas, à medida que deixa a desejar como lugar de cuidado e educação dos bebês. A fragilidade apresentada no espaço é o que define as práticas de cuidado exercidas no berçário, objeto de análise e reflexão na próxima seção desta tese (seção 4), em que se trata de discursos diretamente imbricados na organização do espaço.

Registro do primeiro dia de observação...

Cheguei às 06h50 na creche e, assim, pude observar como era a recepção feita para as crianças e seus responsáveis. Os portões ainda estavam fechados e, do lado de fora, mulheres, homens (poucos, precisamente quatro) e crianças aguardavam a abertura. Nesse ínterim, observei que os profissionais que atuam no CMEI entravam, mas a entrada das crianças ainda não havia sido liberada. Às 07h, o portão é aberto e fico sentada nos bancos do hall de entrada da creche, um espaço de recepção. Nesse momento, aproveito para ouvir como é feita a acolhida. Uma senhora funcionária do CMEI é quem recebe os familiares e as crianças, deixando passar pela recepção apenas os pais com crianças de colo: os bebês do berçário. Após o término da entrada, com tolerância até às 8h, o CMEI só libera a entrada dos que informam o motivo do atraso com antecedência. Minha entrada no berçário foi às 7h30.

A primeira fala a mim direcionada quando abro a porta é:

Carla, tire sua sapatilha, pois aqui ficamos descalços. As crianças ficam no chão. Falo logo, pois proíbo a entrada com os pés calçados. Ah! Bom dia e seja bem-vinda, não repare o barulho. Prepare os ouvidos. Muito chororô hoje. (Fala da Professora – Registro da Observação – Diário de Campo, março/2015).

Atendi ao pedido da professora e me acomodei, sentando-me no chão. Comecei a observar o espaço. Aparentemente amplo, com dois berços, sendo um gradeado e outro de tela. No chão, estavam dispostos alguns brinquedos, chamando atenção dois ursos de pelúcia gigantes. No centro da sala, um tapete de tecido aveludado vermelho, sobre o qual estavam espalhados alguns brinquedos sonoros e

de plástico. Também havia na sala duas cadeiras de balanço. Era um dia atípico, ainda de adaptação.

Os adultos presentes no berçário eram três mulheres e um homem: uma professora e os auxiliares. Os bebês estavam bem agitados. Eles estavam trocando de roupas. Tiravam as roupas dos bebês e os deixavam de fralda, pois a sala estava bem quente e não havia ventiladores, contando apenas com o ar natural de uma das janelas da sala. Os bebês choravam muito. Ao fundo, tínhamos um aparelho de som ligado, mas o som era de uma rádio local. Em um dado momento, a professora desligou o som e começou, junto com os auxiliares, a cantar.

Enquanto eu observava e anotava algumas impressões, a professora me diz:

Carla, eu sei que não está aqui para trabalhar com a gente, mas vou precisar da sua ajuda com os eles hoje, veja estão muito agitados. E se você puder socorrer. [Risos]. (Fala da Professora – Registro feito na observação – Diário de Campo, março/2015).

Esse pedido da professora aconteceu porque estava chegando para o berçário uma refeição, a primeira do dia. E era um momento em que a professora recebia a bandeja da cozinheira, com o leite (este estava em uma jarra) para servir aos bebês e precisava deslocar-se ao lactário para pôr o leite nas mamadeiras. A turma estava com 14 bebês e eram bem pequeninos, quase todos de colo; apenas quatro bebês andavam. Nesse momento, a professora colocou o bebê que ela segurava no meu colo. O choro foi generalizado e aumentou, tornando a hora da primeira alimentação bem complicada. Tiveram que organizar rápido o modo como acomodar os bebês para tomar o leite, uma vez que o espaço não disponibilizava cadeiras de alimentação. Rapidamente os auxiliares espalharam alguns colchonetes, colocaram as pelúcias como encosto, deitavam os bebês inclinados e davam a mamadeira, acomodando a cabeça dos bebês nas pernas.

Após a alimentação, os bebês foram organizados para o banho e troca de roupa. O espaço comporta um banho por vez; assim, um dos auxiliares desenvolve a atividade do banho e outro realiza a troca de roupa. A dinâmica são duas crianças no espaço do banho. Nesse ínterim, os demais bebês ficam com a professora e outro auxiliar, que interagem com eles oferecendo brinquedos e conversando. Por ser o

mês de adaptação, os bebês estavam sendo liberados no primeiro horário, não permanecendo para o turno da tarde.

Em síntese, minhas observações no berçário iniciaram-se pós-adaptação dos bebês, porém estes ainda estavam em processo de inserção na rotina do berçário. O choro era uma constante, e minha chegada já se deu com participação direta na rotina, logo tendo que acalantar um bebê que chorava. O espaço do berçário estava diluído em choro e muito esforço dos auxiliares e professora para tentar controlar os corpos pequeninos sem consolo.

Os bebês e as famílias

Os bebês matriculados no berçário eram 9 e, no maternal I, 11 bebês¹³. Na prática, estavam funcionando duas turmas em uma, o berçário. Frequentando, havia 16 bebês, que, no início do ano letivo, estavam nas seguintes faixas etárias: o bebê mais novo (menina) com quatro meses; o mais velho (menino), com 2 anos e 11 meses.

¹³ Nas matrículas iniciais, totalizavam 20 bebês; somando as matrículas para o Berçário e Maternal I, no entanto, após o início do ano letivo e com a paralisação (greve), as famílias optaram por não continuar com a matrícula. Uma das crianças que foi matriculada tinha microcefalia e, pelas condições estruturais e de recursos humanos, a professora relatou que a mãe optou por não continuar frequentando a creche. Assim, quatro bebês são considerados desistentes.

Quadro 5 – Dados sobre idade dos bebês do grupo Berçário¹⁴

Qt	Bebês	Data de Nascimento	Idade em Março/2015
01	Alan	Não disponível	6 meses
02	Giulia	Não disponível	2 anos
03	Gabriel	02/09/2014	7 meses
04	Germano	Não disponível	2 anos
05	Ígor	14/04/2013	2 anos e 11 meses
06	Joaquim	10/04/2013	2 anos e 11 meses
07	Jorge	22/06/2014	10 meses
08	James	10/04/2014	1 ano
09	Lael	Não disponível	1 ano e 7 meses
10	Luis	10/05/2014	11 meses
11	Maria	26/10/2013	2 anos e 5 meses
12	Mirela	26/10/2013	2 anos e 5 meses
13	Miguel	Não disponível	7 meses
14	Nívia	21/11/2014	4 meses
15	Roberta	13/02/2014	1 ano e 1 mês
16	Simone	19/06/2014	9 meses

Fonte: Elaborado pela autora com dados de 2015

Observa-se que é uma turma composta por seis meninas e dez meninos, perfazendo uma característica do berçário: a presença de meninos é mais expressiva. Na categoria idade, tem-se uma turma de bebês homogênea devido à junção do berçário e maternal I, fato apresentado pela professora como um elemento que dificultava o planejamento das atividades.

Com relação ao contexto familiar, os bebês são de famílias pobres e com singularidades, a saber: situações de necessidades básicas (higiene e alimentação); crianças que viviam apenas sob responsabilidade materna (família materna), ou seja, sem a presença do pai; crianças filhas de pais ou mães que estavam cumprindo pena ou em liberdade condicional; pais ou mães usuários de drogas ilícitas; filhos de trabalhadores informais e de comerciantes.

De início, o grupo de bebês despertou um olhar sob o signo da falta, mas o convívio foi apresentando as potencialidades dos bebês, os afetos foram sendo delineados, fortalecendo os vínculos e proporcionando um ambiente que oferecia

¹⁴ No quadro, apresentamos os bebês sob nomes fictícios. A idade dos bebês cuja data de nascimento não constava nos registros foi sendo informada no decorrer da rotina com a professora. As demais datas de nascimento foram concedidas pela coordenadora pedagógica da instituição, pois os levantamentos dessas informações não estavam concluídos pela Secretaria.

aprendizagens e desenvolvimento, apesar das fragilidades existentes nas ações desempenhadas pelos adultos.

5 AS PRÁTICAS DE CUIDADO EM UMA CRECHE DE MACEIÓ

Nesta seção, apresentamos os elementos de análise que foram sendo constituídos a partir da permanência da pesquisadora durante 10 meses no berçário. Para isso, organizamos o corpus de análise mediante leitura das anotações registradas no diário de campo, da narrativa da história de vida e da entrevista, com o apoio das fotografias.

Os discursos que se apresentam nos dados coletados foram analisados de modo construtivo e interpretativo, atentando para os dizeres da professora e dos auxiliares, buscando delinear os saberes que afetam a profissionalidade da professora de berçário. Submetemos a análise os caminhos do discurso que evidenciam as verdades, os saberes, as relações de poder, os dizeres da professora apresentados no campo dos saberes e da prática, implicando delinear o que torna o discurso vivo nas relações.

5.1. O cuidado institucional na creche: as rotinas de cuidado (higiene, alimentação etc.) na ótica da docente e dos auxiliares

Compreender os discursos sobre as práticas que situam os saberes e fazeres da professora Catarina foi um exercício de pesquisa que oportunizou caminhos para delinear os discursos que conversam com as práticas de cuidado no berçário. Neste item, apresentam-se os elementos das narrativas da professora sobre sua chegada à creche e suas primeiras experiências em atuar com os bebês. Também apresentamos os dizeres dos auxiliares, uma vez que esses dialogam diretamente com a prática de cuidado exercida no berçário.

A vinda da professora Catarina a Maceió para trabalhar na instituição onde fizemos a pesquisa foi no ano de 2012. Ela já iniciou na turma do berçário, relatando que foi muito difícil, pois, para ela, era possível desenvolver as práticas de cuidado, mas estava preocupada com o educar crianças tão pequenas. Acrescentou que até o cuidar foi difícil, porque pouco cuidou do filho quando era pequeno, já que, nesse período, estudava:

Agora o educar é que é a dificuldade maior, sabe Carla? Né? O cuidar é fácil. O educar é que é... **pra mim até o cuidar foi difícil, porque eu só tive 1**

filho, como eu lhe disse, e na época eu estudava quase que eu não cuidava dele. E, de repente, eu pegar uma turma assim, com 14, 10 alunos fica difícil que só pra mim, **eu sinto muita dificuldade.** (Professora Catarina, História de Vida, 2015).

É importante notar que, para Catarina, o cuidado de bebês perpassa sua trajetória pessoal de ser mãe, em que esse saber foi pouco desenvolvido. Ela transita entre considerar cuidar fácil e ao mesmo tempo difícil, uma vez que, como mãe, não acumulou experiência suficiente nesse aspecto.

Dessa forma, para a professora Catarina, atuar na creche, especificamente no berçário, desde a sua chegada à instituição, foi bem difícil. Segundo ela, quando chegou para atuar no berçário, havia uma professora estagiária e ela chegou como professora concursada, o que ocasionou um clima de tensão. Catarina relata que as meninas do berçário, após o banho, saíam para casa com os cabelos bem penteados e organizados, e ela observou que não sabia nem colocar uma fralda descartável no bebê:

Sem contar que, quando eu cheguei, a outra professora não gostou, porque ela era professora estagiária e eu era “a professora da sala”. Aí eu disse que não tinha isso, que todos nós aqui somos professores, inclusive as auxiliares. **Mas eu sofri muito com a hostilidade.** Tanto que quando eu cheguei, pra arrumar os cabelos das meninas, elas saíam das outras professoras com o cabelo todo trabalhado, a coisa mais linda. E quando eu cheguei não queriam fazer mais. Falavam: “Hoje, a Catarina é quem vai arrumar as meninas”. Eu ficava calada, penteava e mandava. Quando saía, o cabelo das meninas já estava seco igual o meu. E não foi que as mães estranharam? Perguntando por que os filhos foram todos desarrumados. Ainda chegou uma professora na porta uma vez e disse: “Eita que os meninos saíram hoje tudo estilo...”. Aí eu disse: “Estilo tia Catarina”. No outro dia eu falei com elas, que elas fizeram de propósito para eu arrumar os cabelos, que eu tinha dito a elas que eu não tinha afinidade de arrumar cabelo de criança, até porque eu **sou professora e não cabeleireira**, então eu penteio o cabelo, mas arrumar não. (Professora Catarina, História de Vida, 2015).

Essas atividades de cuidar destacadas pela professora (atuar na creche e estar com os bebês) foram inicialmente um desafio, em face das práticas que já estavam estabelecidas antes da sua chegada ao berçário. Segundo Catarina, o clima de tensão perdurou até aquele ano letivo ser concluído, porém os desafios com os bebês prosseguiram na sua prática, pois nunca tinha desenvolvido atividades com crianças tão pequenas.

Ela relata que o impacto de estar em um berçário a fez repensar se queria mesmo continuar naquela turma de crianças tão pequenas, além de que ouvia dos

amigos mais próximos: “Tem certeza de que, depois de tanto tempo na educação, agora vai trabalhar assim: *com essas crianças?*” Segundo Catarina, isso a deixou bem inquieta, pois não sabia o que fazer e os comentários dos amigos pesavam muito:

Esse meu amigo, que eu falei que me colocou lá na secretaria, **ele disse que eu era louca, que eu estava aqui metendo a mão na merda, trocando fralda de menino...** Disse: “Me dê seu currículo que eu arrumo uma direção pra você, uma escola mais perto...”. Eu disse: “Tá certo, depois eu lhe digo”. Aí houve uma época que eu preparei os currículos, mas eu fui analisando... Não é fácil ser diretor. Eu estou só com meu problema do berçário, que é um problema meu, minha dificuldade e não do berçário em si. Aí vou pra uma direção, vou me preocupar com feira, prestação de conta. Só no berçário tem: fralda, leite, material de limpeza, mamadeira... Aí eu pensei: “Não, não quero isso pra mim. Deus me livre ser diretora”. (Professora Catarina, História de Vida, 2015).

Esses incômodos fizeram a professora Catarina repensar sua continuidade no berçário; tanto que chegou a sugerir, na instituição, que estava disponível para exercer o cargo de coordenação, quando essa oportunidade surgisse. No entanto, ao observar o trabalho da coordenação, a professora Catarina informa que repensou também o desejo pela coordenação, especialmente por causa da excessiva burocracia que observava no cotidiano do setor:

[...] aí eu disse à diretora que se surgisse a oportunidade de ser coordenador eu queria... Mas depois que eu estou aqui olhando o trabalho do coordenador, eu prefiro em Anadia. Então disse que não queria, mesmo quando surgiu pra ficar na coordenação um horário, eu disse que não queria. **Aqui em Maceió eu só quero ser professora e só vou ser vice-diretor ou diretor se for o caminho... Aí as meninas dizem que eu sou louca, que eu deveria estar em Anadia na secretaria...** Aí eu digo: “**Fazendo o que? Só fazendo o que o outro quer. Eu sou caladinha, tenho o meu jeitinho, mas não quero ser manipulada por ninguém**”. Você ser obrigada, Carla, a fazer tudo o que o outro quer. Você não ter decisão. Tá lá na secretária de enfeite. Não quero não. **Aqui eu quero ficar no berçário** [...](Professora Catarina, História de Vida, 2015).

Observa-se que essas inquietações iniciais da professora Catarina diante dos desafios do berçário refletem um olhar que emerge dos lugares que já ocupara na trajetória profissional: antes de vir para Maceió, ocupava um cargo que representava mais status na função docente, enquanto o ser professora de bebês é claramente expresso pelos amigos como um trabalho que não a qualifica profissionalmente. Essas interdições que aparecem nas narrativas da professora sobre como é estar na creche a deixam em posição de saber o que é falso e verdadeiro nesse saber que possivelmente a coloca agora na condição de professora de bebês.

Diante das alternativas, sua opção é permanecer na creche, pois, no berçário, pode exercer sua atividade com mais autonomia profissional. Esse estar na creche junto aos bebês remete aqui à condição dos bebês, representados, nas falas do sujeito, como seres que precisam do outro e que ainda não falam. Esse lugar deu à professora Catarina um modo de exercer suas atividades mediante a divisão das tarefas, buscando maneiras de obter obediência das crianças e de desenvolver suas ações junto aos auxiliares.

Ressalta-se aqui que a professora Catarina reafirma a sua permanência no berçário. Apesar das inquietações que permearam sua chegada, ela coloca a idade como um fator que dificulta o seu desempenho profissional junto aos bebês, embora expresse o desejo de avançar profissionalmente como professora de bebês:

E outra coisa que eu acho que tá pesando um pouco é a idade também. O ano que vem não vou deixar não o berçário, vou continuar. Estou tomando remedinho pra coluna e vou continuar, pra ver se eu melhora profissionalmente no meu trabalho. **Então, assim, pra mim, é um desafio, o berçário pra mim é um desafio.** [...] O berçário não é fácil de trabalhar. Cantar, brincar é bom, tudo tá no pedagógico, tá? Mas não só para no brincar e no cantar, né? (Professora Catarina, História de Vida 2015).

Aqui aparece uma outra indicação das dificuldades da Professora Catarina na sua atuação na creche, a das atividades pedagógicas, além da do cuidado, já mencionada.

Vale destacar, neste ponto, as anotações que foram feitas nos momentos de observação, pois, na rotina do berçário da professora Catarina com os bebês e os auxiliares, os fatores que ela apresentou como desafio puderam ser lidos na prática. Durante a observação, verificamos que, em muitos momentos, a professora Catarina optava por desempenhar atividades direcionadas ao cuidado com a distribuição da alimentação, organizar os colchonetes e higienização dos utensílios utilizados na alimentação, deixando os auxiliares responsáveis pela atenção aos bebês:

Os bebês chegam e são acolhidos pelos auxiliares. Os ritos são os de sempre. Os recebem e tiram a roupa, deixando os bebês apenas, de fralda descartáveis. Nesse dia os primeiros a chegar foram: Nívia (5 meses), Joaquim (2 anos), Maria (2 anos), Mirela (2 anos) e Gabriel (8 meses). Aos poucos os demais bebês vão chegando. Nesse dia não teve oração e nem músicas de acolhida. **Os bebês estavam agitados. Ao todo tinham 11 bebês.** Quando a primeira alimentação do dia chegou era às 8:00 e todos já esperavam. **A professora Catarina conduz o alimento que foi entregue pela merendeira para o lactário e lá faz a divisão do mingau para as**

mamadeiras. Nesse momento os auxiliares (Danilo, Elena e Sandra) organizam o espaço para acomodar as crianças. Todas são acomodadas no chão, com o auxílio de tapete, almofadas, bichos de pelúcia e no colo dos auxiliares. Os bebês que são maiores são orientados a segurar sua mamadeira. E os menores ficam sob responsabilidade dos auxiliares. Dos 11 bebês, apenas, 3 são considerados nesse dia bem pequenino, a Nívia (5 meses), Gabriel (9 meses) e Alan (7 meses). Além desses pequeninos, também, estavam presentes Roberta (1 ano) e Jorge (11 meses), esses dois bebês muito apegados à professora Catarina. Mas a professora preferiu dar uma atenção maior aos bebês bem pequenino, Nívia e Alan. **Catarina olha para auxiliar Sandra e diz: “- Deixe a Nívia que eu vou dar a comida dela, pois ela mal come, acho uma covardia a mãe dela não vir para amamentar, ela fica assim sem querer pegar o bico da mamadeira”.** O auxiliar Danilo fala: “- A mãe dela disse que a Nívia está muito gordinha e a médica pediu para ela deixar de amamentar. Não sei se é verdade” Professora Catarina: “Gordinha ela está, agora ficar sem comer não pode.” E fizeram um silêncio dos adultos do berçário e nesse momento só escutávamos o choro do Lael, que estava em fase de deixar de mamar e se adaptando na creche, mas a mãe dele sempre vinha nos momentos das refeições amamentá-lo. **Enquanto a mãe dele não chegava, ele chorava muito e os auxiliares e professora Catarina ficavam tentando conter o choro do Levi e não conseguiam. Nesse momento, a professora Catarina deixa o objetivo de alimentar Nívia e vai ficar com o Levi no colo, enquanto a mãe chega.** Momento esse que a professora olha para mim e fala: **“sabe Carla, eu acho uma covardia fazer isso com a criança, ela ainda mamando. Eu sei que a mãe dele é funcionária daqui e já se passou os 6 meses da licença e ela precisa trabalhar, mas a criança sofre. Esses inocentes sofrem”.** Ela me fala isso enquanto acalenta o bebê Levi, a professora Catarina está sentada no chão e o bebê no seu colo. Nesse primeiro horário a mãe do Levi não foi para amamentá-lo, pois, como era adaptação, ela optava por deixar ele sem a mamada do desjejum na creche (a mãe mandou esse recado pela auxiliar Elena). Assim, a professora Catarina pega o Levi e deixa com a auxiliar Elena. O bebê começa a chorar e a auxiliar Elena sai do berçário junto com o bebê para tentar acalmá-lo. A professora Catarina pega um copo e coloca o mingau para alimentar a Nívia. Ela se organiza, senta-se no chão e junto com ela está duas fraldas e o copo com o mingau, após isso, ela pede ao Danilo que traga à Nívia para ela alimentar. Nesse momento, a professora Catarina apoia a bebê em suas pernas e começa a alimentá-la, mas a bebê chora muito e a professora insiste: **“abra a boquinha... precisa comer” [...] “uma delícia” [...] “não chore” [...] “aqui tem peito da sua mãe não” [...] “vai ficar com fome”.** Momento esse que a bebê Nívia chorava muito e a professora insistindo em alimentá-la. Nesse momento, me vi angustiada com a situação, pois a professora Catarina estava muito empenhada em fazer a bebê comer, mas a situação estava bem estranha. Observei que a professora, para conter a repulsa da bebê, ficou segurando as pernas e as mãos da menina, enquanto tentava fazer ela beber o mingau, mas o choro da Nívia era escandaloso e estava deixando os demais bebês agitados. E havia muito mingau derramado no corpo da bebê e na professora, nesse momento, a professora pede uma colher pequena ao Danilo, para que ela possa tentar colocar o mingau melhor na boca da Nívia. Nesse momento, Catarina para de oferecer o alimento, enquanto espera a colher, e a bebê que está em seu colo cessa o choro e observa-se que a menina já soluça devido o desconforto. **Catarina diz: “-veja como sofre esses inocentes.”** (Diário de Campo – Março, 2015).

Esse recorte corresponde ao registro de um dos momentos da primeira alimentação do dia dos bebês, mostrando o quanto o espaço, os utensílios e a falta de planejamento dificultam o andamento das atividades com os bebês. O relato do

diário de campo é do início do ano letivo, no entanto esses acontecimentos eram frequentes e recorrentes. Por serem os bebês mencionados nos relatos menores de um ano, esse momento da alimentação era sempre um dos mais tensos. Vale salientar que, no primeiro momento dessa alimentação, o meu estranhamento com a organização do ambiente foi enorme. Impressionava-me o fato de acomodar os bebês no chão, dispor alimentação nos utensílios e deixá-los também no chão, convidando-os para comer. Eu não conseguia observar, nesse dia, no que concerne aos arranjos espaciais e pedagógicos, uma turma de berçário como aquela que preconizam os documentos orientadores para creche. Os profissionais ali envolvidos pareciam desconhecer totalmente a referência de se ter um espaço institucional específico para atuar com os bebês.

Também causaram má impressão os comentários. O choro do bebê que era alimentado quase à força foi associado à falta da mãe, e não à insistência e falta de sensibilidade da professora. Esses comentários revelam a equivocada noção de que a única possibilidade de cuidado é junto à mãe e, ao mesmo tempo, contradizem a fala inicial de Catarina, quando afirmou que não pôde cuidar do próprio filho no período em que estudou.

A cada momento da alimentação, repetia-se uma (des)organização que causava estranhamento, como era o caso do momento do lanche com frutas, biscoitos e sucos. A “organização” do ambiente era a mesma: acomodar os bebês no chão, todos sentados, e dispor a alimentação nos utensílios ao chão. Com os bebês um pouco maiores, os alimentos mudam, pois todos os bebês conseguem sentar-se no chão e não precisam mais ficar no colo:

[...] 10:40 chega o almoço. A professora Catarina pergunta para merendeira se está muito quente. A merendeira faz sinal afirmativo que sim. A professora Catarina leva a bandeja com o almoço para o lactário. E lá fica esfriando o almoço e organizando nos utensílios para os bebês. Enquanto isso, o Auxiliar Danilo e Sandra organizam o berço para colocar os dois bebês que dormiram, a Natalya e o Gabriel. Os bebês que estão acordados esperando pelo almoço estão agitados, pois, nesse momento que esperam pelo almoço, os brinquedos estão guardados. A professora Catarina sai do lactário e se acomoda no chão e fala para os bebês: “-Vamos sentar aqui e cantar. Esperar a comida esfriar!” (tom de voz baixo, porque o Danilo diz que têm duas crianças dormindo). Nesse momento, os auxiliares (Helena, Sandra e Danilo) se juntam a professora Catarina e eles colocam os bebês próximo à professora, todos sentados, formando uma roda. A professora Catarina começa a cantar:

- Comida boa! Bem gostosinha! Quem preparou?!
- Foi a tia da cozinha!
- Quem quer comer?

Esse trecho é repetido várias vezes. Até que a professora Catarina interrompe, pois, os bebês começam a se movimentar muito e outros choram, então ela pede para auxiliar Sandra pegar o almoço no lactário e trazer. Nesse momento, o auxiliar Danilo diz: - Eita! Hoje é peixe, é?! Eles gostam muito, não! E, assim, distribuem a alimentação. Nesse dia o berçário estava com 11 bebês. No momento da refeição, dois estavam dormindo. Então, cada auxiliar sentou próximo de um grupo de bebês para auxiliar na refeição. Helena ficou acompanhando 3 bebês; o Danilo 3 bebês; a Sandra 2 bebês e a professora Catarina 1 bebê. O auxiliar Danilo fala: “-o Joaquim não quer comer o peixe. Ele vende peixe, por isso enjoou!” Nesse momento, todos (auxiliares e professora) riem. A professora Catarina fala: “-Olha isso, a Maria e Mirela não querem. Colocam na boca e jogam fora. Não pode! É para comer e não jogar fora”. Em seguida, a Elena fala: “Hoje está ruim, viu? Vejam o Germano sempre come bem, hoje está sem querer. Será que ele está com fastio?!” A professora Catarina, diante dessas várias recusas, olha para os auxiliares e diz: “-A comida está gostosa, eu provei. Mas têm crianças que não querem.” E assim, continuam oferecendo o almoço para as crianças, porém, Germano, Maria, Mirela e Joaquim não comeram. A professora Catarina diz que vai pedir na cozinha para que façam um leite para os bebês que não almoçaram [...]. (Diário de Campo, Outubro, 2015).

Esse registro ilustra os dias de recusa, pelos bebês, de alimentos como carne, feijão preto, ou peixe, fatos registrados no período de observação das rotinas. Os auxiliares e a professora ficavam impacientes diante da recusa dos bebês e, quando os adultos observavam que a refeição do almoço continha algum alimento de que o grupo não gostava, já sabiam que teriam mais trabalho. As crianças ficavam à espera da alimentação e, quando vinham esses tipos de alimentos, o grupo ficava agitado. Além disso, por servirem todas as refeições com as crianças acomodadas no chão, as comidas acabavam derramando e o espaço ficava sempre precisando de limpeza, deixando todos apreensivos, porque, em seguida, o espaço precisava ser organizado com os colchonetes para os bebês dormirem. O incômodo com o espaço limitava muito as ações dos adultos, que sempre expressavam essa insatisfação, pois as crianças sempre demonstravam desconforto.

Para atuar com os bebês na creche, observa-se que o espaço e a organização interferem significativamente na dinâmica das tarefas desempenhadas pela professora. A sala de atividades, mesmo sendo ampla, não dispõe de mobília e brinquedos suficientes para o desenvolvimento das atividades junto aos bebês. Durante a entrevista, a professora, ao observar fotografias da rotina com os bebês, ressalta que, em um dos momentos das fotos, ela está com os bebês, esperando pela hora do almoço, e comenta:

Essa espera é triste. Oh! Coisa feia. Muito feio. Se tivesse um espaço, por isso que eu tô sentido essa necessidade. **Eu vou organizar na cozinha, pra gente ir lá pra cozinha, que aí a gente fica tudo limpo, sem ter nada, porque tem que arrumar e desarrumar tudo. Aí eu quero fazer um espaço lá na cozinha, colocando os maiorzinhos já na mesinha, que já tem lá, eu já coloquei, pra fazer o refeitório na cozinha, mesmo com toda a turma, que seja pra gente fazer sentado ou no chão, mas lá na cozinha.** Eu vou fazer isso antes de outubro, antes de você sair daqui, vai ter que deixar arrumado lá. (Professora Catarina, Entrevista com fotos – 2015).

Nesse momento, a professora se refere à cozinha, fazendo menção ao espaço do lactário. Nas imagens dos momentos de espera pela refeição e pós-refeição, a professora mostra que há uma fragilidade nessa organização, o que limita muito as ações junto às crianças. E mais: os bebês ficam completamente desconfortáveis no momento da alimentação, pois tudo é feito no chão.

Essa “organização” do espaço remete ao que está disposto nos discursos sociais: a creche como um local de práticas que a vinculam a um perfil de informalidade, numa perspectiva de arranjos não satisfatórios para oferecer atendimentos aos bebês. A auxiliar Elena, durante a entrevista, quando foi questionada sobre algo de que sente necessidade durante o trabalho, diz: “Eu gostaria que tivesse mais conforto pra eles” (Auxiliar Elena, Entrevista, 2015).

Essa perspectiva da alimentação e organização do espaço e o modo como os adultos atuam nessas tarefas caminham para uma concepção voltada para o discurso que circula no meio social: prevalece, nas ações dos adultos do berçário, um olhar voltado para higiene, controle e guarda, ratificando o que afirma Richter (2010). Quando se trata de prática educativa, segundo Tardif (2012, p. 151), “ao agir, os educadores não se contentam em fazer algo: eles fazem algo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, modalidades, efeitos e fins dessa ação”.

Assim, a professora Catarina, em suas falas sobre o seu fazer na creche, apresenta-os a partir da condição social das crianças, do espaço institucional e das demandas que sua atividade exige junto aos bebês:

[...] **Tá vendo como a gente tem que parar pra ver, assim, como o trabalho, a parte pedagógica tá...** Por isso que eu tô dizendo assim, que eu tenho dificuldade também devido à estrutura, né? De pessoal, pra trabalhar mais gente pra dar apoio. Aí eu já tô arrumando pra gente esperar pra eles comerem. O Joaquim já chega dizendo: “Comer, tia. Comer, tia”.

Olha a Roberta ... Tem que ter mais gente. Já acham que tem gente demais. Aí a gente tá cantando a música do lanche. Crescer olha. Ficar gigante. Aí, oh! Como fica, muita gente! (Professora Catarina, Entrevista, 2015)

Nos momentos em que a professora pode expressar como vê o estar na creche com os bebês, ela ressalta as faltas que permeiam as ações, relacionadas à estrutura e aos fazeres, em especial os pedagógicos. Assim, ao estar na creche, a professora Catarina olha para os saberes que estão escassos na sua prática, como também põe em evidência que sua prática é voltada para saberes que esperam as crianças ficarem maiores. Observa-se que, na sua formação, os saberes acadêmicos são aqueles que vinculam o seu conhecimento às práticas para corpos infantis maiores, de modo que os bebês não se incluem nesses saberes que ela adquiriu durante sua formação.

Para demonstrar isso, elencamos alguns dos momentos que apresentam as ações que ela desempenhava junto aos bebês e a dinâmica de trabalho com os auxiliares. Utilizamos as fotos no momento da entrevista para situar a professora diante das ações por ela desenvolvidas no berçário e, assim, se possível, para ela evocar os saberes adquiridos para ser professora de creche. Nessa perspectiva, “buscamos as imagens para revelar o que está dado ou as motivações para determinado estado de realidade, mas também para tornar visível aquilo por dar-se ou a existência de um campo de possíveis.” (CECCIM; PALOMBINI, 2009, p. 157).

À luz do pensamento foucaultiano, procuramos atentar para os discursos dentro das relações práticas, envolvendo os enunciados em um sistema de relações tidas como mutáveis (FOUCAULT, 2012). Diante disso, o olhar da professora para o espaço de trabalho e para as ações que ela desempenha provocou nela uma série de problematizações.

Ao começar a visualizar as imagens da fachada da instituição e dos ambientes de que a instituição dispõe para as crianças, a professora já aponta as diversas fragilidades existentes na creche, o que se acentua quando seu olhar desloca-se para as imagens do berçário, o seu local de prática diária:

Vendo essa escola, eu vou dizer que é uma creche? Não tem nada que identifique que é uma creche, nenhum desenho pra que o aluno se sinta interessado, queira vir. Então, olhando a fachada, não caracteriza uma creche. [...] A gente tem que usar esses espaços baixos, porque o desenho fica alto pra criança. O corredor ali, o bebedouro... **Tá muito feio, a entrada ali feia demais. Esse portão podia ser colorido**, formando lápis, algum

desenho em cima. **A gente realmente está com uma creche que parece mais uma faculdade**, não tem nada de atrativo pra criança. (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

Na fala da professora, observa-se um discurso de denegação do espaço da creche como uma instituição para crianças. Essa inquietação, ela demonstra ao olhar imagens da creche, que a fazem parar para comentar: “antes eu não tinha pensado nisso Carla, que a creche não parece uma creche. [risos]” (Anotação do momento da entrevista, Professora Catarina, 2015).

Ao olhar para o espaço, seus dizeres enunciam o discurso da falta, “preenchida” por saberes que, até então, ela não pusera em prática. Quando seu olhar desloca-se para as imagens do berçário, suas observações ganham conotação diferente e seus dizeres produzem efeito de saber e de poder, atravessados pelo discurso de culpabilização do outro (pela falta e pelos “erros”) e de hierarquia:

Tá precisando ter mais cuidado com o espaço aí. A bolsa de fralda, a embalagem, jogada. **Quando dá banho, eu sempre digo a elas pra se preocupar em arrumar, deixar arrumado, mas não há essa preocupação por parte de nenhum dos meus auxiliares.** Eu fico colocando, tirando, arrumando aí, mas há um desleixo. [...] A fralda jogada. **Eu sempre digo a elas que não deixe e sempre continua.** E como tem esse birô, que só é pra gente colocar coisa. Eu sempre digo que o almoxarifado daqui é no berçário. Olhe televisão quebrada. Eu já cobri, coloquei aí, pra não ficar aquela coisa preto. **Aí tem que dar uma arrumada**, tá com o nome cantinho do banho, mas tem que colocar mais uns adesivos aí. (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

O impacto de ver o berçário através das fotos põe em evidência a postura da professora como alguém com competência para organizar o espaço de modo que atenda às necessidades do trabalho com as crianças, propondo uma dinâmica relacional em que se demarcam papéis hierárquicos (entre ela e os auxiliares) e em que se insinua ou se define um modo de se relacionar ali. Na perspectiva do cuidado, observa-se que, para a professora, o cuidar atrela-se ao modo como o ambiente se organiza. Para esse saber, a professora utiliza-se dos saberes da vida cotidiana e da sua história de vida, que, segundo Tardif (2012), são os saberes experienciais. Assim, ao olhar as fotos, a professora vai trazendo também para sua fala o já vivido com aquela turma e com os auxiliares, apontando para a experiência cotidiana no berçário.

Assim, compreendendo que os saberes docentes estão dispostos também nos conhecimentos e habilidades (TARDIF, 2012) que a professora Catarina vai

apresentando junto aos bebês, assinala-se que, nas práticas da professora, o pedagógico surge como uma tarefa a desempenhar quando os bebês estão maiores. Essa inferência nasceu do fato de que, nos cinco primeiros meses de observação no berçário, não presenciamos a professora praticando a atividade de ler histórias para os bebês ou atividades que fossem fora do berçário. As atividades eram desempenhadas em torno da alimentação e higienização, com raros momentos de brincadeiras.

Durante as observações, assistimos a uma professora sempre empenhada em cuidar das atividades de higienização, dos utensílios do berçário e organizá-los para alimentação. O cuidar de crianças tão pequenas no berçário ficam próximos aos afazeres domésticos, e não a suas atribuições na Educação Infantil.

O trabalho docente com crianças muito pequenas remete ao cuidado em relação ao espaço familiar. Os adultos presentes no berçário, ao serem indagados sobre estar na creche e trabalhar com bebês, buscavam sempre referências em suas experiências pessoais:

Eu me identifiquei bastante, pois como eu já tinha acabado de ter minha filha eu já sabia mais sobre os bebês e comecei a gostar [...] (Auxiliar Elena, Entrevista, 2015).

É porque eu já tive experiência, já tive três – filhos – né? E eu cuidava de cinco crianças em casa isso depois que meus filhos cresceram. As crianças tinham cinco anos. Aí eu gosto muito de criança. (Auxiliar Sandra, Entrevista, 2015).

Observa-se que os discursos são perpassados pelo espaço de convivência familiar dos adultos, evocando dizeres cristalizados no imaginário social: estar na creche remete sempre ao contexto familiar, especialmente quando se trata de crianças tão pequenas.

Também são perceptíveis, no entanto, marcas do discurso oficial, sinalizando transformações: a creche também é compreendida por esses adultos como espaço institucional, locus de um trabalho formal, em que emergem dizeres próprios ao discurso pedagógico – cumprimento de planejamento, rotina e necessidade de formação para estar junto aos bebês – e do discurso neoliberal da qualidade da educação:

[...] Precisa ser muito trabalhada a questão do berçário, maternal I e II, porque nós professores e auxiliares, a gente não tá preparado. **Eu fico vendo que precisa de uma formação específica mesmo para auxiliar de sala**, mais especialmente no berçário. Eu sempre digo, porque a Sandra é minha nora e a Elena minha neta, eu digo que leiam, leiam muito. Eu sinto uma necessidade muito grande, **porque lá fora elas são minha família, mas aqui não, né?** Eu chamo a atenção. **Eu sei que ano que vem preciso fazer um cronograma de atividades com o que cada um vai fazer, porque temos três espaços no berçário:** fraldário, sala e cozinha e eu gosto muito de olhar a cozinha, porque lá é onde ficam as mamadeiras, né? É até difícil elas lavarem as mamadeiras, porque eu quem gosto de lavar. O fraldário também né? Tem aquele piso, tem horas que... Tem muita coisa! E ano que vem, já tá anotado. Vou fazer e pôr minha conta em risco, vou pegar elas duas para trabalhar naquela semana. **Porque eu sinto que o pedagógico fica muito a desejar.** (Professora Catarina, relato em um dos momentos da história de vida, 2015)

Os dizeres trazem, ainda, nuances do trabalho voluntário, do contexto familiar e do contexto da creche como espaço de “guarda”.

Para os adultos do berçário, o estar junto aos bebês exige uma prática de cuidado que requer responsabilidades e maior planejamento e organização, dificultados pela precariedade institucional. Para isso, eles destacam as habilidades necessárias para estar no berçário, em dizeres marcados linguisticamente pelo uso do grau diminutivo:

[...] Como eles são muito pequenos, a gente tira a roupinha deles e guarda tudo direitinho. Temos que deixar tudo organizado para não misturar as roupas deles. Depois o grupo faz uma oração com eles. Em seguida vem o lanche. Como eles são crianças, ainda, do berçário temos que ajudá-los na comida, colocar na boquinha deles, limpar...Isso tudo. [...] (Auxiliar Danilo, Entrevista, 2015).

Cuidado para não machucar uns aos outros. Acho que a gente tem que ter cuidado, mais do que a gente tem com nossos filhos... Dar banho direitinho... (Auxiliar Elena, Entrevista, 2015).

Trocar fralda, dar banho, mamadeira, fazer dormir [...] (Auxiliar Sandra, Entrevista, 2015).

Essa dinâmica de trabalho e as habilidades a serem exercidas no berçário foram observadas durante todo o período de pesquisa, avultando o discurso prescritivo, ou seja, regras estabelecidas pelo grupo de adultos. Assim, durante a pesquisa no berçário, era perceptível que não havia um planejamento compartilhado, ou seja, um planejar onde todos os adultos participassem e cuja dinâmica pudesse ser observada na prática. Os bebês ficavam sob responsabilidade dos auxiliares para

as atividades principais, enquanto a professora coordenava a distribuição de alimentação, os horários de higienização e os momentos de música e oração.

No momento da entrevista, a professora Catarina, ao descrever sua rotina com os bebês e auxiliares, relata bem essa dinâmica:

[...] Quando eles chegam, a gente troca a fralda dos que precisam e eles vão brincando. Entre 8h e 8:15h recolhe os brinquedos num espaço separado, aí a gente já faz a roda para fazer a oração, a música de bom dia, outras músicas variadas e a música do lanchinho. Depois entre 8:40h e 8:50h eles já lancharam, aí eu deixo eles brincando livres [...] Tem outra opção também de tomar sol aqui ao lado da escola. Aí a gente leva o tapete e eles sentam nas pedrinhas ou eu levo o colchonete. Na volta, tomam água, banho, preparo o espaço para almoçar, depois água de novo e vão dormir. Aos poucos, a partir de 13:30h até umas 14:10h, que é a hora que chega o lanche, eles vão se acordando, aí deixamos livres pra eles acordarem. Depois do lanche, deixo brincar um pouquinho. Às 14:30h pátio ou as outras opções ao ar livre que eu disse antes. Na volta, já vão tomar banho, se preparar para o jantar e entregá-los para os pais ou responsáveis. (Professora Catarina, Entrevista, 2015).

Nessa descrição da rotina, a professora apresenta de forma pontual o que acontece no berçário. Assim, tem-se que o fato de a professora não desempenhar o que ela chama de pedagógico, ou o que seriam os saberes de sua formação pedagógica universitária (a que, segundo ela afirmou anteriormente, não teve acesso), “justifica” a fragilidade do seu trabalho docente.

De acordo com Tardif (2012), o saber-fazer e o saber-ser são elementos constituintes no campo da prática profissional, o que engloba um conjunto de saberes para desempenhar tarefas do cotidiano profissional. Observa-se que há uma fragilidade nos saberes da professora Catarina para estar junto com os bebês, que ela atribui à faixa etária das crianças, ao fato de sua experiência profissional anterior ter sido no ensino fundamental e à precariedade institucional:

A gente trabalha mais o brincar, através das brincadeiras de roda, gestos, trabalha o movimento também quando trabalha palminha, por exemplo, a música que fala das palminhas, que diz “para cima”, “para baixo”, “forte”, “leve”, aquela música “a janelinha abre, fecha” a gente faz com as mãos abrindo e fechando, a do “elefante é grandão” pra eles pularem, trabalha com a bola também. Outra coisa que a gente trabalha é a autonomia e a identidade usando o espelho, **só que ele está quebrado, quando você chegou ele tava quebrado, né?** Eu ainda não consegui consertar, mas a gente usa pra ele tá se vendo, conhecendo o coleguinha deles. **Logo de manhã, a gente faz uma oração, depois faz o bom dia chamando o nome deles, que já uso como chamada, através da música “como vai, legal”, aí vai chamando o nome de todos.** Aí vai desenvolvendo a escrita com a pintura, naqueles brinquedos de encaixe. Sociedade é quando a gente vai

pra lá, sai pra tomar sol, vai pro pátio, vem aqui pra mangueira. **Eu ainda não tô dando a escrita com lápis, porque tem uns pequenos ainda, geralmente esse trabalho eu faço mais a partir de outubro, lá pro dia 15 eu vou dando o lápis, o gizão, pra eles irem riscando, que eu não fiz ainda.** Contamos a história pra eles ouvirem. **A minha dificuldade é que eles se concentrem pra ouvir. Mas eu distribuo livros, revistas pra eles rasgarem.** Acho que você já observou até alguns lendo as histórias. (Professora Catarina, Entrevista, 2015).

O enunciado de descrição da rotina e depois o de descrição das atividades trazem os elementos que limitam os fazeres da professora junto aos bebês. O ser docente de crianças muito pequenas ainda é um desafio na prática da professora Catarina, que espera que os bebês fiquem maiores para poder exercer os saberes que possui, relacionados ao seu trabalho junto às crianças do ensino fundamental.

Pode-se assinalar que o estar na creche, enquanto espaço institucional, ainda é, para ela, referente a escolarização. As práticas de cuidado não estão atreladas ao pedagógico nos dizeres da professora; é justamente no pedagógico que ela “deixa a desejar”, pois, segundo ela, sua prática fica limitada pela experiência anterior e pela formação insuficiente. Segundo Tardif (2000, p. 16):

Os saberes profissionais dos professores não são somente personalizados, eles também são situados, isto é, como dizíamos anteriormente, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido. [...] diferentemente dos conhecimentos universitários, os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender.

No caso da professora pesquisada, seus saberes não são “situados”, pois não lhe parece definido o que é atuar como docente junto aos bebês.

5.2. O cuidado de bebês e gênero: saber relacionado ao feminino e à maternidade.

Apresentamos, neste item, o cuidado dos bebês pela perspectiva da professora Catarina e dos auxiliares, delineando aspectos do saber relacionado ao feminino e à maternidade, com foco nas relações no/do berçário. Levando em consideração a significativa presença feminina no magistério, em especial na Educação Infantil, destaca-se, aqui, o cuidado de bebês pelo viés dos estudos das autoras feministas

estudadas, compreendendo o cuidar como uma atividade que pode ser desempenhada com responsabilidade por todos os sujeitos morais.

Após uma série de fotos que causaram certo incômodo na professora, ela busca na memória situações positivas de quando iniciou o trabalho no berçário, reforçando suas dificuldades para atuar com crianças bem pequenas:

Entrevistadora: Essa turma você considerou menor, Catarina? Com relação à idade.

Menor. Menor! **Porque eu nunca trabalhei assim com uma turma tão pequenininha, não.** O menor que eu tinha assim era a Roberta, que entrou bebê mesmo... (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

Ao trazer para o seu discurso a informação de que nunca trabalhou com uma turma de bebês tão pequeninos, a professora evidencia que os saberes para as práticas junto aos bebês são mais uma vez a sua maior dificuldade, tanto nos aspectos do cuidado, quanto nos pedagógicos propriamente ditos. Ela situa o campo da experiência como um dos fatores que poderia ajudar nessa etapa, pois, quando busca, na sua trajetória de profissional, respaldo para a sua prática, ela não encontra. Ao apresentar sua primeira experiência com um bebê bem pequeno no ano de 2014, a professora Catarina relata:

[...] a diretora me chamou e perguntou se eu aceitava fazer um teste com a Roberta. Ela tinha um irmãozinho de 1 ano que ficava no berçário. **Eu conhecia a mãe da Roberta e sabia a necessidade dela de deixar a Roberta no berçário.** Então eu aceitei, mas a diretora disse pra fazer um teste de 3 dias e se ela desse muito trabalho, aí não ficava. **Mas a Roberta era um amor. Era não, ainda é. Muito calada. Hoje ela dá trabalho,** mas era bebê, não dava não. Dá trabalho devido, assim, às necessidades dela, né? **E quando ela era bebê só precisava o cuidado e o cuidado (risos). Então aí a Roberta era novinha, a gente só se preocupava com isso, com o comer, aí quando ela começou a sentar veio à preocupação de sentar, engatinhar, da fala...** E o restante eram todos grandes. [...], só tinham três pequenos, as duas gêmeas e a Roberta. (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

Olhando para a história da creche, o lugar da mulher com filhos pequenos, e para o ser professora de creche, o discurso da professora Catarina aponta, primeiramente, para um lugar de sujeição a que se submeteu, para então deixar emergir o que considera o “lado bom” da creche: lugar de cuidado do corpo infantil dócil. Nos lapsos de seus dizeres, resvala o discurso do desejo de controle sobre corpos dóceis, remetendo a construtos foucaultianos.

Para ela, as “facilidades” do exercício profissional na creche passam pelo controle que o adulto desenvolve sob o corpo infantil, permitindo-lhe conduzir com mais “facilidade” os bebês:

A horinha do suco. É... O suco. O João, quando não dá logo, o James diz logo: “Jame, Jame!”. Eu acho tão engraçado. Aí a gente tava lá fora. Eu uso pouco esse espaço. Tinha pouca criança, não tava nem com 10 crianças, aí eu fico lá fora, quando também não tem muito movimento das crianças. Essa parte do fantoche não tava no meu plano, meu plano era contar história, aí de repente a coordenadora colocou esse fantoche... (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

Atenta-se que, nessa fala, a professora Catarina já estava no mês de outubro, precisamente 8 de outubro. Logo, os bebês já estão maiores, período em que ela começava a sair esporadicamente do espaço do berçário para a área externa da creche. O James nesse período já é um bebê de 1 ano e 7 meses; já está com a linguagem verbal desenvolvida e consegue solicitar o alimento. Quando a professora apresenta essa prática, deixa expresso que o seu planejamento e sua prática estão abrindo-se para novas concepções, como contar histórias e aproveitar outros espaços.

A cada imagem observada e comentada pela professora Catarina, apresentavam-se situações de ansiedade e questionamentos sobre suas ações, às quais ela reagia ressaltando saberes adquiridos para ser professora de bebês:

Aí a gente tava fazendo o quê? Era brincando ou era visita? Aí foi contando a história. A história da joaninha! Olha, só ficou os três não foi? (risos). Eu levei essa história pra casa, aí separei até o desenho da joaninha, pra fazer um desenho grande da joaninha pra eles pintarem, mas aí me decepcionei com a história. A história era pra mim. (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

Nesse momento, a professora estava olhando fotos de um dia em que ela organizara os bebês no pátio da instituição para contar uma história, mas a atividade não foi executada, pois eles não permaneceram sentados. Eles foram explorar o espaço, fazendo-a interromper o “momento da história”, uma atividade por ela pensada e planejada.

De acordo com Tardif (2000), o objeto de trabalho docente são seres humanos, o que implica:

[...] a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve ser impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos em um agregado indistinto e pouco fértil para adaptação de suas ações. (TARDIF, 2000, p. 17)

É nessa direção que a professora Catarina segue para adaptação de suas ações, buscando situar os saberes que vem adquirindo para estar no berçário, levando-a a pensar em usar outros espaços e até mesmo promover mudanças nos espaços, atentando para as demandas dos bebês. Nesse cenário, vale mencionar as palavras de Simiano (2015, p. 83): “é a dimensão humana que transforma o espaço em lugar.” Lugar de saberes para os adultos e para os bebês; lugar constitutivo do desenvolvimento dos bebês, sujeitos também capazes de imprimir ali suas transformações.

A partir dessa perspectiva, a professora vai observando as fotografias e apresentando, nas suas narrativas, o desejo de aprovação de sua prática, sobre a qual ela busca revelar conhecimento:

Entrevistadora: Aqui é outro momento que eles usam a área externa, que a gente viu vazia naquela hora e agora ocupada.

Professora: **É. Eles gostam demais. Pronto, aí a cabana a gente levou.** Se a gente tivesse colocado aí em cima dessa toca, embaixo da toca um tapete, olha como teria sido melhor. **Ficava mais confortável pra eles, tudo isso é bom também, né?** Eu não sei a sua opinião, mas quero que você diga. A mais nova da turma é a Elena, aí eu só tava observando ela sem saber e anotando uns pontos. O ano que vem eu vou deixar a Elena pra fazer essa questão dos movimentos todo com ela. **Aí esse túnel, pra gente trabalhar melhor com eles a gente tem que tá lá no túnel e não é em pé não,** é abaixadinha, deitadinha e colocando os meninos e recebendo pelo outro lado. Porque aqui tem a saída, então tem que tá um do outro lado chamando, eles entram aqui, um tem que ficar aqui e o outro tem que ficar aqui chamando, **então a gente levou, mas deixou à vontade, deixou quem quiser entrar, entre e quem quiser não entre, não foi?** Porque é **assim a orientação, deixar os meninos fazerem o que quiser e eu não concordo.** Não concordo porque eles são crianças, mas eles pensam. **Eles têm que ter limite e saber que tem regras, então eu acho que a autoridade de estar lá, mas uma autoridade pra fazer eles crescerem** e se entender como cidadão, como gente.

Nesse fragmento da fala da professora Catarina, é possível identificar sinais de uma concepção de cuidado atrelado a educação, pondo em evidência dimensões discursivas práticas.

A dimensão das habilidades e competências para exercer cuidado e educação da professora Catarina perpassa pela sua experiência profissional e sua formação universitária, o que implica um não saber o que fazer com os bebês. Nesse sentido, a fala de Catarina confirma uma das premissas defendidas por Tardif (2012, p. 265): “[...] os professores, ao serem interrogados sobre suas próprias competências profissionais, falam, muitas vezes, primeiro de sua personalidade, suas habilidades pessoais, seus talentos naturais, como fatores importantes de êxito em seu trabalho”.

A professora, ao olhar as fotografias dos auxiliares na prática junto com os bebês, diz:

Então o Danilo é uma pessoa muito boa de se trabalhar, **não é de se agitar com os meninos**, canta muito com eles, brinca... E eu vou dizer uma coisa: se fosse pra tirar o Danilo do berçário, eu achava ruim. [...] ano que vem eu **vou fazer uma formaçãozinha com elas, com Elena, com a Sandra, com o Danilo...** E essa questão de dança, movimento e tudo eu digo que vá olhando aí, fazendo aí suas pesquisas, porque a hora do recreio do pátio é com você **Danilo, pra ir se preparando com umas brincadeiras melhores**, pra dar uma cara melhor a esse berçário, **esse berçário tá muito feio, então elas vão me ajudar** [...] (Professora Catarina – Entrevista com Fotos, 2015).

Nessa fala, emergem fios de um discurso patriarcal (senão machista): ao Danilo, reservam-se atividades que exigem força física e tarefas pedagógicas (já que ele tem formação superior), ao passo que a decoração é responsabilidade das auxiliares.

Importante destacar aqui que, para o auxiliar Danilo, o estar no berçário é prazeroso, “uma terapia”:

[...] eu nunca pensei que fosse gostar tanto. **E para mim virou uma terapia, eu fico satisfeito quando estou aqui. Ninguém acredita que eu trabalho com crianças**, os meus colegas. O pessoal diz que é mentira minha. **E por ser homem também, as mulheres ficam impressionadas**. E quando me vem aqui dizem: **você é o pai de todos aí. Chamam-me de papai**. Você não veio ontem na reunião, o pessoal me filmando, eu tive que dar entrevista, eles me chamando de papai, **o papai do berçário. Incrível!** (Auxiliar Danilo – Entrevista, 2015).

Se retomarmos o modo como o discurso histórico em torno do cuidado é construído, observamos, nesses dizeres, as marcas históricas e sociais de uma sociedade patriarcal, para quem não é comum (é uma surpresa) ter um homem no berçário. Persiste ali o princípio da divisão do trabalho pelo viés sexista. Numa dimensão histórica, o exercício do trabalho docente na Educação Infantil

majoritariamente por mulheres é (ainda) efeito de uma sociedade patriarcal, que o associa ao feminino e à figura materna.

Nas falas transcritas na sequência, o que se sobressai como específico do berçário é a atividade de cuidado:

O diferencial é o cuidado redobrado por serem bebês. (Auxiliar Elena – Entrevista, 2015)

Ah é diferente, porque eles são pequenos e os outros são grandes. Tem a parte da fralda, de trocar, dar banho. (Auxiliar Sandra – Entrevista, 2015)

No berçário o que destaca é mais o cuidado que temos que ter com as crianças. Nas outras turmas eles têm cuidado, mas no berçário tem que ser muito mais, eu acho. O que destaque é cuidado. Temos que ter cuidado com qualquer situação [...] (Auxiliar Danilo – Entrevista, 2015)

O cuidado é uma prática profissional desempenhada, especificamente, pelos adultos do berçário, prática e saber presente nos discursos e atos cotidianos dos auxiliares e da professora Catarina. Conforme afirma Tardif (2012, p. 217): “[...] o saber possui uma certa existência objetiva que reside nas razões, nos discursos, nas linguagens, nas argumentações que desenvolvemos para apoiar nossa ideias e atos”.

O discurso sexista persiste quando Danilo diz não considerar tão exaustivo o trabalho e quando se diz que ele é poupado de algumas atividades, especialmente o banho e a troca de fraldas, que seriam tarefas femininas. Esses dizeres reforçam uma concepção de cuidado apoiada na imagem social do feminino. Atentar para as linguagens e os discursos e para o modo como eles residem no cotidiano é adentrar o lugar hierarquizado que as ações ocupam quando se trata de cuidar de crianças bem pequenas.

Gilligan (1982, p. 148), quando apresenta o lugar que as vozes masculinas e femininas ocupam na sociedade, chama atenção para uma concepção de responsabilidade que acaba determinando o que é dever e direito do homem e da mulher. Nessa direção, Badinter (1985) diz que a os fazeres que são atribuídos à maternagem também são aprendidos socialmente, de modo que homens e mulheres podem exercer essas tarefas. A autora salienta, no entanto, que as concepções para maternagem e cuidados são provenientes dos contextos históricos e sociais.

Nessa perspectiva, as auxiliares Elena e Sandra expressam que o cuidado direcionado às crianças passa pelo critério de responsabilidade de ter um olhar ancorado no amor e em responsabilidades maternas, informando assim o valor que atribuem ao cuidado nas atividades junto aos bebês:

Cuidado para não machucar uns aos outros. Acho que a gente tem que ter cuidado, mais do que a gente tem com nossos filhos... Dar banho direitinho...(Auxiliar Elena – Entrevista, 2015)

Ah eu gosto muito de todos, são como se fossem meu segundo filho. (Auxiliar Elena – Entrevista, 2015)

Entrevistadora: Como você considera as crianças do berçário?

Auxiliar: Ah como se fosse nossos filhos, a gente cuida direitinho. (Auxiliar Sandra – Entrevista, 2015)

Essa dimensão do cuidar é assim comentada por Tronto (1997, p. 200): “a abordagem feminina do cuidar carrega o fardo das divisões tradicionais de gênero numa sociedade que desvaloriza o que as mulheres fazem”, concorrendo para que o cuidado no fazer feminino, ao ser direcionado para a dimensão da responsabilidade, atrela-se ao sentido maternal.

Para Hirata e Kergoat (2007, p. 600), “a divisão sexual do trabalho amolda as formas do trabalho e do emprego e, reciprocamente, [...]a flexibilização pode reforçar as formas mais estereotipadas das relações sociais de sexo”. Para ilustrar essa dimensão, destacamos que, nos momentos de observação das práticas de cuidados, o trabalho docente com os bebês ainda é perpassado, histórica e socialmente, pelas associações ao ambiente familiar e ao feminino. Um lugar de trabalho que é permeado por hierarquias e concepções que agem diretamente no fazer docente.

Importa reiterar que o berçário pesquisado é um grupo composto por quatro adultos (uma professora e mais três auxiliares: duas mulheres e um homem) e dezesseis bebês (seis meninas e dez meninos). Um berçário com a presença de um adulto homem, que é o único que considera o trabalho uma “terapia”, expressando o prazer de estar com os pequeninos e na atividade de cuidar e educar.

Essa concepção do auxiliar Danilo chama atenção, uma vez que, na dinâmica de distribuição das tarefas, ele é “poupado” de cuidar das trocas de fraldas e do banho. Essa particularidade é relevante, levando em consideração as subjetividades que

circulam sobre o cuidar de bebês, estabelecendo assim uma cultura organizacional para o berçário pelo prisma da não equidade das funções desempenhadas pelos auxiliares. Uma vez que há, por parte da professora Catarina, um chamamento para o auxiliar Danilo ajudá-la nas atividades pedagógicas, subentende-se que duas características o fazem ocupar esse lugar na concepção da professora: o fato de ser concursado e o de ter força e agilidade física para direcionar as atividades com os bebês, a que podemos agregar o de ter formação superior em outra área.

Entendemos que a presença do auxiliar Danilo desenvolvendo cuidados em um berçário põe à mostra indícios de mudanças históricas, numa época em que as práticas de cuidados vêm sendo aprendidas por homens e mulheres, pois o verdadeiro cuidar acontece mediante o encontro com o outro.

5.3. O cuidado de bebês e a origem social das famílias

Aqui apresentamos quem são os bebês e suas famílias. Durante nossa presença na instituição, conhecemos alguns familiares que acompanhavam a chegada e a saída dos bebês e já estavam habituados à nossa presença no berçário. Com o passar dos meses na instituição, também pudemos levar algumas crianças até os responsáveis à hora da saída, observando a chegada e a saída desses adultos com os bebês. A receptividade dos adultos ao recebê-los na saída da creche era frequentemente marcada por poucas demonstrações de carinho. Apenas alguns bebês eram recebidos na saída com atenção e gestos carinhosos dos adultos (familiares): durante a estada na instituição, contabilizamos uma receptividade carinhosa para apenas quatro crianças do berçário.

Para a professora Catarina, os bebês são de famílias pobres e que passam por situações delicadas, seja financeiramente, seja na afetividade. A professora, por residir no mesmo bairro do CMEI, também pode observar e conhecer situações que estão além do espaço institucional. Considera as famílias ausentes da Creche e destaca que a única reunião que teve com os responsáveis foi no início do ano letivo; depois disso, apenas encontra alguns familiares quando levam os bebês à creche. Durante a entrevista, a professora Catarina fala um pouco sobre as famílias:

Teve uma reunião com as mães, **mas mesmo nessa reunião já vieram essas pessoas que trazem, não vieram as mães**. Eu já pedi à Sara (Diretora) que fizesse uma reunião só com o berçário, **porque elas dizem assim “A mulher que cuida”**. Aí **nessa primeira reunião geral eu queria dizer: “Gente, aqui não tem a mulher que cuida, aqui tem a professora**. Todas essas crianças, eu cuido melhor que a minha bisneta, porque não são minhas, são de vocês. **Os seus filhos são o bem mais precioso, amem seus filhos”**. Aí eu queria uma reunião pra dizer a elas. Às vezes, eles brigam muito um com o outro. É normal. (Professora Catarina – Entrevista, 2015).

Esse enunciado da professora apresenta concepções do que é a instituição creche para essas famílias: um local de guarda, onde as crianças ficam por determinado tempo. O caráter de informalidade permeia a representação que os adultos responsáveis pelos bebês têm da creche. Ao dizer “Gente, aqui não tem a mulher que cuida, aqui tem a professora”, o discurso da professora revela o quanto o trabalho de cuidar, na dimensão profissional, é desqualificado. No “conselho” para que os pais amem os seus filhos, silencia-se a ausência de carinho e atenção para com os bebês por parte das famílias. Esse distanciamento dos familiares é apresentado tanto no que se refere à creche, como na relação dos bebês com as famílias:

Assim, eu fico puxando, mas elas ficam assim... A mãe do Luis, não. Não sei se é porque é nova (adolescente), a mãe do Luis, da Nívia, da Simone, elas vêm e conversam, a gente manda entrar. Mas tem muitas que a gente sente como se houvesse uma diferença. Elas falam com a gente, mas é algo muito formal. Se não tem aula, elas chiam. Semana passada a Elena estava com o pé torcido e ainda vinha para escola, às vezes vinha de bicicleta... Mas eles falam, eles querem que tenha aula. **Mas eu noto, assim, muito desamor com as crianças. O Lael mesmo, eu sinto que jogam assim: “Toma!”**. **Como se o Lael não tivesse importância**. Ele vem com uma tia, que já é mãe. E a gente quer conversar e ela muito trancada. (Professora Catarina – Entrevista, 2015).

Observam-se, nesses enunciados da professora Catarina, as expectativas, os pré-julgamentos e até a necessidade de valorização para se ter um bom relacionamento entre creche e família.

Durante o período da pesquisa, o bebê Lael causou-nos estranhamento, pois ocupava um lugar de pouca atenção dos adultos. Apesar de ter suas necessidades básicas atendidas, era um bebê que não estava “incluído” na interação dos adultos e brincava muito pouco:

Hoje me causou incômodo o bebê Lael (1 ano e 7 meses), ele sempre fica quieto, interage pouco e os adultos do berçário parece que aceitam essa condição. Incomodada, eu perguntei para professora Catarina o porquê

desse distanciamento do bebê Lael. Ela me respondeu: é o jeito dele, fechado. “Ele sofre! A mãe não cuida, parece que ela trabalha muito e uma idosa cuida dele e maltrata, não sei bem, mas eu já vi essa senhora trazendo ele e ela mora na rua da Elena e não cuida bem da criança.” Nesse dia chamei o Lael e mostrei a imagem dele na câmera fotográfica e ele sorriu, me abraçou. E ficou um tempo em pé próximo a mim, em seguida sentou do meu lado e ficou brincando com uma pelúcia. (Diário de campo, 13 de agosto de 2015)

Uma melhor compreensão de momentos como esse adveio durante as entrevistas, quando a professora Catarina manifesta juízos de valor sobre o que as famílias representam, seja na relação com os filhos, seja no trabalho da creche com eles, e durante a observação da prática, em que se verifica a preocupação com as crianças e a atenção que dedica a elas. Sobre o perfil das famílias, a entrevistada destaca a presença materna (feminina) na creche:

A mãe do Lael nunca vem. Quem vem é uma senhora que é família e que cuida do Lael. **O Gabriel, que é esse que está começando a andar agora, o último que começou, eu também não conheço a mãe.** Quem traz é uma tia ou uma moça que parece que é prima. **Mas é assim. Joga, sabe? A Roberta tem a mãe muito presente, trabalha sabe?** A Roberta, como eu disse a você, tem um irmão no maternal I e ela chegou novinha, essa a gente se relaciona bem, mas tem umas mães que a gente nota... **A mãe do Igor mesmo... Porque eu chamo pelo nome, não gosto de chamar mãe. Ai eu disse: “Ana Paula, faz o favor”. E ela dura. A tia do Gabriel eu ainda não descobri o nome,** porque não dá espaço, mas eu já disse à Sandra, que é uma mulher morena, bonita. **No dia que ela vier de cara amarrada, eu vou dizer: “Tu é tão bonita, mulher, agora falta só soltar um sorriso, né?”.** Ela vem tão trancada, menina. **A outra que vem é legal, espontânea, mas essa parece que vem com o menino pra jogar mesmo.** A mãe do Germano a gente se dá bem... **A maioria a gente tem assim um relacionamento bom.** (Professora Catarina – Entrevista, 2015).

Mesmo a professora não vivendo periodicamente o contato institucional com os responsáveis pelos bebês para tratar das relações família-creche, ela apresenta um conhecimento sobre as famílias por morar na comunidade e isso interfere significativamente em suas ações com os bebês:

A gente mora numa comunidade muito carente, muita agressiva, isso eu não vou dizer a elas, porque a gente não sabe quem é quem aqui. **A mãe do Joaquim é presidiária, ainda está pagando pena,** acho que tem um dia que ela vai para assinar, ela é para ir dormir, mas não vai, sabe? **Então tem aí pessoas que a gente não sabe. Perigo! [...]**

O pai da **Giulia tem um mercado, a mãe faz faculdade.** A mãe da **Maria e da Mirela era usuária de drogas, o pai é novinho também, mas trabalha,** é trabalhador, tanto é que ficou com as duas meninas, a mãe deixou e foi embora. A mãe do **Lucas mora com os pais e ele, é filho de mãe solteira, ele a gente conhece, mora por aqui, tanto que um dia ela esqueceu a chupeta dele aqui e eu fui levar, aí ela me apresentou ao pai dela,** aí eu sei que ele já é um senhor de idade aposentado. A mãe do **James também,**

parece que **ela é gerente do G Barbosa. Ela é mãe solteira também, mas o pai vem e fica aí com ele. Eu já disse que se tiver uma folga e quiser vir, pode vir.** Aí o **Joaquim** é esse que eu tô lhe dizendo [referência a mãe ser presidiária], **o pai vende peixe, a mãe é bem briguenta...** O **Jorge** também tem **mãe solteira, a família é desajustada...** Eles moram aqui **perto aí a gente sabe.** Tem tios errados sabe? **Quem cuida mais é a vó, cuida mais que a mãe.** Da vida do **Igor** eu **não sei de nada,** é essa Ana que a gente **chama pelo nome e gosta de um barraco.** O **Igor, ano passado, só veio 4 dias, porque ficava mais na casa do pai e o pai era de Pernambuco.** Ela já tem outro filho, eu não sei se é dele. O **Germano é esse, ele tem mãe direitinho, é estruturada a casa dele, os pais trabalham...** A **Giulia** também. E o **Alan** é da **Íris,** aí... [faz menção do aí, informando que já sei o fato dessa mãe ser funcionária da creche, ela é auxiliar de sala da turma de 5 anos]. A **Simone tem a mãe que vem direitinho, trabalha, o pai também trabalha.** O **pai da Simone é dessa família aqui do Jorge aí eu não sei se é direitinho ou não, mas a mãe vem aqui.** O pai da **Nívia** é errado também, a mãe também é desmantelada, mas cuida direitinho dela. (Professora Catarina – Entrevista, 2015).

Esse perfil familiar advém da representação elaborada pela professora Catarina, pois, durante as atividades de observação, não foi possível fazê-lo, já que os pais ou responsáveis só estão na creche quando levam os bebês e quando vão buscá-los. A propósito, foi nesses momentos que pudemos apresentar a eles o Termo de Consentimento autorizando participação das crianças na pesquisa e informando do que se tratava. Um procedimento que durou três meses (março/2015 a maio/2015).

A vivência da professora no bairro do CMEI e o fato de as famílias residirem no mesmo local (“mora aqui perto”) permitem que ela teça (pré-)julgamentos sobre as famílias. Nas falas da professora, é recorrente o discurso de queixas às mães, sobretudo quando se refere aos cuidados que ofertam aos filhos, bem como a menção ao caráter assistencial da creche. Mesmo não o fazendo explicitamente, emergem nos dizeres avaliações desvalorizantes: “carente”, “jogar mesmo”. Quando diz: “aqui não é a mulher que cuida é a professora”, seu discurso põe à mostra o lado educativo e institucional do cuidar-educar, ao mesmo tempo em que resvala a crítica à organização familiar e ao fazer das mães:

No geral, carente. **Porque quando a mãe trabalha deixa o filho com outra pessoa e quando não trabalha é para jogar o filho e ficar fazendo só sabe Deus o que.** Em geral, são carentes, desestruturadas, porque a maioria não tem pai presente e mãe presente, como a do James. Então são famílias que não tem, assim, uma estrutura familiar e muitos até financeira, né?

O **Alan** (7 meses) está na creche em adaptação, ele chegou depois que os bebês tinham passado pela adaptação, pois a mãe estava em licença maternidade. O bebê fica muito agitado e chora bastante, acalmando apenas quando fica no colo. A professora Catarina não gosta e faz críticas à mãe do bebê. Catarina comenta com os demais auxiliares: **“Devo está sendo**

castigada com tanto choro. Chego em casa com o ouvido doendo! Ficar aqui com o Alan no braço o dia todo. Sei que ela trabalha aqui. O pai dele também é concursado. **Acho que ela poderia pagar alguém para ficar com ele. Aqui ele sofre, porque ele é acostumado com outra estrutura. Aí fica assim chorando! Espero mesmo que ele se acostume!** (Diário de Campo, Março, 2015).

Hoje 16 de outubro de 2015, posso observar que há uma relação de atenção diferenciada para os bebês, a professora Catarina recebe a Roberta e o James com mais entusiasmo e direciona uma atenção diferenciada, esses bebês sempre estão inclusos nas suas práticas diárias de alimentação. **Até o banho da Roberta ela fica responsável, trocas de fraldas do James.** Fatos esses que **ela realiza esporadicamente com outros bebês.** Nas anotações do diário em 13 de agosto, também coloquei esse direcionamento que a professora dava aos bebês, ressaltando atenção especial à Roberta. (Diário de Campo, 2015)

Observa-se que, no discurso da professora Catarina, a instituição creche deixa a desejar no trabalho com os bebês, por não promover o cuidado e o desenvolvimento infantil. O discurso de que eles sofrem na creche e o fato de ressaltar que cabe à família prover os cuidados básicos é atravessado por formações ideológicas que remetem ao que está escrito na legislação e também a questões de gênero. Esse discurso traz expectativas quanto ao papel da família e quanto à necessidade de que as representações sociais sobre a mulher-mãe que trabalha fora e tem filhos pequenos sejam transformadas a fim de que se construa um discurso de valorização social desse sujeito.

Nessa perspectiva, é preciso compreender que a professora silencia o fato de que a não participação das famílias na creche interfere significativamente nas ações docentes, ratificando as ponderações de Rinaldi (2016, p.81):

[...] o que precisamos compreender como educadores é que o relacionamento com as famílias traz vantagens enormes em termos do enriquecimento profissional que pode promover, a confiança fortalecida, além de ser uma possibilidade de se superar a solidão, a frustração e a desorientação que algumas vezes torna nosso trabalho mais difícil.

Quando colocamos em evidência os discursos de mudança social, seja na organização da família, seja nas vivências culturais ou econômicas, trazemos à baila a presença do homem e da mulher nas organizações de produção do trabalho e o processo de emancipação feminina. Mas o que está para além do dito no discurso opera em práticas discursivas que reforçam a necessidade de resistência e de mudanças nos discursos maternidade/famílias e creche, que precisam mostrar-se persistentes.

5.4. O cuidado de bebês, racionalidade e afeto

O cuidado e o afeto são recorrentes nos enunciados da professora e estão intrinsecamente na forma como concebe sua identidade profissional. Assim, o cuidado e o afeto nas práticas da Catarina são elementos que a impulsionam a repensar sua postura e até mesmo sua disposição física:

Carla, **nessas horas, é que eu queria ter tempo pra trabalhar melhor, como a gente vê que essas crianças precisam** e eu estou vendo que meu tempo tá chegando [A professora chora nesse momento] [...] (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

Olhar para as crianças e identificar que elas precisam de sua dedicação e responsabilidade advém dos afetos que estão diluídos na sua vivência com os bebês.

De acordo com Ceccim e Palombini (2009, p. 155): “[...] para cuidar é preciso exposição ao outro. A aceitação do outro como ele é, mas também oferta de acolhimento ao que nele pede passagem (devires, experimentação)”. É nesse contexto que a professora Catarina apresenta suas práticas de cuidado, quando salienta o esforço que o cuidar exige ao ofertar acolhimento. O estar no berçário com os bebês é um lugar na creche que os demais professores não querem ocupar. Nos enunciados a seguir, o estar no berçário é representado como:

[...]uma dificuldade. Eu não estou preparada pedagogicamente, didaticamente para exercer **e, da mesma maneira, eu vejo que isso não é só eu**, porque se falar: a professora Catarina, o ano que vem, não vai estar no berçário... **ninguém quer berçário aqui não**. Vão recusar. (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015)

Entrevistadora: Por que, Catarina?

Porque dá muito trabalho e eu acho que vai passar pelo mesmo que estou passando. (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015)

Tem a parte do cuidar que os meninos vão ficar mais e eu, ano que vem, vou trabalhar mais a questão pedagógica... **O cuidar, eu estou olhando e vou deixar mais para os auxiliares, mas vou trabalhar mais a parte pedagógica**, porque pra mim, pra minha situação hoje, pra minha idade é mais cômodo. E os movimentos, pegando a Elena pra fazer um trabalho junto comigo. Porque tem muito movimento que eu não posso exagerar, então como tem muita criança e ela é mais nova, tá com mais disposição e vai me ajudar. (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015)

Observa-se que embarcar na expansão das práticas de cuidado é deixar-se afetar pelos limites ou “verdades” que o contexto apresenta. No momento dessa fala, a professora olha para a auxiliar Elena, que é a mais jovem e, portanto, supostamente com mais disposição para exercer o cuidado que os bebês demandam. Quando o cuidado remete também ao vigor físico, a professora Catarina “convoca” o auxiliar Danilo, destacando:

Ele é auxiliar da sala, é contratado da SEMED e me ajuda muito. Danilo me ajuda, principalmente, no cuidado. E até na parte pedagógica. Enquanto estou aqui na entrevista, eu deixei ele conduzindo. Você já observou que as crianças gostam muito dele. (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015)

Esses enunciados dão visibilidade a situações inerentes aos discursos sociais de como a creche foi-se constituindo. A auxiliar Elena desempenha na creche um trabalho voluntário (mãe voluntária na creche), uma prática ainda recorrente, sobretudo por ser uma turma de berçário. Aqui, damos ênfase a essa observação, porque a professora Catarina frisa bem na sua fala que o auxiliar Danilo é concursado da SEMED.

O trabalho voluntário na creche é uma característica que remete à não profissionalização; logo, as atividades que denotam cuidados ficam a cargo desses colaboradores, o que sugere certo descaso para com o cuidar, desconstruindo o necessário cuidar-educar previsto em lei. A ela, a professora, que detém micropoderes, cabe a função de desenvolver a parte pedagógica.

Durante as observações e no momento das entrevistas, foi possível registrar o que é considerado, na percepção dos auxiliares, como atividades de cuidar das crianças:

[...] considero cuidar na hora da alimentação deles, pois eles ainda não se alimentam sozinhos. Quando eles estão tomando água também requer muito cuidado para não se engasgar. Na higiene deles, temos que ter a luva, o sabonete tem que ser líquido, pois o sabonete em barra não pode. Na hora que eles estão brincando para eles não se machucarem, eu fico muito atento, porque qualquer coisinha que aconteça é séria. E ter cuidado. O cuidado na tarefa que eles fazem, mas assim, nesse berçário são crianças de dias até dois anos. Até quando estão as crianças maiores, com os bebês menores na hora de brincar é um perigo, porque o maior pode machucar o menor, nesses momentos a gente tem que ficar de olho [...] (Auxiliar Danilo – Entrevista, 2015).

Cuidado para não machucar uns aos outros. Acho que a gente tem que ter cuidado, mais do que a gente tem com nossos filhos... Dar banho direitinho... (Auxiliar Elena – Entrevista, 2015).

Trocar fralda, dar banho, mamadeira, fazer dormir, não lembro mais. (Auxiliar Sandra – Entrevista, 2015)

Tem-se o cuidado atrelado a práticas voltadas para a integridade física dos bebês, uma concepção higienista ainda predominante na fala do auxiliar Danilo. Ele fala de cuidado com as tarefas que os bebês fazem, remetendo à produção de atividades pedagógicas próprias para crianças maiores: “nesse berçário são crianças de dias até dois anos”. Com essa fala, ele “justifica” a ausência de tarefas que eles consideram pedagógicas e enfatiza os cuidados com alimentação e higiene, como se, no berçário, a rotina de fazeres fosse limitada aos momentos de alimentação e higienização:

Hoje eu estava dizendo à Sandra que quem trabalha com berçário tem que fazer a manutenção de brinquedo, de lavar... O tapete elas lavam, mas os brinquedos eu tiro tudinho, mando lavar, **mas tem brinquedo que é pequeno, que eu não mando, eu levo pra casa pra lavar. Aí eu tento colocar na cabeça delas essa concepção de manter o ambiente limpo e arrumado**, porque eu acho que tá tendo só uma preocupação mais com os meninos [...] É o cuidar também. Vamos deixar isso organizado. Vamos deixar limpinho”. **Até pra lavar o banheiro, elas assim é que geralmente vem lavando, porque o pessoal da limpeza não tá cuidando dos banheiros**, aí a Sandra coloca água sanitária. Aí a gente deixa pra no outro dia limpar, coloca água sanitária, sabão e tudo, aí no outro dia esfrega, que a gente tá precisando fazer isso. (Professora Catarina – Entrevista com Fotos, 2015).

No enunciado da professora Catarina, observa-se uma inclinação para os cuidados que advêm do ambiente familiar, remetendo ao trabalho doméstico. Quanto à profissão docente exercida junto a crianças tão pequenas, o fazer profissional do cuidado acaba sendo diluído em representações do espaço doméstico. Assim, o corpo da criança é representado como de responsabilidade dos adultos, assim como o cuidar da higienização e do espaço físico, porém, segundo a entrevistada, essa tarefa não deveria ser da professora, mas ela a tem executado porque o pessoal da limpeza não vem fazendo isso.

Nessa proposta de cuidado do ambiente, é significativo o chamamento que a professora Catarina faz às auxiliares mulheres, reverberando a concepção histórica de que as práticas de cuidado estão associadas ao feminino, ao ser mãe. Isso foi observado no dia a dia com as crianças, pois, durante o período da pesquisa, o lugar

do banho era ocupado pelas auxiliares Sandra e Elena e só eventualmente pela professora Catarina.

O Danilo ficava responsável por encaminhar as crianças para o banho e ofertar os brinquedos enquanto o banho acontecia. Ele desempenhava as atividades no banho e na troca de fralda, quando Sandra e Elena estavam ocupadas, ou em caso de uma das duas faltar. Essa constatação fica evidente também quando os auxiliares informam as atividades de cuidado que desempenham junto aos bebês: Danilo sempre atento à alimentação e às brincadeiras, enquanto a Elena e Sandra cabem a alimentação e o banho.

Outras falas da professora evidenciam que há uma preocupação com o que precisa melhorar nas suas ações. Para isso, ela aponta o cuidar como um dos elementos que executa com mais frequência, atrelando-o ao afeto e ao apego que transfere para as crianças:

É como eu disse, eu ainda preciso... preciso estudar, estudar, pra me sentir professora de berçário (risos). **Porque a questão do cuidar, do cuidar em si eu até que faço, brincando com eles, tudo, tem horas até que eu exagero, sabe?** Porque eles são criança, mas tem horas que eu trato como, como... bebezinho. Aí isso aí **eu acho que devo diminuir mais esses tratamentos, assim, maternal**, mas quando eu olho que eu vejo tão bonitinhos... **Como eu lhe disse né? Que eu não fui mãe de cuidar do meu, eu acho que reflete aí, que eu fico assim muito grudada neles**, principalmente a Roberta que eu peguei novinha **e sem querer eu fico mais apegada a ela. Sem querer...** eu não sei se você já notou, às vezes, dou comidinha e ela não quer comer, eu deixo pra dar por último, não mando as meninas dar. Quando eu dou por último, deito-a nas pernas, como eu fazia quando ela era bebezinha mesmo. (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

Essa busca na memória afetiva sobre o apego diluído no cuidado, presumindo que a professora Catarina evoca o fato de não ter ofertado cuidados ao próprio filho, leva-a a desempenhar uma postura maternal com as crianças do berçário. Badinter (1985) salienta que a maternidade ainda é, na dimensão social, um tema sagrado, o que faz a professora atrelar esses momentos sua identidade profissional a suas experiências pessoais. Observa-se, nas suas falas, a tentativa de evitar (e a justificativa para) a permanência de tais ações. Essas dimensões maternais também estão presentes nas experiências das auxiliares Sandra e Elena, que relatam a experiência como mãe e o cuidado de crianças em espaço doméstico (o trabalho de babá).

Para a professora Catarina, o cuidado é uma dimensão da atenção às necessidades do outro:

O cuidar e cuidado são entrelaçados. O cuidar eu considero que é a gente ficar na observação para ver se eles não farão nada perigoso. Quando tá andando a gente deixa, por exemplo, para ganhar autonomia. Se a fralda tiver cheia, trocar a fralda... **Então o cuidar e o cuidado eu vejo mais na parte de observação da gente e também na reflexão né, que eu tô cuidando,** mas já tem menino que quer tirar a fralda. **Então eu já fico pensando, de hoje, como eu vou trabalhar esse “tirar a fralda”, porque eles fazem xixi, mas não sabem pedir ainda.** Como o piso é liso, eu tenho medo de ele cair. Então eu fico refletindo o que faço, porque já tem Joaquim, Igor, Roberta, até a Simone já tá querendo se livrar da fralda... Aí eu já tô pensando o que é que eu vou fazer pra ajudar. **Porque alguns não estão nem usando mais fraldas em casa, aí quando chegam aqui, ficam incomodados.** O Igor mesmo, vem só de cuequinha. Nele a gente coloca só por precaução para não fazer xixi, não molhar e não cair. **Então o cuidar é o que mais se trabalha, mas com a observação para não ter um acidente, entendeu? Porque eles têm que subir no berço, na cadeira, ficar pendurados....** Eles têm que fazer isso, mas a gente tem que ficar olhando.

Observa-se que, ao levar o cuidado para uma dimensão racional, essa ação de pensar e observar, a professora aponta as atividades de higiene como importantes, mas o que sobressai é o esforço da observação, uma vez que a busca do educativo está atrelada a esse fazer racional que o profissional pode exercer. O cuidado dentro de uma dimensão espacial de controle e disciplinarização dos corpos dos bebês.

O cuidar e educar são preconizados como indissociáveis na Educação Infantil e, conforme orientam as DCNEI, espera-se uma dimensão educativa do cuidar que atenda as possibilidades de desenvolvimento infantil. Nesse sentido, quando a professora apresenta o desenvolvimento dos bebês no que concerne à autonomia que estão desenvolvendo, pode-se inferir que há um esforço para trazer ao seu discurso uma apropriação do que está posto nas diretrizes para a Educação Infantil.

As perspectivas morais do cuidado são imperativos nos saberes e práticas dos adultos do berçário:

[...] A Simone estava brincando nas minhas pernas com a Roberta ontem. Roberta na frente e a Simone atrás. Estavam brincando de serra, pegando no braço da Roberta que estava atrás e puxando. E, elas brincando, **a Simone mordeu aqui. Então a gente entende que aquela mordida não foi de raiva, foi porque ela estava brincando.** Então até não ficou muito marcado, eu massageei, passei gelo, aí eu olhei no final se estava marcado e estava. **Nem digo à mãe, eu digo quando aparece, porque elas não entendem.** Então é isso que eu sinto essa necessidade dessa conversa com a mãe, porque tem aí mãe muito boa da gente conversar e eu sei que eles vão entender, **eu sei que ninguém quer mandar seu filho para escola pra**

chegar em casa mordido, mas infelizmente ou felizmente, são muitas crianças juntas. **E elas pensam logo: “O que é que elas fazem? O que elas estão fazendo que não tomou conta?”**. Olha só a história do tomar conta. (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

Essa dimensão do cuidar da criança em espaço institucional passa pelas exigências de poder: a mãe assume o topo na hierarquia de poder, e a professora precisa informar aspectos inerentes ao seu trabalho, a exemplo das mordidas. Essa perspectiva do cuidado que perpassa a ordem do pessoal em momentos de prestação de serviço, no caso da professora, é o que Tronto (2007) denomina de campo do poder, situando-se a dimensão ética do cuidado em espaço coletivo.

Vejamos outros excertos dos registros em Diário de Campo e de entrevistas:

Após todas as crianças terminarem o almoço, **a professora Catarina chama a Roberta (1 ano e 8 meses) para comer. Deitando a menina no colo e, assim, coloca a comida na boca da menina. A professora Catarina olha em minha direção e fala: - essa inocente sofre!** Quando a mãe dá a comida dela, deve ser tranquilo, mas as demais pessoas que cuidam dela não possuem o mesmo cuidado.

A Catarina me explica que a Roberta está no CMEI Rosa Mística desde os 45 dias de vida. E a menina sofre com as pessoas que a mãe paga para deixar ela. Informando que a mãe da menina trabalha no Shopping e até final de semana não pode cuidar dos filhos. (Diário de Campo, 22 de outubro de 2015.)

Eu noto as roupas das crianças quando vem, eu olho assim, e penso, como é que a pessoa traz para escola essas roupas sujas. São roupas sujas mesmo, com mau cheiro. **Tem mães que trazem as roupas em sacolas plásticas. Elas receberam fardas, bolsas, sapatos e só utilizam na primeira semana, pode observar a maioria estão todos sem fardas. Eu perguntei até ontem para uma mãe: cadê a fardinha dela, a bolsinha? Eu perguntei, porque essa mãe trouxe a roupa da filha em uma sacola plástica.** Ela me respondeu que a bolsa da criança havia esquecido na casa da tia e é no interior. **Tem outra mãe que a roupa é descartável, ela usa várias vezes, suja e joga, não lava.** E também, **tem aquele negócio do tráfico de drogas aqui nessa área é pesado. E maioria das crianças são filhos de traficantes ou são filhos de pessoas envolvidas com drogas. Por isso a gente tem que ter o maior cuidado com eles.** (Auxiliar Danilo – Entrevista, 2015).

Nessas práticas de cuidado apresentadas, é inerente a concepção moral de cuidado. O que os adultos sabem da condição social da criança interfere significativamente no modo como subjetivam as práticas junto aos bebês. O desenvolvimento de habilidades como observação ou atenção, bem como os afetos que se vão constituindo no berçário dão uma particularidade aos saberes, fazendo-se

exercer nos discursos dos adultos uma atenção à condição social das crianças, especialmente pelo contexto da comunidade em que a creche está localizada.

Quando atentamos para os modos operantes das práticas discursivas na perspectiva foucaultiana, os discursos estão dispostos nas relações históricas e nas práticas que apresentam o discurso vivo, o modo como este se apresenta no dito. Assim, o lugar que o sujeito desse discurso ocupa expõe o campo de relações de poder em que os discursos operam, ou seja, sem a pretensão de apresentar um discurso verdadeiro e/ou falso, mas de situar quais são os discursos privilegiados pelos sujeitos que os apresentam.

Nesse sentido, temos, nas práticas discursivas dos adultos do berçário e, em especial, da professora, o lugar da creche como um espaço para atender as necessidades dos bebês no ambiente familiar. Um discurso que denota um atendimento na perspectiva de sobrevivência da criança:

Essa carência deles. Pode ser de família, a família e também a carência em tudo em tudo. Por exemplo, quando chega dia de segunda-feira, aqui como eles vêm para comer, é como se eles passassem o final de semana sem comer direito. Quando eles chegam aqui na segunda-feira a gente sente a diferença. (Auxiliar Danilo – Entrevista, 2015).

Observa-se que a condição social da criança e os afetos ligados à emoção estão intrinsecamente atrelados ao trabalho docente da professora com os bebês. Para Soares (2012), o trabalho de cuidar envolve diferentes dimensões de afetividade e de atividades; uma relação que depende de quem é o sujeito que cuida e do objeto cuidado. Aqui, fala-se de uma professora que exerce o cuidado para os bebês, crianças bem pequenas e em condições sociais de pobreza, elementos que agem diretamente em sua relação com os bebês:

11h15 após almoço, os bebês foram organizados para permanecer, apenas um período na creche, nesse dia estava faltando água, então iam funcionar apenas no horário da manhã no berçário. A professora Catarina informa aos auxiliares que o Alan só vai às 13h, o pai vai buscá-lo no horário de almoço. E que a Roberta vai ficar, pois, a mãe disse que não tinha como pegar ela antes das 16h. Roberta observa os bebês indo embora e fica agitada e começa a chorar e chamar a professora Catarina. Roberta: “Mãe! Mãe!”. Nesse momento, a professora me diz: “Veja! Me chama de mãe. A professora tenta acalantar a Roberta. Catarina pega um colchonete e se deita, nesse momento chama Roberta para dormir, mas a menina se recusa. Roberta fica em pé próximo ao colchonete, observando a professora deitada e em alguns instantes à menina deita próximo a professora, nesse momento Roberta dá um beijo e sorri para a professora Catarina. Em seguida a professora Catarina

exclama: - É isso, Carla, que “quebra” a gente! Coisa linda! (Diário de Campo, 22 de outubro de 2015.)

Nesses dizeres, estão visíveis características específicas dos fazeres de cuidado no berçário; uma dimensão do trabalho que, para a professora, produz satisfação, pois observa que há uma troca afetiva entre ela e a criança. Os elementos que conotam essa relação são de um campo valorativo que socialmente não reconhece o trabalho do cuidado no campo profissional, sobretudo porque há uma dimensão afetiva próxima ao cuidado no espaço doméstico. A esse respeito, vale citar Tardif (2012, p. 21): “quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter”. É nesse sentido que se faz relevante que os saberes e competências profissionais do cotidiano do berçário sejam reforçados, dando assim visibilidade às especificidades do trabalho docente com os bebês.

Os saberes que a professora põe em prática são os que surgem da demanda imediata junto aos bebês. Destacamos alguns momentos que dão visibilidade aos discursos que ela prioriza saber e em relação aos quais assume a função de desempenhar. O que ela não domina delega aos auxiliares:

Entrevistadora: Como você observa esse seu momento com elas no banho?

É o momento que eu mais gosto, porque tem a banheira e eu gosto de deixar a banheira com água, eles batendo. Eu demoro. **Quando tem muito aluno eu não vou porque elas reclamam**. Fica um dando banho, outro trocando a roupa. Então elas não gostam, porque eu demoro. [...] (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

[...] **Porque esse banho também é uma questão que eu vou trabalhar com eles, porque não precisa correr, nesse banho é preciso que se converse muito com eles**. O Igor não gosta de tomar banho, dá um show. Ontem, eu não sei se você registrou, Igor deu um show tão grande para tomar banho. Mirela também dá um show pra tomar banho. **Aí eu acho que é um momento de muita conversa**. Aí é a hora do almoço e pra preparar o ambiente pra hora do sono deles. (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

Tá vendo como a gente tem que parar pra ver, assim, como o trabalho, a parte pedagógica tá... Por isso que **eu estou dizendo assim, que eu tenho dificuldade também devido à estrutura, né?** [...] (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

Nesses dizeres, são perceptíveis as relações que se dão nas práticas discursivas da professora Catarina. Um discurso permeado de problematizações. Não atentando para a ordem cronológica dessas falas, mas buscando identificar os domínios em que circulam os dizeres, observa-se que a professora Catarina recorre

à memória para situar o que vê nas imagens e também antecipa situações que considera que terão um bom resultado. Ao ser interpelada pelas fotos, observando os fazeres dela junto aos bebês e auxiliares, ela vai demonstrando muitas inquietações e problematizando suas ações, apontando os erros, e o incômodo emerge.

Observa-se que, além de ser permeado por práticas racionais, o cuidado fica evidente nas falas da professora numa dimensão afetiva: o gostar do banho, o estar com os bebês e direcionar para o momento do banho uma atenção. São atividades docentes que demandam tempo, porém essa vivência da professora a coloca em confronto com as condições de trabalho para o desempenho da atividade do banho, que constitui um momento de cuidado extremamente prazeroso.

Destacam-se também, na dimensão do cuidado, ações que perpassam os campos valorativos. A professora informa que desempenha o cuidado com todos os bebês, mas é a um em especial que ela direciona mais atenção e cuidado. O apego surge como elemento que denota valor nessa relação e na forma como a atividade profissional se desenvolve. Para Montenegro (2005, p. 96)

[...], portanto da atenção para o cuidado, segue também um rumo valorativo. É nesse sentido que, por exemplo, as crianças entre 0 e 3 anos – que não necessariamente expressam objetivos e princípios –, por meio de suas características individuais, como cor da pele, beleza, maneira de expressar-se, etc., transmitem mensagens valorativas para as educadoras e podem ser cuidadas de formas diferentes. Além disso, a maneira como a educadora cuida reflete um conjunto de valores, que podem, inclusive, não coincidir com os valores do projeto educacional da creche.

A valoração que surge das características individuais das crianças fica explícita na dinâmica relacional do berçário. Mesmo a professora Catarina informando que há uma atenção para todos, no cotidiano junto aos bebês ela e os demais adultos do berçário deixam-se revelar pelas preferências:

Olhe, esses 15 meninos eu nem sei lhe dizer de qual eu gosto menos ou mais. Às vezes eu acho até que exagero no grude, no agarrado e tal. Um que eu fico preocupada é o Germano, porque ele fica muito na dele. A gente chama e ele fica assim... Eu acho ele, assim, carente. (Professora Catarina – Entrevista, 2015)

O James também fica: “Ô tia, ô tia, ô tia”. Até em casa a gente fica falando no James. Quando o João tá deitado, tá com uns 8, 10 dias que eu comecei a cantar aquela música antiga: “Nesta rua, nesta rua...”. **Aí quando eu tô fazendo o James dormir, ele faz: “Tia Cati, Tia Cati, nesta rua” (risos). Então até em casa fico lembrando dele.** O Lael também, eu fico meio

preocupada, porque acho ele muito sério, o mesmo problema do Germano, muito fechado, não gosta muito de brincar. **É até difícil me aproximar muito.** O Lucas não. **O Lucas já se relaciona bem com os colegas e até comigo. Tão lindo!** (Professora Catarina – Entrevista, 2015)

Hoje 16 de outubro de 2015, posso observar que há uma relação de atenção diferenciada para os bebês, a professora Catarina recebe a Roberta e o James com mais entusiasmo e direciona uma atenção diferenciada, esses bebês sempre estão inclusos nas suas práticas diárias de alimentação. Até o banho da Roberta a professora fica responsável, trocas de fraldas do James. Fatos esses que ela realiza esporadicamente com outros bebês. Nas anotações do diário em 13 de agosto, também coloquei esse direcionamento que a professora dava aos bebês, ressaltando atenção especial à Roberta. E hoje fica perceptível as preferências afetivas estabelecidas. (Diário de Campo, outubro, 2015)

O cuidado e as preferências são apresentados pela professora quando ela expõe quais crianças são mais apegadas com os auxiliares, atestando que não é uma situação comum apenas a ela, mas que reflete nas práticas dos auxiliares:

Já observou, Carla?! Que o James (1 ano e 6 meses) e Roberta (1 ano e 7 meses) são um chamego comigo. O Jorge (1 ano e 4 meses) e a Nívia (10 meses) não desgrudam do Danilo. O Luis (1 ano e 5 meses) é o xódo da Elena. E com a Sandra é o Gabriel agora se apegou também (1 ano e 1 mês), um grude (Risos). Aqui cada um tem o seu. (Fala da professora – Diário de Campo, setembro, 2015).

Ah, é! O Gabriel é do Danilo. Ele é mais grudado com o Danilo do que em mim. Agora que ele está chegando um pouquinho. Ele é mais o Danilo e a Sandra. (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

O James e a Roberta eles só ficam mais em cima de mim. A Elena também percebeu isso, que quando ela à Roberta não está, o James não é assim, por exemplo. E eu disse que eles deveriam ficar em cima dela também, da Elena. E é uma guerra porque todo mundo quer vir para perto. Olha a Roberta! A Roberta tira menina, os outros de perto. O Gabriel agora está com a Sandra, quando a Sandra tá com alguém o Gabriel pega e puxa mesmo. Logo no começo ele não chegava perto de mim, agora ele já tá chegando, tá se aproximando, já coloco ele no braço, mas antes ele não queria saber de mim. (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

As preferências afetivas dos profissionais podem ter também o papel de aliviar a sobrecarga de trabalho, pois, ao “distribuírem” entre eles as crianças, de certa forma se ameniza a intensificação do trabalho docente que o cuidado exige numa creche. Ao mesmo tempo, garante-se que as crianças tenham o cuidado mínimo necessário. Os cuidados desempenhados pela professora e pelos auxiliares remetem aos desprendimentos de atenção que precisam exercer:

Elena: olhe o Gabriel (7 meses), quer braço. Não! Invente alguma coisa para fazer, olhe os brinquedos. Nesse momento, ela oferece uns brinquedos ao bebê. Na sequência a professora Catarina fala: dia de segunda-feira eles querem braço, pois, muitos ficam final de semana no braço. Mas o problema do Gabriel é que a mãe não trabalha e vive com ele no braço! (Diário de Campo, 30 de março de 2015)

Catarina: Não gosto desse horário de alimentação. De estabelecer essa regra para eles, isso é cansativo. O mingau chegou agora, 08h15 e está quente, vou esfriar, mas eles não vão querer. Cada um possui um ritmo diferente, uns comem antes de vir e outros não. As mães não dizem, uma ou outra diz se comeu. Nesse momento, a auxiliar Sandra interfere e diz: eu observo pela barriga, veja da Maria e Mirela (irmãs gêmeas, 2 anos e 5 meses), elas estão cheias, durinhas [risos!]. (Diário de Campo, 15 de abril de 2015).

Catarina: desde que o Alan (11 meses) chegou muito choro. Hoje vou ficar o dia todo com ele no colo. Aguento não! (Diário de Campo, 10 de agosto de 2015).

08:20 da manhã a professora Catarina em tom de cansaço diz: - você chega na segunda-feira e encontra os meninos cheios de coco. Veja a Mirela chegou cheia de coco. Nossa! Chega estava assada! (Diário de Campo, 31 de agosto de 2015).

Observa-se que os afetos passam por situações que expressam sentimentos de carinho, atenção, dedicação, mas também cansaço, angústia, aflição, raiva. O ser docente é um fazer profissional sujeito ao envolvimento afetivo, principalmente quando se trata de bebês, e os envolvimento nas atividades acabam fomentando um espaço de experiências carregado de sentimentos e afetos nem sempre positivos:

A atividade docente se caracteriza também por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Quantos prefeririam não participar disso? Mas eles sabem que um tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho. (NÓVOA, 2009, p. 229).

Essa complexidade que envolve o emocional na atividade docente perpassa os discursos e práticas da professora Catarina. Os pré-julgamentos presentes ao tecer um perfil para as famílias e para os bebês resultam em discursos sociais que constituem a condição social e histórica em que estão inscritos os professores de creche, influenciando o modo como agem e se relacionam perante as crianças pequenas. Assim, os discursos apresentam marcas e valores advindos de outras relações externas à profissão e das relações que se estabelecem no cotidiano das práticas do berçário.

As relações que se estabelecem no cotidiano do berçário trazem consigo elementos que contribuem para as formas relacionais estabelecidas no modo como

os profissionais compreendem seu papel e sua profissão, fomentando formas de perceber e agir com os bebês na prática.

No que concerne à dinâmica de organização institucional, o trabalho na creche não é totalmente perpassado pelo viés da informalidade. Os lugares do espaço nas dinâmicas de cuidado precisam, para existirem, de um atendimento qualificado, numa perspectiva que contemple uma estrutura física que efetive cuidado e educação de fato. Os enunciados apresentados pelos adultos que estão no berçário, sobretudo pela professora, permitem-nos inferir que, no CMEI Rosa Mística, as condições objetivas que qualificam as práticas de cuidado na creche estão diretamente ligadas às condições materiais.

Ao lançarmos um olhar para os espaços onde as práticas de cuidado são exercidas (espaços com limitações), deparamos com a ausência de um planejamento e com as ações limitadas à alimentação e higienização dos bebês.

5.5. O cuidado e a profissionalidade docente

Neste item, reunimos dizeres da professora Catarina que versam sobre os saberes que a prática requer e que foram elaborados pela professora à medida que ela olhava as fotos. Nesses momentos, ela buscou antecipar, no seu discurso, as modificações que faria no espaço do berçário, nas ações pedagógicas e na divisão de tarefas para os auxiliares:

Ontem mesmo eu inventei a história da serpente, no banho mesmo, nessa hora aí, eles ficaram tudo olhando. Aí eu sei que deu certo, mas tem que ser bem pequenininha, porque não adianta... **tem hora que não consigo**. [...], todo mundo sabe, acho que até você que chegou esse ano já viu a minha prática. **É tenho a necessidade de rever tudo isso aí**. (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

O que afligia a professora, ao observar as imagens, era o modo como as suas tarefas estavam desconexas. Assim, ao falar das imagens, articulava reflexões, propondo mudanças de como seria sua prática. Era visível e sensível, nesses momentos, sua angústia diante de práticas diluídas em um ambiente repleto de fazeres que, apesar de importantes, provocavam incômodo, pois os tempos os

espaços, as mobílias, os bebês, os auxiliares, tudo, na visão da professora, merecia uma revisão:

E já passei pra coordenadora. Como coordenador, a gente tem mais tempo, então traz coisas, **porque eu sou aberta a coisas novas, principalmente quando eu não tenho preparo. Oh, eu tô aí perdida.** (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

Entrevistadora: Você se considera perdida, Catarina, por quê?

Vejo-me; vejo-me?! **Eu não estou me vendo uma professora de berçário em momento nenhum. Então, eu tenho que rever minha prática.** (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

Aí eu vou contar uma história, aí faço a rodinha, fica dois, quando começa a história fica dois, ou um. **Eu acho que deve haver uma preocupação dos auxiliares de tá chamando, trazendo pra cá, porque eles têm que entender que na escola tem regras e tem limites, senão ele não vai...** Em tudo a gente sabe que tem regras e tem limites. (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

A professora Catarina deixa claro que, quando adota estratégias didáticas do ensino fundamental (de alfabetizadora) para o berçário, ela quer que os bebês se comportem como crianças daquela etapa de escolaridade. Ela busca esses saberes ao fazer uma imersão na bagagem de conhecimentos anteriores, trazendo referências de práticas docentes desempenhadas por ela na experiência como professora do ensino fundamental. Para Tardif (2012, p. 151): “ao agir, os educadores não se contentam em fazer algo: eles fazem algo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, modalidades, efeitos e fins dessa ação”.

Nessa perspectiva, quando a professora Catarina tem a possibilidade de ver sua prática nas fotografias, logo apresenta dizeres sobre como se apropria dos saberes para exercer junto aos bebês.

Ao olhar as imagens, a professora começa a desacomodar as percepções que a afligem, informando as lacunas, ampliando o discurso, trazendo os outros para a sua prática. O estranhamento com o que está posto nas fotografias são os momentos que ela tem para rever as práticas, exercício importante nas relações de si:

[...] porque a minha formação pedagógica foi muito tradicional, tradicional mesmo. Por isso que eu lhe disse que antigamente era muito mais fácil trabalhar, porque só era ler, escrever e contar [...].(Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

Entrevistadora: o conhecimento que você utiliza aqui, você obtém de onde?

Primeiro, assim, vem de mim. Mas eu me sinto motivada a procurar. Então revistas, livros... estou lendo um livro agora, A criança do 0 aos 3 anos. É o cuidar, a interação, o cuidar, o educar e o brincar **e esse livro tá me ajudando muito**[...]. Ideia pra eu fazer a minha proposta, porque tem várias atividades, várias práticas e práticas boas... Então eu vejo, assim, nas revistas [...] (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

Então, hoje, eu ainda não me sinto professora de berçário. Talvez quando eu terminar de ler aqueles livros que estou lendo, que eu me sentar pra fazer uma proposta pra mim de acordo com o que eu estou vendo no berçário, tanto a estrutura física quanto a parte pedagógica. **Então, talvez ano que vem eu já me sinta melhor, mas hoje eu não me sinto uma professora de berçário.** (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

Nessas proposições de enunciados, o modo de subjetivar as práticas, a partir das disputas que o ambiente apresenta, reproduz sua relação com os demais profissionais, bem como as formas de ser e viver naquele espaço, relacionando-as com outros discursos e propostas. Assim, evidencia a produção de subjetividades que afetam a sua profissionalidade e a colocam diante de práticas marcadas por discursos dominantes, ora coerentes, ora resistentes, mas não fixos, pois são delineados de conflitos e passíveis de modificações. Diante disso, quando visualiza a foto de uma atividade em que ela levou caixas de papelão para o berçário, imediatamente a descreve, determinando os materiais e atividades que, na concepção dela, são específicos para uma turma de crianças tão pequenas:

Esse foi um túnel que eu fiz para eles. As meninas falam: “Tanta caixa!”. **Eu já fui chamada aqui de sucateira, porque eu levo caixa para eles brincarem.** Teve uma reunião que eu falei, essa reunião era uma formação. Eu trabalhava muito com caixa, até pedaço de tábua que eles fazem telefone, fazem carrinho, e nessa reunião apresentaram tudo isso, tava lá. E eu tava engasgada, tava engasgada, mas eu dizia: “eu vou desengasgar”. Aí nesse dia eu vi que apareceu na fala delas, esse trabalho e apareceu no vídeo a gente vendo, e a gente trabalhava no grupo texto e no texto retratava isso, aí eu desabafei: **“Olha aí, a gente pensa que tá fazendo a coisa errada e tá certa, olhe! Olha aí o material reciclável com as garrafas fazendo carrinho. E já me chamam de sucateira, né?** Diz que o berçário é sucata, então a gente tá vendo que não é, tá dentro!”. **Para você ver, tudo eles fazer uma festa. E, Carla, não precisa ter material caro, não precisa ter material industrializado, porque, com as caixinhas mesmo, eles fazem carro, trem, às vezes teve um tempo que eu fiz um carrinho, fiz uma casa, peguei até meu filho para fazer a casa.** Menina, ele passou o dia fazendo a casa e a casa não durou uma semana (risos). E eu emprestei, não era meu, era da escola, emprestei a outros professores até que a casa acabou-se, aí eu disse: “Vou fazer outra casa e é pra eles mesmos, por isso que é de sucata”. (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

Trata-se, no caso, daquela “experiência vivida enquanto fonte viva de sentido a partir da qual o passado lhe permite esclarecer o presente e antecipar o futuro” a

que se refere Tardif (2012, p. 179). Essa dimensão do agir apresentada pela professora Catarina é baseada em vários valores práticos, o que orienta possivelmente sua atividade profissional:

Eu queria assim, sabe, Carla? Dentro das minhas possibilidades e das possibilidades da escola eu queria só trabalhar um horário e no outro horário só preparar material, não só para mim, mas para escola. Mas o sistema não dá condições para fazer isso. Eu acho que dentro da Educação Infantil se precisa de muito material e pessoas que tenham disponibilidade para isso. A gente não tem. Qual o horário que a gente tem de fazer material, preparar? Olhe, repare que festa com um material tão barato: só caixa. (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

Observa-se que os saberes que a sua prática requer também perpassam pelas relações de poder, pelas regras instituídas. O lugar dos saberes apresentados pela professora Catarina esbarra em concepções que, segundo ela, não contêm valor educativo, mas apontam para um lugar de desprestígio, conforme se infere em “chamada aqui de sucateira”. Ao mesmo tempo, porém, representa a presença desses materiais como importante para o desenvolvimento das crianças: “repara a festa com um material tão barato” (menção ao confeccionar uma casa de material reciclável, que os colegas também utilizaram). Essas afirmações buscam conferir valor ao seu trabalho e a suas características profissionais:

Oh! O Joaquim saiu com a caixa. Aí a gente fez a pista. Eles gostaram!

Eu tô pra fazer um tapete com várias espessuras, papel [...] tô fazendo um tecido grande aí coloco papel, aqui areia, pra eles passearem e sentirem né a textura. Tem aquele papel celofane que faz aquele barulhinho também, né? (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

O sujeito apresenta, nesses dizeres, que, em seus saberes, há um fazer pedagógico que pensa nos bebês, e, para isso, busca apresentar elementos específicos, como “eles passearem e sentirem textura”, informando que está buscando trazer para sua prática os saberes que o berçário requer. De acordo com Rosa e Ramos (2012, p. 141):

A renovação do exercício profissional com bebês destaca-se pelas oportunidades que a formação inaugura, tanto em termos do acesso a novos/específicos conhecimentos sobre a sua atuação como professora de bebês quanto das repercussões que as aprendizagens consolidadas passam a ter na autoestima da professora.

Esses fatores interferem significativamente nos saberes da professora Catarina, pois ela não encontra um modo de expressar o lugar das aprendizagens

consolidadas junto aos bebês. Os seus saberes estão em práticas que estão por vir, que ela está revendo e pretende desempenhar, ou em práticas que foram promissoras, mas não junto aos bebês, e sim em outros momentos da sua história de vida profissional.

Observa-se que, na sua opção pela creche, o estar no berçário surge como uma tentativa de desenvolver um trabalho pedagógico, mas o trabalho docente aparece pela perspectiva de lidar com as crianças maiores. São recorrentes as frustrações e o sentimento de desvalorização do trabalho, porém há um esforço, por parte da professora, para apresentar sua experiência profissional com os bebês, buscando uma inserção na realidade do berçário, apresentando elementos que são visíveis em suas práticas:

Entrevistadora: Como você se sentiu, olhando para si mesma nessas situações no seu dia a dia com as crianças?

Professora: **Olhe, tem o real e tem... o real aí. O real, eu vendo as minhas condições, tô vendo que eu preciso melhorar, mas tô com um certo medo, porque eu não sei se eu vou dar conta devido às minhas condições.** Eu sei que eu preciso melhorar muito, mas tô com medo de não ter condição de melhorar. De fazer como eu acho que deve ser feito o certo. Mas lhe digo uma coisa, enquanto eu tiver andando, eu tô fazendo, e eu vou fazendo. **Vou pegar tudo o que eu puder de material, vídeo, material escrito, vou fazer, porque as crianças estão aí, estão nas minhas mãos e eu tenho que dar o melhor pra elas,** pra que eles passem esse período aqui felizes e eu também, **pense como eu me sinto feliz aqui! Me sinto muito feliz, sabe? Muito feliz mesmo!** Essas coisas assim não me afetam não. Graças a Deus eu tenho um astral muito bom. Eu me sinto muito feliz. Quando eu me acordo, **às vezes acordo com tanta dor, mas vou tomar um banho, fazer meu café e vou embora para os meus meninos, porque quando a gente chega aqui a doença vai embora. A Roberta numa semana que eu estava assim, a Roberta me deu a mão, pedindo a minha mão. A Roberta me ajuda, o Joaquim. Então isso é muito bom.** (Fala da Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

Ao reconhecer que precisa melhorar, a professora toma para si, “para as suas próprias mãos”, a responsabilidade pela qualidade do seu trabalho na creche, desconsiderando tanto a precariedade institucional quanto a condição social das famílias.

Fica claro, no entanto, que os saberes e as práticas de cuidado produzidos no cotidiano dos fazeres da professora Catarina ocorrem mediante o encontro com o outro e são marcados por uma busca do cuidado com responsabilidade e compromisso, na dimensão relacional do cuidar (TRONTO, 1997). Nesse aspecto,

considera-se tanto o contexto social das crianças quanto a dinâmica organizacional do espaço como elementos condicionantes para o desempenho das atividades de cuidado, sempre acompanhadas das fragilidades existentes no fazer e nos saberes que constituem o cotidiano do berçário.

O cuidado, nas práticas da professora Catarina, é mediado pelo encontro com o outro, a partir das afetividades e das subjetividades que se vão estabelecendo. As especificidades de um grupo de crianças bem pequenas colocam a professora Catarina em busca de um saber pedagógico, uma prática que consiga dar validade ao seu trabalho.

Pensar no berçário aqui pesquisado é analisar as fragilidades e angústias que permeiam o trabalho docente com bebês, evidenciando um saber docente que advém das práticas cotidianas. Compreendendo o cuidado nessa perspectiva relacional, percebemos que os saberes estão nessa dinâmica, na interface do encontro com o outro. Assim, as especificidades do docente de bebês são afirmadas a partir da ação cotidiana, e a profissionalidade é perpassada pelos vieses da constituição de si e transformação de si, uma vez que a história de vida apresenta a trajetória docente e os espaços de saberes profissionais.

Foram observados saberes que são elaborados a partir do lugar que o outro ocupa, sendo esse outro o que inspira cuidados e práticas antes desconhecidas. No decorrer das ações dos adultos no berçário, as práticas de cuidados passam pela relação que o adulto estabelece com os bebês, em especial com o corpo desses bebês. Cada bebê comunica-se de um modo particular ao adulto que o encontra, e as respostas nascem desse contato tão singular e repleto de afetos. São olhares que provocam, balbucios que afetam, choros que inibem, sorrisos que convidam... E, nesse espaço, o cuidado vai-se constituindo no berçário como uma prática estabelecida a partir do que o outro representa para mim, de quem esse outro é para mim e de quem eu sou para o outro:

Então eu quero trabalhar pra dizer que dou meu melhor e sou professora de creche, de berçário. Ser professora de física, química é bom, agora ser professora de educação infantil eu acho muito difícil. [...] Eu nunca gostei de fingir que tô ensinando e os alunos fingindo que tão aprendendo. Eles não tão fingindo não, mas os grandes fingem. Aí eu nunca fui assim. Então eu quero ser professora de berçário, mas assim sabendo o que

eu tô fazendo, porque tem horas que eu não sei o que eu tô fazendo.
Mas enquanto eu tiver vida eu tô aprendendo. [...] 35 anos já de profissão e ainda não me aposentei. Vou esperar eu completar 60 para me aposentar [...]

Nessa direção, Arroyo (2011, p. 10) afirma que os espaços institucionais da escola são um lugar onde os docentes vivenciam suas realizações e insatisfação, pois “[...] experimentam frustrações, desânimos, incertezas, cansaço... Mas também vivenciam realizações, compromissos éticos-políticos que vão configurando outros profissionais e outros educandos”. É assim que o estar no berçário vai imprimindo, para a professora Catarina, perspectivas de melhoria na atividade docente com os bebês, ou seja, na efetivação da sua prática, levando em consideração o seu percurso profissional, as aprendizagens, o contexto de trabalho e as demandas sociais exigidas para o trabalho na creche.

O ser professora de bebês é, pois, aqui compreendido na efetivação da atividade docente no cotidiano da creche, expressando assim modos de ser e atuar nas práticas de cuidar e educar os bebês.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo identificar quais saberes estão presentes nos discursos sobre as práticas de cuidado de uma professora de creche municipal, buscando interpretar os sentidos que ela atribui ao cuidar, trabalhando com crianças de 0 a 2 anos, e como isso afeta a sua profissionalização. Para isso, buscamos conhecer os discursos sobre o cuidar dos bebês, segundo as narrativas da professora e dos seus auxiliares, observando de que forma o cuidado se articula ao educar nas práticas do berçário.

Assim, trazemos, no campo das relações cotidianas, uma produção de saber-poder, verdades e subjetividades sendo produzidas e provocando afetamentos que delineiam especificidades profissionais e saberes que configuram o espaço em ações institucionalizadas. Acessar esse campo discursivo foi trazer à discussão provocações cotidianas que não são simples, mas que, se forem assumidas e objeto de diálogo, podem trilhar um caminho para desnaturalizar “verdades” que acompanham as práticas de cuidado junto aos bebês.

Nesse sentido, investigamos as práticas da professora Catarina sobre o cuidar e educar, em busca dos sentidos que ela atribuiu à profissão e que põem à mostra uma profissão perpassada pelo signo da falta. Essa aventura cognitiva possibilitou a análise e interpretação de como essa percepção a respeito do cuidado tem refletido na profissionalidade docente.

Identificamos saberes profissionais que se dão em unidade, ou seja, no encontro com o outro, e que, nessa dinâmica relacional, fazem surgir elementos específicos do cuidado dos bebês, oportunizando um olhar reflexivo para si, uma busca de saber-fazer e saber-ser, uma docência a serviço da ação cotidiana no espaço institucional.

Embora nem sempre a prática pesquisada revelasse isso, verificamos, durante a pesquisa etnográfica aqui descrita, que o cuidar, na Educação Infantil, é uma prática indissociável do educar quando a meta é o desenvolvimento da criança pequena. Para isso, a ação docente no exercício do trabalho pedagógico no berçário busca um conjunto de saberes e resultados junto aos bebês.

Nesse sentido, o investigar práticas de cuidado não significou apenas dar visibilidade aos saberes que interferem significativamente na profissionalidade, mas também ampliar discussões no âmbito público, uma vez que essas práticas não são (ou não devem ser) mais percebidas apenas na ordem privada familiar. Mais que isso, chegamos, com Sorj e Fontes (2012, p. 103), à compreensão de que “a forma como a sociedade organiza o *care* pode favorecer ou dificultar a igualdade e autonomia das mulheres”. Assim, a pesquisa apontou para a necessidade de ainda se discutirem e se problematizarem questões de gênero no âmbito do trabalho docente ou pedagógico em creches.

Acrescentamos que o cuidado estava subjetivado nas ações junto aos bebês, provocando, nos adultos envolvidos, um olhar reflexivo, porém ainda com marcas de uma prática de cuidado inscrita na dimensão do cuidar higienista. Uma dimensão que, por um lado, permite aos profissionais exercer certo controle sobre as demandas dos bebês e, por outro, aponta a dificuldade dos adultos do berçário para olhar o cuidar além dessa premissa.

Também observamos adultos sendo convocados pelos bebês a mudar as ações de cuidar, uma vez que estes estavam mostrando que ganhavam autonomia com o passar dos meses, à medida que desenvolviam o andar, o sentar, o falar, exigindo reflexões dos adultos sobre o espaço e as atividades rotineiras.

A professora Catarina é ambígua no que se refere ao cuidado. Ora ela afirma que é fácil, ora que é difícil. Quando ela tenta fazer o papel de educadora, suas referências estão ancoradas em suas experiências anteriores com o ensino fundamental, o que tem tornado mais difícil sua atuação junto aos bebês, gerando frustração e permitindo-nos inferir que ela não se vê como professora de bebês.

Aliada a isso, foi constatada grande precariedade em infraestrutura no CMEI Rosa Mística, o que dificulta o andamento adequado dos trabalhos. Nesse sentido, os saberes do cuidado, tanto para a professora, quanto para os auxiliares, são influenciados pela maternagem e pela divisão sexual do trabalho, pois o auxiliar homem é poupado de certas atividades de higiene, por exemplo. Notoriamente, o cuidado é fortemente associado, por toda a equipe, ao cuidado físico de higiene, alimentação, segurança e à maternagem.

As atividades de cuidado possuem fortes componentes racionais e emotivos. Em vários momentos, foi possível perceber uma gestão racional do cuidado, aliada a um profundo afeto (hora demorada do banho) e, paradoxalmente, certa impaciência (forçar alimentação ou fazer a contragosto atividades que a professora atribui à mãe). Esse aspecto afetivo do cuidado parece ser distribuído entre a equipe de profissionais, como forma de não sobrecarregar nenhum membro em particular.

A professora se autorresponsabiliza por sentir que não tem suficientes habilidades para exercer suas atividades, mostrando que há um vazio em sua formação profissional (especificamente para atuar em creche), que, aparentemente, os saberes experienciais pré-existentes que ela busca acessar e mobilizar não conseguem suprir.

Chama atenção a dimensão afetiva do cuidar, pois possibilitava aos adultos exercer o cuidar satisfatório: a dimensão afetiva coloca o ser professora de berçário na condição de existir com o outro e para o outro, os bebês. Assim, os sentimentos que foram sendo construídos na experiência de existir com os bebês convidavam a professora Catarina a refletir sobre sua prática, a rever suas ações, o que lhe causava certo incômodo e a lançava na busca de aprender a ser professora de bebê.

Os caminhos que se foram (vão) constituindo no berçário do CMEI Rosa Mística trazem, nas ações dos adultos, o que Tardif (2012, p. 214) chama de consciência prática e consciência profissional. Assim, a consciência profissional da professora Catarina é atrelada a sua formação universitária, a sua história de vida, a sua personalidade e aos conhecimentos que adquiriu na profissão. Quando fala de suas atividades, deixa latentes em seus dizeres intenções e projetos que perpassam o esperar as crianças crescerem.

No que concerne a sua consciência prática, o conjunto do que faz e diz nas ações junto com os bebês, a professora Catarina apresenta uma rotina fragilizada, um saber-fazer que esbarra na busca de conhecimentos. Ao mesmo tempo, as regras por ela estabelecidas no cotidiano com os bebês operam como competências explícitas de uma consciência prática que ainda é direcionada por uma rotina higienista que lhe permite ter o controle dos corpos. Inferimos, portanto, que tais práticas dificultam que

a professora Catarina e os auxiliares exerçam investimento cognitivo nas situações de interação junto aos bebês.

Nesse sentido, levando em consideração a tese aqui defendida de que as professoras de bebês vão subjetivando o cuidado a partir de práticas que são plurais e modificáveis, concluímos que a prática e os discursos da professora Catarina chamam atenção para a necessidade de aprofundamento nos estudos e discussões na área da docência com os bebês. As narrações da professora de bebês sobre a profissão revelam formas de si, conforme pondera Josso (2007, p. 413.): “as narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto”.

A história de vida docente da professora Catarina é traçada no Ensino Fundamental, mostrando a influência de seus saberes sobre a constituição da sua trajetória profissional. Para exercer a atividade docente junto aos bebês, a professora utilizou-se de suas visões sobre o cuidar e educar, atribuindo sentidos à sua profissão mobilizados a partir de sua dimensão pessoal, estabelecendo como qualitativo o vínculo afetivo nas relações que desempenha na prática profissional junto aos bebês.

Pode-se afirmar, portanto, que, para a professora Catarina, o ser professora de bebês e as práticas pedagógicas estão em processo de constituição profissional, pois o ser professora no berçário é, em sua percepção, um lugar de aprendizagens constantes. Um lugar de práticas diluídas em um saber-fazer permeado pela angústia, pelas crenças, pela constituição de valores atribuídos no coletivo das práticas, mediante a convivência com os auxiliares e com os bebês. Em busca de resultados, o sujeito se ressentia da falta de participação da família. Ela e os auxiliares exercem no berçário práticas de cuidado mediadas pela experiência vivida no ambiente familiar, pelos improvisos, de que deriva uma conotação de fragilidade na ação pedagógica.

É nesse sentido que, ao analisarmos como essa percepção a respeito do cuidado reflete na profissionalidade docente, podemos afirmar que a professora Catarina pôde perceber o próprio percurso. Isso porque as estratégias metodológicas da pesquisa oportunizaram um olhar reflexivo, permitindo analisar a relação eu e outro (professores-professores-bebês) e as suas subjetividades. Além disso, pudemos

verificar que as práticas de cuidado são (ou devem ser) um conjunto de ações que envolvem relação e mudança na forma como os indivíduos se relacionam consigo mesmos, conectando-os a um percurso de sentidos atribuídos à profissão.

A profissionalidade docente da professora fica limitada em decorrência de suas próprias limitações quanto à concepção de cuidado, restrita a higiene, alimentação e segurança, quanto à formação e quanto à infraestrutura institucional. O aspecto emocional, inerente ao cuidado, fica mais sobrecarregado de elementos negativos que positivos, podendo gerar um esgotamento, não fosse a estratégia da distribuição de preferências e da divisão sexual do trabalho.

Percebeu-se, ainda, que, em muitas falas, a professora sugere que a creche não seria um bom lugar para essas crianças estarem. Há uma idealização do papel da mãe como a única pessoa que pode dar verdadeiro cuidado e afeto aos bebês, agravando o sentimento de inadequação na função que exerce. O cuidado não passaria por uma atuação profissional, mas apenas pela atuação materna ou familiar. Apenas uma auxiliar parece reconhecer a necessidade social da creche para as mulheres poderem trabalhar.

A dimensão ética do cuidado não é percebida nem valorizada pela professora e nem mesmo identificada como uma atividade que pode ser exercida por profissionais, contrapondo-se às reflexões de Tronto (1997, p. 201):

Pensar sobre o mundo social em termos de cuidar de outros (cuidados para com outros) difere radicalmente de nossa atual maneira de concebê-lo em termos de perseguir nosso auto-interesse. Porque cuidar enfatiza ligações concretas com outras pessoas, evoca muito da essência diária das vidas das mulheres e representa uma crítica fundamental à teoria moral abstrata, pois surgindo muitas vezes como aparentemente irrelevante para ela, é, entretanto, um tema digno de séria atenção por parte dos(as) teóricos(as) feministas.

Para Foucault (1998), os discursos operam nesse entrelaçamento de efeitos, implicando modos de agir e ou dizer. E esses efeitos de poder são produtores de sujeitos, verdades, práticas e saberes. Uma perspectiva que se interessa em olhar o discurso como ele está posto, o discurso no campo social, onde é possível observar os posicionamentos que levam às regras ou limites de conservação de verdades.

Assim, tem-se a profissão docente com os bebês sendo destacada pelas possibilidades de aprendizagens vividas no cotidiano, oportunizando saberes que dão acesso ao que é específico da docência com crianças tão pequenas. Nesse cenário, a busca deveria orientar-se para a consolidação de práticas que viabilizem o desenvolvimento pedagógico integrado às particularidades de atuar junto com os bebês, pois são as crianças que fomentam a parceria na organização do espaço e na organização didática dos adultos no berçário.

E isso implica olhar para a creche como um espaço de existir com o outro, uma dimensão do cuidado pelo prisma democrático (TRONTO, 2007), em que se incluem o eu, o outro e o ambiente, numa dinâmica relacional de afetamentos. Um cuidar como ação que convida para a formação docente na perspectiva de causar impactos e, desse modo, ampliar ou constituir valores e direcionamento ético do cuidar e educar bebês.

Assim, a luta de quem pesquisa práticas docentes na Educação Infantil não pode restringir-se a relatar os resultados, mas deve articular-se de modo a possibilitar aos docentes (não apenas os sujeitos pesquisados) a revisitar suas práticas junto aos bebês. Para tanto, precisa conduzir à compreensão de uma ética do cuidado no encontro com o outro e ao reconhecimento de que, a despeito de falhas ou lacunas, há saberes sobre cuidar que logram êxito, conforme observamos no fazer da professora Catarina.

A pesquisa propiciou-nos pôr em cena um ser docente que se dá nas dimensões do que é, o sensível, o subjetivo, e até mesmo o intraduzível, apesar do desprestígio que ainda paira sobre as práticas de cuidado em creches. Percebe-se claramente uma ênfase constante, por parte da professora, em se firmar como profissional, por meio de um pedagógico que aparentemente lhe falta, no caso da atuação em creche. Resta acrescentar, por fim, que o ouvir e o ler narrativas de uma docente de berçário oferecem um contexto promissor de ampliação de visibilidades e de reorganização da prática profissional junto a bebês.

REFERÊNCIAS

ACHUTI, L. E. R. Entrevista. **Revista Eletônica Visagem: antropologia visual e da imagem**. Belém, vol. 1, n. 1, p. 219-222, 2015.

ACHUTI, L. E. R. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Tomo Editorial, 2004.

AGOSTINI, Nilo. **Ética do cuidado**: desafios epistemológicos. In: Trasferetti, José A.; ZACHARIAS, Ronaldo. (orgs.). **Ser e Cuidar**, da ética do cuidado ao cuidado da ética. São Paulo: Santuário, 2010, p. 109-123.

ALMEIDA, Flávia Maria Cabral de. **Família e educadores da infância**: um diálogo possível. 2013, 117f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, M. G. O significado da infância. SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Anais...** Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 88-92.

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de JANEIRO: Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. Belo Horizonte, 2010. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, p. 1-17, nov. 2010.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BENELLI, C. O docente como profissional reflexivo. O papel da biografia formativa e profissional. **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 6, n. 12, Jul./Dez. 2014. ISSN 2175-6600.

BERT, Jean-François. **Pensar com Michel Foucault**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2013.

BIROLI, Flávia. História, discurso e poder em Michel Foucault. In: RAGO, Margaret; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BORGES, Fabrícia Teixeira; LINHARES, Ronaldo Nunes. Imagem e narrativa: a construção dialógica da fotografia na pesquisa qualitativa em ciências humanas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 33, n. 19, p. 128-149, set./dez. 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil – Brasília: MEC/SEF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estatísticas dos Professores no Brasil. Brasília: MEC/INEP, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, Brasília: MEC, 2006c.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 176-197, jan./abr. 2013.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires C.; GONÇALVES, Fernanda. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 242, p. 96-111, jan./abr.2015.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.106, p. 117-127, março, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. et.al. Qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. Tema Destaque, **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. As representações sociais como forma de resistência ao conhecimento. In:_____.(Org.) **Representações sociais, uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da Republica, 2005.

CARVALHO, Ana M. A; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; PEDROSA, Maria Isabel. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez.1999.

_____. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado as crianças pequenas no Brasil escravista. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.76, p. 31-40, fevereiro, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Infantil como direito. In: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Vol. II**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Política Nacional de Educação Infantil. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, p. 09-15,1997.

CECCIM, Ricardo Burg; PALOMBINI, Analice de Lima. Imagens da Infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. In: MAIA, Marisa Schargel (org.). **Por uma ética do cuidado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009, p. 155-183.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

DEMARTINI, Patrícia. **Professores de crianças pequenininhas: um estudo sobre a especificidade desta profissão**. 2003. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2003.

DOMINCINIANO, Cássia Alessandra. A Educação Infantil via Programa Bolsa Creche: o caso do município paulista de Hortolândia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 03, p. 231-250, dez. 2011.

FERREIRA, M. “- Ela é nossa prisioneira!” - questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, nº2, p. 151-182, jul/dez 2010.

FIGUEIREDO, Luís Claudio. As diversas faces do cuidar: considerações sobre a clínica e a cultura In: MAIA, Marisa Schargel (org.). **Por uma ética do cuidado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009, p. 121-140.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001.

_____. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 39-60.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Campinas: Loyola, 1999.

_____. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto (Org). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p.1-14.

_____. Genealogia e poder. In: MACHADO, Roberto (Org). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p.1-14.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: MOTTA, Manoel B. da (Org). **Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. **Ética, sexualidade, política**. Col, Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **O saber local**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GUIMARÃES, Daniela. **As relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. Cortez: São Paulo, 2011.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. São Paulo: Loyola, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução Márcia Sá Cavalcante Schuback. ed. 15ª. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, v. 37, nº 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS. n.3, p. 413-438, set. 2007.

JUSTO, Joana Sanches; VASCONCELOS, Mário Sérgio. Pensando a fotografia na pesquisa qualitativa em psicologia. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 760-774, 2009.

KUHNEN, Tânia Aparecida. A ética do cuidado como teoria feminista. In: III SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, **Anais...**Londrina, Maio 2014.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de Educação no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Infância e educação infantil uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, nº 116, p. 41-59, julho 2012.

LAGARDE, Marcela. Mujeres cuidadoras: entre la oblicgación y la satisfacción. In: CONGRESSO INTERNACIONAL-SARE 2003, Vitória-Gasteiz. **Cuidar cuesta**: costes y beneficios del cuidado. Vitória-Gasteiz: EMAKUNDE/Instituto Vasco de La Mujer, septiembre, 2004, p. 157-160.

LAVIOLA, Elaine Cardia. **O bebê, sua educação e cuidado em discursos de mães de camadas médias**. 2010, 434f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MACEIÓ. Prefeitura Municipal de Maceió. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Maceió: Semed, 2015.

MACEIÓ. Prefeitura Municipal de Maceió. **Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió**. Maceió: Edufal, 2015.

MAGNANI, Jose Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, v. 32, p. 129-156, 2009.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

_____. **Um diário no sentido estrito do termo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.

MANTOVANI, S; PERANI, R. M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, v.10, n.1, mar.1999

MOLINIER, Pescale; PAPERMAN, Patrícia. Descompartimentar a noção de cuidado? **Revista Brasileira de Ciência e Política**, Brasília, n.18, set./dez., 2015.

MONTENEGRO, Thereza. Diferenças de gênero e desenvolvimento moral das mulheres. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 11 (2): 360, jul./dez., 2003.

_____. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n.20, p. 77-101, 1º semestre, 2005.

MARINHO, Manuela. Olhares femininos sobre a ética: Carol Gilligan e Nel Noddings. **Intervenção Social**, n. 29, p. 71-82, 2004.

NAZARETH, Leila. **Discursos sobre creche na revista Pais e Filhos**: análise da ideologia. 2011, 203f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. História coletiva e construções subjetivas: uma trama de narrativas em uma creche comunitária. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 225-246, mar. 2013.

NODDINGS, Nel. **Uma abordagem feminina à ética e à educação moral**: o cuidado. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2003.

NORNBERG, Marta. Do berço ao berçário. A Instituição como morada e lugar de contato. **Pro-Posições**, v. 24, n.3(72), p. 99-113, set./dez. 2013.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os Professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de Professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 215-233.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1992.

NUNES, Maria Fernanda Rezende et al. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 209-226, ago. 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 133-167.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora UNESP, 2006

PIZZI, Laura Cristina V. O cuidado e o cuidado de si no currículo: contribuições para pensar a ética no trabalho docente. In: _____ et al. (Org.). **Trabalho docente tensões e perspectivas**. Maceió: edUFAL, 2012, p. 205-217.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília/DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 673-684, set./dez. 2010.

_____. Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, maio/ago. 2011.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. **Revista Nuances: estudos sobre a educação**. Ano XI; v.12, n.13; jan/dez., p.106-126, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre a infância e as relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011. p. 11-41.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil. **Temas em Debate: Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.51, p.73-79, novembro, 1984.

SAMAIN, E. “Ver” e “Dizer” na tradição etnográfica: Bronislaw Malinowski e a fotografia. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre. Ano 1, n.2, p.23-60, jul/set.1995.

SANTOS, Carla Manuella de Oliveira. **Representações sociais sobre o trabalho dos professores de educação infantil de professoras que atuam com crianças até três anos em instituições da rede municipal de educação de Maceió/AL**. 2011. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera M. R de; SARMENTO, Manuel J. (org.). **Infância (In) visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na Instituição de Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 53, p. 253-272, jul./set. 2014.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia**. São Paulo: EDUSP, 2006.

SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). **Antropologia e seus espelhos**: a etnografia vista pelos observados. São Paulo: FFLCH-USP/FAPESP, 1994.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Colecionando pequenos encantamentos...** Documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. 2015, 134f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SOARES, Angelo. As emoções do *care*. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo (org.). **Cuidado e Cuidadoras**, as várias faces do trabalho do *care*. São Paulo: Atlas, 2012.

SOEJIMA, Carolina Santos; BOLSANELLO, Maria Augusta. Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 43, p. 65-79, jan./mar. 2012.

SORJ, Bila; FONTES, Adriana. O *care* como um regime estratificado: implicações de gênero e classe social. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo (org.). **Cuidado e Cuidadoras**, as várias faces do trabalho do *care*. São Paulo: Atlas, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13. Jan./fev./mar./abr. 2000.

TEBET, Gariela G. de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol.19, n.37, setembro, 1999.

TRONTO, Joan C. Assistência democrática e democracias assistenciais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 285-308, maio/ago. 2007.

TRONTO, Joan. C. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? In: JAGGAR, Alisson M; BORDO, Susan R. **Gênero, corpo, conhecimento**. Britta Lemos de Freitas (Trad.). Rio de Janeiro: Rosados Tempos, 1997.

TURACK, Cynthia Fevereiro. **Mulheres-mães**: memória e construção de sentidos no discurso do periódico *A Mãe de Família* (1879 – 1888). 2008. 125f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, Rio de Janeiro, 2008.

VASCONCELOS, Vera M. R de; SARMENTO, Manuel J. (org.). **Infância (In) visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 3-16. 1988.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri. A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.75-93, jan./abr. 2010.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TABELAS

Tabela 2 – Levantamento geral com o descritor: Creche

Ano de Publicação	Quantidade de Artigos
2010	11
2011	08
2012	07
2013	07
2014	14
2015	12
Total	59

Tabela 3 – Descritor: Creche – Quantitativo dos artigos por área temática

Artigos Ano de Publicação	Área Temática		
	Ciências da Saúde	Ciências Humanas	Ciências Humanas
		Psicologia	Educação
2010	08	01	02
2011	04	01	03
2012	04	02	01
2013	05	01	01
2014	05	06	03
2015	08	04	01
Total	34	14	11

Tabela 4 – Levantamento com o descritor: berçário

Ano de Publicação	Quantidade de Artigos
2010	37
2011	44
2012	35
2013	41
2014	13
2015	25
Total	195

Tabela 5 – Descritor: berçário – Quantitativo dos artigos por área temática

Artigos Ano de Publicação	Área Temática		
	Ciências da Saúde	Ciências Humanas Psicologia	Ciências Humanas Educação
2010	24	13	0
2011	28	15	1
2012	18	16	1
2013	26	15	0
2014	1	12	0
2015	15	10	0
Total	112	81	2

Tabela 6 – Levantamento com o descritor: bebê

Ano de Publicação	Quantidade de Artigos
2010	3
2011	3
2012	2
2013	3
2014	01
2015	03
Total	16

Tabela 7 – Descritor: bebê – Quantitativo dos artigos por área temática

Artigos Ano de Publicação	Área Temática		
	Ciências da Saúde	Ciências Humanas Psicologia	Ciências Humanas Educação
2010	2	0	1
2011	3	0	0
2012	2	0	0
2013	1	2	0
2014	1	0	0
2015	1	1	1
Total	10	3	3

APÊNDICE B – ROTEIROS DE ENTREVISTAS

Roteiro que orientou a entrevista com a professora

Perfil

Idade? Etnia? Religião? Estado civil?

Tem filhos? Quantos? Idade? Sexo?

Quantas pessoas moram na sua residência?

Relatos

Como foi a sua infância? Recorda?

Trajetória profissional

Estudou educação básica em escola pública ou privada? Graduação? Pública ou Privada? Presencial ou a distância?

O seu ingresso na docência como foi? Ano?

O processo de mudança na carreira até tornar-se professora de Educação Infantil

Ingresso no município?

Quanto tempo no CMEI?

Como foi a sua ida para o Berçário? Foi sua opção? Descreva esse momento.

Relacionamento

Com os bebês e as famílias

Com os colegas de trabalho

Práticas e saberes

Faça o relato das práticas desenvolvidas por você no cotidiano com os bebês

Como você planeja suas ações docentes para desenvolver no berçário?

O que você entende por cuidar dos bebês?

O que é ser professora de bebês?

Os conhecimentos que você utiliza para suas ações no berçário são de origem: pessoal, médica, pedagógica, cultural, ou trocas de ideias com os colegas?

Quais as principais dificuldades que enfrenta na sua ação docente com os bebês?

O que você observa de interesse ou necessidades que os bebês expressam?

Relate o que a Secretaria Municipal de Educação propõe para a prática docente com os bebês. Essa proposta se insere no PPP do CMEI?

O que as DCNEI propõem para a prática docente na Educação Infantil, principalmente no berçário?

Roteiro de entrevista para os auxiliares do berçário¹⁵

Qual a sua idade?

Qual a sua cor?

Qual a sua religião?

Estado civil?

Nível de escolaridade? Estudou em escola pública ou privada?

Formação/graduação/Cursando. Especifique a instituição (pública ou particular) e modalidade (presencial, a distância). Ano de conclusão da graduação

Pós-graduação e/ou especialização: ano de conclusão ou se está cursando Especifique a instituição (pública ou particular) e modalidade (presencial ou a distância)

Realiza algum curso atualmente?

Qual?

Tem filhos?

Quantos?

Idade:

Sexo:

Quantas pessoas moram na sua residência? Quantos são adultos? Quantos são adolescentes? Quantas crianças?

Mora em qual bairro? Considera sua moradia próxima do trabalho?

O que você sabe sobre o bairro onde a creche é localizada? O que chama atenção no bairro?

Qual a sua situação profissional na Rede Municipal?

¹⁵ Esse roteiro contempla perguntas mais específicas que o da professora na parte de caracterização do perfil, pois o perfil da professora e demais informações foram possíveis de saber no momento da História de Vida. Este instrumento de coleta não foi direcionado aos auxiliares.

Há quanto tempo trabalha no município?

Há quanto tempo trabalha na instituição/creche?

Em que ano começou a trabalhar como auxiliar? Em quais turmas trabalhou? Especifique se a instituição era particular ou pública

Há quanto tempo trabalha na Educação Infantil? Considere todas as instituições de Educação Infantil em que trabalhou, independente de ser pública ou particular

Quantos adultos há em sala/berçário?

Como você considera a relação entre o número de bebês por adulto e as necessidades decorrentes no berçário?

Quantas crianças estão frequentando o berçário?

Por que escolheu trabalhar com o Berçário? Foi sua opção? Ou foi indicada para o Berçário? Descreva como foi a sua ida para o trabalho no berçário.

Descreva as atividades que desempenha no berçário com e para os bebês? (Desde a chegada até o momento de saída)

Quais atividades de cuidar/cuidado você desempenha no berçário?

Como são os bebês do berçário?

O que você sabe sobre as famílias dos bebês?

Você sente algum temor ou insegurança no desenvolvimento de seu trabalho com os bebês?

Quais as particularidades do seu trabalho no berçário?

Você gosta de trabalhar com os bebês? O que a motiva nesse trabalho?

Você considera que a creche colabora para o desenvolvimento dos bebês?

Como você descreve o seu relacionamento com os colegas?

O desenvolvimento de suas atividades com os bebês tem como base um planejamento?

Se sim, quem planeja? Você participa desse planejamento?

A rede municipal tem uma proposta pedagógica?

Você a conhece?

Você participou da elaboração?

A instituição em que você trabalha tem uma proposta pedagógica/projeto político pedagógico elaborado?

Você participou dessa elaboração ou reelaboração?

Como foi elaborada e que participou da elaboração?

Você conhece as orientações curriculares para Educação Infantil? Elas contribuem para o trabalho do auxiliar de sala?

Trabalha em outra instituição e/ou empresa? Desempenha qual atividade?

Participa de atividade de formação? Qual foi a última formação de que participou? Qual a temática abordada? As formações contribuem para o seu trabalho?

APENDICE – C Termo de Consentimento dos Participantes Adultos: Professora e Auxiliares.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 466/12-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, _____, tendo sido convidada a participar como voluntária do estudo: **DA ÉTICA DO CUIDADO AO CUIDADO DE SI: OS SABERES DOCENTES DAS PROFESSORAS DE BEBÊS EM UMA CRECHE PÚBLICA DE MACEIÓ/AL**, recebi da Sr(a): Prof^a Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi e sua orientanda, doutoranda Carla Manuella de Oliveira Santos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações, que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a identificar e analisar que saberes estão presentes nos discursos sobre as práticas de cuidado das professoras de uma creche municipal, buscando interpretar os sentidos que elas atribuem ao cuidar, trabalhando com crianças de 0 a 3 anos e como isso afeta sua profissionalidade.
- Que a importância deste estudo é direcionar um olhar para como as práticas de cuidar vêm-se constituindo nas instituições de educação infantil; é adentrar saberes, práticas e discursos que vêm sendo desenvolvidos e reverberados de longa data. Caracterizar o cuidar enquanto uma das práticas que envolvem os saberes docentes das professoras de bebês é recorrer à terminologia do cuidar conforme ela se vem constituindo nos discursos e como o cuidar vem sendo subjetivado nas práticas das professoras junto aos bebês.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: que as professoras de bebês vão subjetivando o cuidado, a partir de práticas que são plurais e modificáveis. Assim, iremos priorizar *o cuidado de si* em Foucault como fio condutor entre subjetividade e verdade, buscando delinear um percurso da ética do cuidado ao cuidado de si presentes nos saberes docentes das professoras de bebês.
- Que este estudo começará em fevereiro 2015, após a aprovação do CEP, e terminará em dezembro de 2015.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: apresentação do projeto de pesquisa ao/à docente, à coordenação e direção da instituição de educação infantil e aos responsáveis

pelas crianças; acompanhamento, a partir de observação, registro fotográfico da rotina de uma turma de bebês, e entrevistas semiestruturadas com as professoras.

- Que os alunos/as pelos quais sou responsável participarão das etapas de observação e registro fotográfico (a pesquisadora fará registro a partir de fotografias da prática docente e estes serão usados posteriormente para auxiliar na entrevista e narrativas da professora sobre a prática junto aos bebês). No momento de registro fotográfico da rotina na creche, a imagem das crianças e professoras será preservada, o que se estende à divulgação dos resultados.
- Que os outros meios conhecidos para se obterem os mesmos resultados são os seguintes: filmagens.
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: timidez e inibição diante da observação e registro fotográfico.
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: sentir-me incomodada com a observação e fotografias em sala no período de adaptação da pesquisadora em sala de aula.
- Que deverei contar com orientação e assistência, no desenvolvimento da pesquisa, sendo responsável/is por elas: a Prof^a. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi e sua Orientanda Carla Manuella de Oliveira Santos.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar-me a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que os registros de observação, os fotográficos e as entrevistas ficarão arquivados em posse da pesquisadora responsável.
- Que as informações conseguidas não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que eu deverei ser indenizado/a, cobertura material (danos morais) e em forma de tratamento (transtorno mental), caso haja algum dano causado pela participação nesta pesquisa.
- Que não haverá despesas pela minha participação nesta pesquisa.
- Que eu receberei uma via assinada do TCLE.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):
 Bloco: /Nº: /Complemento:
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:
 Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto):
 Bloco: /Nº: /Complemento:
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:
 Ponto de referência:

Endereço do/a responsável pela pesquisa: Prof^a Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (orientadora)

Instituição: Universidade Federal de Alagoas Endereço: Bloco: /Nº: /Complemento: Bairro: /CEP/Cidade:, CEP: Telefone: Endereço do/a responsável pela pesquisa: Carla Manuella de Oliveira Santos (orientanda) Instituição: Universidade Federal de Alagoas Endereço: Complemento Bairro: CEP: Cidade: Telefones p/ contato:

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas: Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária Telefone: 3214-1041
--

Maceió, -----de-----2015.

	Laura Cristina Vieira Pizzi
	Orientadora Nome e Assinatura do/a (s) responsável (eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)
(Assinatura ou impressão datiloscópica do/a voluntário/a - Rubricar as demais folhas)	Carla Manuella de Oliveira Santos
	Orientanda Nome e Assinatura do/a (s) responsável (eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

APENDICE – D Termo de Consentimento para os Responsáveis pelos Bebês

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 466/12 - IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, _____ estando _____ como responsável pelo aluno/a _____ tendo sido convidado/a a participar como voluntári(o,a) do estudo: **DA ÉTICA DO CUIDADO AO CUIDADO DE SI: OS SABERES DOCENTES DAS PROFESSORAS DE BEBÊS EM UMA CRECHE PÚBLICA DE MACEIÓ/AL**, recebi da Sr(a): Profª Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi e sua orientanda, doutoranda Carla Manuella de Oliveira Santos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a identificar e analisar que saberes estão presentes nos discursos sobre as práticas de cuidado das professoras de uma creche municipal, buscando interpretar os sentidos que elas atribuem ao cuidar, trabalhando com crianças de 0 a 3 anos e como isso afeta sua profissionalidade.
- Que a importância deste estudo é direcionar um olhar para como as práticas de cuidar vêm-se constituindo nas instituições de educação infantil; é adentrar saberes, práticas e discursos que vêm sendo desenvolvidos e reverberados de longa data. Caracterizar o cuidar enquanto uma das práticas que envolvem os saberes docentes das professoras de bebês é recorrer à terminologia do cuidar conforme ela se vem constituindo nos discursos e como o cuidar vem sendo subjetivado nas práticas das professoras junto aos bebês.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: que as professoras de bebês vão subjetivando o cuidado, a partir de práticas que são plurais e modificáveis. Assim, iremos priorizar *o cuidado de si* em Foucault como fio condutor entre subjetividade e verdade, buscando delinear um percurso da ética do cuidado ao cuidado de si presentes nos saberes docentes das professoras de bebês.
- Que este estudo começará em fevereiro 2015, após a aprovação do CEP, e terminará em dezembro de 2015.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: apresentação do projeto de pesquisa ao/à docente, à coordenação e direção da instituição de educação infantil e aos responsáveis pelas crianças; acompanhamento, a partir de observação, registro fotográfico da rotina de uma turma de bebês, e entrevistas semiestruturadas com as professoras.
- Que os alunos/as pelos quais sou responsável participarão das etapas de observação e registro fotográfico (a pesquisadora fará registro a partir de fotografias da prática docente e estes serão usados posteriormente para auxiliar na entrevista e narrativas da professora sobre a prática junto aos bebês). No momento de registro fotográfico da rotina na creche, a imagem das crianças e professoras será preservada, o que se estende à divulgação dos resultados.

- Que os outros meios conhecidos para se obterem os mesmos resultados são os seguintes: filmagens.
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: timidez e inibição diante da observação e registro fotográfico.
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: sentir-me incomodada com a observação e fotografias em sala no período de adaptação da pesquisadora em sala de aula.
- Que deverei contar com orientação e assistência, no desenvolvimento da pesquisa, sendo responsável/is por elas: a Prof^a. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi e sua Orientanda Carla Manuella de Oliveira Santos.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar-me a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que os registros de observação, os fotográficos e as entrevistas ficarão arquivados em posse da pesquisadora responsável.
- Que as informações conseguidas não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que eu deverei ser indenizado/a, cobertura material (danos morais) e em forma de tratamento (transtorno mental), caso haja algum dano causado pela participação nesta pesquisa.
- Que não haverá despesas pela minha participação nesta pesquisa.
- Que eu receberei uma via assinada do TCLE.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A).

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):
 Bloco: /Nº: /Complemento:
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:
 Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto):
 Bloco: /Nº: /Complemento:
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:
 Ponto de referência:

Endereço do/a responsável pela pesquisa: Prof^a Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (orientadora)

Instituição: Universidade Federal de Alagoas
 Endereço: Av. Alm. Álvaro Calheiros.
 Bloco: /Nº: 441 /Complemento: Apto 504
 Bairro: /CEP/Cidade: Jatiúca, CEP: 57035-558 , Maceió-AL
 Telefone: (82) 9997-6567.

Endereço do/a responsável pela pesquisa: Carla Manuella de Oliveira Santos (orientanda)

Instituição: Universidade Federal de Alagoas
 Endereço: Rua Doutor José Castro de Azevedo Edifício: João Paulo II /Nº: 206/Complemento: Apto 204 Bairro: Farol CEP: 57052-240 Cidade: Maceió-AL
 Telefones p/ contato: (82) 9935-5557

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:
 Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
 Telefone: 3214-1041**

Maceió, -----de-----2015.

(Assinatura ou impressão datiloscópica do/a voluntário/a - Rubricar as demais folhas)	Laura Cristina Vieira Pizzi
	Orientadora Nome e Assinatura do/a (s) responsável (eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)
(Assinatura ou impressão datiloscópica do/a voluntário/a - Rubricar as demais folhas)	Carla Manuella de Oliveira Santos
	Orientanda Nome e Assinatura do/a (s) responsável (eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)