

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social em Educação

Laís Caroline Andrade Bitencourt

DOCÊNCIA COM BEBÊS: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil

Laís Caroline Andrade Bitencourt

DOCÊNCIA COM BEBÊS: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil

Versão final

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Isabel de Oliveira e Silva.

Belo Horizonte
2020

B624d
T

Bitencourt, Laís Caroline Andrade, 1987-

Docência com bebês [manuscrito] : experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma instituição de educação infantil / Laís Caroline Andrade Bitencourt. - Belo Horizonte, 2020.

227 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Isabel de Oliveira e Silva.

Bibliografia: f. 202-211.

Apêndices: f. 212-227.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Teses. 3. Recém-nascidos -- Cuidados -- Teses. 4. Crianças -- Cuidados -- Teses. 5. Professores de educação pré-escolar -- Formação -- Teses. 6. Cuidadores -- Formação profissional -- Teses. 7. Funcionários de escolas -- Formação profissional -- Teses. 8. Mulheres na educação -- Teses. 9. Afeto (Psicologia) -- Aspectos educacionais -- Teses. 10. Creches -- Teses. 11. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Oliveira e Silva, Isabel de, 1965-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.21068

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

DOCÊNCIA COM BEBÊS: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil

LAIS CAROLINE ANDRADE BITENCOURT

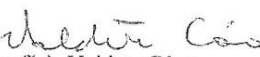
Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 19 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva - Orientador
UFMG


Prof(a). Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
UFMG


Prof(a). Ines Assunção de Castro Teixeira
UFMG


Prof(a). Valdete Cêco
UFES


Prof(a). Maria Carmen Silveira Barbosa
UFRGS

Belo Horizonte, 19 de fevereiro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Não teria condições de escrever este trabalho se não me fosse oportunizada a convivência com pessoas que muito me inspiraram nesses últimos 4 anos. A todas essas pessoas gostaria de agradecer imensamente. Hoje sou muito diferente de quando me conheceram e cada um teve um papel muito importante tanto para o meu crescimento profissional quanto pessoal, minha sincera gratidão:

A Deus, pela vida, pela família e pela oportunidade do trabalho.

Ao meu anjo da guarda e aos meus guias protetores por cuidarem de mim, mesmo sabendo que a tarefa é árdua e demasiadamente lenta.

À professora Isabel Silva, minha orientadora, por me ensinar o verdadeiro sentido do cuidado, pelo exemplo, pelo carinho, pela amizade, pelo profissionalismo, pela paciência, pelas educadas, sempre muito educadas “brincas”, que me faziam sair do estado de paralisação e enxergar um pouco mais a frente, enfim, por tudo.

À professora Iza Luz, minha “coorientadora” não oficial, pelo acolhimento, pela disponibilidade, pela delicadeza, pelo carinho, pelas risadas, pelas conversas, pelo profissionalismo, pelo cuidado e pela empatia. Sem o cuidado e o profissionalismo de vocês duas, grandes orientadoras, meu crescimento profissional não seria possível.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudo durante os 4 anos do percurso do doutorado.

Aos professores Luiz Alberto e Valdete Coco pelas leituras cuidadosas e orientações durante a qualificação e em outros momentos do trabalho.

Aos membros da banca pela disponibilidade, pela leitura, pela avaliação, pelas críticas e sugestões.

A tod@s os integrantes do “*Grupo das Isas*”, Carina, Walquíria, Sandro, Jeniffer, Fernanda, Márcia, Fabiana, Bárbara, Rúbia, Regina, Érica, Kassiane, Deise, Lúcia e Maressa. Ao Sandro em especial por todo o suporte, pela amizade, pelas leituras, pelas longas conversas, pelos estudos e pelas orientações. Este trabalho foi construído com a ajuda de tod@s vocês.

À Linha de Pesquisa Infância e Educação Infantil. A tod@s os meus colegas mestrandos e doutorandos, que muitas vezes dispuseram do seu tempo para me escutar e discutir o trabalho, oferecendo dicas valiosas. A todos os integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infância (NEPEI), em especial aos professores Paco, Vanessa Neves, Marinês, Mônica Baptista, Livia Fraga, Levindo, Ângela Barreto e Cristina Gouvea, pelas

oportunidades de aprendizado e pelo compartilhamento de suas experiências e conhecimentos. Vocês me inspiram boas energias e o desejo de ver o mundo cada vez mais humano.

Ao Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e aos funcionários da Faculdade, em especial à Rose e ao Gilson, pela torcida, pelas conversas, abraços e sorrisos.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em especial às(aos) professoras(es) e amigas(os) Cleverson Suzart, Fernanda Almeida, Miguel Bordas, Lícia Beltrão, Mary Arapiraca, Ka Menezes, Leila Soares e Mônica Loiola, pela convivência durante o mestrado, pelos estudos e práticas na Educação Infantil. A vocês sou grata pelos ensinamentos que me proporcionaram trilhar este caminho profissional.

Às professoras Amanda, Bárbara, Emanuele, Júlia, Juliana, Larissa, Maria, Nina, Sofia e à auxiliar Manuela, pela convivência divertida, calorosa e instrutiva, pelas entrevistas e por abrirem as portas da sua sala, permitindo que esta tese fosse construída. Agradeço imensamente os ensinamentos, cada um deles com um valor enorme na minha vida profissional e pessoal.

Aos bebês, sem elas(es) nada disso seria possível e a suas famílias, que prontamente autorizaram os registros.

À Helena e Luana, respectivamente coordenadora e Vice-diretora da EMEI Arco-Íris, pela receptividade, pelos ensinamentos e pelo cuidado. Vocês inspiram liderança e trabalho coletivo com respeito. Muito obrigada pela confiança.

A todas e todos os demais funcionários da EMEI Arco-Íris, meus sinceros agradecimentos. Vocês me mostraram a importância da união, do trabalho coletivo e do respeito em um ambiente educativo.

À Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI) da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte, em especial à Ana Cláudia, por autorizar a pesquisa e acompanhar o processo de produção, análise e divulgação dos dados sempre com muito interesse. Isso nos dá ânimo para estudar.

Ao escritório de advocacia Amaral e Pinto que me permitiu o uso toda a sua estrutura, me proporcionando conforto e qualidade de trabalho, além de muitos cafés passados na hora, ouvidos para escutar minhas ideias e dialogar sobre elas, muitas vezes oferecendo uma visão jurídica sobre as situações, que me permitiam pensar através de outros ângulos.

À minha companheira Cris, por dividir comigo a vida, experienciando juntas valores, saberes, cheiros, cores e sabores. Por me escutar horas a fio lendo e relendo rascunhos. Pelas incontáveis dicas, grandes ideias e ensinamentos que se transformaram em palavras, frases e até parágrafos deste documento. Por me amar e ajudar a abrir meus olhos para a importância

desta tese na minha formação e na minha vida profissional. Pelo conforto, cuidado e por toda a sensibilidade bruta na forma de ser e de se relacionar com o mundo.

À minha primeira família nesta experiência terrestre, minha mãe pela vida, meu irmão pelo companheirismo e ao meu pai simplesmente por ser quem é. À minha cunhada pela serenidade e pelas conversas sobre maternidade. Aos meus tios, tias, avós, primos e primas pelo incentivo e pelas lembranças da infância. A vocês sou grata pela vida.

À minha família mineira, a Família Pinto, pelo acolhimento, pelo interesse, pelo bom humor, pelos finais de semana regados sempre a muita comida, cerveja e boa conversa. Assim como os Pintos, estendo os agradecimentos aos Britos, Teixeiras e Menezes.

A querida amiga Vilma, pelas palavras acolhedoras, pela torcida, pelo carinho e principalmente pelo cuidado. Você me proporcionou conforto e tranquilidade.

Ao meu sobrinho, David (*in memoriam*), por chegar e ir embora sorrateiramente, deixando um rastro de amor, cuidado, respeito, afetividade, empatia. Por movimentar uma grande corrente do bem em tempos tão difíceis. Por ter sido um querido bebê que chegou exatamente no momento em que eu pensava sobre bebês. Por mostrar que a força está dentro de cada um de nós e que desistir nunca é o caminho. Você me ensinou coisas que ainda nem consigo processar. A tia te ama muito, pequeno.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo compreender as experiências sociais de professoras e auxiliar de Educação Infantil, que trabalham com cuidado e educação de bebês que frequentam uma Instituição Pública Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, em jornada integral. A revisão da literatura evidenciou o caráter ainda em construção da Instituição de Educação Infantil e da Identidade Docente de professoras e auxiliares que trabalham com bebês. Esses estudos destacam que a docência com bebês possui características próprias e exigem das professoras e auxiliares a mobilização de competências teóricas, metodológicas e relacionais, permeadas por *ações sutis*. Nas relações estabelecidas entre professoras, auxiliares e crianças, durante a realização das atividades de cuidado e educação, há a mobilização, por parte das adultas, de habilidades, saberes e práticas, advindos das experiências de várias gerações de mulheres. Conhecimentos que não foram construídos nas formações nem possuem o reconhecimento institucional. Professoras e auxiliares mobilizam valores, sentimentos e lógicas que englobam ações, das quais participam tanto dimensões intelectuais, quanto dimensões afetivas da experiência humana e, com bebês, essas dimensões precisam ser consideradas num entrelaçamento entre saúde e educação. É nesse cenário que esta pesquisa se insere. As perspectivas teóricas adotadas foram: a) a Sociologia da Experiência, desenvolvida por François Dubet, b) o conceito de cuidado como categoria da sociologia do trabalho, o *Care Work*, e, por fim, c) a Antropologia dos Sentidos, desenvolvida por David Le Breton. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa com base empírica. Os instrumentos utilizados foram: a) a observação participante, com registro em diário de campo, b) filmagens e c) entrevistas semiestruturadas. Os dados foram produzidos entre março e dezembro de 2017 em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. Fizeram parte da pesquisa nove professoras, uma auxiliar e doze bebês. As análises proporcionam reflexões acerca das experiências das professoras e auxiliar durante o trabalho com bebês em Instituição de Educação Infantil. Professoras e auxiliar vão gerindo diferentes lógicas de ação durante a realização de suas atividades laborais, o que afeta diretamente a experiência da(o) bebê. Como contribuição original, diante da confirmação das pesquisas sobre a utilização do próprio corpo como instrumento de trabalho das professoras e auxiliares, propomos o olhar para uma dimensão integrativa entre as diferentes lógicas de ação e a dimensão sensorial presente na execução das atividades de cuidado e educação. Essa dimensão sensorial nos permite uma aproximação da compreensão das *ações sutis* durante a realização das atividades de cuidado e educação. Uma análise que evidencia a *escuta da cor do cuidado* que essas mulheres realizam, em ambiente coletivo, com sujeitos que ainda não conseguem realizar os cuidados com o próprio corpo de forma independente. É uma dimensão que volta o olhar para o fato de a constituição da experiência social de professoras e auxiliares perpassar, além das lógicas da integração, estratégia e subjetivação, os sentidos primeiros do seu próprio corpo, nas relações estabelecidas durante o dia.

Palavras-chave: Experiência Social; Docência na Educação Infantil; Bebês; Cuidado e Educação; Dimensão Sensorial.

ABSTRACT

This article aims to understand the teachers and their assistants' experiences in children's education, who take care and educate babies at a full-time public institution in Belo Horizonte. The literature review evidenced the ongoing construction of the character of the early childhood education institution and the teaching identity of these teachers and their assistants. It was highlighted in those studies that teaching babies has some specific characteristics and requires the mastery of theoretical, methodological and interpersonal skills, intertwined with subtle actions. The proficiency of knowledge and practice collected from the experiences of several generations of women is present in the relationships between teachers, assistants, and children, during the performance of caring and educational activities, which were neither acquired in courses nor have any institutional recognition. These professionals gather values, feelings, and logic that involve actions, which influence both the intellectual and emotional dimensions of human experience, which are intertwined with health and education when interacting with babies. This research is focused on this scenario. The theoretical perspectives adopted were "The Sociology of Experience" developed by François Dubet, "The Care Work", which is a concept of caring as a category of the sociology of work, and at last "The anthropology of senses" developed by David Le Breton. It regards a qualitative approach investigation with an empiric base. The instruments used were: a) participant observation with a daily field report, b) film shootings, and c) semi-structured interviews. The data was collected between march and December 2017 at a municipal public institution of children's education in Belo Horizonte by the observation of two baby classes placed in the same space. The research was done with nine teachers and an assistant. The analyses provided reflections on the teachers and assistant's experience while working with babies at this school. They evidenced the connection between teaching and technical, affective, emotional and sensorial aspects. Teachers and assistants develop different logic of action while performing their work activities, which directly affects the baby's experience. As an original contribution, given the confirmation of the researches on the use of one's own body as a work tool for teachers and assistants, it is offered an approach for an intertwined dimension between the logic of action and the sensorial dimension present in the performance of teaching and caring. This sensorial dimension allows a better understanding of subtle actions in the performance of teaching and caring. An analysis that evidences *the hearing of the color of caring* these women perform, in a collective environment, with beings who cannot perform self-care independently with their bodies. It is a dimension that draws attention to the fact that the constitution of the social experience of teachers and assistants goes beyond, besides the logic of integration, strategy, and subjectification, the first senses of the body in the established daily routines.

Keywords: Social Experience; Teaching in Early Childhood Education; Babies; Caring and Education; Sensorial Dimension.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Ilustração 01: A Experiência Social, o Cuidado e a Dimensão Sensorial	200
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Características apresentadas por Molinier na argumentação sobre as atividades do cuidado como <i>Care Work</i>	60
Quadro 02: Lista das filmagens	79
Quadro 03: Entrevistas com as professoras e a auxiliar	81
Quadro 04: Síntese dos dados das entrevistas sobre o choro	82
Quadro 05: Categorização dos choros nas notas de campo	83
Quadro 06: Organização das turmas da EMEI por ciclos, em 2017	85
Quadro 07: Estrutura física da EMEI Arco-Íris	85
Quadro 08: Apresentação das(os) bebês	93
Quadro 09: Distribuição da carga horária diária de trabalho	95
Quadro 10: Elementos de formação e inserção profissional das professoras e da auxiliar	96
Quadro 11: Total de registros sobre o banho no diário de campo	160
Quadro 12: Tempo médio para realização das atividades de banho	161
Quadro 13: Tempo mínimo e máximo dedicado exclusivamente ao bebê	161
Quadro 14: Tempo destinado às alimentações	167
Quadro 15: Inventário dos ruídos do berçário	177
Quadro 16: Recursos utilizados pelas adultas em relação na interpretação dos choros das(os) bebês	179
Quadro 17: Registro dos choros dos bebês a partir de notas de campo	179

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 01: Percentual de trabalhos acadêmicos sobre a docência na Educação Infantil	14
---	----

LISTA DE FOTOS

Foto 01: Escola Municipal de Educação Infantil Arco-Íris	84
Foto 02: Área externa da EMEI	86
Foto 03: Mangueira	86
Foto 04: Parreira de uva	86
Foto 05: Aceroleira	87
Foto 06: Sala de referência do berçário	88
Foto 07: Sala de repouso (cantinho do sono)	88
Foto 08: Móbile e armário fechado	88
Foto 09: Armário aberto	89
Foto 10: Porta da sala de referência do berçário com vista para o parque	89
Foto 11: Cadeiras e mesa de apoio das professoras e da auxiliar	90
Foto 12: Cadeiras de alimentação	90
Foto 13: Parque destinado às crianças de até 3 anos	91
Foto 14: Fraldário	91
Foto 15: Bebê tomando banho	92
Foto 16: Bebês brincando em ambiente organizado pelas professoras	94
Foto 17: Bebês tomando banho de sol	94
Foto 18: Contracapa do Caderno de Comunicação	128
Foto 19: Agenda individual da(o) bebê	133
Foto 20: Banheiro do berçário organizado para o banho	159
Foto 21: Dados iniciais da criança	168
Foto 22: Momento de alimentação	169
Foto 23: Turma de bebês participando da atividade da gelatina	175

LISTA DE SIGLAS

ABEBÊ – Associação Brasileira de Educação Infantil
ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDBTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BH – Belo Horizonte
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF – Constituição Federal de 1988
CINDEDI – Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil
CME – Conselho Municipal de Educação
COEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CONCUNI – Congresso de Creches Universitárias da América Latina e Caribe
CONEINF – Congresso Internacional de Educação Infantil
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC – Emenda Constitucional
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
FACED/UFBA – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
FAE/UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FCC – Fundação Carlos Chagas
GCPF – Gerência de Coordenação de Política Pedagógica e Formação
GECEDI – Gerência de Coordenação da Educação Infantil
GGEI - Grupo Gerencial de Escolas Infantis
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEI – Instituição de Educação Infantil
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MLPC – Movimento de Luta Pró-Creches
PBH – Prefeitura de Belo Horizonte
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico

PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

RedSig – Rede de Significações

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SQT – Síndrome de Queimar-se pelo Trabalho

SUDECAP – Superintendência de Desenvolvimento da Capital

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	03
CAPÍTULO I – A produção acadêmica sobre a docência com bebês e crianças até 3 anos em creches (1996 - 2019)	12
1.1 As pesquisas sobre creches e o trabalho de cuidar e educar bebês	15
1.2 A compreensão sobre o cuidar e educar em pesquisas brasileiras	24
1.3 O compartilhamento da docência e das ações de cuidado e educação	32
1.4 O feminino e a identidade profissional do trabalho de cuidar e educar	38
CAPÍTULO II – A Experiência Social, o Cuidado e as Dimensões Sensíveis: categorias para análise das experiências de professoras e auxiliares	44
2.1 A Experiência Social como ferramenta analítica e investigativa	45
2.2 O trabalho do cuidado e o cuidado no trabalho educativo com bebês	55
2.3 A Antropologia dos Sentidos: um olhar para as dimensões sensíveis	64
CAPÍTULO III – A pesquisa de campo: o percurso metodológico, a escola, as(os) bebês, professoras e auxiliar	69
3.1 A Educação Infantil em Belo Horizonte	71
3.2 O percurso metodológico	73
3.3 A Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI Arco-Íris e o berçário	83
3.4 As(os) bebês	92
3.5 As professoras e a auxiliar	95
3.5.1 Amanda	97
3.5.2 Bárbara	98
3.5.3 Emanuele	99
3.5.4 Júlia	100
3.5.5 Juliana	101
3.5.6 Larissa	102
3.5.7 Maria	103
3.5.8 Nina	104
3.5.9 Sofia	105
3.5.10 Manuela (auxiliar)	106
CAPÍTULO IV – A construção da Experiência Social: tornar-se professoras e auxiliar da Educação Infantil, trabalhando com bebês	108

4.1 O início do trabalho com bebês e a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas das professoras e da auxiliar	110
4.2 O compartilhamento da docência em tempo integral	122
4.3 O compartilhamento das ações com as famílias	131
4.4 Princípios orientadores das práticas de cuidado e educação das professoras e da auxiliar	138
4.5 A maternidade e a docência com bebês	145
CAPÍTULO V – Atividades de cuidado e educação : uma interpretação a partir da Antropologia dos Sentidos	155
5.1 O banho: cheirar e cheirar-se	158
5.2 A alimentação: o sentido dos sabores	166
5.3 O choro: da harmonia ao mal-entendido	176
5.4 O acalanto: o sentido do contato nas relações com o outro	182
5.5 O olhar: do ver ao saber	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS	202
APÊNDICES	212
Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE	213
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	215
Roteiro de observação	217
Ficha de caracterização	219
Roteiros de entrevistas	220

INTRODUÇÃO

Esta tese é o resultado da pesquisa de doutoramento intitulada: *DOCÊNCIA COM BEBÊS: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil*. O objetivo geral deste trabalho é compreender as experiências sociais de professoras¹ e auxiliar de Educação Infantil, que trabalham com cuidado e na educação de bebês² que frequentam uma Instituição Pública Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte, em jornada integral.

Para alcançar o objetivo geral proposto, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: a) analisar as práticas de cuidado e educação das(os) bebês, desenvolvidas por professoras e auxiliar de Educação Infantil; b) analisar os sentidos atribuídos pelas professoras e auxiliar à experiência de cuidado e educação das(os) bebês; c) compreender as interfaces entre as demais experiências de vida e as experiências profissionais das professoras e da auxiliar de Educação Infantil que trabalham com cuidado e educação das crianças de 0-2 anos; e d) compreender como se estabelecem as relações de cuidado e educação de bebês em ambiente coletivo, exercidas por professoras que possuem formação acadêmica em nível superior, e auxiliar que não possui formação pedagógica formal.

A tese aqui defendida toma como pressuposto a confirmação de pesquisas sobre a utilização do próprio corpo como instrumento de trabalho de professoras e auxiliares. Dessa forma, lançamos o olhar para uma dimensão integrativa entre as diferentes lógicas de ação e a dimensão sensorial, presente na execução das atividades de cuidado e educação. Essa dimensão sensorial nos permite uma aproximação da compreensão das *ações sutis* durante a realização das atividades de cuidado e educação. Uma análise que evidencia a *escuta da cor do cuidado*³ que essas mulheres realizam em ambiente coletivo com sujeitos que ainda não conseguem realizar os cuidados com o próprio corpo de forma independente. É uma dimensão que volta o olhar para o fato de a constituição da experiência social de professoras e auxiliares perpassar, além das lógicas da integração, estratégia e subjetivação, os sentidos primeiros do seu próprio corpo, nas relações estabelecidas durante o dia.

¹ Para este trabalho fizemos a opção de utilização do gênero feminino em função da predominância de mulheres trabalhando na Educação Infantil (CERISARA, 2002a).

² Para esta tese estamos considerando, assim como Maria Carmem Silveira Barbosa, bebê a criança até 18 meses de vida (BARBOSA, 2010). Na Rede Municipal de Belo Horizonte - BH, a infância está organizada em ciclos. A Educação Infantil compreende dois ciclos: a) 1º Ciclo: crianças de 0 a 2 anos; b) 2º Ciclo: crianças de 3 a 5 anos. Acompanhamos uma turma com crianças de 0 a 1 ano de idade.

³ Essa expressão foi parafraseada do poema VII, publicado no Livro das Ignorâncias de Manoel de Barros. O contexto está explicado na seção 3.2 do Capítulo III.

A relevância pessoal e profissional para realização desta pesquisa tem origem, por um lado, na experiência como professora da Educação Infantil, na convivência com profissionais que trabalham com educação da primeira infância, na participação junto ao Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL⁴), bem como no contato com o processo de formação dessas(es) profissionais. Este aspecto se fortalece ao longo da experiência de convívio com mestrandas(os) e doutorandas(os) vinculados à Linha de Pesquisa desta tese, particularmente ao Grupo das Isas⁵ - colegas que têm como preocupação questões relacionadas aos processos de cuidar e educar bebês e crianças na Educação Infantil. Desta forma, as ideias presentes neste documento são, sobretudo, fruto de um convívio coletivo com pesquisadoras(es) que estudam as nuances do cuidado e educação de crianças em Instituições de Educação Infantil (IEI), muitos com seus trabalhos já publicados: Érica Dumont-Pena⁶ (2012, 2015); Sandro Santos (2013, 2016); Kassiane Oliveira (2014); Márcia Silva (2015); Rúbia Camilo (2018); Walquíria Euzébio (2018); Bárbara Teixeira (2018); Regina Cordeiro (2018); Fernanda Marques (2019).

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

A opção por compreender a trajetória de construção da experiência social de professoras e auxiliar que trabalham com cuidado e educação de bebês em Instituições de Educação Infantil é decorrente também da necessidade postulada pela literatura da área. A revisão bibliográfica,

⁴ O *PROINFANTIL* foi um programa proposto pelo Governo Federal para habilitar em magistério para a Educação Infantil professores de todas as regiões do Brasil que estavam em exercício e não possuíam a formação mínima exigida pela legislação em vigor (BRASIL, 2005). Foi um Programa emergencial realizado pelo Ministério da Educação em parceria com Estados, Municípios e Universidades Federais, ficando sob a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) a responsabilidade pela formação dos colaboradores do Programa no Estado da Bahia, na sua terceira edição. Particpei desse Programa como Pesquisadora e Assessora Técnica Pedagógica.

⁵ O “*Grupo das Isas*” é o nome informal dado por nós, mestrandas(os), doutorandas(os), pós-doutorandas(os) e egressos aos encontros quinzenais de orientação coletiva, organizados pelas professoras Iza Luz e Isabel Silva. Nesses encontros estudamos temas pertinente às infâncias e à Educação Infantil e discutimos os projetos individuais de cada orientanda(o).

⁶ Por uma orientação dos estudos feministas, todas(os) as(os) autoras(es) terão seus primeiros nomes citados na primeira vez que aparecerem nesta tese. Nas demais citações, seguirei as normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas – ABNT. Dessa forma é possível identificar quem são as(os) pesquisadoras(es), mulheres ou homens.

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

A história das creches está intimamente ligada às modificações da sociedade (políticas, econômicas, sociais e culturais), marcadas principalmente pelo desenvolvimento da indústria e pela urbanização. Esse contexto ocasionou a entrada maciça da mulher no mercado de trabalho e, como resultado, surgiram repercussões no âmbito da organização familiar, principalmente aquelas relacionadas aos cuidados com os filhos. A creche, então, passa a ser um ambiente de acolhimento dessas crianças. Para Oliveira, Mello, Vitória e Rossetti-Ferreira,

até o início do século XX, o atendimento de crianças em creches não se distinguia do atendimento em asilos e internatos. Destinava-se, basicamente, a filhos de mães solteiras que não tinham condições de ficar com eles e criá-los. Isso gerava naquelas mulheres sentimentos de pecado ou culpa e o atendimento institucional a seus filhos era considerado um favor, uma caridade. (OLIVEIRA; MELLO; VITÓRIA e ROSSETTI-FERREIRA, 2011, p. 24).

Nessa conjuntura, as creches eram “vistas apenas como paliativos, como remediando uma situação, como um ‘mal necessário’” O trabalho com as crianças nessas instituições era de cunho assistencial e de custódia. Segundo as autoras, “um trabalho voltado para educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das mesmas não era valorizado” (OLIVEIRA; MELLO; VITÓRIA e ROSSETTI-FERREIRA, 2011, p. 25).

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

Não obstante, no Brasil, país marcado por profundas desigualdades sociais e regionais, os processos de urbanização e industrialização não foram os únicos a permear a história das

creches, para além desses processos, essa história não pode ser contada da mesma forma em todo o território brasileiro. Essa história apresenta diferentes conformações e caminhos, principalmente quando analisamos a trajetória da Educação Infantil nas camadas mais altas e nas camadas populares (CAMPOS, 1994; ROSEMBERG, 1995; CERISARA, 1996, 2002b). Para Campos, as crianças das camadas mais favorecidas economicamente podiam gozar de um sistema que prezava a educação, enquanto as crianças das camadas menos favorecidas economicamente gozavam de um sistema que prezava um acolhimento coletivo assistencial, sendo assim, a educação e o assistencialismo eram as duas concepções de serviços voltados para o atendimento da criança pequena (CAMPOS, 1994, p. 34).

A construção de uma identidade educacional das creches, desde meados do século XX no Brasil, foi marcada por lutas sociais e movimentos nacionais e internacionais que orientaram um novo paradigma de atendimento à infância, direcionando “a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social” (BRASIL, 2009, p.1). Uma das grandes articulações foi o Movimento de Luta Pró-creches (MLPC) que ganha força, tanto com ações sociais protagonizadas por mulheres, iniciativas comunitárias a favor de uma assistência que preze o bem-estar dos pequeninhos, quanto no compartilhamento de reflexões teóricas realizadas por instâncias acadêmicas e eventos nacionais e internacionais⁷ (CAMPOS, 1999a; SILVA, 2004; VEIGA, 2005). Os objetos de debate desses movimentos têm sido propostas voltadas às creches, à formação das professoras, à relação entre a família e a escola, à primeira infância em geral, todas primando por uma educação de qualidade, democrática, que cuida e educa de forma indissociada em propostas que reconheçam as singularidades e as diferenças das crianças como direito.

Por volta da década de 1980, inicia-se o estabelecimento de novas políticas públicas. Segundo Faria, as reformulações das políticas públicas na área da Educação Infantil têm sido produto das transformações dos conceitos de criança e infância. Para a autora,

essa transformação vem sendo construída no Brasil desde 1946, com a investigação de Florestan Fernandes (1979), que deu voz aos que hoje chamamos de “novos atores” na cena social, mas que, com certeza, não são tão novos assim: as crianças, os negros, os índios, as mulheres (FARIA, 2005, p. 1014).

⁷ Fórum Nacional de Educação Infantil; Inserção do GT07 na ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Congresso Internacional de Educação Infantil – CONEINF; Congresso de Creches Universitárias da América Latina e Caribe – CONCUNI; Associação Brasileira de Educação Infantil; Movimento Intorfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, Associação Brasileira de Estudos sobre o Bebê – ABEBÊ; Centro de Investigações Sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CINDEDI, dentre outros.

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

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

Em 1996, com a reforma educacional, dando efetividade ao texto constitucional e culminando na promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB⁸), Lei 9394/96, a Educação Infantil foi incluída como primeira etapa da Educação Básica, definindo seu atendimento em creches, para as crianças de até 3 anos, e pré-escolas, para as crianças de 4 a 6 anos (BRASIL, 1996). Esta LDB definiu também que a formação do docente para trabalhar na Educação Infantil será realizada em nível superior e admitida, como formação mínima, a de nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

A inclusão das creches no sistema de ensino brasileiro, como nos lembra Oliveira, requer

investimento em educação permanente e nas condições de trabalho de seus educadores. Requer ainda repensar o modelo internalizado pelos educadores sobre o que é uma instituição escolar para a faixa etária 0 a 6 anos. Para muitos este deve aproximar-se de um modelo (antiquado mas em muitos lugares ainda não ultrapassado) de ensino fundamental com a presença de rituais (formaturas, suspensões, lições de casa), longos períodos de imobilidade e de atenção a uma única fonte de estímulos. Mas a creche envolve novas concepções de espaço físico, nova organização de atividades e o repensar rotinas e, especialmente, modificar a relação educador-criança e a relação creche-família. (OLIVEIRA, 2011, p. 82).

⁸ A primeira LDB foi promulgada em 1961.

Dessa forma, o caminho percorrido tem apontado o reconhecimento de que é necessária a articulação desses dois ciclos. Essa necessária articulação supõe uma Educação Infantil que não antecipe processos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009), pelo fato de possuir características próprias.

Em 1998 o Ministério da Educação publica o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). Este documento recebeu críticas de especialistas da área da Educação Infantil, principalmente por estar estruturado de forma a oferecer às professoras “formas de fazer”, dispensando conhecimentos referentes aos fundamentos teóricos e metodológicos propostos pelas(os) pesquisadoras(es) da área. A reivindicação seria a necessidade de construção de um trabalho, sob a luz da Pedagogia da Educação Infantil, que “contemple as especificidades e diversidades culturais das crianças sem que haja a proclamação de um modelo único e verdadeiro” (CERISARA, 1996, p. 340).

Em 2006, com a promulgação da Lei nº 11.274/2006, é estabelecido o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2006). A Educação Infantil passa a atender a crianças de 0 a 5 anos e onze meses, mantendo como finalidade o desenvolvimento integral das mesmas “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2006). Com esta alteração, a obrigatoriedade da matrícula das crianças na Educação Básica passa para os 6 anos. Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59/2009 prevê a obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos e, em 2013, com a Lei 12.796/2013, a Educação Básica passa a ser obrigatória dos 4 aos 17 anos.

Em 1999, entram em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 1999). Este documento, de caráter mandatório, dentre outras determinações, reconhece a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. O texto das Diretrizes foi revisto em 2009 com a promulgação da Resolução nº 20 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009). Este documento manteve os princípios já definidos, acrescentou novas orientações e passou a definir a oferta da Educação Infantil, no que se refere ao regime de atendimento, de duas formas: em jornada de tempo parcial, com no mínimo 4 horas e meia diária, ou em jornada de tempo integral, com no mínimo 7 horas diárias (BRASIL, 2009).

É nesse contexto de reconhecimento que a educação das crianças passa a ser considerada não apenas como assistência, e o ato de cuidar e educar se institui como função da Educação Infantil e orientador das práticas diárias. Esse processo desloca o foco dos estudiosos para a compreensão do que significa o binômio “cuidar e educar” bebês e crianças de até 6 anos em espaços coletivos. Ressalta-se que os sistemas de ensino particulares que existiam, segundo Oliveira; Mello; Vitória e Rossetti-Ferreira (2011), já adotavam como justificativa para o trabalho na Educação Infantil preocupações com o desenvolvimento infantil como um todo,

inclusive no que dizia respeito à criatividade e à sociabilidade. O atendimento às crianças menores de 7 anos, em instituições públicas, acontecia nas escolas maternas e nos jardins de infância.

Por conta da diferenciação em relação às classes sociais, o atendimento à infância no Brasil compreendia o *cuidar* como “atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres” e o *educar* “como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados” (BRASIL, 2009, p. 1). A concepção assistencialista, baseada apenas no cuidado, também contém, segundo Kuhlmann Jr., um projeto educativo para a subalternidade, nas palavras do autor

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

Ao lado dessas questões, intensificam-se as pesquisas sobre propostas pedagógicas, currículo, organização de espaços e tempos, e, dentre outros aspectos, questões sobre a formação e o perfil do profissional que trabalhará nessa área (CERISARA, 1999; VERÍSSIMO, 2001; NAZARIO, 2002; VERÍSSIMO E FONSECA 2003a, 2003b; GOMES, 2004; SILVA, 2004; VITTA, 2004; GUIMARÃES, 2008a, 2008b, 2011; OLIVEIRA; MELLO; VITÓRIA E ROSSETTI-FERREIRA, 2011; RAMOS T., 2012; DELGADO E FILHO, 2013; VIEIRA, 2013; MELLO e SINGULANI, 2014; KISHIMOTO, 2011; MORAIS, 2015; ANDRÉ, 2016).

O binômio “cuidar e educar”, a partir da década de 1990, se torna tanto uma das funções referentes à educação das crianças, quanto eixo das políticas para esse segmento. A Educação Infantil, enquanto complemento das funções realizadas pela família, inicia o distanciamento de uma concepção baseada em uma teoria de compensação de carências sociais que levava os profissionais a trabalharem sem uma compreensão clara sobre a complexidade que circunda esse segmento educacional (BRASIL, 2009). Desta forma, este binômio começa a motivar pesquisadoras(es) no sentido de compreender o significado dessas atividades para e com as crianças e o significado dessas atividades para e com as adultas que trabalham com as crianças, afinal, o que significa cuidar e educar bebês de forma indissociada em contexto coletivo?

Analisando essa configuração atual, com o objetivo de compreender o trabalho docente na Educação Infantil em BH, a partir das mudanças que vêm acontecendo no âmbito da educação coletiva das crianças, apresento a questão central desta pesquisa: *como se constituem as experiências sociais de professoras e de auxiliar de Educação Infantil, que trabalham com*

cuidado e educação de bebês que frequentam uma instituição pública de Belo Horizonte, em jornada integral?

A infância e, especialmente a primeiríssima infância, no caso das(os) bebês, que era marcada pelo contexto educacional doméstico, hoje é marcada, também, pelo contexto educacional institucionalizado. Os profissionais que atuavam diariamente com essas crianças e trabalhavam com uma concepção assistencialista e de custódia, hoje, devem adotar uma concepção baseada na indissociabilidade do cuidado e educação. Nessa direção, busca-se ampliar a compreensão da constituição dos aspectos docentes e, principalmente, das experiências que marcam a vida das crianças educadas em contexto coletivo. Com base nessa mudança de perspectiva, outras questões se apresentam como desdobramento da questão central da pesquisa, a saber: *como acontece a relação entre a Professora para a Educação Infantil e a Auxiliar de Apoio à Educação Infantil? Quais os desafios encontrados pelas professoras e pela auxiliar no contexto diário das atividades de “educar cuidando” dos(as) bebês? Como as professoras e auxiliar lidam com a ausência de formação pedagógica específica da auxiliar para o trabalho diário com as(os) bebês? Como se correlacionam as práticas de cuidado e educação de bebês e as experiências externas ao exercício profissional de professoras e de auxiliar? Quais são as lógicas mobilizadas por professoras e auxiliar na realização das atividades de cuidado e educação de bebês em ambientes coletivos?*

Para alcançar os objetivos e responder aos questionamentos acima elencados, o trabalho de campo foi desenvolvido a partir de abordagem qualitativa ao longo de 10 meses, entre março e dezembro de 2017. Permaneci em campo 84 dias, somando, aproximadamente, 504 horas de observação participante, com registros em diário de campo, filmagens e entrevistas semiestruturadas. Foram cumpridos todos os requisitos do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG e todas as exigências do Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG⁹.

Esta tese está organizada em 5 capítulos. No Capítulo I, intitulado *A produção acadêmica sobre a docência com bebês e crianças até 3 anos em creches (1996 - 2019)*, apresento uma revisão da literatura, no contexto educacional brasileiro, que versa sobre as concepções do trabalho de cuidar e educar bebês em Instituições de Educação Infantil, dando destaque ao entendimento das especificidades dessa docência. No Capítulo II, intitulado *A Experiência Social, o Cuidado e as Dimensões Sensíveis: categorias para análise das experiências de professoras e auxiliares*, apresento os aportes teóricos metodológicos por meio dos quais percebemos as experiências das professoras e da auxiliar. A escolha das ferramentas

⁹ Protocolo do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais nº CAAE: 68931217.1.0000.5149.

analíticas e investigativas decorre da natureza e complexidade do objeto, que demanda abordagens que permitam a compreensão de processos constitutivos dos sujeitos, sem desconsiderar os sistemas nos quais esses sujeitos estão inseridos.

No Capítulo III, intitulado *A pesquisa de campo: o percurso metodológico, a Escola, as(os) bebês, professoras e auxiliar*, apresento o delineamento da pesquisa, o percurso metodológico, a EMEI e os sujeitos da pesquisa. No Capítulo IV, intitulado *A construção da Experiência Social: tornar-se professoras e auxiliar da Educação Infantil, trabalhando com bebês*, apresento uma reflexão sobre os caminhos percorridos pelas professoras e pela auxiliar, no processo de tornar-se professoras e auxiliar da Educação Infantil, que trabalha com bebês. No Capítulo V intitulado *Atividades de cuidado e educação: uma interpretação a partir da Antropologia dos Sentidos* apresento a análise de algumas atividades vinculando-as a um sentido específico do corpo humano.

Em seguida, escrevo as considerações finais deste trabalho procurando condensar os elementos elencados durante as análises dos dados produzidos e apresentados nesta tese. Por fim, listo as referências utilizadas para construção deste texto e apresento os documentos por mim construídos para produção dos dados: roteiros de observação e entrevistas, os termos que foram assinados pelas(os) participantes da pesquisa e a ficha de caracterização das professoras e da auxiliar.

CAPÍTULO I

**A produção acadêmica sobre a docência com bebês e crianças até 3 anos em creches
(1996 - 2019)**

1. A produção acadêmica sobre a docência com bebês e crianças até 3 anos em creches (1996 - 2019)

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir a revisão da literatura sobre as concepções do trabalho de cuidar e educar bebês e crianças de até 3 anos em Instituições de Educação Infantil no contexto brasileiro. A análise da bibliografia selecionada permitiu a reflexão sobre os enfoques teóricos, as metodologias de pesquisa, os avanços e desafios da docência na Educação Infantil.

As buscas realizadas se referem ao período compreendido entre 1996 e 2019 (23 anos). Esse recorte se justifica por dois motivos: a) pela promulgação da LDB (BRASIL, 1996), marco da inclusão da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e b) pela década em que o binômio “cuidar e educar” começa a fazer parte das propostas do Ministério da Educação (década de 1990). Mesmo as buscas sendo realizadas a partir do ano de 1996, foram encontrados e incluídos trabalhos anteriores a esta data que objetivavam compreender a constituição das creches e das pré-escolas brasileiras. Considerei importante inseri-los nas análises, pois eles nos contam, mesmo que descritivamente, quem eram as profissionais que atuavam nos dois segmentos (EI e EF), os processos formativos das mesmas e o entendimento delas sobre o seu trabalho.

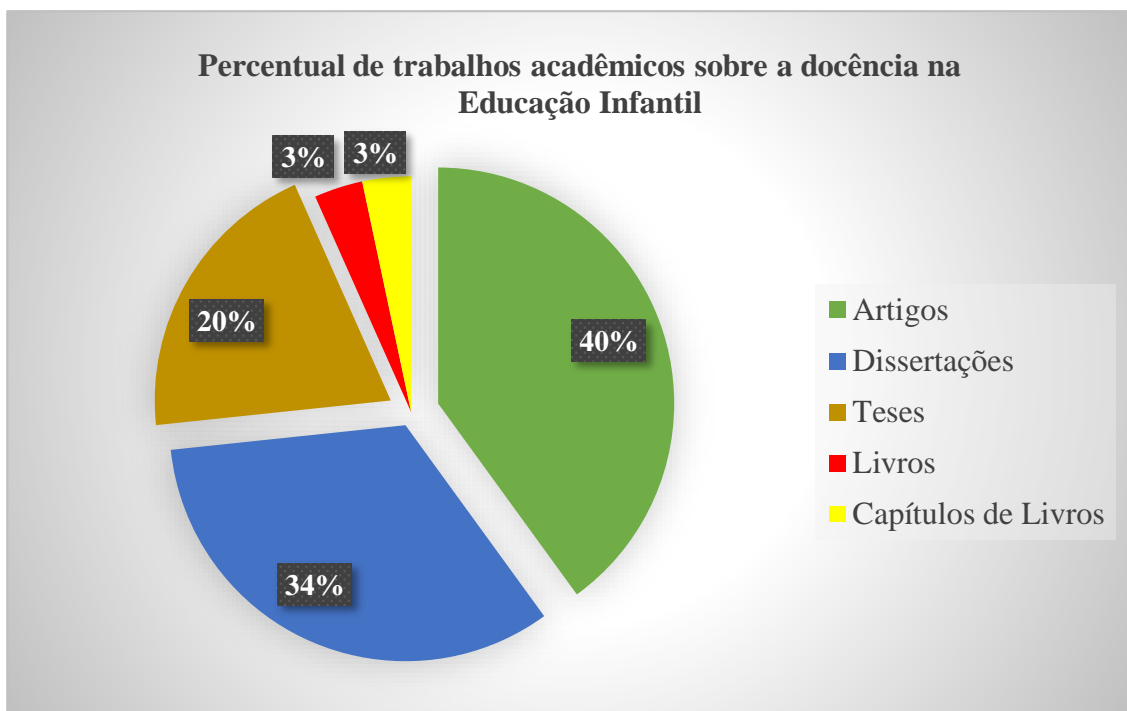
O desafio para construção deste capítulo se impunha tanto na diversidade de descritores para selecionar os trabalhos quanto no aumento, principalmente na última década, de pesquisas sobre a docência na Educação Infantil. Os trabalhos selecionados foram lidos na íntegra e elencados os elementos indispensáveis para o entendimento do tema proposto e justificativa do objeto desta pesquisa. Utilizei como critério para escolha dos trabalhos pesquisas que tivessem sido realizadas em creches públicas brasileiras, o que também é o principal *locus* de pesquisa das teses e dissertações sobre creches (SILVA, 2014). A construção deste capítulo aconteceu de forma gradual durante todo o percurso do doutorado (2016 - 2019).

A pesquisa bibliográfica foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD); no Google Acadêmico; no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); e nos Repositórios Digitais de Universidades Federais e Estaduais. Para selecionar os trabalhos, foram utilizados os descritores “bebês”; “berçário”; “cuidar e educar”; “professoras”; “docência compartilhada”; “educação infantil”; “auxiliar de apoio à educação infantil”, e palavras correlatas como

“pajem”; “monitora”; “auxiliar de desenvolvimento infantil”; “cuidado e educação”; “professoras de bebês”; “creche”; “crianças bem pequenas”; “co-docência”.

O quantitativo dos trabalhos foi obtido após o capítulo pronto. São apresentadas conclusões de um total de 60 trabalhos. Entre eles, 24 artigos científicos (40%), 20 dissertações (34%), 12 teses (20%), 2 livros (3%) e 2 capítulos de livros (3%), como podemos verificar no Gráfico 01 a seguir.

Gráfico 01: Percentual de trabalhos acadêmicos sobre a docência na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora.

A maior parte dos trabalhos foi publicada nos anos 2000, nas regiões Sudeste e Sul do país e, também, em sua maioria, escrito por mulheres. A seleção e análise dos trabalhos foram realizadas nas seguintes etapas: a) seleção de descritores e bancos de dados; b) pesquisa, leitura dos títulos e sumário e arquivamento dos trabalhos; c) leitura dos resumos e conclusões, seguida de uma nova seleção e um novo arquivamento; d) leitura completa dos trabalhos, anotações e fichamentos; e) organização das categorias de análise; f) escrita de textos preliminares e avaliação da orientadora e da banca de qualificação; g) escrita deste texto final.

Como dito, esse levantamento evidenciou um aumento, principalmente na última década, de pesquisas que se dedicam a analisar as especificidades do trabalho de professoras e auxiliares relacionadas ao cuidado e educação de bebês e crianças de até 6 anos, em Instituições

de Educação Infantil. Foram encontrados outros trabalhos que colocam as(os) bebês e as crianças até 6 anos como foco, dando destaque a seus processos de inserção, sua rotina diária, interações entre eles e entre as adultas, estrutura curricular das creches e pré-escolas, dentre outros aspectos que apresentam técnicas que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. De um modo geral, e por diferentes perspectivas, todos os trabalhos encontrados evidenciam elementos que constituem as práticas de cuidar e educar crianças em creches e pré-escolas.

Duas teses que utilizaram a teoria de François Dubet foram encontradas. A primeira foi a tese de Isabel Silva (2004), que se dedicou a compreender a experiência social das *profissionais de creche* em Belo Horizonte. O trabalho de Silva analisa as lutas dessas mulheres pelo reconhecimento profissional, mas não dedica sua atenção à experiência com o trabalho do cuidado com bebês. Este trabalho foi incluído nas análises. O segundo trabalho é a tese de Márcia Buss-Simão (2012), que se dedicou a investigar como as crianças constroem as percepções e as representações de sua dimensão corporal nas relações com as adultas e com os pares. Mesmo que a autora tenha utilizado a teoria de François Dubet, decidimos não analisar o trabalho, visto que ele objetivava investigar as experiências das crianças e não a das professoras com apoio nessa teoria. Após a inserção da Antropologia dos Sentidos como referencial teórico, fizemos uma nova busca incluindo os descritores: “antropologia dos sentidos”; “dimensão sensorial”; “tato”; “olfato”; “paladar”; “audição”; “visão”. Nenhum trabalho que analisasse a experiência docente com esse referencial foi encontrado.

Realizamos a categorização dos trabalhos de forma não apriorística e organizamos este capítulo em 4 seções: *1.1 As pesquisas sobre creches e o trabalho de cuidar e educar bebês; 1.2 A compreensão sobre o cuidar e educar em pesquisas brasileiras; 1.3 O compartilhamento da docência e das ações de cuidado e educação e 1.4 O feminino e a identidade profissional do trabalho de cuidar e educar.*

1.1 As pesquisas sobre creches e o trabalho de cuidar e educar bebês

Iniciamos o diálogo com a literatura da área apresentando as profissionais que aparecem nas pesquisas e assumem a responsabilidade diária pelas crianças menores de 3 anos, seus processos formativos e os sentidos atribuídos à experiência de cuidar e educar bebês em Instituições de Educação Infantil (IEI). A origem do trabalho na Educação Infantil com crianças menores de 3 anos, como dito, está intimamente relacionada aos modelos de atendimento coletivo às crianças brasileiras e às concepções sobre crianças e infâncias. As discussões sobre

creches e pré-escolas no Brasil datam de antes das atuais legislações, sendo a década de 1970 referência da ampliação do interesse social pela criança menor de 6 anos, as décadas de 1980 e 1990 referência da ampliação dos direitos para esse público e os anos 2000 permeados por novas concepções e tensões, dando sequência ao processo de construção, ampliação da oferta e qualidade da Educação Infantil enquanto direito das crianças, opção das famílias e dever do Estado, ainda não consolidado.

A dissertação de Lívia Vieira (1986) sintetiza as concepções e políticas direcionadas às creches no Brasil, no período anterior à década de 1970. A autora analisa a trajetória das creches entre os anos de 1940 e 1970. Intitulado “Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo”, a dissertação aborda questões sociais enfrentadas pelos usuários das creches, que são, em geral, famílias pobres, e apresenta o início da mudança das concepções que visavam apenas o rigor higiênico e tinham como objetivo a luta contra a desnutrição e a mortalidade infantil.

O artigo de Maria M. Malta Campos, Maria Helena Souza Patto e Cristina Mucci, com o título *A Creche e a Pré-escola*, mesmo não analisando especificamente a docência com crianças nas creches, relata quem eram as profissionais que atuavam diretamente nos cuidados das crianças e o processo de formação dessas mulheres. Segundo as autoras, o trabalho nos berçários era realizado por profissionais chamados “pajens” que se responsabilizavam pelos cuidados de 15 a 20 bebês “de uma maneira que só pode ser extremamente precária” (CAMPOS, et al., 1981, p. 39), visando o assistencialismo e a guarda das crianças enquanto suas mães trabalhavam. A formação dessas profissionais era realizada através do que chamavam de “treinamento de pajens”. As pajens eram, em geral, mulheres pertencentes à classe baixa, vistas como “portadoras de privação cultural e deficientes em todos os aspectos da personalidade e do desenvolvimento” (CAMPOS, et al., 1981, p. 41).

O treinamento previa ensinar e treinar as mulheres de modo que se transformassem em adultas adequadas ao atendimento das crianças, demonstrando o caráter de dominação e desvalorização dos saberes e das formas de cuidado que essas mulheres poderiam oferecer às crianças pequenas. Nas palavras das autoras,

Em momento algum fazemos com que elas tragam para o centro da discussão suas vivências, experiências, afetividade e conhecimentos. Pelo contrário, tentamos fazer delas verdadeiras máquinas de aplicação de programas e, com isso, artificializamos seu relacionamento com as crianças, pois elas ficam extremamente preocupadas em colocar em ação um programa cujo sentido, muitas vezes, nem apreendem de fato. Um treinamento impositivo as faz jogar fora um potencial de relacionamento rico. Tenho certeza¹⁰ de que muitas delas, se ouvidas, se tivessem participação efetiva na

¹⁰ Mesmo sendo várias autoras, no texto original esta frase está escrita no singular, como transcrita.

programação da creche, poderiam dar muito mais do que dão depois de deformadas pelos treinamentos aos quais são submetidas (CAMPOS, et al., 1981, p. 41).

As autoras afirmam ainda que havia, dentre outras, preocupações e inquietações quanto à carência afetiva gerada nas crianças que frequentavam as creches, “as quais não tinham praticamente contato com suas mães e eram cuidadas por substitutos inadequados do papel da mãe, tanto do ponto de vista quantitativo quanto do qualitativo” (CAMPOS, et. al., 1981, p. 39).

A partir de 1988 com a publicação da Constituição Federal – (CF) (BRASIL, 1988), há uma mudança no aparato normativo das creches e pré-escolas, pois até o momento não se tinha clareza sobre as funções dessas instituições. As preocupações dos pesquisadores naquele período foram compiladas por Maria Malta Campos e Lenira Haddad no artigo intitulado *Educação Infantil: crescendo e aparecendo*. Objetivando discutir as pesquisas da área da Educação Infantil, publicadas na revista *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas (FCC) ao longo de 20 anos (que compreende o período anterior e posterior à Constituição Federal), as pesquisadoras constataam que os interesses giravam em torno da compreensão dos seguintes temas: desnutrição, criança, desigualdade de classe, de gênero e de raça, concepções sobre alfabetização e o debate entre os piagetianos que ocupou vários números da revista nos anos 1980 (CAMPOS; HADDAD, 1992). Os trabalhos relativos às creches publicados na revista apenas ultrapassam o quantitativo de trabalhos sobre a pré-escola entre os anos de 1987 e 1988.

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

Iniciam-se, no período, as críticas aos programas emergenciais que se proliferaram nos anos de crise econômica e objetivavam maximizar a cobertura do atendimento às crianças a custo reduzido para o Estado, utilizando-se de “trabalho voluntário não-qualificado de agentes da comunidade, comprometendo seus componentes educativos” (CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 16). Essas críticas denunciaram, além da atuação do Estado questionada pelos Movimentos Sociais, a exploração do trabalho da mulher, sua posição não profissional e as consequências da abusiva generalização da experiência materna, segundo as autoras.

As pesquisas sobre creches passam, então, a contar com relatos de experiências em creches, expondo a complexidade institucional e a necessidade de um “conhecimento da especificidade da faixa etária por uma ótica não exclusivamente desenvolvimentista” (CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 17). Instauram-se as críticas ao modelo de creche que se propunha a substituir uma relação mãe-filho idealizada. O modelo de *substituto materno* foi proposto por Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (1988), a partir de estudos baseados nas teorias de apego. A autora considerava prejudicial a institucionalização da criança, analisando os impactos causados pela separação mãe-filho e pela organização institucional que permitia às profissionais realizar apenas os cuidados físicos básicos, sem disponibilidade para promover interação individualizada e afetiva com a criança. Pouco tempo depois, Rossetti-Ferreira e seu grupo de pesquisadoras(es), que compõem o Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), começam a repensar o modelo materno substitutivo que propunham às creches e o paradigma de desenvolvimento da criança, baseado principalmente nas teorias que fundamentavam suas pesquisas, numa perspectiva que considerava a importância de um *adulto estável* para o trabalho com as crianças, no sentido de favorecer o seu desenvolvimento integral.

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

No final da década de 1980, os trabalhos de Fúlvia Rosenberg (1986, 1987, 1989) trazem para o centro das análises questões sobre as diferenças de atendimento para os diversos segmentos raciais e das diversas camadas sociais da população, pautando a condição das mulheres e as relações de gênero. Nota-se, nesse período, esforço por parte das(os) pesquisadoras(es) na compreensão de aspectos históricos e políticos. Elas(es) constatarem os poucos debates e aprofundamentos dos conhecimentos sobre as práticas de cuidado e educação da criança pequena. Constatam ainda a invisibilidade nas pesquisas sobre as questões da qualidade do atendimento, do tipo de formação profissional e da organização interna dos serviços existentes, que incidem diretamente sobre “a natureza das experiências vividas pelas

crianças nas creches e pré-escolas” (CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 18). Para Campos e Haddad, até o início dos anos 1990, as discussões sobre cuidar e educar ainda não apareciam nas pesquisas analisadas. A creche oferecia serviço de assistência e cuidado às crianças cujas mães trabalhavam fora, geralmente famílias pobres, enquanto, para a classe média, as escolas privadas primavam pelo atendimento que garantisse aprendizagem e desenvolvimento das crianças, desde o seu nascimento, com uma perspectiva de preparação para o Ensino Fundamental (EF).

O primeiro texto a mencionar o tema é o trabalho do psicólogo britânico Alastair Heron, traduzido para o português em 1981. Nas palavras das autoras,

O trabalho mais surpreendente é um dos últimos textos da UNESCO traduzido para a seção “Planejamento Educacional”, de Alastair Heron (CP38, 1981) que, com rara perspicácia, integra os aspectos de cuidado e educação da criança pequena à discussão mais ampla sobre desenvolvimento social, baseando-se em resultados de pesquisas nos campos do desenvolvimento infantil, das políticas sociais e das transformações na organização da família e no papel da mulher. Que este artigo tenha sido tão pouco citado, é difícil explicar. Talvez seja esse o motivo de ele nos parecer, agora, tão atual (CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 13).

Alastair Heron (1981), defende a importância da educação pré-escolar¹¹ para o desenvolvimento humano. No primeiro capítulo da obra, apresenta o que considera os “fundamentos” de uma educação pré-escolar em três tópicos, a saber: a) a necessidade da criança; b) a relação entre cuidado e educação e c) a família, comunidade e sociedade. O argumento do autor baseia-se na ideia de direito da criança de ser cuidada e educada em instituições públicas, o que supõe a responsabilização de toda a sociedade pelo cuidado e educação de todas as crianças. Em suas palavras,

No que diz respeito às crianças em crescimento ou adolescentes, tanto as experiências de “cuidado” quanto “educativas” deveriam atingi-los a partir de seu ambiente social global – em casa, na aldeia ou vizinhança urbana, e em qualquer estabelecimento institucional onde passem algumas ou muitas de suas horas de vigília. Teremos estabelecido uma base firme para a estratégia e tática de nosso planejamento se – planejadores, assessores, governantes e executores – reconhecermos e aceitarmos, especialmente em relação à criança em idade pré-escolar, que estamos tratando com algo que é como um tecido bem fechado, do qual o cuidado e a educação, na verdade, são a trama e a urdidura (HERON, 1981, p. 54).

Na legislação brasileira, a partir de 1996, com a inclusão da creche como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), a responsabilidade pelas crianças nas IEI fica a cargo das professoras, com exigência de diploma superior. A indissociabilidade entre cuidado e educação

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

torna-se função da Educação Infantil e princípio orientador das políticas públicas no Brasil com a publicação das DCNEI em 1999. A expansão do acesso à Educação, a ampliação dos direitos trazidos pela CF e regulamentados pela LDB em 1996, enfrentaram problemas sintetizados por Campos (2008) no artigo intitulado “Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor”. Para a autora, os problemas de quantidade e qualidade no atendimento das crianças nas décadas de 1980 e 1990 giravam em torno da “superlotação das salas de aula, a multiplicação dos turnos de funcionamento das escolas, a contratação de professores em caráter temporário, piorando as condições de ensino, justamente para a população que mais necessitaria de atenção em seu ingresso na escola” (CAMPOS, 2008, p. 122). Campos afirma que muitas políticas na área da educação procuravam criar melhores condições de ensino nas redes públicas, todavia algumas delas eram caracterizadas pela

responsabilização do professor pelos resultados negativos da aprendizagem dos alunos, sem considerar a realidade difícil vivida por muitas escolas e o fato de que o professor de hoje é resultado de muitas décadas de descaso com a educação, durante as quais o seu salário foi rebaixado, sua carga de trabalho, aumentada, a formação, aligeirada, e sua posição na sociedade, deteriorada. Com efeito, a profissão docente, que já havia perdido o antigo prestígio, passou a ser considerada como algo provisório, uma ocupação não desejada, que se aceita, na falta de outra (CAMPOS, 2008, p. 122).

A exigência de formação mínima em nível médio na Modalidade Normal ou em nível superior (BRASIL, 1996) tornou-se um grande desafio para a Educação Infantil, pois a professora que atuava na creche, considerada leiga, até então não contava com qualificação institucionalmente reconhecida nem com exigência de escolaridade. As políticas educacionais, a formação das professoras e a construção da identidade docente na Educação Infantil foram temas que começaram a se intensificar nas pesquisas em meados da década de 1990. Com diferentes denominações, “pajem”, “atendente”, “auxiliar”, “babá”, era uma profissão que se ocupava com a realização de serviços menos valorizados na sociedade, ligados aos cuidados com o corpo e com o ambiente. “Em algumas cidades, as prefeituras chegavam a recrutar pessoas empregadas como merendeiras e até como varredoras de rua para assumirem as tarefas de cuidado e educação junto às crianças” (CAMPOS, 2008, p. 122). Esta exigência da formação em nível superior promoveu parceria entre União, Estados, Municípios e Universidades, que organizaram cursos de capacitação, proporcionando a essas mulheres uma formação em Magistério¹².

¹² O PROINFANTIL foi um desses programas de formação.

O trabalho na creche com crianças menores de 3 anos diferencia-se do modelo escolar centrado no adulto, da forma como foi sendo construída a carreira docente em outras etapas da educação. Segundo Campos,

quando se comenta sobre essas diferenças, geralmente a função de ‘cuidado’ é enfatizada como especificidade do trabalho na creche. [...] Os diversos momentos e situações vividas ocorrem em um contexto muito mais informal, sem contornos nítidos que separem as atividades de natureza educativa, de cuidado ou de proteção. Tudo acontece de maneira integrada e a organização do tempo e do espaço deve permitir que o cotidiano ofereça oportunidades de desenvolvimento, de socialização e de integração às crianças, de acordo com suas possibilidades e necessidades (CAMPOS, 2008, p. 127).

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

A partir da década de 1990 e nos anos 2000 é publicada pelo Governo Federal uma série de documentos, de caráter orientador e mandatório, que objetivavam direcionar o trabalho docente nas turmas de Educação Infantil, prezando a indissociabilidade entre cuidado e educação. A produção científica faz a crítica à reprodução do modelo do Ensino Fundamental na Educação Infantil, principalmente com as crianças que frequentam as creches, problematizando o que de fato significa cuidar e educar e como essas duas ações articulam-se nas práticas diárias das professoras e auxiliares que se responsabilizam por esse trabalho. Dois trabalhos, ambos publicados em 2015, que se propunham a compreender a produção acadêmica sobre a docência com bebês, analisam teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros e divulgadas em publicações veiculadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

O primeiro é o artigo de Márcia Buss-Simão, Eloisa Rocha e Fernanda Gonçalves. As autoras analisaram 23 trabalhos, publicados na ANPEd, entre os anos de 2003 e 2013, que objetivavam compreender aspectos da docência com crianças menores de 3 anos, o que, na visão

das autoras, apesar de o número de trabalhos ainda ser muito pequeno, revelava uma crescente preocupação em relação à situação das creches e das crianças pequenas cuidadas e educadas em IEI. Os trabalhos versam sobre uma concepção de criança vista como um ator social de direitos, como ser histórico e cultural concreto, que produz e reproduz cultura, na superação do caráter disciplinador, higienista e de controle, com que as crianças eram tratadas nas décadas de 1970 e 1980.

As autoras constatarem que houve um aumento crescente nas pesquisas que se dedicam a compreender as creches, entretanto, apenas em 2008, o termo “bebê” surge nos trabalhos publicados nas reuniões da ANPEd. De acordo com essas autoras, “poderíamos dizer que, gradativamente, as pesquisas passaram de uma perspectiva que procurava incluir marginalmente os bebês, para uma perspectiva que passa a privilegiar ou priorizar os bebês” (BUSS-SIMÃO, et al., 2015, p. 105).

Os trabalhos analisados no artigo que versam sobre a creche, com o foco voltado às crianças de até 3 anos, se inserem no campo de estudos sobre a centralidade das crianças nas ações sociais, destacando a importância das brincadeiras, da organização dos espaços, tempos e práticas educativas, e também questões relacionadas aos cuidados e ao corpo, numa perspectiva social, biológica e de políticas públicas voltadas às creches e aos bebês. Nas palavras das autoras, “o levantamento dos estudos realizados indica que buscam, sobretudo, compreender as possibilidades e especificidades que envolvem as relações educativas com as crianças bem pequenas, a potencialidade nas relações sociais entre as próprias crianças, e entre elas e outros adultos” (BUSS-SIMÃO, et. al., 2015, p. 108).

Um outro trabalho que objetivou analisar a produção científica brasileira para a docência com bebês entre os anos de 2008 e 2011 é de Eloisa Rocha e Fernanda Gonçalves. O artigo foi produzido a partir de um recorte de uma dissertação de mestrado, no qual as autoras analisaram 13 dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Na primeira seleção encontraram 48 trabalhos entre teses e dissertações e, segundo as autoras, as teses¹³ que focalizam os bebês aumentaram de três, em 2008, para oito, em 2011, o que pode ter relação com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Infantil para as crianças de 4 anos, o que gera tanto o desafio relacionado às questões de oferta e qualidade no atendimento a este público, quanto o desafio de evitar a ruptura entre a creche e a pré-escola (ROCHA; GONÇALVES, 2015).

¹³ Após leitura criteriosa para escolha do *corpus de análise*, as autoras optaram por não incluir, nas análises, as teses encontradas.

Das análises das dissertações, que contaram com contribuições de referenciais da Educação, Antropologia, Filosofia, História, Psicologia (principalmente a Psicologia do Desenvolvimento) e Sociologia da Infância, esta última ainda em menor número, Rocha e Gonçalves, definiram quatro categorias. Na categoria intitulada “Estudo sobre a especificidade docente”, a questão central das pesquisas girava em torno de compreender “o que é e como é ser professora de bebês”. As 4 dissertações analisadas caracterizavam a docência com bebês nas ações que envolvem o cotidiano, como os momentos de sono, alimentação, higiene, etc. As autoras afirmam que é uma docência marcada “pelas interações humanas, pelo compartilhamento de experiências e que envolve uma intensa interação: com o toque, abraços, afagos, dentre outras que imprimem uma relação íntima entre os corpos que se encontram: professora e bebê” (ROCHA; GONÇALVES, 2015, p.52), defendendo a construção de uma relação empática, que respeite as crianças, desde bebês, como atores sociais.

Na categoria intitulada “Estudos sobre as práticas pedagógicas”, as autoras analisaram 2 dissertações que tinham como preocupação central as “práticas pedagógicas intencionalmente pensadas e planejadas para a ação pedagógica junto às crianças” (ROCHA; GONÇALVES, 2015, p.52). As análises apontam a presença de práticas permeadas por *ações sutis*, indicando a importância da professora como mediadora na organização de “espaços acolhedores, planejados de modo a promover autonomia das crianças, que possibilitem as interações e fomentem as relações entre os bebês” (ROCHA; GONÇALVES, 2015, p.52), um dos eixos da prática pedagógica com crianças bem pequenas.

Na categoria intitulada “Estudos sobre o desenvolvimento infantil”, foram analisadas quatro dissertações que investigaram “aspectos do desenvolvimento das crianças sob distintas perspectivas teóricas” (ROCHA; GONÇALVES, 2015, p.53), baseadas na psicologia e na psicanálise. Segundo as autoras, as pesquisas reafirmam a organização dos espaços como elemento fundamental para a prática pedagógica com bebês, evidenciam as interações das crianças com seus pares e com os adultos como aspecto relevante e trazem para a discussão questões relativas ao papel da linguagem corporal, seja ela verbal ou não-verbal, enquanto transmissora de significados.

Por fim, na categoria intitulada “Estudos sobre a função social e relações com a família”, as autoras analisaram três dissertações que objetivaram “olhar os distintos aspectos que envolvem as relações com as famílias no contexto da Educação Infantil e a função social da creche” (ROCHA; GONÇALVES, 2015, p.54). As análises indicam as relações entre professoras e famílias permeadas por conflitos e tensões, assinalando a responsabilidade das IEI em construir estratégias para o compartilhamento de ações do cotidiano com as famílias, a fim

de que elas se sintam “parte da instituição, valorizadas e afirmadas na sua função parental – na sua responsabilidade pela educação dos filhos” (ROCHA; GONÇALVES, 2015, p.55).

Rocha e Gonçalves, constataram ainda que, de uma forma geral, a tendência metodológica dos trabalhos analisados busca uma aproximação dos pontos de vista das crianças. Há uma preocupação por parte dos pesquisadores, nesta última década, de utilizar metodologias que se aproximem do ponto de vista das crianças, chamando atenção para as diferentes linguagens advindas das múltiplas dimensões das infâncias brasileiras, em um esforço de superação dos desafios metodológicos de fazer pesquisa *com* crianças.

Essa visão geral das preocupações com as crianças pequenas cuidadas e educadas em Instituições de Educação Infantil, como dito, não pode ser lida da mesma forma em todo o território brasileiro. Questões muito específicas, ocasionadas pela diversidade cultural e social, movimentam pesquisadores na compreensão do significado da “indissociabilidade entre cuidar e educar” crianças de 0 a 6 anos, nos diversificados contextos sociais e culturais dos Estados do Brasil. As políticas de Educação Infantil diferem, inclusive, em municípios de um mesmo Estado ou de uma mesma região.

É possível, então, verificar, na produção acadêmica, a crescente construção de conhecimentos que nos possibilitam responder às perguntas: a) Educação Infantil para quem? Foco nas crianças, nas famílias e na comunidade; b) Educação Infantil onde? Foco na oferta pública e gratuita prezando a qualidade; c) Educação Infantil por quê? Foco no direito da criança, na opção da família e na obrigação do Estado; e d) Educação Infantil fazendo o quê? Foco nas atividades de cuidado e educação, que apoiam o desenvolvimento integral da criança. O dilema se instaura quando iniciamos as perguntas sobre o *como*: Como cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos em Instituições de Educação Infantil? Como ser professora de bebês?

1.2 A compreensão sobre o cuidar e educar em pesquisas brasileiras

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

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

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

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

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

Silva não é a única pesquisadora que faz esta avaliação. Analisando currículos de cursos de Pedagogia, Selma Pimenta, José Fusari, Cristina Pedroso e Umberto Pinto, concluem que o conjunto dos aspectos analisados “ilustra a difusão e dispersão na formação do pedagogo, o que acaba por inviabilizar uma sólida formação de professor polivalente para os anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil” (PIMENTA, et al., 2017, p. 24). Já Moema Albuquerque, Eloísa Rocha e Márcia Buss-Simão, que fizeram a análise dos currículos das Universidades Federais nas capitais brasileiras que ofereciam o curso de Pedagogia, consideram que as especificidades das crianças e das infâncias ganharam espaço nos currículos, no entanto, fazem algumas ressalvas:

Entretanto, reconhecemos, em alguns cursos analisados, a preocupação de estabelecer uma abordagem teórico-metodológica conteudista, se assim podemos denominá-la, acerca dos aspectos relacionados à pré-escola, ou seja, para a educação das crianças a partir de quatro anos de idade, ficando a creche e os bebês ainda na invisibilidade. Isso significa dizer que, apesar do esforço em buscar subsídios para uma formação que contemple a educação da infância em sua especificidade, ainda prevalece a centralidade do processo de escolarização e da ideia de criança-aluno, na formação docente (ALBUQUERQUE; ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2018, p. 22).

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

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

É possível inferir que, no âmbito das normas e diretrizes da instituição, bem como nos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa e mesmo na opinião da população de um modo geral, o enunciado **cuidar e educar**, embora situasse o cuidado dos bebês como uma atribuição legítima a ser realizada por docentes, também o colocava num lugar hierarquicamente inferior ao educar. Em outras palavras, já que é necessário **cuidar**, e essa atividade não é reconhecida no contexto escolar, que assim se faça, porém a partir da ótica dominante do **educar**, ao contrário das tentativas de equilibrar as duas funções, conforme postulam os discursos oficiais (OLIVEIRA, R. 2014, p. 129, negrito da autora).

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

Sobre a articulação entre saúde e educação, Maranhão sugere uma formação que inclua “habilidades para atitudes e procedimentos de cuidado, tanto no aspecto técnico quanto no relacional, partindo de seus conhecimentos prévios e das práticas sociais de cuidado com a saúde e a educação” (MARANHÃO, 2000, p. 132). Para a autora, a atuação com o trabalho do cuidado exige “uma prática de formação reflexiva e que integre educação, saúde, família e instituição” (MARANHÃO, 2000, p. 132).

A prática da dissociação entre as atividades de cuidar e educar crianças nas IEI ainda se faz presente na realidade brasileira. Em tese de doutoramento, defendida recentemente, Marlene Santos (2017) reafirma esse pensamento. Objetivando refletir sobre os currículos praticados com bebês no município de Salvador, a autora conclui que as professoras compreendem por atividades educativas aquelas propostas por elas como “tapete sensorial, piscina de macarrão colorido, cuidando da horta”, enquanto desconsideram a “hora do banho ou do lanche” como experiências geradoras de aprendizagem. Para a pesquisadora, há demarcação entre o que é “cuidado” e o que é “educação” no currículo praticado com bebês na capital baiana, que conta com apenas 4 turmas públicas que atendem bebês no município (SANTOS, 2017, p. 48). Entretanto, Santos considera que houve avanço nas concepções, visto que já existe nos currículos “um cuidar dialogado com os bebês, no sentido de informá-los sobre o que será feito com eles, um cuidar marcado pela atenção e afetividade, atualizando uma concepção de cuidado mecânico, técnico e em série” (SANTOS, 2017, p. 224).

As pesquisas reconhecem que, durante a rotina com bebês em creches, as atividades de cuidado com o corpo regem o cotidiano. Toda a rotina precisa ser planejada de acordo com as necessidades principais de alimentação, higiene e sono. Fabiana Vitta (2004) constata que as únicas atividades citadas primeiramente pelas professoras como educativas, no contexto do berçário, eram as relacionadas ao brincar. Para Vitta, a proposição das brincadeiras “educativas” era automática, não necessitando de planejamento prévio, visto que a brincadeira com bebês é uma atividade “natural”. As professoras dessa pesquisa consideravam atividades educativas aquelas vinculadas à disciplina, à formação moral da criança, “ensinar o certo e o errado, a conviver bem com as outras crianças e adultos, a ter bons modos e a aprender a cuidar de si” (VITTA, 2004, p. 74). Vitta constatou também que, em relação à aprendizagem de conceitos, era evidente, na fala das professoras, a “nomeação das partes do corpo”, contudo, a autora pôde perceber uma ampliação dessa ideia para “a aprendizagem de cores, função de objetos e outros conceitos formais”, acrescentando que ao educar “era necessário atenção com o volume e a forma de falar, que deveria ser enérgica, séria, mas com amor” (VITTA, 2004, p. 75). Nesse mesmo sentido, a pesquisa de Luize Sehn (2014), coloca no centro do processo de escolarização

na Educação Infantil essas dimensões como sentidos produzidos pelas professoras sobre as suas práticas docentes. A autora defende o brincar como elemento de potência do binômio cuidar e educar, contudo reconhece o efeito de sentido do controle da infância, que está presente nas IEI, mediante um processo disciplinar que controla os corpos e delimita as experiências infantis.

Outro aspecto que aparece nas pesquisas refere-se ao “ensinar a cuidar de si”, que, para Vitta (2004) é uma atividade realizada na rotina cotidiana de cuidado e educação, seja no contexto doméstico, seja no contexto institucionalizado. A autora acrescenta ainda que as crianças utilizam a observação como um dos recursos para o aprendizado das técnicas e normas de convivência social, como formas de falar, interagir, resolver conflitos, alimentar, andar, etc. (VITTA, 2004). Ampliando essa discussão, o trabalho de Érica Dumont-Pena (2015), defendido na mesma Linha de Pesquisa a que esta tese está vinculada, objetivava compreender as relações de cuidado com bebês. A autora defende o cuidado como uma dimensão do reconhecimento humano enquanto prática intensa “no que diz respeito ao ritmo, à complexidade e à potência”, que “inclui um conjunto de saberes e disposições construídos nas experiências de mulheres pobres, em condição de subalternidade¹⁴”, reconhecendo e distinguindo três tipos de junção entre cuidado e educação no berçário: “cuidar do outro, ensinar a cuidar de si, ensinar a cuidar do outro” (DUMONT-PENA, 2015, p. 140-142).

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

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

¹⁴ O conceito de subalternidade trazido pela autora é importante para a compreensão do cuidado, por integrar a classe trabalhadora que atua com esta atividade, seja na dimensão doméstica, seja na dimensão profissional. Em sua maioria mulheres, negras e pobres, vulneráveis em vários aspectos de suas vidas.

Ainda que haja uma reciprocidade no cuidado em cada relação particular entre a(o) cuidadora(cuidador) e a criança, a qual é fundamental para a construção da autoconfiança de ambas(os), uma assimetria se manifesta quando olhamos com o olhar mais afastado de cada relação, não a tratando como única, mas inserida neste contexto histórico da divisão do trabalho. Young¹⁵ (2007) propõe que a reciprocidade nas relações de cuidado seja pensada em termos de revezamento: uma pessoa cuida da outra num momento e num âmbito específico, e outra pessoa cuida dela mais tarde, noutra âmbito, possibilitando o acesso mais universal ao cuidado e ao reconhecimento do amor (YOUNG, 2007 apud DUMONT-PENA, 2015, p. 59).

Essa proposta de revezamento formulada por Young, segundo Dumont-Pena, está presente em trabalhos recentes do campo de estudos sobre a Educação Infantil, como mostra a autora no trecho a seguir:

Compreende-se que concepções semelhantes à proposta de revezamento (YOUNG, 2007) estejam presentes nas discussões da Educação Infantil sobre o compartilhamento do cuidado com as crianças entre as famílias e as escolas (MARANHÃO E SARTI, 2008; SILVA, 2014). Esses trabalhos despertam-nos para questões interessantes referentes ao compartilhamento das responsabilidades de cuidado (DUMONT-PENA, 2015, p. 59).

Dumont-Pena conclui as suas observações enfatizando que pensar no ensino do cuidado com o outro pode contribuir para “a formação de seres humanos que não só lutem para que sejam reconhecidas as suas expressões de humanidade, mas que nesta luta possam competir menos e cuidar mais uns dos outros”, e sugerindo o aprofundamento na questão, como uma dimensão do reconhecimento humano a partir dos diversos contextos em que ela se materializa (DUMONT-PENA, 2015, p. 142).

Cuidar e educar como uma dimensão do reconhecimento humano requer, sobretudo, considerar as especificidades de cada criança e de cada adulto. Essa dimensão traz para a análise questões subjetivas vinculadas às sensibilidades de todos os envolvidos no ato. Um grupo de pesquisas, representado por Lúcia Lombardi (2011), Rosinete Schmitt (2014), Edaniele Nascimento (2015), Iraildes Delmondes (2015), Rúbia Demétrio (2016) e Rita André (2016), defende o par indissociável cuidar e educar que coloque como eixo as especificidades das(os) bebês e a formação corporal das professoras. Esse grupo de pesquisadoras sugere um cuidado e uma educação que pensem a criança através de um olhar sensível e estudioso, que inclua não só a dimensão corporal na relação educativa, tanto das adultas quanto das crianças, como as composições de tempo e de espaço. Esses trabalhos defendem a ação diária com bebês voltada para a compreensão de suas diferentes linguagens, de forma não linear, com uma

¹⁵ YOUNG, IM. Recognition of Love’s Labor: Considering Axel Honneth’s Feminism. In: BRINK, B; OWEN, D. (orgs.) Recognition and Power – Axel Honneth and tradition of Critical Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

intencionalidade pedagógica que contemple os saberes dos bebês, baseada na escuta, na observação e na transformação dos espaços.

Nessa perspectiva, o bem-estar das crianças torna-se prioridade durante as ações diárias de cuidado e educação nas IEI, o que se configura como uma tarefa emocionalmente exigente (POLLI, 2016). Cuidar de bebês é também reconhecer a intensidade de sentimentos com os quais os profissionais podem ter dificuldade de lidar sozinhos, necessitando de espaços nas creches, nos quais a equipe possa refletir sobre os sentimentos e ansiedades evocados nesse trabalho (POLLI, 2016). Além de Rodrigo Polli, outros pesquisadores chamam atenção para o aspecto do cuidado com o cuidador. Destaco aqui o texto “Cuidando do cuidador”, de Cristina Seguin e Sílvia Daffre (2006), ambas psicólogas. Para as pesquisadoras, não é possível realizar um trabalho de qualidade com bebês em contexto institucional sem o desenvolvimento de competências primordiais, a saber: “*ser capaz de estabelecer vínculos de qualidade com bebês, valorizar a continuidade dos laços, ser capaz de se adaptar ao bebê, ser capaz de reconhecer sinais de sofrimento no bebê, garantir uma interação de qualidade*” (SEGUIM; DAFFRE, 2006, p. 179, itálico das autoras). Essas competências exigem habilidades relacionais dos adultos que necessitam de tempo e espaço que assegure a escuta para a subjetividade, “o cuidador também precisa de *holding*/sustentação para lidar com as intensidades emocionais despertadas e reativadas no contato com bebês” (SEGUIM, DAFFRE, 2006, p. 181).

Outra dimensão do cuidado que perpassa as questões de sensibilidades foi encontrada na dissertação de Raquel Nascimento (2018). A autora considera o espaço para diálogos importante no desenvolvimento da rotina com bebês e constata que a estrutura de organização pública não ajuda e nem fortalece as relações entre os profissionais. Há dificuldade na articulação dos fazeres cotidianos em vista do trabalho de professores e auxiliares com cargas horárias, atribuições e remunerações diferenciadas. Nascimento afirma que há, na creche pesquisada, diálogos com os sujeitos envolvidos no cuidado e educação das crianças, como as famílias e outros profissionais, contudo, para as professoras ainda se constitui como desafio pensar em um trabalho que coloque a criança no centro do processo educativo, sugerindo a escuta sensível das necessidades, anseios e modos de ser e estar no mundo. A autora conclui que as profissionais buscam um afastamento, desejando valorização dos aspectos do trabalho destinados aos cuidados com o corpo, o que, ao seu ver, poderiam permitir um trabalho com outra base epistemológica, visto a vinculação social da execução das atividades de cuidado aos grupos subalternos da sociedade.

Ainda relacionado a questões subjetivas, um artigo de Lea Tiriba (2005), intitulado *Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e*

práticas, analisa o binômio cuidar e educar, trazendo reflexões sobre o processo histórico de construção da dicotomia entre os dois conceitos. O artigo é o único deste levantamento que não considera essas duas relações nas práticas da creche, contudo, o trabalho é de importante contribuição. Para a autora, um dos desafios fundamentais na luta por uma sociedade fundada no cuidado é a articulação entre “razão e emoção, corpo e mente, cuidado e educação”, englobando tanto a “dimensão intelectual” da existência quanto a “dimensão afetiva” (TIRIBA, 2005a, p. 16), um dos conceitos-chave desta pesquisa.

Outra dimensão que aparece nas pesquisas como indispensável à prática indissociável de cuidar e educar nas creches está relacionada ao espaço físico. O trabalho de Edilane Silva (2014) defende que a efetivação das práticas de cuidado e educação perpassa não apenas o conhecimento científico aliado à prática pedagógica planejada, destacando a necessária infraestrutura que dê suporte às ações cotidianas diretas com as crianças. No mesmo sentido, Léa Tiriba, em tese de doutoramento, partindo da intuição de que “há relações entre degradação das condições ambientais do planeta e desatenção às necessidades e desejos das crianças em espaços educacionais” (TIRIBA, 2005b, p. 202), pesquisa a existência de conexão entre a cosmovisão moderna e as formas de organização dos espaços e tempos de crianças e adultos na Educação Infantil. A autora afirma haver, nas IEI, um distanciamento em relação ao universo natural e social, constatado pelo fato de as crianças pouco explorarem os espaços externos às paredes das instituições. Para a autora, as concepções de natureza, de infância e de Educação Infantil definem “as políticas, no que diz respeito às edificações, às normas de organização das instituições, aos projetos educativo-pedagógicos e às propostas de formação profissional, inicial e continuada” (TIRIBA, 2005b, p. 204).

Nas palavras da autora,

O distanciamento das mulheres das atividades de cuidado (uma busca de praticidade na vida contemporânea), a produção de uma “cultura da limpeza”, a vinculação da relação com as crianças pequenas aos ideais da saúde (influências do higienismo na cultura brasileira e na Educação), uma certa insegurança das profissionais em relação aos pais (a idéia de que as instituições servem às famílias), as normas de funcionamento dos CEIs e a necessidade de ampliar o número de salas: estes são fatores de ordens diversas que, na visão das educadoras, contribuem fortemente para as práticas de emparedamento das crianças (TIRIBA, 2005b, p. 206).

A autora defende que a creche tem uma função humanizadora que precisa ser considerada, pois, segundo ela, se restringir ao desenvolvimento cognitivo das crianças, por si só, não constitui o ser humano que vive em sociedade. Essas dimensões do cuidado e da educação de bebês em contexto coletivo se constituem nas tensões entre o público e o privado, entre o doméstico e o coletivo, impondo aos responsáveis pelas crianças permanente negociação

de limites e poderes (CERISARA, 2002b). As relações estabelecidas diariamente entre os sujeitos que assumem esse trabalho, sejam eles professoras, auxiliares, coordenação ou família, são analisadas pela área no que as(os) pesquisadoras(es) têm chamado de *co-docência, compartilhamento ou partilhamento da docência* ou das ações num sentido de complementariedade (NAZARIO, 2002; SILVA, 2004; 2014; MARANHÃO e SARTI, 2007; DUARTE, 2011; NASCIMENTO, 2018; CAMILO, 2018).

1.3 O compartilhamento da docência e das ações de cuidado e educação

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

Analisando as questões relacionadas ao *compartilhamento*, pesquisadoras(es) têm buscado compreender principalmente as relações entre três grupos distintos, não necessariamente na ordem apresentada. Segundo Fabiana Duarte (2011), o primeiro são os familiares, pois percebem os pais como “porta-vozes” dos bebês e reconhecem que, com os bebês, as famílias se fazem mais presentes. O segundo é a “partilha” da docência com os outros adultos presentes no ambiente, professoras e auxiliares, exercendo a mesma função, ainda que integrem categorias profissionais distintas, do magistério e do quadro de servidores civis. Por fim, faz-se necessário também a “partilha” das ações com “os outros profissionais que acabam envolvendo-se com o cotidiano dos grupos de bebês, sendo esses os diretores, os supervisores, o auxiliar de ensino, a cozinheira, o auxiliar de serviços gerais, etc.” (DUARTE, 2011, p. 207).

Como um dos elementos constitutivos do compartilhamento das ações com as famílias, destaco a confiança, elemento suscitado no artigo de Isabel Silva (2014) intitulado *A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na Instituição de Educação Infantil*. A autora analisa a questão do estabelecimento da confiança – noção desenvolvida por Anthony Giddens – das mães de crianças de 0 a 3 anos na IEI pública. Silva defende que o sentido da experiência das crianças necessita ser compartilhado de modo que ela possa ser tratada de forma integrada (experiência doméstica e experiência institucional), cada uma delas organizada por

diferentes adultos. Para a autora, a questão do compartilhamento “constitui-se mais como um desafio do que como uma prática dessa etapa da Educação Básica em nosso país. Desafio do ponto de vista conceitual, político e prático” (SILVA, 2014, p. 269). Ainda há necessidade de construção de conhecimentos que auxiliem as Instituições, creches e famílias, na construção de formas de comunicação efetiva, o que, para Silva, pode “nos conduzir à instituição de práticas que a favoreçam, redirecionando as energias dos adultos envolvidos para maior compreensão das experiências das crianças que devem ocorrer em continuidade entre IEI e as demais situações de sua vida” (SILVA, 2014, p. 269).

Nesse mesmo sentido da necessidade do estabelecimento de relações dialógicas entre creche e família, Daniela Oliveira (2015); Maria Santos e Jordana Timm (2012) destacam o papel da coordenação como significativo na resolução de conflitos e a influência, no cotidiano, das legislações (nacionais e municipais) nos espaços criados para a relação com as famílias, e também chamam a atenção para a preparação e o cuidado no desempenho de suas funções. O trabalho de Daniela Guimarães (2008a; 2008b) acrescenta a necessidade de diálogo entre a creche e a família, no sentido de esclarecimento de seu papel na sociedade. A autora toma a análise do cuidado numa perspectiva ética de formação do profissional, propondo, também, o desdobramento para a consideração de “formas alternativas das crianças se relacionarem entre si e com o entorno”, bem como da “potência das crianças, o que podem, para além do instituído” (GUIMARÃES, 2008a, p. 202).

Como aspecto para a construção do diálogo, Damaris Maranhão e Cynthia Sarti (2007) destacam a necessidade de preparo técnico e de disposição para o compartilhamento das tarefas de cuidado no sentido de “escutar as crianças e suas famílias em sua alteridade (...), considerando as características da localidade, em seu contexto histórico e social” (MARANHÃO e SARTI, 2007, p. 1). Em outro trabalho, as autoras trazem para análise o fator “tempo” durante o processo de compartilhamento do cuidado entre IEI e famílias. Elas afirmam que há necessidade de ajustar expectativas e negociar diferentes concepções, valores e conhecimentos, de modo a refletir sobre os conflitos que emergem das diferenças existentes entre creches e famílias, sustentando que a confiança é construída com “o tempo” no processo de compartilhar o cuidado (MARANHÃO E SARTI, 2007).

Para Cláudia Bógus, Maria Nogueira-Martins, Denise Moraes e José Taddei (2007), os aspectos mais valorizados pela família são os relacionados com a alimentação, higiene e administração de medicamentos, e afirmam que as mães, “por se considerarem privilegiadas em terem acesso às creches, apresentam baixa exigência com relação aos cuidados prestados” (BÓGUS et al., 2007, p. 1). Essa concepção presente na ideia da creche como um “mal

necessário” (VIEIRA, 1986) e não como direito das crianças e de suas famílias também é constatada no artigo de Silva, o que revela, segundo a autora, que “o reconhecimento legal do direito das crianças não suprimiu representações que dificultam a legitimidade da creche como alternativa de cuidado e educação das crianças, construindo referências ambíguas a esse respeito, o que reforça o sentimento de insegurança” (SILVA, 2014, p. 263).

As pesquisas indicam que o predomínio no entendimento tanto das famílias quanto das professoras é de que o papel destinado à creche não é de substitutivo da família, como orientam as Diretrizes. A ideia de parceria entre as duas instituições parece estar em estado de entendimento. Alguns sujeitos da pesquisa de Denise Araújo (2006) acreditam que a creche substitui as famílias que não desempenham adequadamente seu papel. Esse fato representa a concepção de família das classes populares que mobilizou a criação das creches no século XX, baseada no modelo assistencialista. Era aquela ideia da educação às famílias privadas de afeto, de baixa renda, no sentido de moralizá-las e adequá-las à disciplina necessária para os trabalhos nas indústrias e convivência na sociedade (KHULMANN JR, 1998). Para Araújo (2006), é interessante notar que todas as falas nesse sentido aplicavam-se ao outro, não existindo entrevistados que se incluíssem na categoria das famílias negligentes, omissas ou incapazes de cuidar e educar seus filhos. Outro fato relevante do trabalho de Araújo é o caráter disciplinador imputado à família como um de seus papéis durante o cuidado e educação das crianças. Por unanimidade, professoras, monitoras e familiares entrevistados, atribuíram “a responsabilidade e o poder de disciplinar crianças” (ARAÚJO, 2006, p. 204) à instituição familiar. Para a autora, a vinculação do “educar” ao “disciplinar e corrigir” apareceu em diferentes momentos da produção dos dados, reproduzindo a ideia da “criança bem-educada” como sinônimo de “criança obediente”.

No que diz respeito às relações de trabalho entre professoras e auxiliares, as pesquisas analisadas destacam dois movimentos. Um relacionado ao trabalho considerado pedagógico, que é compartilhado apenas entre as professoras graduadas, e outro relacionado ao trabalho de compartilhamento das ações entre as professoras graduadas e a profissional sem formação pedagógica formal que se ocupa, principalmente, das atividades consideradas de cuidado. As principais críticas constatadas nas pesquisas que se propõem a analisar as ações dessas duas profissionais são: a) a hierarquização caracterizada nas ações diárias das duas adultas que exercem praticamente as mesmas funções com diferenças na contratação, nos salários, na duração da jornada de trabalho, na divisão das tarefas, no prestígio e na condição social a que pertencem e b) a instituição de uma profissional sem qualificação pedagógica formal que exerce as atividades de cuidado, enquanto a professora assume o trabalho educativo, dissociando, na

prática, as funções preconizadas pelos documentos oficiais como indissociáveis (CHAMARELLI, 2013; CONCEIÇÃO, 2010; SANTOS, M., 2013).

Embora a legislação preveja a professora como responsável pelo cuidado e educação das crianças nas creches, a instituição do cargo de auxiliar se faz presente em muitas redes em todo o território brasileiro. Em dissertação intitulada *O que fazer com o Auxiliar de Educação Infantil? Um estudo sobre as políticas municipais no Estado do Rio de Janeiro*, Luciana Chamarelli (2013), constata a presença mais frequente da auxiliar nas creches, pois quanto menores as crianças, mais necessitavam de apoio com os cuidados, principalmente, com higiene e alimentação. No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, a autora afirma que contabilizou 1.177 auxiliares trabalhando somente em creches, enquanto 94 estavam nas pré-escolas. Para Chamarelli, esse dado revela uma dualidade na concepção de creche e pré-escola, evidenciando que a creche aparece ainda ligada à visão da assistência à família, sendo encarada como um lugar onde as mães deixam seus filhos e não como um direito da criança, como previsto na Constituição. Não existe, assim, uma identidade estabelecida, mas, segundo a autora, existem marcas incompletas que configuram ser auxiliar.

Por ser um cargo municipal, a variedade de nomenclatura também é muito grande, “agente”; “pajem”, “auxiliar”; “monitor”, dentre outros nomes, que, para Chamarelli, evidencia a dimensão ideológica e histórica da construção da identidade profissional na Educação Infantil, pois essa variedade de nomenclatura enfatiza o anonimato do cargo. Em Belo Horizonte o cargo de auxiliar é denominado “Auxiliar de Apoio à Educação Infantil” (CAMILO, 2018), na Bahia são as “Auxiliares de Desenvolvimento Infantil” (SANTOS, 2017), em Florianópolis essas mulheres são chamadas de “Auxiliares de Sala” (SCHMITT, 2014). As diferentes denominações e formas de contrato não impedem que as funções dessas profissionais se identifiquem em diversos aspectos.

Observemos ainda que, após 24 anos do reconhecimento da professora enquanto responsável pelas atividades nas creches (BRASIL, 1996), os municípios ainda sustentam um cargo com as mesmas nomenclaturas e funções registradas por Campos et. al. (1981) quando o segmento ainda estava vinculado à Assistência Social. Importante salientar ainda que nas escolas particulares esse profissional quase sempre se fez presente.

Analisando a situação das auxiliares no estado do Espírito Santo, Gleiciele Almeida e Valdete Coco (2017) destacam que há também a existência de estagiárias auxiliando as professoras em suas funções, contudo este fato foi comprovado em apenas cinco dos dezesseis municípios que responderam, no questionário aplicado por elas, ter outro profissional que não a auxiliar trabalhando nas escolas de Educação Infantil ao lado das professoras. As autoras

defendem a presença exclusiva de professoras nas IEI e o direito à formação e valorização profissional, visto que a presença de auxiliares, sem a devida formação exigida pela legislação, sugere “a Educação Infantil como campo de trabalho que flexibiliza as exigências de formação para compor funções paralelas – ainda que correlatas – ao cargo de professor de modo a permitir o exercício profissional sem, necessariamente, a vinculação aos quadros do magistério” (ALMEIDA; COCO, 2017, p. 13).

O trabalho de Rúbia Camilo (2018), também defendido na mesma Linha de Pesquisa a que esta tese se vincula, desenvolveu a investigação no contexto belo-horizontino. A dissertação se propôs a analisar as implicações de organização do trabalho na construção das identidades das professoras, incluindo as auxiliares. Dentre as conclusões, a autora traz para reflexão o conceito de organização do trabalho e defende a relevância de se pensar o trabalho de professoras e auxiliares que atuam com crianças de 0 a 2 anos, não somente do contexto de trabalho e das relações, mas do entendimento das singularidades e das diferenças entre cada contexto. Camilo observou professoras e auxiliares de duas turmas, uma de berçário e uma de crianças de 2 anos, que trouxeram reflexões diferentes, baseadas tanto na organização e divisão do trabalho, quanto no compartilhamento da docência nos dois grupos de crianças. A autora parte do pressuposto de que os processos identitários ultrapassam as normas e aspectos organizacionais do trabalho. Ela aponta a produção das relações hierárquicas entre professoras e auxiliares que, para a autora, se revelam também nas ações das auxiliares que eram subordinadas às decisões e organizações, ora das professoras, ora da gestão da IEI. Camilo afirma ainda que o trabalho das auxiliares ia além de suas funções, possibilitando o acesso a informações sobre as crianças que as professoras não possuíam. Com relação ao entendimento das professoras sobre o compartilhamento das ações, Camilo afirma que os significados para as entrevistadas eram tanto de divisão igualitária das ações quanto de trabalhar junto.

A crítica às auxiliares que exercem atividades da docência, mesmo não sendo vinculadas ao quadro do magistério, pode ser encontrada também no trabalho de Graziela Conceição (2010). A autora constata que, além dessas profissionais serem atingidas por processos de desvalorização, precarização e intensificação do trabalho, são elas as responsáveis pela execução das atividades de cuidado com o corpo e com o ambiente, como higiene, alimentação, organização das salas, manutenção e limpeza da sala em algumas redes, por exemplo, não participando dos momentos de planejamentos, das reuniões pedagógicas e de formação. A autora realizou sua pesquisa no município de Florianópolis-SC, onde, diferentemente de muitas outras redes, as auxiliares não são contratadas e sim concursadas.

Maurícia Santos (2013), acrescenta que as relações hierárquicas entre professoras e auxiliares contribuem para a construção de relações conflitivas durante o dia a dia com as crianças nas creches. Em sua pesquisa, essas tensões giravam em torno de motivos diversos, como mudanças legislativas, formas de contrato, planos de carreira e formações. Em alguns contextos, ao longo dos anos de instituição do cargo de auxiliar, as tensões diminuíram, em outros as tensões se fizeram não só presentes como crescentes. Enfim, as questões de hierarquização e de relações conflitivas entre as duas profissionais que trabalham na Educação Infantil foram refletidas por vários autores. Em livro intitulado “Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional”, Ana Beatriz Cerisara (2002b) afirma que,

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

E conclui,

Especificamente em relação ao quadro das profissionais das creches, em que existem duas profissionais distintas que atuam junto às crianças, esta pesquisa indica a necessidade de ser revista a existência dessas duas categorias funcionais (auxiliares de sala e professoras), uma vez que a manutenção das mesmas tem se mostrado inadequada para o funcionamento das creches. Os problemas entre as duas profissionais que atuam junto às crianças, tenham a denominação que tiverem, devem ser encarados não como produto das idiosincrasias das profissionais, mas compreendidos em sua dimensão estrutural (CERISARA, 2002b, p. 107).

No que diz respeito às relações entre professoras, auxiliares e outros profissionais da instituição (supervisores, diretores, cozinheiras, auxiliar de serviços gerais, etc.) que se envolvem no cuidado e educação das crianças, as investigações são quase inexistentes. Para este levantamento, nenhum trabalho que investigasse esse tema na especificidade do berçário foi encontrado. Destaco aqui a dissertação de Bárbara Teixeira (2018), que também foi defendida na Linha de pesquisa desta tese, intitulada *As relações entre as merendeiras e as crianças em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte: ‘cuidar, ensinar, zelar, educar, tudo faz parte das nossas responsabilidades!’*. Uma das conclusões do estudo de Teixeira foi o perfil predominantemente feminino das merendeiras, o que revelou para a autora coincidência com outros estudos de seu levantamento bibliográfico. Historicamente, o magistério, principalmente com as crianças menores de 6 anos, constitui-se como uma atividade realizada predominantemente por mulheres (BRUSCINI; AMADO, 1988), que carregam seus

saberes e experiências do âmbito pessoal para auxiliá-las em suas funções profissionais, seja cozinhar, trocar uma fralda, limpar um espaço ou mesmo auxiliar uma criança a resolver algum conflito.

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

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

Como dito, é consenso nas pesquisas a afirmação de que o aprendizado do trabalho no berçário é realizado de forma tácita, baseado principalmente em experiências maternas e nos conhecimentos construídos pelas mulheres ao longo das gerações. A organização social registrada na história da humanidade deixou a cargo das mulheres a responsabilidade pelo cuidado e pela educação das crianças. Aos papéis de mãe e trabalhadora de creche são atribuídos significados semelhantes, que podem ser compreendidos pela internalização dos valores e modos como as sociedades representam o gênero e as relações sociais nas experiências individuais e coletivas (CERISARA, 2002b).

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

A pesquisa realizada por Sayão (2005), intitulada *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche*, objetivava compreender a constituição da docência masculina com crianças de 0 a 6 anos. A partir da problematização da profissão caracterizada como “tipicamente feminina”. Sayão traz para o debate questões relacionadas à experiência. Para a autora,

Os modelos socialmente construídos de mulheres “cuidadoras” e homens “provedores” talvez tenham contribuído para gerar nas profissionais a aposta de que os homens docentes “não dariam conta do recado”, tendo em vista que são elas que historicamente e desde a infância aprendem “como cuidar”. Ou seja, parecia haver uma legitimidade nas práticas exercidas pelas mulheres ratificadas pelo argumento da feminilidade como característica inatas em face de seus antecedentes como mães ou como “cuidadoras” de outras crianças no âmbito doméstico ou mesmo em experiências anteriores em instituições educativas para a infância. Paralelamente e situando o caso dos professores, essa concepção apontava que o cuidado e a maternagem não poderiam ser “aprendidos”. Eram capacidades inatas, o que enfatizava o desconhecimento ou a negação de que toda e qualquer aprendizagem é socialmente construída ratificando, por essa via, a concepção essencialista sublinhada neste texto (SAYÃO, 2005, p. 177).

As autoras problematizam as dimensões do trabalho doméstico e da maternagem, práticas socialmente desvalorizadas, como dimensões da docência com crianças na Educação Infantil, principalmente com os mais pequenos. A defesa da profissionalização da docência está presente em todos os trabalhos analisados e nas legislações vigentes. O esforço do campo segue no desafio de aprofundar o conhecimento das variadas ações que envolvem as relações educativas e de cuidado na Educação Infantil. Segue ainda o desafio de compreensão e registro do que Cerisara (2002b) chama de *saberes invisíveis* das mulheres.

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

Ocidente, podendo variar de acordo com as particularidades das culturas que constituem cada composição familiar (DUMONT-PENA, 2015).

Em estudo que objetivou “conhecer as representações sociais de acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), sobre ser professora de bebês”, Carla Ramos (2012) analisou as concepções dos acadêmicos sobre ser mãe, babá e professora de bebê. Os resultados indicaram que, ao mote indutor *mãe*, associa-se a imagem que marca a boa mãe com a “ideia de amor, incondicionalidade, dedicação, proteção e altruísmo”. Nas representações ao mote indutor *babá*, a autora verificou que a “objetivação da imagem da babá ancora-se na imagem da mãe e suas atividades se relacionam ao ambiente familiar”. Tratando especificamente da expressão indutora *professora de bebês*, a autora indica que os atributos,

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

Na tese de Denise Araújo, já citada, uma professora, mesmo reconhecendo que o seu papel não é materno, sente “que tem a tarefa de substituir a mãe na sua ausência” (ARAÚJO, 2006, p. 207) e justifica a sua atitude afirmando que quem trabalha com criança deve fazê-lo com amor. Para a autora, o fato de as características de uma “boa profissional”, elencadas pelas educadoras para trabalhar com crianças pequenas, não se diferenciar do exercício da função materna, é uma forma de desvalorização da formação teórica dos profissionais da Educação Infantil. Ela concorda com a necessidade de amor, afeto, firmeza, bom caráter, atenção, intuição, presença, nos ambientes de cuidado e educação das crianças pequenas, contudo, defende o reconhecimento de que as relações no ambiente da creche são diferentes das que ocorrem no âmbito doméstico.

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

Sobre a docência masculina com bebês, um dos primeiros estudos que objetivava compreender a inserção dos professores homens na Rede Municipal de Belo Horizonte foi a dissertação de Joaquim Ramos (2011). Contando a história de Natan, Ramos explicita o quanto o professor precisou do aval da coordenação e das professoras para exercer sua função, principalmente quando se relacionava ao trabalho com bebês ou crianças menores. A justificativa da coordenação para que o professor se ocupasse do trabalho com crianças maiores era “evitar problemas com as famílias”, nas palavras do autor:

Ele [Natan] narra que, ao chegar à instituição, sua atuação era limitada às turmas de crianças maiores. Natan salientou que a coordenadora pedagógica daquele período justificou o fato, alegando que, ao trabalhar com crianças maiores, evitaria problemas com as famílias, especialmente em se tratando das crianças do berçário. Entretanto, em pouco tempo – não especificou exatamente quanto – ele precisou substituir uma professora de outro turno, exatamente no berçário. O seu bom desempenho na função pareceu ser a prova concreta para que a direção, a coordenação e as professoras dessem o aval para sua atuação com as crianças mais novas, inclusive com os bebês. Nessa experiência, Natan vivenciou o confronto e os receios das profissionais que ocupavam cargos de “comando”. Somente após o “estágio comprobatório”, no qual deu provas de suas capacidades e habilidades no exercício da docência, ele foi “legitimamente” reconhecido na instituição como professor da educação infantil (RAMOS, 2011, p. 65).

Para Josué Junior (2017), que realizou sua pesquisa sobre a especificidade do berçário, ainda há preconceito com os docentes do sexo masculino por parte da comunidade escolar nas esferas pessoal e profissional. O autor afirma que o sistema educacional ainda não está preparado para receber o profissional homem e nem para oferecer suporte aos envolvidos, comprovando a característica da vinculação do feminino ainda muito presente nas creches da atualidade.

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

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

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

Esta literatura evidenciou também o caráter ainda em construção da Instituição de Educação Infantil e da identidade docente das professoras que atendem bebês em tempo integral. Ainda que as políticas públicas, principalmente municipais, tenham crescido nos últimos anos, faz-se necessário a criação de mais espaços públicos destinados ao atendimento desse público, bem como melhor entendimento das especificidades do trabalho do cuidado com bebês e crianças de até 6 anos. Importante chamar atenção para a produção científica da área ser realizada prioritariamente por pesquisadoras do sexo feminino, havendo, neste levantamento, poucos homens que se propuseram a compreender a docência e as atividades de cuidado e educação de crianças em Instituições de Educação Infantil.

Essa literatura esclareceu ainda que a docência na Educação Infantil com bebês possui a característica específica de ter o próprio dia a dia de trabalho como ambiente formador, o que torna a questão da compreensão da experiência de professoras e auxiliares um importante objeto de pesquisa. A docência com bebês exige das professoras e auxiliares a mobilização de competências teóricas, metodológicas e, sobretudo, relacionais que culminam na gestão e construção de técnicas que as auxiliem no cotidiano, evidenciando a necessidade de mais pesquisas que se proponham a compreender a experiência das adultas no trabalho de cuidado e educação de bebês em contexto coletivo, objeto de análise desta tese.

Outro aspecto destacado nas pesquisas refere-se às sutilezas do trabalho do cuidado com bebês. Professoras e auxiliares utilizam principalmente seus corpos durante a atividade profissional (ROCHA; GONÇALVES, 2015) e, dessa forma, mobilizam dimensões sensíveis e

afetivas, como a escuta, a atenção, o toque, o controle do tom da voz, o afago, a observação, a administração de sentimentos e de conflitos.

Como vimos neste capítulo, a experiência, as dimensões sensíveis e afetivas e o trabalho do cuidado constituem a especificidade da docência com bebês. Esses elementos são analisados nesta tese a partir da teoria da experiência social, de François Dubet, da defesa do cuidado enquanto trabalho, utilizando diferentes autores que nos ajudam a pensar as nuances do trabalho do cuidado e do cuidado no trabalho educativo com bebês. Por fim, para pensar as dimensões sensíveis e afetivas, a teoria da Antropologia dos Sentidos, preconizada por David Le Breton. O próximo capítulo é dedicado a apresentação desses referenciais.

CAPÍTULO II

A Experiência Social, o Cuidado e as Dimensões Sensíveis: categorias para análise das experiências de professoras e auxiliares

2 A Experiência Social, o Cuidado e as Dimensões Sensíveis: categorias para análise das experiências de professoras e auxiliar.

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

Na primeira seção, “A Experiência Social como ferramenta analítica e investigativa”, apresento o conceito de Experiência Social, postulado por François Dubet, por meio do qual são analisados os sentidos das ações de cuidado e educação das práticas e discursos das professoras e da auxiliar. Na segunda seção intitulada, “O trabalho do cuidado e o cuidado do trabalho educativo com bebês”, apresento, com base em vários autores, o conceito de cuidado como categoria da sociologia do trabalho, o *Care Work*. Por fim, na seção intitulada “A Antropologia dos Sentidos: um olhar para as dimensões sensíveis”, apresento o conceito de Antropologia dos Sentidos, postulado por David Le Breton, por meio do qual analiso práticas de cuidado e educação exercidas pelas professoras e pela auxiliar. Inicialmente, quando da construção do projeto desta tese, a conceitualização do trabalho do cuidado e a escolha da teoria da Experiência Social mostraram-se de extrema relevância. A teoria da Antropologia dos Sentidos foi incluída durante a produção, organização e análise dos dados, como explicitado na Introdução e nos Capítulos III e V.

2.1 A Experiência Social como ferramenta analítica e investigativa

Para compreensão dos sentidos das ações de cuidado e educação que caracterizam a atividade profissional de professoras e auxiliar que trabalham com bebês, tomamos o conceito de *Experiência Social*, formulado por François Dubet (1994). Esse conceito, tal como definido pelo autor, ao reconhecer a complexidade das ações sociais, considerando diferentes e, por vezes, contraditórias lógicas de ação, nos ofereceu recursos metodológicos e analíticos para a

compreensão do objeto desta pesquisa, qual seja, a própria constituição subjetiva das interações no trabalho com crianças, considerando-se os sistemas nos quais esses sujeitos estão inseridos.

O sociólogo francês François Dubet, concentrado em compreender as lógicas pelas quais os indivíduos orientam as suas ações na sociedade contemporânea, toma a Sociologia Clássica¹⁶ como ponto de partida e propõe uma teoria de alcance médio que não pretende explicar nem a totalidade das situações sociais, nem explicar de forma parcial as relações existentes entre os atores e os sistemas. Para o autor, a Sociologia Clássica inicia uma explicação das sociedades ocidentais, contudo, apresenta restritas visões das interações e tensões existentes entre os atores e os sistemas. Já as correntes teóricas que se desenvolveram buscando superar a visão de totalidade, que não mais atende às condições contemporâneas da vida social permitem a compreensão de visões parciais, igualmente incapazes de nos ajudarem a compreender as ações e os sistemas sociais em sua complexidade. Em suas palavras, Dubet esclarece

É evidente que seria absurdo pretender-se superar o estilhaçamento da sociologia num quadro acadêmico, sintético, sem princípios e sem utilidade. É preciso ter em consideração esse estilhaçamento propondo teorias de ‘alcance médio’ que não tenham a ambição de intentarem a visão unificada de um mundo social que deixou de ter centro (DUBET, 1994, p. 15).

Importante situar que o universo das creches, *locus* da pesquisa, é um campo complexo, que compreende tanto as relações estruturais e legais, quanto as relações organizacionais internas e as experiências sociais de trabalhos coletivos e individuais necessários ao seu funcionamento. Um processo permeado por mudanças nas sociedades contemporâneas e por instituição de uma nova configuração social, que determina ao indivíduo diferentes formas de se relacionar e de agir. O fenômeno da sociedade de massa, as transformações de ordem social, cultural e subjetiva, bem como o advento da tecnologia e sua evolução, têm afetado diretamente as formas de socialização, interação e integração, culminando no surgimento desta “nova ordem social” que, conseqüentemente, influencia nas formas dos indivíduos construírem conhecimentos sobre si e sobre o outro.

Para Dubet, a integração dos atores ao sistema se realiza pelos valores, pela cultura, pelos meios de que o ator dispõe e pelos fins por ele visados, “sob a forma de normas, de regras,

¹⁶ Dubet (1994) não se desliga da Sociologia Clássica e utiliza conceitos e concepções da corrente sociológica encarnada por pelo menos três grandes sociólogos: Durkheim, Parsons e Elias. Essa corrente, segundo Dubet (1994), define a “ação social como a realização das normas e dos valores institucionalizados nos papéis interiorizados pelos indivíduos” (DUBET, 1994, p. 21). O autor parte de dois pressupostos sociológicos principais: a) *a sociedade existe* “como um sistema integrado, identificado com a modernidade, com o Estado-nação e com uma divisão do trabalho elaborada e racional”; e b) *a sociedade é composta de indivíduos* “que interiorizam os seus valores e realizam as suas variadas funções” (DUBET, 1994, p. 21).

de papéis sociais e de mecanismos de controlo” (DUBET, 1994, p. 33), como se pode ver no trecho a seguir:

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

Indispensável compreender a teoria geral da ação, enquanto teoria do sistema social, que exige para todas as suas dimensões, uma interiorização pelos atores dos sistemas. Dubet define ao mesmo tempo o ator e o sistema em articulação que envolve quatro elementos invariantes: a) “a ação está orientada para valores”; b) “ela supõe uma capacidade de adaptação”; c) “ela refere-se a normas que asseguram a integração social”; e c) “ela implica motivações, uma energia” (DUBET, 1994, p. 34). O autor acrescenta que a adaptação é o elemento mais aberto deste sistema por estar coagido pelas outras três dimensões e por se encontrar ligado às mudanças sociais impostas ao ator. O *ator social* é considerado o sujeito da integração analítica e investigativa da teoria. A *ação* é definida pela interiorização cultural e normativa dos indivíduos em relação aos sistemas que dela fazem parte e Dubet afirma, apoiado nas ideias de Durkheim, que os *atos sociais* são definidos como exteriores ao indivíduo e dotados de um poder de coerção¹⁷ (DUBET, 1994).

As noções de *instituição* e de *papel* são, conseqüentemente, cruciais ao sistema de ação, porque permitem a passagem de um plano para o outro – ator-sistema; sistema-ator. Nas palavras do autor, “as normas e os papéis são concebidos como a institucionalização dos valores, a pedra angular do sistema social, que ‘informam’ a personalidade e as motivações” (DUBET, 1994, p. 34). A ação então, segundo Dubet, baseado em Bourricaud “não é outra coisa senão a relação de um indivíduo com uma situação” (BOURRICAUD 1975 apud DUBET, 1994, p. 34).

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

¹⁷ Dubet (1994) esclarece que essa coerção “não é necessariamente percebida pelos indivíduos como uma coerção, porque ela é interiorizada e pode ser sentida como uma liberdade” (DUBET, 1994, p. 23).

pensamento em Simmel, “a maneira como qualquer indivíduo é socializado depende também da maneira como ele não o é” (SIMMEL apud DUBET, 1994, p. 96).

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

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

A sociologia da Experiência Social tal como foi formulada pelo autor, “designa simultaneamente um tipo de objecto teórico e um conjunto de práticas sociais características da nossa sociedade” (DUBET, 1994, p. 11); toma por objeto a subjetividade dos atores (DUBET, 1994, p. 100); “constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão” (DUBET, 1994, p. 95) e “é definida pela combinação de várias lógicas de acção” (DUBET, 1994, p. 93).

Dessa forma, viver em sociedade e ao mesmo tempo construir a sociedade é o que faz do indivíduo ser humano, capaz de considerar outros interesses que não apenas o pessoal, capaz de dominar suas paixões e seus instintos em prol de uma vida coletiva e democrática, capaz de criar espaços de participação cada vez mais perceptivos que garantam o respeito às diferenças individuais e ao pluralismo. O coletivo e o individual se tornam interdependentes e as ações desenvolvidas pela sociedade, principalmente através da educação, perpassam, cada vez mais, um desejo de melhora tanto normativa quanto moral, caracterizada por valores coletivos que exercem influência sobre a construção da personalidade dos sujeitos envolvidos e vice-versa.

Como dito, para Dubet, a *noção de experiência* apenas se torna útil quando há o reconhecimento de que *o ator não está totalmente socializado*, ele internaliza as lógicas reguladoras e de coerção, contudo impõe sua subjetividade no processo, não existindo, assim, submissão absoluta da subjetividade em relação à objetividade dos sistemas. Segundo o autor, a *noção de experiência* “só tem sentido e utilidade se a acção não for redutível à versão subjetiva do sistema” (DUBET, 1994, p. 95).

Destrinchando a não totalidade da socialização do ator, Dubet, a partir de observações das pesquisas que realiza e orienta, nos oferece o exemplo do professor nesse processo. Ele conseguiu identificar que, quando o professor fala em entrevistas, individuais e/ou coletivas, apresenta a sua experiência e não o seu papel. Isso acontece porque o professor se situa “entre dois universos de referência disjuntos” e “entre duas lógicas de acção específica”. Por um lado,

falam em termos do estatuto – se colocando como “membros de uma organização que fixa condutas”, por outro lado, falam em termos de profissão – que “é vivida como um ensaio da personalidade, como uma experiência mais íntima que privada, na qual os critérios de referência e de reconhecimento por outrem estão dissociados da ordem dos estatutos” (DUBET, 1994, p. 97). Dessa forma, a socialização do professor nunca é total. Para Dubet, isso acontece não porque o indivíduo resiste às normas sociais, “mas porque a sua experiência se inscreve em registros múltiplos e não congruentes. É nisso que assenta aquilo que se poderá considerar como a autonomia do indivíduo” (DUBET, 1994, p. 98).

A experiência social vai se formando à medida em que os atores sociais vão sendo obrigados a gerir lógicas variadas de ação simultaneamente. Pode aparecer tanto quanto uma representação do vivido individual, única, de sua história particular, quanto como uma atividade cognitiva. A experiência “constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão” e é uma “maneira de construir o mundo. É uma actividade que estrutura o carácter fluido de ‘vida’” (DUBET, 1994, p. 95).

Por evocar ao mesmo tempo categorias subjetivas e objetivas (entendimento e razão), a experiência se insere num contexto, segundo Dubet, ambíguo e vago, que compreende a necessidade de entrelaçamento desses dois fenômenos contraditórios. Nas palavras do autor,

Num primeiro sentido, a experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o actor deixe de ser livre, descobrindo ao mesmo tempo uma subjectividade pessoal. (...) Mas essa representação do ‘vivido’ é, ela própria ambivalente. Por um lado, ela aparece como propriamente individual, inefável em caso extremo, ‘misteriosa’ e irracional, manifestação romântica do ‘ser’ único e da sua história particular. Por outro lado, a experiência pode ser concebida como a recobertura da consciência individual pela sociedade.

A essa representação emocional da experiência justapõe-se uma segunda significação: a experiência é uma actividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o ‘verificar’, de o ‘experimentar’ (DUBET, 1994, p. 94, 95).

A Subjetividade para Dubet “é entendida como uma actividade social gerada pela perda da adesão à ordem do mundo, do *logos*” (DUBET, 1994, p. 101). No que diz respeito à subjetividade dos atores, a consciência, tanto de mundo, quanto própria “é a matéria essencial que dispõe a sociologia da acção” (DUBET, 1994, p. 100). Os atores interpretam a sua conduta explicando, justificando, inclusive afirmando as tradições e/ou automatismos das condutas “que são o que são porque é assim que devem ser” (DUBET, 1994, p. 100).

Para identificar a subjetividade dos atores, segundo Dubet, é necessário levar a sério o sentimento de liberdade manifestado pelos indivíduos, “não porque ele seja a expressão de uma ‘verdadeira liberdade’, mas porque é testemunha da própria experiência, da necessidade de gerir

várias lógicas, da percepção da acção como uma experiência e como um drama” (DUBET, 1994, p. 101).

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

Enquanto princípios de análise da Sociologia da Experiência, Dubet, sustentando-se em conceitos weberianos, nos apresenta três características essenciais. A primeira diz respeito ao fato de a ação social não ter uma unidade. Refere-se à “heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas” (DUBET, 1994, p. 15). Dessa primeira característica, o autor afirma que “os indivíduos constroem uma unidade a partir de vários elementos de sua vida social e da multiplicidade das orientações que carregam consigo, mas não cumprem um programa”. Não existe apenas *um* sistema ou *uma* lógica, há uma dubiedade na conduta dos atores, que os faz assumir papéis diferentes e até antagônicos, adotando, assim, vários pontos de vista, numa pluralidade não hierárquica. Assim, “a identidade social não é um ‘ser’, mas um ‘trabalho’” e o papel dos atores é “vivido como o produto da ‘personalidade’ definida como a capacidade de governar a sua experiência, de a tornar coerente e significativa” (DUBET, 1994, p. 16). Dessa característica, Dubet recorre a Weber e afirma que o indivíduo mobiliza quatro tipos de ação: a) ação tradicional; b) a ação racional em relação aos meios; c) a ação racional em relação aos valores; e d) a ação afectual (emocional) (DUBET, 1994, p. 108).

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

“dar um sentido a uma acção é, ao mesmo tempo, atribuir um estatuto a outrem” (DUBET, 1994, p. 110).

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

Para compreender essa última característica, Dubet estabelece três operações intelectuais essenciais: a) a primeira, de ordem analítica “tem em vista isolar e descrever as lógicas da acção presentes em cada experiência ‘concreta’”; b) a segunda, “tem em vista compreender a própria actividade do ator, quer dizer, a forma como ele combina e articula as diversas lógicas”; e c) a terceira “consiste em ‘subir’ da experiência para o sistema, em compreender quais são as diferentes lógicas do sistema social mediante a forma como os actores as sintetizam e as catalisam tanto no plano individual como no plano colectivo” (DUBET, 1994, p. 112).

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

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

tempo, a ordem e a sua identidade” (DUBET, 1994, p. 119). Os valores são, ao mesmo tempo, celebrados, ritualizados e também ponto de crítica dos atores. De acordo com Dubet,

É a esse nível de acção que a noção de ‘personalidade de base’ pode ter uma significação, de tal modo o indivíduo interiorizou os códigos sociais elementares cuja destruição ou contestação ele vive, de resto, como uma ameaça profunda a atingir o núcleo estável do seu ser (DUBET, 1994, p. 115).

Outro elemento importante do sistema de integração são as *condutas de crise*. Consideradas patológicas, eram interpretadas como falta de socialização ou de integração ao sistema. Segundo Dubet, quando a identidade integradora é ameaçada, há um esforço dos atores em defesa da continuidade dos valores e princípios próprios, dessa forma conseguindo “manter a sua identidade no seio de um meio ambiente mutável” (DUBET, 1994, p. 120). Para Silva (2004), interpretando Dubet,

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

O segundo sistema de ação é a *estratégia*. Nessa lógica

a identidade do actor, as relações sociais e o que nelas está em jogo são definidas de forma muito diferente, por um lado, nas sociologias que adoptam esse ponto de vista como princípio fulcral da análise e, pelo outro, pelos actores que se colocam nessa perspectiva (DUBET, 1994, p. 121).

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

A *identidade de recurso* ou *identidade social* é definida pelos atores, em termos de estatuto, na probabilidade que o ator tem de influenciar os outros, permitindo ser distinguida da identidade integradora a partir da identificação da lógica de ação na qual o ator se situa. É o uso

da identidade como um meio, um recurso. Dubet exemplifica esta lógica pela relação dos jovens imigrados com sua etnicidade, por sua ligação profunda e fiel a sua cultura e às reconstruções que estes jovens fazem, transformando e utilizando como meio de ação coletiva, tanto para se identificarem, quanto como espaço de concorrência, de negociação, numa perspectiva de ascensão no mercado. Para Dubet, “a integração do sistema é substituída pela regulação, pela necessidade de manter as regras de jogo para que o jogo seja possível. A civilidade e a pertença ao grupo são, não já uma norma, mas uma forma do interesse bem entendido, uma condição necessária à prossecução dos objectivos” (DUBET, 1994, p. 123-124).

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

O terceiro sistema de ação é a *subjetivação*. Diferente das lógicas de integração e estratégia, que se apresentam como formas da realidade, a lógica da subjetivação se configura como a lógica individual, uma lógica construída pelo sujeito. Para Dubet, essa lógica é aquela que supõe a crítica, pois “o actor não é redutível nem aos seus papéis nem aos seus interesses, quando ele adopta um ponto de vista diferente do da integração e da estratégia” (DUBET, 1994, p. 130). Dubet define a identidade do sujeito como um *empenhamento* em modelos culturais que constroem as representações dos sujeitos (DUBET, 1994, p. 131). As relações sociais “são percebidas em termos de obstáculos ao reconhecimento e à expressão desta subjectivação” (DUBET, 1994, p. 133). O conflito social é definido para além de uma defesa das identidades ou da concorrência. Referenciando Touraine, Dubet explica que é a capacidade dos atores de se identificarem com a criatividade social, o que Touraine¹⁸ chama de ‘historicidade’ (DUBET, 1994, p. 133). Nesse sentido, a cultura aparece para além do conjunto das normas e valores, e é uma definição histórica do sujeito. Um mesmo conteúdo de valor interiorizado pode virar o ópio

¹⁸ TOURAINE, A., Op. Cit., p. 52.

e o instrumento mais frequente de sua resistência e de sua libertação (DUBET, 1994, p. 134,135).

Para Silva, esta é a lógica do sujeito,

Ou seja, quando o ator se coloca nessa perspectiva, sua identidade pode ser definida como um empenhamento. O autor utiliza esse termo, “na falta de outro melhor”, para dizer que a identidade do sujeito define-se como “um empenhamento em modelos culturais que constroem a representação do sujeito” (DUBET, 1996, p. 131). Não importa que esse sujeito (o homem de fé, o sujeito autônomo da razão, do trabalho) seja um mito. Para ele, apoiado em Touraine, o que importa é a eficácia desse sujeito (enquanto uma representação cultural) para que o ator promova um distanciamento (reflexão) em relação a si e à sociedade. Dessa perspectiva, a identidade de sujeito (aquele que quer construir sua própria vida) é sempre uma tensão com a ação integradora e com a estratégia – uma tensão com o mundo na qual *o sujeito é sempre um mal sujeito*, afirma, utilizando expressão de Touraine (SILVA, 2004, p. 41).

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

É, então, a partir das concepções acima desenvolvidas sobre a Experiência Social que procuramos apreender as concepções e práticas de professoras e auxiliar que trabalham com bebês em uma Instituição Pública de Educação Infantil. Como se observa na literatura da área, o cuidado e educação de bebês em contexto coletivo é um campo de atendimento relativamente recente que carece de maiores entendimentos sobre a experiência diária de adultos e crianças. Essas experiências envolvem tanto aspectos relativos à constituição da carreira profissional da professora, suas concepções e experiências, quanto aspectos relacionados às experiências de vida dessas mulheres em outros ambientes e tempos (NÓVOA, 1995). Os discursos e práticas de professoras e auxiliar expressam ainda suas compreensões sobre creches e sobre crianças cuidadas e educadas em contexto coletivo.

Entende-se, portanto, a atividade laboral das professoras e da auxiliar como uma experiência social ou como parte da experiência social dessas mulheres. Assim, diante da complexidade do contexto do qual participam, professoras e auxiliar mobilizam e articulam diferentes lógicas de ação (DUBET, 1994). Articulam, ainda, seus próprios interesses e ações aos interesses e ações das crianças, de suas famílias, da comunidade e das instituições que trabalham. Para compreender a experiência social dessas mulheres, o processo de análise dos dados desta pesquisa partiu do plano individual (que é, também social), com a análise das

entrevistas, articulando as concepções e experiências analisadas ao contexto coletivo das atividades dessas mulheres que experienciam a complexidade de ações presente nas práticas cotidianas do trabalho do cuidado e do cuidado no trabalho educativo com bebês em Instituições de Educação Infantil.

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

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

O trabalho do cuidado faz parte da história da Educação Infantil, que é marcada pela tensão entre assistência (vinculada a atividades de cuidados físicos com o corpo) e educação (vinculada a atividades pedagógicas), principalmente na etapa da creche que acolhe crianças de até 3 anos de idade. Como vimos no Capítulo I, a tematização do cuidado e da formação das professoras para desempenhar essa função está presente no Brasil desde a década de 1970 e faz parte, a partir dos anos 1990, das políticas públicas destinadas a crianças. Um conjunto de instrumentos legislativos e normativos (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 1999, 2009) tem expressado uma concepção que preza a indissociabilidade entre as ações de cuidado e educação nas relações cotidianas estabelecidas entre profissionais da educação e crianças nas creches e pré-escolas brasileiras. Como característica fundamental para efetivação dessas ações nas Instituições de Educação Infantil, os documentos sustentam as ideias de compartilhamento e complementariedade dos cuidados e educação das crianças com as famílias e a comunidade.

O cuidado se tornou objeto de análise no campo acadêmico, principalmente nas áreas da Enfermagem, Filosofia, Sociologia, Ciências Sociais, Psicologia e Educação, campos que se interessam por conhecimentos relacionados à própria condição humana. Contudo, Tronto (2007) conta que a matriz da ética do cuidado foi utilizada por estudiosos de diversas áreas, incluindo engenharia, mas sua compreensão principal foi originada da visão feminista sobre o

cuidado. Nas palavras da autora, “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). No Brasil, as pesquisas sobre o cuidado no campo das ciências humanas e sociais ainda são incipientes. A maior parte das discussões sobre o cuidado no Brasil são relacionadas à área de Enfermagem, principalmente aos cuidados com os idosos, doentes e dependentes.

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

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

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

compartilham uma natureza multidimensional e transversal com outros conceitos como “trabalho” e “gênero”. Nas palavras das autoras,

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

A dimensão do cuidado como atividade desvalorizada pela sociedade e exercida por agentes subalternos, especialmente as mulheres, tem sido amplamente discutida na literatura feminista. A defesa das pesquisadoras justifica-se pelo cuidado ser uma atividade indispensável a todos os setores da sociedade, segundo elas, uma atividade que deveria ser valorizada a começar pelo atendimento às reivindicações relacionadas a condições de trabalho a que são submetidos os agentes que se ocupam deste trabalho.

Para Pascale Molinier (2012), a origem das teorias do *care* ocorreu por volta dos anos 1970 e está vinculada ao campo da psicologia do desenvolvimento moral, a partir de estudos realizados por Carol Gilligan. Segundo Molinier (2012), “Gilligan evidenciou a existência de uma *voz moral diferente*, ou seja, uma forma diferente de resolver dilemas morais, baseada não nos critérios da lei e da imparcialidade como acontece na ética da justiça, mas em critérios relacionais e contextuais” (GILLIGAN, 2009 apud MOLINIER, 2012, p. 29, *itálico da autora*). O que Gilligan chamou de “voz moral diferente”, foi confirmado posteriormente pela filósofa política Joan Tronto, como uma “voz”, de maioria feminina, “cuja experiência moral baseava-se em atividades que consistiam em cuidar dos outros” (TRONTO, 1993, 2009 apud MOLINIER, 2012, p. 29).

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

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

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

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

Para Tronto (1997), “o cuidado foi defendido num primeiro momento como um tipo de trabalho, o ‘trabalho do amor’ (Finch e Groves, 1983)” (TRONTO, 1997, p. 186). Nas palavras de Tronto, cuidar implica algum tipo de responsabilidade e compromisso contínuos,

Essa noção está de acordo com o significado original da palavra cuidado em inglês: *care* significa carga; cuidar é assumir uma carga. Quando uma pessoa ou um grupo cuida de alguma coisa ou de alguém, presumimos que estão dispostos a trabalhar, a se sacrificar, a gastar dinheiro, a mostrar envolvimento emocional e a despende energia em relação ao objeto de cuidados (TRONTO, 1997, p. 187-188).

Tronto define dois principais tipos de cuidado: “cuidar de” e “cuidar com”. Afirma ainda que é uma atividade regida pelo gênero, sendo as mulheres responsáveis pela maior parte das atividades de cuidado, tanto na vida privada, quanto pública. “Para colocar a questão claramente, os papéis tradicionais de gênero em nossa sociedade implicam que os homens tenham ‘cuidado com’ e as mulheres ‘cuidem de’” (TRONTO, 1997, p. 189). Para a autora,

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

Das dimensões morais, Tronto discute aspectos da vida indispensáveis às atividades de cuidado, como a capacidade de atenção às necessidades do outro – aquelas que o outro não pode realizar por conta própria –, as questões de autoridade e autonomia entre quem cuida e quem

está sendo cuidado e, por fim, problemas ligados ao particularismo que suscita das atividades de cuidado. A autora ainda reflete sobre a diversidade de sentimentos, muitas vezes contraditórios, decorrentes desses aspectos, defendendo o cuidado como uma atitude inerente ao ser humano, pois todos os seres humanos, em algum momento de suas vidas, precisam de cuidados. Para Tronto, cuidado

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

Segundo a autora, o cuidado, quando definido desta forma, transforma a nossa visão de mundo pois passamos a compreender a complexidade das pessoas em suas relações emaranhadas em “redes de interesse e comprometidas com o atendimento das necessidades de outras pessoas ao seu redor” (TRONTO, 2007, p. 289). Dumont-Pena (2015), cita Tronto ao refletir sobre as maneiras de cuidar:

(...) como atitudes que incluem aspectos universais – algumas pessoas da sociedade são as que cuidam, por exemplo -, e particulares – as pessoas mais poderosas na relação de cuidado costumam pensar o que significa essa “melhor” maneira de cuidar, o que inclui, na definição de Tronto, a possibilidade do “mau cuidado”. Para a autora, o cuidado tampouco é apenas a atividade de indivíduos direcionada a outros indivíduos numa relação face a face, o que não só excluiria o cuidado de si, mas, também, a possibilidade da sua prática a partir de grupos e instituições, à distância (DUMONT-PENA, 2015, p. 51).

O “mau cuidado”, para Tronto, pode ser distinguido a partir de uma análise do propósito para o qual o cuidado é direcionado que, segundo a autora, deveria ser o de “tornar a sociedade o mais democrática possível” (TRONTO, 2007, p. 290). Este fato leva a autora a refletir sobre as questões de igualdade de relações, o que não acontece em nossas sociedades, pois os seres humanos não são iguais em suas capacidades. A exclusão dos “dependentes”, como os escravos, as mulheres, os trabalhadores, os sem-terra e as crianças, é histórica em nossas sociedades e, segundo a autora, ainda continua a existir. Na defesa do cuidado enquanto “premissa fundamental” para a democracia, Tronto (2007) fala em duas realidades do cuidado: a) o “cuidado necessário” – aquele que a pessoa não pode fornecer a si própria; e b) o “serviço social” – aquele que a pessoa pode fornecer a si mesmo, mas escolhe não fazer, como o serviço doméstico ou o cuidado com as crianças, por exemplo, tendo a distinção dessas duas realidades também um limite político, pois se estabelecem relações de poder entre quem cuida e quem está sendo cuidado, quem precisa de cuidado e quem decide cuidar, ainda que todos os seres humanos precisem de cuidado.

Neste sentido, Dumont-Pena afirma que

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

Para compreender melhor o cuidado em termos de experiência vivida, Molinier apresenta reflexões a partir de cinco descrições: a) o *care* como *gentleness*; b) o *care* como *savoir-faire* discreto; c) o *care* como trabalho sujo; d) o *care* como trabalho inestimável; e e) o *care* como narrativa política. Afirmando que somos todos “provedores e beneficiários de *care* e todos dependentes” (MOLINIER, 2012, p. 41). A autora traz reflexões sobre o cuidado, baseadas na atividade, na vida, na saúde e nas interdependências. Das características mais visíveis apresentadas por ela, na argumentação sobre as atividades do cuidado, a partir das descrições acima, elaboramos o Quadro 01, na sequência.

Quadro 01: Características apresentadas por Molinier na argumentação sobre as atividades do cuidado como *Care Work*.

COMPETÊNCIAS NATURALIZADAS HISTORICAMENTE COMO FEMININAS	Forma de agir, gestos, atenção particular e resposta ajustadas ou afinadas às necessidades do destinatário
	Discrição, amor, simpatia, tato, doçura, feminilidade, paciência, generosidade, sutileza
	Capacidade de antecipação, atitude atenciosa e desapegada
	Vida, saúde e interdependência

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos verificar no Quadro 01, o trabalho do cuidado exige competências naturalizadas historicamente como femininas, como afirma a autora, “naquilo que é esperado das mulheres” na configuração da sociedade (MOLINIER, 2012, p. 33). Outro elemento importante para análise é o fato dessas atividades não proporcionarem um resultado material concreto visível, ou seja, são atividades que, segundo Molinier (2012), estão postas a partir das interações e, quando bem feitas, não são vistas, além de serem atividades que não se resumem a habilidades técnicas e que são necessárias em qualquer setor da sociedade.

Dessa reflexão, gostaríamos de chamar atenção a três aspectos que consideramos importantes. O primeiro é o que Molinier (2012) chama de “o *care* como trabalho sujo”. A autora traz o exemplo das auxiliares de enfermagem que cuidam dos trabalhos relacionados aos excrementos do corpo humano e às necessidades vitais, sejam elas de alimento, de vestimenta ou de higiene pessoal. Para Molinier, no sentido atribuído ao *care* como trabalho sujo, “os atores

e atrizes do *care* não são heróis, são ambivalentes, defensivos, eivados de contradições, de conflitos entre seu próprio interesse e os interesses dos outros” (MOLINIER, 2012, p. 35). As características da atenção aos bebês e às crianças bem pequenas na Educação Infantil envolvem, igualmente, as relações com o corpo e seus excrementos, com a proteção à vida e a promoção da saúde, nesse caso, com sujeitos sadios. Para Dumont-Pena,

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

Nas Instituições de Educação Infantil e, mais fortemente, na etapa creche, o trabalho é desenvolvido, também com raras exceções, por mulheres. Quando existe a figura da auxiliar reproduz-se, na Instituição de Educação Infantil, a posição hierarquicamente inferior em relação às professoras, como vimos no Capítulo I.

O segundo aspecto é o que Molinier (2012) chama de “*care* como narrativa ética”, que está, segundo a autora, vinculado a concepções estereotipadas das representações dos diferentes papéis assumidos na sociedade pelo feminino. Para a autora,

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

O terceiro aspecto se refere ao que Hirata e Guimarães chamam de “*care* remunerado”, o trabalho de cuidado realizado em contexto institucional, de forma coletiva, que ainda desafia as análises por ser bastante tênue a fronteira entre o trabalho de cuidado remunerado e o trabalho de cuidado não remunerado. As autoras afirmam que o trabalho do *care* “é ao mesmo tempo trabalho emocional e trabalho material, técnico”, que, por consequência, envolve conceitos que de um lado, “parecem ser do domínio exclusivo das famílias”, como o amor, o afeto e as emoções e de outro lado, não antagônico, parecem ser “de domínio exclusivo das ‘cuidadoras’, das ‘acompanhantes’, das ‘auxiliares’ remuneradas”, sendo nele, também indissociáveis “postura ética, ação e interação” (HIRATA; GUIMARÃES, 2012, p. 3).

Para Ângelo Soares (2012), o trabalho de cuidar do outro envolve diferentes dimensões e atividades que dependem tanto da pessoa que se ocupa das atividades de cuidado, quanto da

pessoa que será o objeto do cuidado, sendo essa interação mediada pela família de quem recebe o cuidado. Nas palavras do autor,

os atores que compõem essa relação são, dessa maneira, determinantes do tipo de interação que será estabelecida no trabalho de cuidar. Trata-se de relações desiguais perpassadas por assimetrias socialmente estabelecidas de gênero, idade, classe social, raça e etnia, que se recobrem parcialmente, que implicam um exercício de poder e exigem qualificações específicas (SOARES, 2012, p. 45).

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

Segundo a pesquisadora brasileira Thereza Montenegro, foi em 1993 em documento intitulado “Diretrizes de Política de Educação Infantil” que “encontramos, possivelmente pela primeira vez em um documento oficial sobre a educação da criança pequena, referência às dimensões de cuidado e educação, quando se define o atendimento oferecido por creches e pré-escolas” (MONTENEGRO, 2005, p. 82). A autora constrói uma reflexão sobre a origem da palavra cuidado em dicionário da língua portuguesa, diferenciando o significado da palavra de acordo com a função sintática em 3 grupos: “no primeiro grupo os significados de cuidado designam atividades da inteligência, enquanto que no segundo referem-se ao campo das emoções [...]. Em um terceiro caso, ‘cuidado’ aparece como interjeição, indicando ‘Atenção! Cautela!’” (MONTENEGRO, 2005, p. 87-88).

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

Se o cuidado, entendido no campo da moralidade como generosidade, é, como observei, perpassado por determinações da racionalidade, torna-se necessário adotar uma perspectiva de desenvolvimento da moralidade que integre componentes cognitivos e emocionais, universais e pessoais. É nessa articulação das relações entre essas dimensões que entendo deva residir o fundamento de uma conceituação do cuidado na educação infantil (MONTENEGRO, 2005, p. 92).

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

Segundo Seguim e Daffre (2006), em trabalho já citado no Capítulo I, o cuidador precisa de espaço para lidar com as intensidades emocionais que o trabalho do cuidado suscita. Cuidar de uma pessoa provoca sentimentos como raiva, medo, confusão, estresse, nervosismo, dúvida, tristeza, ansiedade, angústia, cansaço. Provoca também bons sentimentos como paciência, amor, carinho, afetividade, esperança, solidariedade, empatia. São sentimentos que se misturam com muita facilidade e são vivenciados durante o trabalho do cuidado. Uma professora pode sentir carinho e ao mesmo tempo raiva por uma criança, por exemplo, quando executa uma atividade de banho e, em seguida, a criança faz “bagunça” no momento da alimentação. Para as autoras, “a grande demanda dos educadores foi a de um espaço para trazer situações difíceis do seu cotidiano com o bebê, trocar experiências entre si e ampliar suas habilidades relacionais” (SEGUIM; DAFFRE, 2006, p. 181). A exposição a essas situações pode, inclusive, ser a causa de doenças psíquicas, conduzindo a(o) cuidadora(cuidador) a patologias de ordem psicológica, a exemplo do *burnout*, ou Síndrome de Queimar-se pelo Trabalho – SQT, causada pelo estresse e muito frequente em profissionais que trabalham com cuidados de pessoas doentes.

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

2.3 A Antropologia dos Sentidos: um olhar para as dimensões sensíveis

Para compreensão das dimensões sensíveis nas experiências vividas por professoras e auxiliar, durante a realização das atividades de cuidado e educação de bebês em contexto coletivo, além dos dois conceitos já discutidos, destacamos as percepções sensoriais¹⁹. O mundo das(os) bebês exige aperfeiçoamento na experiência de interpretação de olhares, sons, contatos físicos, cheiros e sabores. Assim como as percepções sensoriais de cada adulta orientam suas ações durante a experiência de cuidar e educar crianças de forma coletiva.

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

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

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

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

Este pensamento estabelece as bases para a teoria da Antropologia dos Sentidos. Teoria que busca uma interpretação do mundo a partir das experiências pessoais e da orientação cultural, nas quais as percepções sensoriais perpassam o engajamento individual corporal no

¹⁹ Estamos baseando nossa discussão na teoria dos cinco sentidos, assim como Le Breton (2016). Nas palavras do autor: “mesmo que concordemos com a única existência de cinco sentidos, algumas sociedades humanas podem defender um número maior ou menor de sentidos. ‘Não há outros sentidos senão os cinco já estudados’, diz Aristóteles [1989:1] uma vez por todas na tradição ocidental. Outros sentidos, sem dúvida, são identificáveis, geralmente vinculados ao tato: a pressão, a temperatura [o calor, o frio], a dor, a kinestesia, a propriocepção que nos ensina sobre a posição e os movimentos do corpo no espaço, ela propicia um sentimento de si que favorece o equilíbrio e, portanto, um uso propício do espaço para o indivíduo, uns e outros vinculados ao tato, nas nossas sociedades, mas que possuem sua especificidade” (LE BRETON, 2016, p. 15. Nota 1).

mundo, significando-o. É através do corpo que o ser humano significa as ações e as relações estabelecidas entre eles. É através dos sentimentos que os indivíduos tomam consciência de si, experimentando “a sua existência pelas ressonâncias sensoriais e perceptivas que não cessam de atravessá-lo” (LE BRETON, 2016, p. 11).

Utilizando-se de obras de Maurice Merleau-Ponty, Le Breton nos traz reflexões sobre o corpo e o espaço. O corpo habita o espaço e o tempo. O homem, estabelecendo relações com o espaço e com o tempo, significa e atribui valores ao mundo. O Corpo permite que o ser humano tenha experiências com o mundo e consigo. Nas palavras do autor, o corpo é a “condição humana do mundo, este lugar onde o fluxo incessante das coisas se detém em significações precisas ou em ambiências, metamorfoseia-se em imagens, em sons, em odores, em texturas, em cores, em paisagens etc.” (LE BRETON, 2016, p. 13).

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

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

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

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

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

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

Le Breton exemplifica e desenvolve os seus argumentos sobre as percepções sensoriais em diversas sociedades. Explica a maior ou menor importância dada a cada um dos sentidos em diferentes culturas, bem como a oscilação da predominância de cada um dos sentidos nas culturas. Na cultura ocidental, confere à visão a supremacia diante dos outros sentidos, reconhecendo também a importância da audição para a cultura. Nas palavras do autor: “de longa data nossas sociedades ocidentais valorizam a audição e a visão, mas às vezes dando-lhes um valor diferente e dotando pouco a pouco a visão de uma superioridade que vai se impondo ao mundo contemporâneo” (LE BRETON, 2016, p. 39).

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

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

Nesse sentido, “só o visível outorga a legitimidade de existir em nossas sociedades, um visível revisto e corrigido sob a forma do *look*, da imagem de si” (LE BRETON, 2016, p. 52. Itálico do autor).

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

o bebê oscila entre a carência e a repleção sem a consciência precisa daquilo que se move nele e ao seu redor. Ele é imerso no âmago de um universo inapreensível de sensações internas (frio, calor, fome, sede...), de odores (os da sua mãe principalmente), de sons (palavras, ruídos que o cercam), de formas visuais vagas etc. ao longo das semanas e dos meses este magma se ordena em um universo compreensível. Uma maneira particular de ser carregada, de ser interpelada, de ser tocada, de sentir os mesmos odores, de ver os mesmos rostos, de ouvir as vozes ou os ruídos dos sons de seu entorno levam a criança a um mundo de significações. O sensorial torna-se um universo de sentido onde a criança constrói suas referências, ultrapassa-se a si mesma, abre-se a uma presença sensível do mundo. O tato sem dúvida é o primeiro na ordem da aparição dos sentidos, já sob a forma fetal pelos ritmos de deslocamento, pelos movimentos. Depois, no corpo a corpo com a mãe ou com a babá, a criança toma consciência de seus limites, de quem ela é. A audição já está presente *in utero*, a criança ouve a voz da mãe, as músicas que ela ouve, filtradas através da placenta. As impressões táteis ou auditivas são as mais antigas, a visão intervém mais tardiamente (LE BRETON, 2016, p. 31-32).

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

No próximo Capítulo, apresentamos o campo, os sujeitos e os procedimentos metodológicos utilizados na produção, organização e análise dos dados. No Capítulo IV são analisadas as entrevistas semiestruturadas com professoras e auxiliar, a partir dos conceitos da *Experiência Social*, organizado em 4 categorias. São feitas reflexões sobre os caminhos percorridos pelas interlocutoras durante a experiência de trabalho com bebês, bem como suas concepções sobre cuidado e educação de bebês em Instituições de Educação Infantil. No Capítulo V, são analisadas, a partir das observações participantes registradas no diário de campo, algumas atividades de cuidado e educação de acordo com a teoria da Antropologia dos

Sentidos. Esta escolha emergiu do campo e foi realizada no decorrer da organização e análise dos dados por compreendermos que os sentidos, não como significado ou pensamento, são a primeira linguagem do ser humano, revelando-se com muito mais evidência no trabalho e na experiência de cuidado com bebês do que com crianças maiores.

CAPÍTULO III

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

3 A pesquisa de campo: o percurso metodológico, a escola, as professoras e a auxiliar

O objetivo deste capítulo é apresentar o percurso metodológico desta pesquisa delineado durante todo o doutorado. Antes de iniciar a apresentação do campo da pesquisa gostaria de registrar os meus sinceros agradecimentos a toda a EMEI e, principalmente ao berçário da EMEI Arco-Íris, que, em 2017, completou 8 anos, sendo o seu último ano de funcionamento. Em dezembro de 2017, enquanto realizávamos as entrevistas com as professoras e a auxiliar, a EMEI recebeu a notícia do fechamento do berçário para o ano de 2018. A Secretaria Municipal de Educação, como objetivo de cumprir a meta do Plano Nacional de Educação - PNE, que previa a universalização do atendimento das crianças de 4 e 5 anos nas escolas, fechou 46 dos 119 berçários em funcionamento na cidade e o berçário *locus* desta pesquisa foi um deles. As professoras, a auxiliar, a vice-diretora e a coordenadora da EMEI ficaram bem abaladas com a notícia. Elas tinham muito carinho pelas turmas de bebês, e nós tínhamos construído uma expectativa de devolutiva das análises dos dados produzidos nesta pesquisa. Registro aqui a minha solidariedade a toda a equipe da EMEI e a minha gratidão pelo acolhimento e pelo aprendizado.

Este capítulo está organizado em 5 seções. Na seção 3.1, intitulada “A Educação Infantil em Belo Horizonte”, apresento a organização da Educação Infantil na rede municipal da capital mineira. Na seção 3.2, intitulada “O percurso metodológico”, apresento a metodologia e os instrumentos utilizados para produção, organização, categorização e análise dos dados. Na seção 3.3, intitulada “A Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI Arco-Íris e o berçário” apresento a Instituição de Educação Infantil na qual a pesquisa foi realizada. Os dados utilizados nesta seção foram obtidos através do Projeto Político Pedagógico da EMEI Arco-Íris e das notas de campo. Na seção 3.4, intitulada “As(os) bebês”, apresento a turma de bebês com a qual interagi durante a produção dos dados. Durante a revisão da literatura percebi, principalmente na última década, o aumento na quantidade de pesquisas que têm colocado as(os) bebês como sujeitos de análise, contudo, esse mesmo levantamento mostra que ainda são incipientes as pesquisas que têm como sujeito de análise as ações das professoras e auxiliares que trabalham especificamente com eles. Desta forma, sinto-me realizada por reconhecer que as(os) bebês foram e sempre serão a minha inspiração, que pensar e produzir conhecimento que ajude, de alguma forma, a proporcionar bem-estar e atender de forma ampla suas reais necessidades e interesses está sendo o meu compromisso. Os dados utilizados nesta seção foram retirados das fichas de matrícula das crianças arquivadas na secretaria da Instituição. Na seção 3.5, intitulada “As professoras e a auxiliar”, apresento as interlocutoras desta pesquisa. Para melhor

compreensão dessas mulheres como sujeitos sociais concretos em processo contínuo de construção de suas Experiências Sociais, a apresentação é realizada de forma individual e as principais fontes de produção dos dados foram as entrevistas. As categorias de análise que emergiram dos discursos das professoras são apresentadas nos Capítulos IV e V.

3.1 A Educação Infantil em Belo Horizonte

Em Belo Horizonte, a oferta de Educação Infantil, em rede própria, restringiu-se, até 2003, à etapa Pré-escola, para reduzido número de crianças de 4 a 6 anos em apenas 13 Pré-escolas municipais e poucas classes em escola de Ensino Fundamental. Até essa data, a maior parte das crianças de 0 a 6 anos era atendida pela rede particular e pela rede conveniada com a Prefeitura de Belo Horizonte - PBH. O processo de regulação da Educação Infantil em BH teve início no ano 2000, com a Resolução nº 1 do Conselho Municipal de Educação – CME e seu processo de expansão teve seu início em 2003, com a implementação do Programa Primeira Escola.

O Programa Primeira Escola é implantado a partir da promulgação da Lei nº. 8.679/2003, criando as Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs como unidades vinculadas às Escolas de Ensino Fundamental. A Lei nº. 8.679/2003 dá início ao atendimento público a crianças de até 3 anos de idade, amplia significativamente as vagas para crianças na faixa etária de 4 a 5 anos e institui o cargo de *Educador Infantil* para o exercício da docência nessa etapa educacional (BELO HORIZONTE, 2003). A Educação Infantil municipal, então, passa a ser ofertada em algumas escolas de Ensino Fundamental, que ainda permaneceram com turmas de Educação Infantil, nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e nas UMEIs.

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

Ensino Fundamental, com exigência da mesma formação acadêmica para trabalhar nos dois segmentos.

Por reivindicação da categoria, em 2018, foi aprovada a Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, que estabelece maior autonomia administrativa e financeira para as UMEIs, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil²⁰ (EMEIs) e criando cargos que subsidiem o seu funcionamento. Outras providências foram tomadas por esta Lei, uma delas reconhece e efetiva a progressão da carreira da servidora por escolaridade. Quanto à equiparação dos salários e planos de carreira com as professoras do Ensino Fundamental, as professoras da Educação Infantil seguem no processo de luta.

As orientações para o trabalho pedagógico na Educação Infantil municipal começaram a ser instituídas com as Proposições Curriculares para a Educação Infantil, em 2014. O documento, elaborado coletivamente e organizado por Ana Cláudia Melo, conta com 3 volumes (Volume 1: Fundamentos (BELO HORIZONTE, 2014a); Volume 2: Eixos Estruturadores (BELO HORIZONTE, 2015a) e Volume 3: Linguagens²¹). Essas proposições têm como objetivos “registrar as construções pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal e da rede de Creches parceiras do município”, bem como “promover o aprimoramento das práticas pedagógicas a fim de efetivar o atendimento educacional de qualidade à primeira infância” (BELO HORIZONTE, 2014a, p. 11).

Em 2015, a Secretaria Municipal de Educação, promove a reorganização dos quadros da Educação Infantil, com a instituição do cargo de “Auxiliar de Apoio à Educação Infantil” com regime de trabalho de acordo com as normas da CLT, 44 horas de jornada semanal e contratação por meio das Caixas Escolares” (BELO HORIZONTE, Ofício SMED-GCPF-GECEDI, 277/2015b). Esse profissional atua, desde então, nas turmas de crianças de 0 a 2 anos, de horário integral, realizando atividades de apoio aos professores, sendo exigida a formação em nível médio, **sem** a Modalidade Normal, e idade mínima de 21 anos. (BELO HORIZONTE, Ofício SMED-GCPF-GECEDI, 277/2015b).

A orientação da prefeitura é que este profissional “**jamais**” esteja com a turma de crianças **sem a presença do professor**, do coordenador pedagógico ou diretor/vice-diretor da instituição”. O ofício 227/2015 orienta: “**em hipótese alguma, este profissional terá**

²⁰ Por conta da promulgação da Lei nº 11.132/18, a partir de agora, esta tese se refere às Instituições de Educação Infantil como EMEIs e não mais como UMEIs, mesmo a produção dos dados tendo sido feitas enquanto ainda eram Unidades e não Escolas.

²¹ O Volume 3: Linguagens, das Proposições Curriculares para a Educação Infantil, até o presente momento não se encontra disponível.

autonomia para responder pela turma ou assumir sua responsabilidade” (BELO HORIZONTE, Ofício SMED-GCPF-GECEDI, 277/2015b, negrito do documento).

As atribuições do Auxiliar de Apoio à Educação Infantil são:

- Auxiliar o professor, **a partir de sua orientação**, em atividades educativas, nas turmas de 0 a 2 anos, de jornada integral: rodinha, parquinho, saída da instituição, distribuição de materiais, organização dos pertences das crianças, organização dos espaços para serem utilizados e outras atividades corriqueiras sob a coordenação do professor.
- Auxiliar e/ou realizar atividades de vida diária, **a partir da orientação do professor**, nas turmas de jornada integral, de 0 a 2 anos de idade – alimentação, banho, repouso, acompanhar crianças ao banheiro, trocas. (BELO HORIZONTE, Ofício SMED-GCPF-GECEDI, 277/2015b, negrito do documento).

Até 2015 as professoras eram as únicas²² a trabalhar nas turmas de Educação Infantil do município. Com a institucionalização de um novo cargo não previsto na Legislação (BRASIL, 1996), o de auxiliar, as professoras agora compartilham suas atividades com um profissional sem formação pedagógica formal. A inclusão de uma trabalhadora para exercer a função de auxiliar nas instituições públicas municipais de Educação Infantil significou a redução do número de professoras que até então eram alocadas nas turmas de crianças de 0 a 2 anos. Assim, considera-se que essa medida representa um retrocesso nas políticas municipais de educação. Além da ausência de formação específica para trabalhar nas creches, as auxiliares não têm plano de carreira, recebem salários menores e cumprem uma carga horária maior do que as professoras.

3.2 O percurso metodológico

O percurso metodológico desta tese foi delineado durante todo o doutorado. Os caminhos escolhidos para a produção, organização e análise dos dados foram construídos coletivamente com a participação direta da minha orientadora, da professora Dr^a. Iza Luz, das(os) colegas e professoras(es) da Linha de Pesquisa Infância e Educação Infantil – FAE/UFMG e do professor Dr^o. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, parecerista do projeto.

Esta investigação é de abordagem qualitativa com base empírica. A abordagem se justifica tanto pela natureza do objeto de estudo, apresentada no Capítulo I, quanto pelo quadro

²² Nos anos anteriores à inclusão das Auxiliares de Apoio à Educação Infantil nas IEI, já havia a presença do cargo de Auxiliar de Apoio à Inclusão nas turmas de EI que atendiam crianças com deficiência. Em 2019 o Município unifica esses dois cargos para um único denominado “Auxiliar de Apoio ao Educando”. As Auxiliares deixam de ser contratadas pelos Caixas Escolares e passam a ser contratadas pela Minas Gerais Administração e Serviços S.A. – MGS. O único documento encontrado na Rede sobre essa alteração é o edital nº 02/2019 do processo seletivo público simplificado que se destinava a selecionar e contratar profissionais para trabalhar nas IEI (BELO HORIZONTE, 2019).

teórico apresentado no Capítulo II. Os objetivos são da ordem da compreensão e da análise. Como nos lembra Goldenberg (2013), na pesquisa qualitativa, a preocupação do pesquisador é “o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória” (GOLDENBERG, 2013, p. 14). Feitas essas considerações gerais, os objetivos da pesquisa foram assim formulados:

1. **Objetivo geral:** *compreender as Experiências Sociais de professoras e de auxiliar de Educação Infantil, que trabalham com cuidado e educação de bebês, que frequentam instituição pública municipal de Belo Horizonte, em jornada integral.*
2. **Objetivos específicos:** *a) analisar as práticas de cuidado e educação das(os) bebês, em jornada de tempo integral, desenvolvidas por professoras e auxiliar de Educação Infantil em instituição pública de Belo Horizonte; b) analisar os sentidos atribuídos pelas professoras e auxiliar à experiência de cuidado e educação das(os) bebês, em jornada de tempo integral, em instituição pública de Belo Horizonte; c) compreender as interfaces entre as demais experiências de vida e as experiências profissionais das professoras e da auxiliar de Educação Infantil que trabalham com cuidado e educação das crianças de 0-2 anos, em jornada de tempo integral, em instituição pública de Belo Horizonte e d) compreender como acontece a relação entre as professoras e a auxiliar de Educação Infantil durante a experiência de cuidado e educação de bebês em ambiente coletivo, em jornada de tempo integral, em instituição pública de BH.*

Como dito na introdução, durante o percurso do doutorado os objetivos foram sendo reformulados a partir das demandas do campo, da realização das disciplinas e das orientações. O objetivo geral do projeto de seleção do doutorado previa “*refletir sobre a função do auxiliar da creche na sociedade atual*”, o que, de forma mais densa e elaborada, tornou-se um dos quatro objetivos específicos da tese. Muitas versões foram discutidas individual e coletivamente até que o projeto fosse considerado satisfatório para o envio à avaliação do Colegiado do Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG. Durante o campo e a partir das orientações recebidas, procurei focar o meu olhar nas sutilezas do trabalho das professoras e da auxiliar na turma que acompanhei. A partir da indicação do livro “Antropologia dos Sentidos” por uma colega e da percepção da minha ingenuidade quanto à construção do primeiro objetivo específico, iniciei questionamentos que nos levaram à inserção de um novo referencial teórico, que não estava previsto no projeto reformulado, para pensar as experiências das adultas durante a realização das ações de cuidado e educação com bebês. Este fato resultou na construção do Capítulo V, que traz a análise de algumas atividades de cuidado e educação a partir das reflexões preconizadas por David Le Breton no livro “Antropologia dos Sentidos”.

Desta forma, considere relevante entender as nuances sugeridas pelo verbo principal do objetivo proposto. Para Minayo (2012), compreender

é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere (MINAYO, 2012, p. 623).

Mesmo caminhando pelas dimensões que consideramos mais seguras, o resultado final desta tese representa a fotografia dos caminhos percorridos durante esses quatro anos. Nas palavras de Minayo (2012) “o relato final da pesquisa configura uma síntese na qual o objeto de estudo reveste, impregna e entranha todo o texto” (MINAYO, 2012, p. 625). Daí o mais importante configurou-se na construção de reflexões em movimento, reflexões que possibilitaram o aprofundamento de questionamentos que foram levantados antes e no decorrer da inserção no campo e que apontam para outras pesquisas. Isso porque a compreensão não se faz de forma linear. Ao tentar compreender é necessário que sejam observadas algumas orientações, como nos lembra Minayo (2012):

- a) toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do entrevistado, quanto a do pesquisador, por termos um entendimento limitado e incompleto de nossa vida, do que compreendemos e analisamos;
- b) a compreensão se dá a partir da linguagem e da ação e esses dois elementos possuem características conflituosas e contraditórias, pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses (MINAYO, 2012, p. 623).

A escolha do campo foi realizada junto com a minha orientadora, com a Secretaria Municipal de Educação – SMED de Belo Horizonte e com a Gerência Municipal de Educação Infantil da SMED. Utilizamos os seguintes critérios para selecionar a escola onde a pesquisa seria realizada: a) uma instituição pública municipal de Educação Infantil em BH, isso nos levou à escolha de uma EMEI; b) uma EMEI que atendesse bebês em período integral; c) como o segundo critério nos levou a um total de 128 escolas, demos preferência a EMEI mais próxima da minha residência; e d) utilizando os critérios de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), selecionamos, também, uma EMEI com sujeitos que se mostraram disponíveis para contribuir com a pesquisa, observando as condições de entrada e permanência no campo.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – COEP da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG sob o nº CAAE: 68931217.1.0000.5149. Os sujeitos foram 09 (nove) professoras e 01 (uma) auxiliar de duas turmas que ocupam o mesmo ambiente, com um total de 12 (doze) bebês, em jornada integral. Todo o procedimento de

escolha, entrada e permanência no campo só foi realizado após submissão e aprovação do projeto desta pesquisa pelo professor parecerista da FAE/UFMG, pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação FAE/UFMG e pelo COEP/UFMG. Conversei com todos os responsáveis pelas(os) bebês que assinaram um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE²³ (APÊNDICE A). As professoras e auxiliar autorizaram a produção dos dados assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B). O TALE e o TCLE foram submetidos e aprovados pelo COEP/UFMG.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram *a observação participante e a entrevista semiestruturada*. A observação, segundo Minayo, “é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente” (MINAYO, 2015, p. 63). Esse instrumento auxiliou na descrição das práticas das professoras e da auxiliar, voltadas aos cuidados e educação de bebês na EMEI, e ajudou na observação e registro, como sugerido pela autora, dos não ditos na fala das interlocutoras, permitindo uma melhor compreensão da experiência das professoras, auxiliar e bebês.

A *observação participante*, de acordo com Minayo, permite ao pesquisador uma “relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa” (MINAYO, 2015, p. 70). Ela se fundamenta, filosoficamente, pela “necessidade que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro” (MINAYO, 2015, p. 70), o que é fundamental para uma pesquisa de cunho qualitativo que objetiva compreender a configuração das experiências sociais de adultos que trabalham com cuidado e educação de bebês.

Antes da entrada no campo elaboramos um Roteiro de Observação (APÊNDICE C) com o objetivo de guiar meu olhar e minha experiência durante os 10 meses de inserção na EMEI. As observações foram realizadas entre os meses de março e dezembro de 2017. Permaneci 84 dias em campo, somando, aproximadamente, 504 horas de observação participante, filmagens e entrevistas. As observações foram realizadas ora no turno matutino, ora no turno vespertino e por vezes o dia inteiro, compreendendo o turno intermediário. A escolha dos horários para

²³ O documento assinado pelas(os) responsáveis das crianças foi o TALE por recomendação do COEP em seu primeiro parecer sobre o projeto desta pesquisa que dizia: “o documento destinado aos participantes menores é o TALE e não o TCLE. Informar que o termo seguirá em duas vias com espaço destinado para rubricas. Recomenda-se, também, de maneira muito respeitosa, que as páginas do TCLE sejam numeradas”. Durante a análise dos dados verificamos que, de acordo com as orientações do Comitê de Ética – UFMG disponíveis no site da Universidade, os responsáveis pelas crianças deveriam ter assinado o TCLE e não o TALE, pois o mesmo é um documento destinado à assinatura das crianças, o que não poderia ocorrer por se tratarem de bebês.

realização das observações teve como objetivo a compreensão tanto da experiência da(o) bebê, que passa o dia inteiro na EMEI, quanto da experiência das professoras, que trabalham em apenas um dos turnos, e da experiência da auxiliar, que permanece, ao menos, 8 horas diárias. Os dados produzidos fazem parte do acervo da pesquisadora que integra o *Grupo das Isas*.

Como instrumentos para registro dos elementos observados foram utilizados o *diário de campo e recursos audiovisuais*. O diário de campo (caderno de anotações) foi utilizado para o registro das informações que não fizeram parte dos outros instrumentos formais selecionados para a pesquisa. Esse instrumento se justifica pela existência, no campo, de uma série de fenômenos que não podem ser registrados por meio de respostas a perguntas, mas sim, observados *in loco*, como os detalhes com os cuidados do corpo, as formas de alimentar as(os) bebês, o tom das conversas, dentre outras atividades que se inserem na rotina diária de cuidado e educação de bebês. Ele permitiu ainda o registro de dados quantitativos, como o tempo de realização de atividades e as horas de permanência no campo. O diário de campo foi construído inicialmente em formato de quadro com os seguintes elementos: a) data e hora; b) descrição; c) impressões; d) notas metodológicas e e) questionamentos. Posteriormente decidi pela organização destes mesmos elementos em um texto único.

No início do ano, as notas foram realizadas de forma mais simplificada em um caderno, redigidas após os horários de observação, digitalizadas e arquivadas no computador. Durante o primeiro mês de observação fui realizando uma aproximação gradual das professoras, da auxiliar e das crianças. Não tivemos um tempo inicial no qual pudéssemos conversar sobre a pesquisa e esclarecer dúvidas, o que levou as professoras e auxiliar a fazerem muitas perguntas durante a rotina. Perguntei se elas poderiam usar o tempo de planejamento para uma conversa na qual eu apresentaria formalmente os objetivos, os registros já realizados, tiraríamos as dúvidas, momento que seria também aproveitado para quem ainda não tinha entregado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. Esta foi uma decisão metodológica relevante para a definição da estrutura desta tese. Eu só viria a descobrir isso nos momentos finais da escrita, enquanto estruturava os capítulos e pensava sobre as categorizações realizadas, as conclusões e a introdução deste documento.

Algumas reuniões foram realizadas individualmente e outra com um grupo de professoras no horário de sono das crianças. Apresentei para elas os objetivos, os métodos, preenchemos juntas a Ficha de Caracterização (APÊNDICE D), esclareci as dúvidas, selecionei e fiz a leitura do registro de uma observação de banho na qual eu escrevi: “*e realizou o mesmo procedimento com as outras duas crianças*” (Notas de campo, 2017). Conversamos muito sobre esta frase. Mostrei para elas o quanto de detalhes eu estava perdendo por não ter um meio mais

rápido para realizar os registros, falamos sobre os procedimentos de banho que nunca são realizados da mesma forma, mesmo quando se trata da mesma criança, expliquei para elas que minha intenção se resumia em “*escutar a cor do cuidado*”²⁴ delas para com as crianças, parafraseando Manoel de Barros (2016) e, para isso, eu precisaria anotar muito mais detalhes do que estava conseguindo com o auxílio do papel e da caneta.

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

Os recursos audiovisuais que auxiliaram na construção dos dados e expansão do diário de campo foram *a filmagem e a fotografia*. Esta etapa do trabalho foi realizada durante o segundo semestre do ano de 2017, quando as professoras, auxiliar e bebês já estavam acostumadas com a minha presença. A quantidade de filmagens está registrada no Quadro 02, a seguir, e conta com registro das atividades de: a) alimentação; b) banho; c) troca de fralda; d) apoio ao sono; e) outras atividades; f) roda de conversa e g) filmagem completa do turno intermediário.

Foram respeitadas ao máximo as regras da Instituição e da sala de referência da turma. Prezei o cuidado ao entrar no ambiente das crianças, professoras e auxiliar para que fossem evitados constrangimentos, realizando uma aproximação gradativa. Foram observados, também, os cuidados de aproximação com as(os) bebês, respeitando sua vontade ou não de interagir, além dos cuidados com a ocupação dos espaços da EMEI. As fotografias tiveram o objetivo de compor a apresentação do ambiente, como apresentado neste capítulo e para o registro de documentos produzidos pelas professoras, como o Caderno de Comunicação utilizado para diálogo entre as professoras dos diferentes turnos, bilhetes, agendas, portfólios das crianças e momentos festivos. Algumas fotografias foram retiradas das filmagens.

²⁴ Fizemos a leitura do poema VII, publicado no Livro das Ignorâncias de Manoel de Barros:

No descomeço era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: *eu escuto a cor dos passarinhos*”.

A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.

Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.

E pois.

Em poesia que é voz de poeta, que é voz de fazer nascimentos – o verbo tem que pegar delírio (BARROS, 2016, p. 17).

Quadro 02: Lista das filmagens

ATIVIDADE	ESPECIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	QUANTIDADE DE FILMAGENS
ALIMENTAÇÃO	Almoço	02
	Colação pela manhã	03
	Colação pela tarde	02
	Jantar	03
	Mamadeira com leite pela manhã	02
TOTAL		12
BANHO	Pela auxiliar	05
	Pelas professoras (manhã)	05
	Pelas professoras (tarde)	02
	Preparação do ambiente (auxiliar)	01
TOTAL		13
TROCA DE FRALDA	Pela auxiliar	02
	Pelas professoras (manhã)	03
	Pelas professoras (tarde)	03
	Pelas professoras (intermediário)	01
TOTAL		09
APOIO AO SONO	Pela manhã	01
	Pela tarde	01
TOTAL		02
OUTRAS ATIVIDADES	Gelatina (tarde)	01
	Organização de ambiente (manhã)	01
TOTAL		02
RODAS	Pela manhã	02
TOTAL		02
INTERMEDIÁRIO	Filmagem do turno inteiro	02
TOTAL		02
TOTAL GERAL DE FILMAGENS		42

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode ver no quadro acima, no banco de dados da pesquisa estão arquivados 42 vídeos, com aproximadamente 14 horas de filmagens de atividades realizadas pelas professoras e pela auxiliar durante toda a jornada das crianças, que é acompanhada por três turnos de trabalho das professoras e jornada integral da auxiliar. Esse banco de dados auxiliou no cruzamento de dados registrados no diário de campo e nas entrevistas, assim como na construção de tabelas com dados quantitativos, apresentadas principalmente no Capítulo V.

A *entrevista*, método que “tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores” (MINAYO, 2015, p. 63), auxiliou no entendimento das experiências das professoras e auxiliares, por meio da interpretação dos sentidos atribuídos por elas à experiência de cuidado e educação de bebês, de modo a evidenciar as lógicas de ação presentes em suas práticas e por meio das quais elas as explicam e compreendem. As entrevistas permitiram, ainda, apreender a

interface entre os diferentes âmbitos da vida desses sujeitos e como o âmbito profissional integra o conjunto de suas experiências sociais. Segundo Minayo, as entrevistas “podem ser consideradas *conversas com finalidade* e se caracterizam pela sua forma de organização” (MINAYO, 2015, p. 64, itálico da autora), podendo ter vários tipos de classificações.

Para a autora, as entrevistas possibilitam a coleta de “informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (MINAYO, 2015, p. 65). Para esta pesquisa utilizamos a *entrevista semiestruturada*, realizada no segundo semestre do ano de 2017, que, de acordo com a autora, “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2015, p. 64). Tendo em vista a realização de entrevistas com dois diferentes sujeitos, professoras e auxiliar, elaboramos 2 roteiros, um para as professoras, outro para a auxiliar (APÊNDICE E). Os roteiros foram divididos em 4 blocos contemplando os aspectos: a) contextualização geral sobre a trajetória profissional; b) percepção sobre sua profissão e relações de trabalho; c) percepção sobre aspectos institucionais e pedagógicos e d) percepção com relação ao desenvolvimento da(o) bebê.

Foram entrevistadas todas as 09 professoras e a auxiliar que trabalharam no berçário no ano de 2017. Segundo as interlocutoras, a realização das entrevistas após o período de observação foi muito bom, visto que sem a construção diária do vínculo entre pesquisadora e pesquisadas elas não se sentiriam à vontade para responder as perguntas. As entrevistas foram realizadas nos momentos de planejamento das professoras, sendo cada seção com duração de mais ou menos 1 hora. Para entrevistar a auxiliar, contei com a boa vontade das professoras que organizaram momentos nos quais a auxiliar pôde ausentar-se da sala, visto que ela não tem horário de planejamento. Não conseguimos um espaço específico para a realização das entrevistas e as professoras não desejaram esse diálogo fora do ambiente escolar. Iniciamos o processo das entrevistas em novembro de 2017 e, por conta das mudanças políticas e alterações na rotina precisamos cancelar alguns encontros. Oito entrevistas foram encerradas em dezembro de 2017 e duas em março de 2018, com um total de 32 momentos de conversas, sendo de 2 a 6 encontros com cada uma delas, como registrado no Quadro 03.

As entrevistas tiveram uma grande variação de tempo, tendo a soma do menor tempo de entrevista um total de 1 hora e 30 minutos e o maior de 5 horas com a professora Larissa²⁵ (Quadro 03). A professora Larissa atua na EMEI pesquisada desde a sua inauguração, tendo 8

²⁵ Por questões de ordem ética, todos os nomes, da EMEI, das crianças e das adultas, são fictícios. Alguns escolhidos pelas participantes da pesquisa, outros escolhidos pela pesquisadora.

anos de experiência na Instituição e, além de conhecer a construção e evolução do trabalho da EMEI, foi professora do primeiro berçário. Ela nos conta essa experiência, bem como outras relativas às mudanças metodológicas e conceituais pelas quais elas passaram durante esse tempo. Após o ano de trabalho no berçário, quando de sua inauguração, Larissa assumiu turmas com crianças mais velhas e, no ano de 2017, retorna ao berçário para viver sua segunda experiência com bebês. As professoras Amanda (1 hora e 30 minutos) e Sofia (3 horas) também trabalham na EMEI desde sua inauguração e as duas são as únicas com mais tempo de experiência de trabalho com bebês, entre 4 e 6 anos, como poderemos verificar no Quadro 10.

A variação na quantidade de encontros também foi significativa, entre 2 e 6 momentos. Algumas professoras se ativeram a responder as perguntas de forma mais sucinta, outras nos contavam histórias para exemplificar o que falavam, o que demandou um tempo maior. Em alguns momentos fomos interrompidas, o que tornou necessário marcar novo encontro, como se pode ver detalhado no quadro a seguir.

Quadro 03: Entrevistas com as professoras e a auxiliar

PROFESSORAS E AUXILIAR	TURNO DE TRABALHO NO BERÇÁRIO	TOTAL DE ENCONTROS	TOTAL DE HORAS (aproximada)
Amanda	Manhã	02	1 hora e 30 minutos
Bárbara	Manhã	06	3 horas e 30 minutos
Emanuele	Tarde	02	2 horas
Júlia	Tarde	02	1 hora e 30 minutos
Juliana	Intermediário	03	2 horas e 30 minutos
Larissa	Manhã	06	5 horas
Maria	Intermediário	03	3 horas
Nina	Intermediário	03	2 horas e 30 minutos
Sofia	Tarde	03	3 horas
Manuela (auxiliar)	Manhã e Tarde	02	1 hora e 30 minutos
TOTAL DE ENCONTROS	-	32	26 horas

Fonte: Elaborado pela autora.

Os locais de realização das entrevistas variaram de acordo com a disponibilização dos espaços, tempos e planejamentos da escola, ora na sala de vídeo, ora nos corredores, ora em salas vazias. Esse fato, por um lado, dificultou o processo pois, como dito, precisamos de nos encontrar em vários momentos e em muitos deles fomos interrompidas, tanto por outras professoras que precisavam utilizar o ambiente onde estávamos, como por crianças e auxiliares de outras turmas que utilizavam os corredores para executar atividades. Tivemos também o caso da coordenação ter precisado se reunir com uma das professoras no momento da entrevista. Por outro lado, para algumas professoras, aqueles momentos de diálogo foram produtivos e

reflexivos, visto que, à medida que respondiam as perguntas, conseguiam iniciar um processo de avaliação de sua própria prática e da prática coletiva que exerciam. Para uma das professoras, era o momento da “fama” (Professora Nina), fato que parece representar o sentido de reconhecimento que a pesquisa proporciona.

A análise dos conteúdos contou inicialmente com a organização, exploração e categorização de todo o material. As entrevistas foram gravadas e transcritas por mim. Após a transcrição, todas foram impressas e entregues às professoras e auxiliar que tiveram a oportunidade de ler o material e sugerir alteração, caso julgassem necessário. Todas as professoras e a auxiliar devolveram as entrevistas sem nenhuma proposta de alteração. A primeira categorização foi realizada a partir dos tópicos dos Roteiros de Entrevistas (APÊNDICE E), com o auxílio de um quadro no qual foi possível visualizar e cruzar os dados das percepções de todas as professoras e da auxiliar sobre cada conteúdo, como exemplificado no Quadro 04, a seguir. Foram construídos dois roteiros de entrevistas, um para as professoras e outro para a auxiliar. Os roteiros foram elaborados após alguns meses de observação participante, o que nos possibilitou a organização de questões nas quais pudéssemos aprofundar nosso olhar para os elementos observados *in loco*.

Quadro 04: Síntese dos dados das entrevistas sobre o choro

NOME	COMO VOCÊ INTERPRETA OS CHOROS DAS(OS) BEBÊS?
Amanda	Difícil também. Muito difícil. É na observação mesmo. Na ajuda das outras colegas que trabalham. Às vezes você vê de um ângulo, tem outras pessoas que têm condições de ver mais além que aquilo e é uma coisa muito difícil, mas a gente tenta na medida do possível.
CRUZAMENTO DOS DADOS	

Fonte: Elaborado pela autora.

Após esta primeira organização, selecionei os dados que mais me ajudariam a compreender as experiências dos sujeitos investigados, suas ações e percepções sobre cuidado e educação de bebês em IEI, tendo em vista os objetivos propostos para a construção desta tese, bem como os referenciais teóricos e a literatura da área que pudessem apoiar as análises. Os dados das entrevistas foram cruzados com os dados registrados no diário de campo, que foi impresso e encadernado para melhor manuseio e leitura. A partir do conteúdo selecionado para análise, como o *choro* (seção 5.2), por exemplo, uma nova leitura do diário de campo foi feita, tomando nota das possíveis categorias, tais como: a) choro como desencadeador de incômodo; b) choro como desencadeador de práticas de cuidado; c) alterações de choro durante o dia; d) registro de choro sem interferência das adultas. As notas de campo foram organizadas em um quadro com todos os registros, como vem exemplificado no Quadro 05, a seguir.

Quadro 05: Categorização dos choros nas notas de campo

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO (NOTAS DE CAMPO)	OBS.	QUANT. DE OCORRÊNCIAS
Choro como desencadeador de incômodo	Ana chegou sem chorar hoje, mas não permaneceu assim por muito tempo. O choro dela incomoda tanto as professoras, quanto as outras crianças. O Artur coloca a mão no ouvido. O João chora e levanta os braços pedindo colo quando a Ana chora perto deles. As professoras comentam: <i>“Impossível isso! Deve estar acontecendo alguma coisa. O choro dela é muito alto”</i> ; <i>“ela fica toda inchada”</i> ; <i>“é a gargantinha de ouro da escola esse ano”</i> (21/03/17).		

Fonte: Elaborado pela autora.

Mais de uma análise foi realizada estabelecendo relações entre as entrevistas, as notas do diário de campo, os estudos existentes sobre o tema investigado e os referenciais teóricos utilizados, sendo possível iniciar a organização dos capítulos de análise que compõem esta tese. Tenho ciência de que as escolhas feitas fazem parte de concepções construídas ao longo de toda a minha trajetória acadêmica, da adoção dessa perspectiva teórico-metodológica e das condições oferecidas no campo da pesquisa.

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

A Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI Arco-Íris (Foto 01), *lôcus* da pesquisa, situa-se na região Nordeste da cidade de BH. É uma instituição pública que atendia, em período parcial e integral, a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. A EMEI é mantida pela Prefeitura de Belo Horizonte – PBH por meio da GECEDI/SMED. Como dito na introdução, com a promulgação da Lei nº 11.132/2018, a Instituição, que era uma unidade vinculada a uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, transforma-se em Escola Municipal de Educação Infantil, ganhando autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

A EMEI iniciou suas atividades no dia 07 de abril de 2009, sendo inaugurada com a participação do prefeito da cidade em outubro do mesmo ano. Atende a famílias moradoras de 6 distintos bairros da região onde está localizada. A Instituição foi projetada segundo o modelo padrão da Superintendência de Desenvolvimento da Capital – SUDECAP e do Grupo Gerencial de Escolas Infantis - GGEI, possuindo capacidade para atender aproximadamente 320 crianças. O Projeto Político Pedagógico – PPP da EMEI Arco-Íris foi reformulado no ano de 2016, com participação de uma Assessoria Pedagógica contratada para auxiliar na construção do documento. Toda a comunidade escolar participou da reformulação do PPP, os funcionários, as professoras, a vice-diretora, a coordenação, as crianças e as famílias.

Foto 01: Escola Municipal de Educação Infantil Arco-Íris



Fonte: Site da Flickr em outubro de 2018. Foto tirada no ano da inauguração.

De acordo com o PPP, os funcionários se constituem em sua maioria de mulheres, marcado pela presença de funcionárias jovens, com idade inferior a 20 anos, contando também com outras com idade acima de 50 anos. Predomina a formação em nível médio e 44% declaram desejo de cursar o ensino superior (PPP DA EMEI ARCO-ÍRIS, 2016). Quanto às professoras, todas são concursadas municipais. Não há professor do sexo masculino na escola. A faixa etária predominante fica entre 31 e 40 anos, tendo 34,4% com idade entre 40 e 51 anos. 70% das professoras possuem graduação completa e 40% delas concluíram especialização. De acordo com o documento, o quadro docente da EMEI “tem por característica o elevado grau de interesse na continuidade da formação e pelo aperfeiçoamento” (PPP DA EMEI ARCO-ÍRIS, 2016, p. 36). Quanto à escolaridade das famílias atendidas, 26,31% possuíam o Ensino Médio completo e 1,75% possuíam o Ensino Superior incompleto, não possuindo nenhum familiar, em 2016, com Ensino Superior completo. Quanto à renda familiar, mais da metade, 55% das famílias tinham renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos (PPP DA EMEI ARCO-ÍRIS, 2016).

A EMEI atende a crianças com deficiência, prezando a qualidade e igualdade de direito e propõe, em seu PPP, “abraçar a proposta de uma prática social e pedagógica que vise o favorecimento de todos” (PPP DA EMEI ARCO-ÍRIS, 2016, p. 49). A organização das turmas da UMEI é realizada em dois ciclos. O 1º ciclo compreende as crianças de 0 a 3 anos e o 2º ciclo as crianças de 3 a 6 anos. A organização das turmas e o número de crianças atendidas pela EMEI no ano de 2017 está representada no Quadro 06 a seguir.

Quadro 06: Organização das turmas da EMEI por ciclos, em 2017

FAIXA ETÁRIA	Nº DE CRIANÇAS	HORÁRIO
0 a 1 ano ²⁶	12	Integral
1 a 2 anos	16	Integral
2 a 3 anos	18	Integral
3 a 4 anos	120	Parcial
4 a 5 anos	80	Parcial
4 a 6 anos (turma flex ²⁷)	22	Parcial
5 a 6 anos	75	Parcial
Total	343	-

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 07, a seguir, apresenta a estrutura física da EMEI de acordo com os dados do PPP da Instituição. A EMEI possui 32 espaços distribuídos por 3 andares. Sua entrada principal fica no andar do meio, tendo um andar abaixo e um acima. Cada espaço é organizado e ocupado de acordo com os tempos destinados a cada turma de período parcial e integral.

Quadro 07: Estrutura física da EMEI Arco-Íris

ESPAÇOS	QUANTIDADE
Salas de aula	09
Sala de referência do berçário	01
Fraldário	01
Sala de repouso	01
Sala de professores com banheiro	01
Sala da vice-direção e coordenação	01
Secretaria	01
Refeitório	01
Cozinha	01
Dispensa fria	01
Dispensa seca	01
Lavanderia	01
Banheiro para adultos	02
Banheiro para crianças	06
Sala multiuso	01
Pátio inferior	01
Pátio superior	01
Estacionamento para 06 carros	01
TOTAL	32

Fonte: Elaborado pela autora.

Os pátios, inferior e superior, possuem árvores frutíferas como mangueira (Foto 03), parreira de uva (Foto 04), aceroleira (Foto 05), assim como grama e outras árvores de grande e pequeno porte (Foto 02) que proporcionam sombra e contato das crianças com a natureza. Nos eventos comemorativos realizados na EMEI, presenciei crianças e suas famílias colhendo

²⁶ Essa foi a turma na qual fizemos a observação. Não havia crianças com deficiência no berçário nesse período.

²⁷ Essas turmas são denominadas de “flex” por serem compostas por crianças em faixas etárias distintas, nesse caso, crianças de 4, 5 e 6 anos.

algumas frutas. A mangueira é usada ainda para abrigar balanços com pneus coloridos (Foto 03). As professoras contaram também que executam projetos sobre as plantas e que colhem e consomem as frutas com as crianças mais velhas.

Foto 02: Área externa da EMEI



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Foto 03: Mangueira



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Foto 04: Parreira de uva.



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Foto 05: Aceroleira

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O berçário é composto por quatro espaços: a) 1 sala de referência (Foto 06); b) 1 sala de repouso (Foto 07); c) 1 fraldário (Fotos 14, 15 e 20) e d) 1 parque que atende o berçário e as crianças de até 3 anos (Foto 13). A sala de referência possui um relógio na parede, quadros de recado e de informações sobre as crianças, bem como calendário de aniversários, tanto das adultas, quanto das crianças. No teto estão pendurados alguns móveis (Foto 08) feitos com fitas coloridas e figuras de animais em EVA.

Possui um armário fechado (Foto 08) onde são guardadas as mochilas das crianças e um armário aberto no qual as professoras guardam brinquedos (as crianças não têm acesso a eles a não ser quando as professoras oferecem), as agendas e outras coisas. A parte inferior desse armário, que fica a aproximadamente a 10 cm do chão, tem um tapete feito de TNT rosa onde as crianças brincam e as professoras sentam (Foto 09).

Foto 06: Sala de referência do berçário.



Fonte: dados da pesquisa, 2017.

Dentro da sala de referência temos acesso a uma outra sala, a sala de repouso (Foto 7), com uma placa: *cantinho do sono*. Nesta sala estão 9 berços, 8 carrinhos e uma bebeteca. Possui também armários abertos (Foto 9) para guardar brinquedos e materiais que são utilizados com as crianças como tapetes, bolas e brinquedos diversos. A sala de referência tem outra porta que dá acesso ao parque (Foto 10). É uma porta de ferro e vidro, que proporciona acesso visual à área externa da EMEI. Esse parque (Foto 13) é utilizado pelos bebês e por crianças de até 3 anos de idade. É um espaço com piso de cimento e possui dois escorregas, uma centopeia aberta no meio para a criança passar por dentro e uma casinha de plástico. O espaço não é coberto.

Foto 07: Sala de repouso (cantinho do sono)



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Foto 08: Móvil e armário fechado



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Foto 09: Armário aberto



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

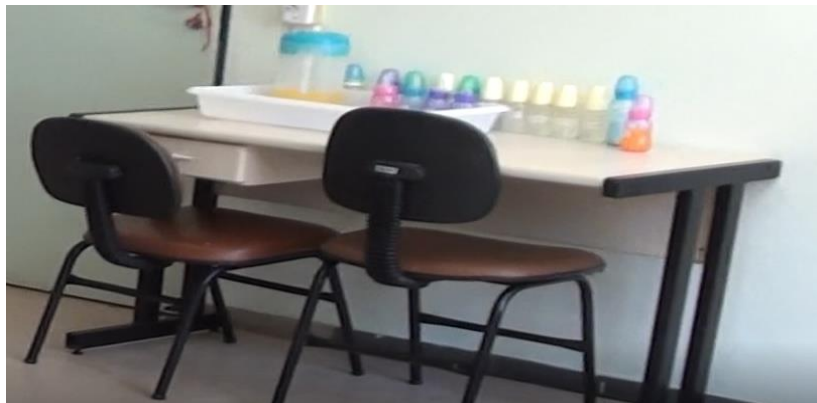
Foto 10: Porta da sala de referência do berçário com vista para o parque



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Os brinquedos estão organizados em caixas de papelão forradas, nomeadas da seguinte forma: *mordedores; sucatas; projeto de literatura; encaixes e panelinhas; bonecas e perdidos*²⁸. Existe ainda uma mesa no canto (Foto 11), perto da porta de entrada que é usada pelas professoras como apoio para registro, alimentação e hidratação das crianças. Há um ventilador grande preso na parede logo acima da mesa. 3 cadeiras ficam espalhadas pela sala de acordo com a necessidade das professoras. As professoras geralmente usam as cadeiras para sentar quando estão alimentando os bebês ou para descanso. A sala possui um aparelho de som com uma caixa de CDs. Há uma pia adequada à altura das crianças que é usada pelas professoras para lavar bicos, mamadeiras, mãos e bocas das crianças. Uma das professoras me contou que no final do ano de 2016 ela presenciou dois bebês subindo na pia para abrir a torneira. Disse que eles vão aprendendo a andar e subir nas coisas e considera o canto da pia o mais atrativo.

Foto 11: Cadeiras e mesa de apoio das professoras e da auxiliar



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Entre a sala de referência e o fraldário ficam 3 cadeiras (Foto 12) apropriadas para alimentação que, segundo as professoras, são usadas à medida que os bebês vão conseguindo ficar sentados nelas.

Foto 12: Cadeiras de alimentação



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

²⁸ Nessa caixa professoras e auxiliar guardam objetos perdidos.

Foto 13: Parque destinado às crianças de até 3 anos



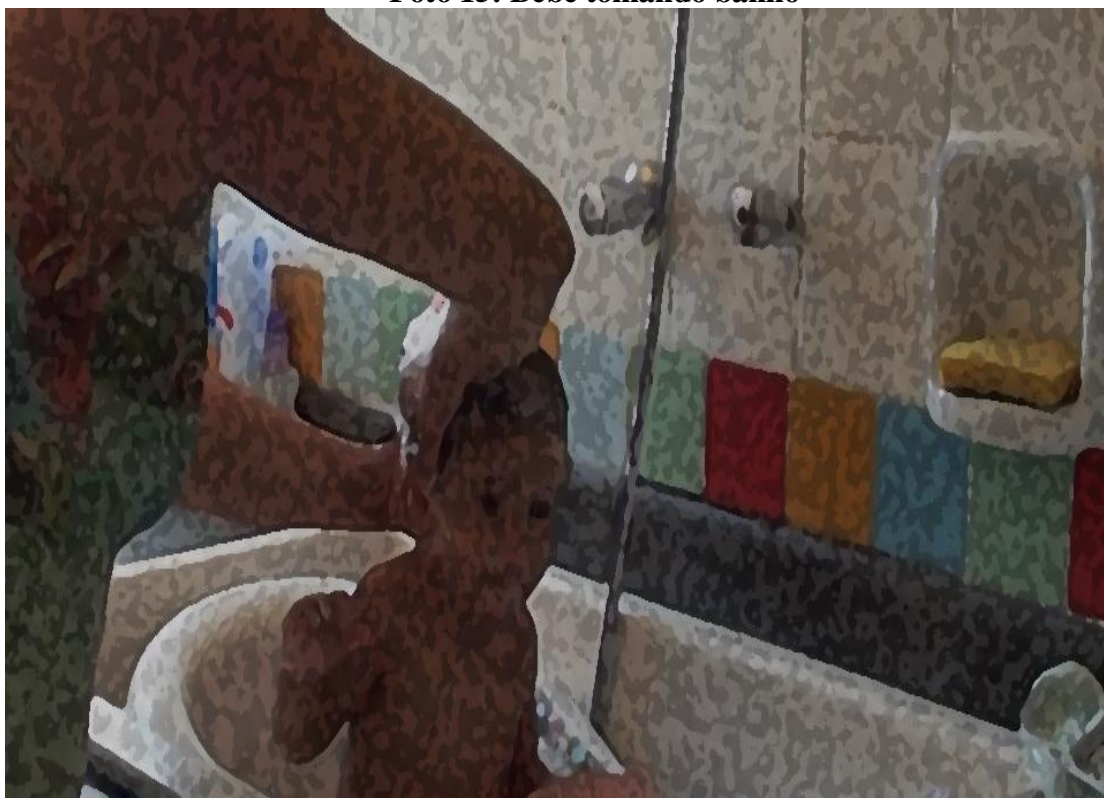
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O fraldário (Fotos 14, 15 e 20) fica do lado de fora da sala de referência, possui um círculo grande de vidro na parede dando acesso visual ao *cantinho do sono*. No fraldário encontram-se duas prateleiras que servem para guardar as caixas com os produtos de higiene pessoal de cada criança, todos etiquetados com os nomes das crianças. Uma bancada em “L” com um colchonete para troca, uma banheira com chuveiro e chuveirinho móvel, uma caixa de papelão com roupas para empréstimo, ganchos nomeados para pendurar as toalhas, armários fechados para guardar toalhas limpas e materiais de limpeza e outra pia. Possui brinquedos e livros para a hora do banho e uma banheira de plástico que, segundo a auxiliar, é usada apenas no início do ano “depois a gente dá banho neles nessa banheira grande mesmo, com o chuveiro, para eles irem se acostumando. Algumas crianças assustam com o chuveiro quando vão para a outra turma” (notas de campo, 2017).

Foto 14: Fraldário



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Foto 15: Bebê tomando banho²⁹

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

3.4 As(os) bebês

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

²⁹ Todas as imagens nas quais aparecem os rostos das professoras, auxiliar e das(os) bebês foram trabalhadas de modo a manter o anonimato das(os) mesmas(os).

Quadro 08: Apresentação das(os) bebês

NOME	SEXO	COR	MÊS DE MATRÍCULA NA EMEI	TIPO DE MORADIA	PESSOAS RESIDINDO NA CASA (incluindo a(o) bebê)
Ana	Feminino	Parda	Jan/2017	Casa própria	5
Artur	Masculino	Branca	Jan/2017	Casa própria	5
Bruno	Masculino	Branca	Set/2016	Casa própria	3
Carina	Feminino	Parda	Mar/2017	Casa própria	5
Carlos	Masculino	Parda	Jun/2017	Casa própria	4
Elisa	Feminino	Preta	Jan/2017	Casa própria	5
Joana	Feminino	Parda	Abril/2017	Casa própria	7
João	Masculino	Branca	Jan/2017	Casa própria	3
Marcos	Masculino	Branca	Abril/2017	Casa própria	4
Marta	Feminino	Parda	Jan/2017	Casa alugada	4
Mateus	Masculino	Parda	Mar/2017	Casa alugada	6
Rafael	Masculino	Branca	Jan/2017	Casa cedida	5

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Ficha de Matrícula das crianças.

Como podemos verificar no Quadro 08, metade da turma, 6 crianças, foram matriculadas em Janeiro do ano de 2017. 1 criança já estava matriculada na EMEI desde setembro do ano de 2016 e as demais foram chegando à Instituição no decorrer do primeiro semestre do ano de 2017. A turma era composta por 5 meninas e 7 meninos, todos nascidos em Belo Horizonte. No que concerne ao pertencimento étnico-racial, 6 são declarados pelos responsáveis como sendo da cor parda, 1 da cor preta e 5 da cor branca. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE considera que a população negra do País é o resultado do somatório das declaradas e autodeclaradas pardas e pretas, portanto, podemos afirmar que este berçário era composto por maioria, 58,3%, de bebês negros.

No que concerne à moradia, a maior parte das(os) bebês (75%), moram em casa própria, 3 em casa alugada e 1 em habitação cedida. Apenas 2 crianças moram no mesmo bairro em que a EMEI está localizada, as demais moram em 2 diferentes bairros no entorno. 83,3% das crianças residem com mais de 3 pessoas na casa. A seguir, imagens da turma de bebês (Fotos 16 e 17).

Foto 16: Bebês brincando em ambiente organizado pelas professoras



Fonte: dados da pesquisa.

Foto 17: Bebês tomando banho de sol



Fonte: dados da pesquisa.

3.5 As professoras e a auxiliar

O primeiro contato com essas mulheres aconteceu em fevereiro de 2017 quando entrei pela primeira vez na EMEI Arco-Íris e fui recebida pela Helena e pela Luana, respectivamente coordenadora pedagógica e vice-diretora da Instituição. Helena e Luana apresentaram a EMEI, falaram com orgulho do trabalho que fazem e descreveram as professoras como mulheres “sensíveis”, “comprometidas”, “carinhosas” e que gostam de trabalhar naquele espaço. Explicaram que desde a última gestão da EMEI elas trabalham para a garantia da qualidade na Educação Infantil, sendo a preocupação principal o bem-estar das crianças. Conheci rapidamente as professoras do berçário que atuavam no turno da manhã, bem como todo o espaço destinado aos bebês. Pela aproximação dos festejos de carnaval, combinei que voltaria para iniciar o trabalho de produção dos dados em março. O primeiro dia de observação participante aconteceu em 02 de março de 2017.

Os dados ora apresentados tiveram como principal fonte de informações as entrevistas semiestruturadas realizadas com as 09 professoras e a auxiliar, após o período de observação participante e filmagens. Ao apresentá-las procuro fazer um diálogo com suas experiências pessoais, principalmente com aquelas que permeiam a experiência profissional de cada uma. O Quadro 09, a seguir, representa a distribuição da carga horária de trabalho das professoras e da auxiliar.

Quadro 09: Distribuição da carga horária diária de trabalho

Professoras	3 horas na sala	Auxiliar	6 horas na sala
	1 hora para Projeto (planejamento)		1 hora para café (30 minutos pela manhã e 30 minutos a tarde)
	30 minutos para café (descanso)		1 hora para almoço
TOTAL	4 horas e 30 minutos (22,5 horas semanais)	Média de 8h diárias (44h semanais)	

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 10, na sequência, traz um resumo dos elementos de formação e inserção profissional das professoras e auxiliar na EMEI. A auxiliar é a única adulta que possui contrato como celetista com carga horária semanal de 44h na mesma Escola. As professoras Juliana e Maria trabalham nos dois turnos na EMEI pesquisada. As demais professoras que possuem 44 horas semanais de trabalho atuam na EMEI Arco-Íris e em outra Escola da Rede Municipal de Educação – BH e da região metropolitana.

Quadro 10: Elementos de formação e inserção profissional das professoras e da auxiliar

Participante	Cargo na EMEI	Idade (anos)	Formação acadêmica	Carga horária de trabalho (semanal)	Tempo de experiência	
					Na EMEI	No berçário
Amanda	Professora	39	Normal Superior	44 horas	8 anos	4 a 5 anos
Bárbara	Professora	38	Normal Superior Esp. em Supervisão, Orientação e Inspeção	44 horas	3 anos	11 meses
Emanuele	Professora	27	Pedagogia Esp. em Psicopedagogia e Supervisão pedagógica	22,5 horas	2 anos	1 ano e 7 meses
Júlia	Professora	32	Normal Superior	22,5 horas	2 anos e 6 meses	2 anos
Juliana	Professora	54	Pedagogia	44 horas	3 anos	2 anos e 6 meses
Larissa	Professora	37	Pedagogia	44 horas	8 anos	2 anos
Maria	Professora	50	Normal Superior Esp. em EI	44 horas	5 anos	4 anos
Nina	Professora	44	Pedagogia História	22,5 horas	8 meses	8 meses
Sofia	Professora	53	Pedagogia Esp. em EI	44 horas	8 anos	5 a 6 anos
Manuela	Auxiliar de Apoio à EI	37	Ensino Médio	44 horas	7 anos	2 anos e 4 meses

Fonte: dados da pesquisa, 2017.

A partir da análise do Quadro 10, podemos afirmar que todas as professoras possuíam Nível Superior em Pedagogia ou Normal Superior. A auxiliar possuía a formação em Nível Médio. Duas professoras possuíam especialização em Educação Infantil, uma delas em Psicopedagogia e Supervisão Pedagógica e uma outra em Supervisão, Orientação e Inspeção. Três professoras trabalhavam apenas em um turno, as demais atuavam na área da educação em dois turnos com segmentos educacionais diferentes em cada um dos turnos. A idade das professoras e da auxiliar varia entre 27 e 54 anos. O tempo de experiência com cuidado e educação de bebês varia entre 8 meses e 6 anos. Durante a apresentação individual das professoras e da auxiliar procuro apresentar elementos que são analisados nas categorias apresentadas nos Capítulos IV e V. As imagens das professoras e da auxiliar apresentadas a seguir foram retiradas das filmagens.

3.5.1 AMANDA



[...] Sempre gostei da área da Educação. Não tinha essa diferenciação de gostar mais da Educação Infantil ou gostar mais do Ensino Fundamental. Meu objetivo era estar dentro da escola trabalhando com crianças. Sempre gostei de criança, gosto de ensinar. Gosto de ensinar, gosto de cuidar, gosto de educar. O que me fez vim para Educação Infantil foi isso [...] (Entrevista, professora Amanda, 2017).

Amanda se auto declarou negra, tem 39 anos, é casada e **mãe de duas crianças**, um menino e uma menina. Conta que **sempre trabalhou na área da Educação** e que sua inspiração foi o contato diário com sua mãe, também professora. Ela gostava de observar e ajudar a mãe durante as atividades relacionadas ao trabalho educativo que a mãe levava para casa. **Formou-se em Magistério e cursou a graduação em Normal Superior numa Faculdade privada.** Iniciou sua carreira profissional na educação, estagiando como auxiliar de secretaria numa escola da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e, em seguida, trabalhou em uma rede municipal na região metropolitana de BH, com Educação Infantil e com Ensino Fundamental. O vínculo com a Prefeitura de Belo Horizonte é de 11 anos e durante esse tempo **atuou por 5 anos em turma de berçário e está há 8 anos vinculada à EMEI pesquisada.** Amanda atua os dois turnos na Rede Municipal de BH. **No turno matutino atua com bebês**, na escola pesquisada e **no turno vespertino atua com crianças de Ensino Fundamental**, exercendo a docência por 9 horas diárias. Amanda nos conta que as experiências que teve, desde o início da carreira profissional, que conta com 13 anos de trabalho exclusivamente no contexto público, foram bem diversificadas, principalmente quando mudou de Rede. Para ela, quando entrou no sistema público de ensino de Belo Horizonte chegava a ficar constrangida sem saber o que podia e o que não podia fazer, considerando que precisou “desaprender tudo o que sabia” por conta da diferença de organização do sistema de ensino das duas cidades. Ela julgava o regime de onde vinha mais organizado, contudo menos lúdico, e reconhece com muito carinho a experiência que teve durante esse emprego, afirmando que esse vínculo institucional foi o que deu a ela base para chegar à Rede Municipal de BH.

3.5.2 BÁRBARA



[...] Desafio eu acho que é isso, sabe? É você ser aberta para esse novo. Você estar aberta para esse novo. É um grande desafio. Porque nem sempre a pessoa está aberta a isso, então eu acho que o desafio maior é esse, se abrir para o novo [...] (Entrevista, professora Bárbara, 2017/2018).

Bárbara se auto declarou negra, tem 38 anos, é casada e **mãe de uma menina**. Antes do trabalho com a Educação, Bárbara trabalhou com confecção e revenda de bijuterias junto com a sua mãe, **auxiliou a mãe com os cuidados dos irmãos mais novos, bem como teve experiência com cuidados de uma tia já idosa**. Trabalha na educação há 16 anos, **atuando no Ensino Fundamental e 12 desses 16 anos na Educação Infantil. cursou Magistério, sua graduação foi em Normal Superior, possui especialização em Supervisão, Orientação e Inspeção**, sendo a graduação e a especialização cursadas no sistema particular de ensino superior. **Ela não tinha vontade de trabalhar na educação**, seu sonho sempre foi cursar Direito e prestar concurso para delegada ou juíza, nos relata que o magistério sempre foi um sonho de sua mãe e não seu. Sua primeira experiência de trabalho em sala de aula foi com crianças de 1 ano em uma creche conveniada com a PBH, contudo, diante de dificuldades e de quantidade de serviço, ficou apenas 1 mês. Em seguida, vinculou-se a uma rede pública de ensino na região metropolitana de BH, onde também atua até hoje, primeiramente como contratada e depois concursada. Durante os 10 anos de experiência nessa rede, atuou em turmas de Alfabetização, como professora recuperadora, bem como na equipe de coordenação da EI no município. Bárbara considera essa a melhor experiência de sua carreira porque nesses anos teve a oportunidade de participar de cursos e eventos promovidos pelo município, atividades que gosta de fazer. **Seu vínculo com a PBH e com a EMEI pesquisada é de 3 anos. No berçário, sua experiência é de 11 meses** e hoje atua como docente nessas duas redes totalizando 9 horas diárias de trabalho, sendo um turno com EI e outro com o EF. Bárbara conta que imaginava a EI de BH como “o mundo espetacular da EI”, a impressão que tinha era como se fosse uma “ascensão social ser professora da Rede de BH”.

3.5.3 EMANUELE



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

Emanuele se auto declarou parda, tem 27 anos, é casada e **não tem filhos. Sempre trabalhou na área da educação** e iniciou sua vida profissional trabalhando com reforço escolar por cerca de 3 anos, após o término do Ensino Médio. **Cursando a graduação em Pedagogia numa Faculdade particular**, realizou estágio na rede municipal de Belo Horizonte trabalhando com crianças de inclusão por 2 anos, quando a prefeitura transformou o estágio em cargo de Auxiliar de Apoio à Inclusão. Emanuele **foi contratada como Auxiliar** e pediu demissão 1 ano depois. Ficou desempregada por um período e nos conta que a justificava que davam para não a empregarem era a ausência de experiência. Durante esse período, continuou a dar aulas de reforço para complementar a renda e **cursou duas pós-graduações, em Psicopedagogia e em Supervisão Pedagógica**. Atuou por 4 meses na Educação Infantil em uma escola particular, cobrindo a licença maternidade de uma conhecida. **Na rede municipal de Belo Horizonte, Emanuele ingressou via concurso público há 2 anos, trabalhando nesse período na EMEI pesquisada com bebês e crianças de 5 anos**, com carga horária de 4 horas e meia diárias. Ela também confecciona convites para casamento e aplica provas avaliativas e de concursos como complemento de renda, e ainda faz dobras na EMEI quando convocada no turno oposto ao do seu trabalho. Emanuele nos conta que tem aprendido o seu ofício no dia a dia da instituição com o apoio das colegas de trabalho, pois não teve contato com cuidado e educação de crianças antes do ingresso na rede municipal de educação e hoje já se sente capaz de orientar colegas que ingressam na EMEI.

3.5.4 JÚLIA



[...] Desde pequenininha eu falava que iria ser professora. Tinha primo e brincava, aquela coisa toda, gostava de escola, tinha influência da minha tia que sempre gostou demais das escolas, tanto que agora, já era para ela ter aposentado e ela está dentro de escola, porque ela ama o que ela faz. E eu tinha ela como espelho. Todo material que ela tinha, juntava, me dava e eu fui crescendo nesse ritmo [...] (Entrevista, professora Júlia, 2017).

Júlia se auto declarou branca, tem 32 anos, é casada e **mãe de um menino**. Antes do ingresso na Educação trabalhou em padaria, farmácia e casa de ração, exercendo atividades de caixa, venda, limpeza, compra e recebimento de produtos, dentre outros afazeres. **Ingressou na área da educação por vontade, relatando que sempre gostou muito da área e teve muita influência de uma tia**, também educadora e professora da Educação Infantil no município de Belo Horizonte. Júlia **cursou a graduação em Normal Superior numa Faculdade privada** e iniciou seu contato com a educação há 4 anos, ajudando na organização do ambiente e auxiliando crianças no “para casa” em uma escola de aulas particulares. Sua segunda experiência foi em uma rede municipal de educação da região metropolitana de Belo Horizonte, trabalhando em salas de recursos com crianças de inclusão. Seu vínculo com a Educação Infantil aconteceu ainda nessa rede municipal onde trabalhava como contratada e **quando ingressou, há 3 anos, na rede municipal de Belo Horizonte através de concurso público**, considerou a organização do ensino na rede completamente “diferente de tudo o que já tinha visto na Educação Infantil”, principalmente com relação aos espaços e ao entendimento das pessoas sobre as crianças. Júlia acredita que as concepções sobre as crianças na rede municipal de Belo Horizonte são muito mais avançadas do que onde trabalhava. **Seu vínculo com a EMEI pesquisada data do seu ingresso na rede municipal de Belo Horizonte e sua experiência com berçário é de 2 anos.**

3.5.5 JULIANA³⁰



[...] Eu acho que isso me marca um pouco. De saber que eu preciso, eu como ser humano, eu como pessoa, nem é eu como professora, mas como ser humano mesmo, de alguma forma marcar aquela criança de uma forma positiva. Mostrar, ensinar para aquela criança que existe afetividade no mundo, que existe respeito no mundo, que existe carinho e que isso é possível, independente da situação que ela se encontra [...] (Entrevista, professora Juliana, 2017).

Juliana se auto declarou parda, tem 54 anos, é casada, **mãe de quatro filhas(os)**, sendo três meninas e um menino e **avó de uma menina**. Antes de ingressar na área da educação Juliana trabalhou como copeira em um hospital, como balconista em uma padaria, como faxineira e exerceu trabalho voluntário na igreja onde é pastora com atendimento individual a pessoas em situação de rua. **Atua na área da Educação Infantil há 18 anos** e seu primeiro contato com a educação formal foi em atividades de auxílio a professoras como monitora em sala de aula. **Cursou Pedagogia em Faculdade pública e ingressou, via concurso público, na rede municipal de Belo Horizonte há 5 anos. Seu vínculo com a EMEI pesquisada data de 3 anos e o tempo de experiência com o berçário é de 2 anos e 6 meses**, sendo os 6 meses na EMEI pesquisada. Juliana já trabalhou ministrando aulas particulares para crianças de diversas faixas etárias, atuou como alfabetizadora em escolas particulares, como supervisora na equipe de coordenação da educação em um município da região metropolitana de Belo Horizonte e também como professora do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em escola da rede privada. **Hoje ela trabalha com a docência 9 horas diárias na EMEI pesquisada.** Juliana nos conta que **sempre gostou da área da educação e que fez Pedagogia porque queria mesmo trabalhar na área educacional**, porque queria “ajudar as pessoas, ajudar as crianças”, ela acredita que a educação pública é o suporte para um mundo mais humano.

³⁰ A imagem da professora Juliana foi retirada do Blog da EMEI. Juliana, na época da pesquisa, era uma das professoras que atuavam no turno intermediário e, durante a produção dos dados, não tive a oportunidade de fazer imagens dela.

3.5.6 LARISSA



[...] Eu acho que a primeira coisa é o acalanto, você receber a criança e tentar passar a ela segurança, porque no caso do berçário é um choro muito compulsivo, aquele choro que não se desfaz né? Uma hora, duas. É diferente de quando uma criança de 4, 5 ou 3 por exemplo, está chorando que você consegue conversar com ela, você consegue falar que o pai foi, mas vai voltar, você consegue falar com ela que nós vamos ligar para a mãe, você consegue ter por parte da criança um entendimento, então você fala alguma coisa animadora e espera-se que a criança compreenda o que você falou e com isso ela se acalme [...] (Entrevista, professora Larissa, 2017/2018).

Larissa se auto declarou parda, tem 37 anos, é casada e **mãe de dois filhos**, uma menina e um menino. **Iniciou o trabalho na educação aos 16 anos, em uma escola particular** no bairro onde mora. A mesma escola na qual fez o estágio do magistério. O magistério foi cursado por influência materna, sua mãe é educadora, e também porque naquela época era a melhor opção que tinha, contudo, não sentia vontade de ser professora. Para conciliar o trabalho com o ensino superior precisou demitir-se da escola particular e começou a trabalhar em um cartório. **Ela queria cursar a faculdade de fisioterapia, tentou por 2 anos, desistiu e foi cursar Pedagogia.** Em 2017, **tinha 18 anos de experiência na Educação**, sendo 10 deles vinculada à rede municipal de Belo Horizonte. Trabalha com a docência 9 horas diárias, sendo **os 2 turnos com a Educação Infantil em duas escolas diferentes.** **Sua experiência de trabalho com o berçário é de 2 anos.** Larissa conta que **está na EMEI pesquisada desde a sua inauguração há 8 anos e que atuou no berçário no primeiro ano de abertura da escola e no ano da pesquisa.** Ela faz um comparativo das concepções que tinham quando da inauguração da EMEI e o trabalho realizado no berçário no primeiro ano e atualmente. Para a professora o trabalho com o berçário hoje é muito mais rico, visto que elas já entendem melhor a indissociabilidade entre o cuidar e educar e têm mais segurança para realizar as atividades educativas com crianças menores de 1 ano. Ela relata que à medida que se sentiam mais seguras, começavam a visualizar as atividades ditas pedagógicas sendo realizadas, porque “quando nós entramos nós nos preocupamos mais com o cuidar, até por medo mesmo de receber bebês de 4, 5 meses, então era mais o cuidar do que a parte pedagógica mesmo”.

3.5.7 MARIA



[...] Normalmente a gente vem sem nenhuma formação. A minha formação é ser mãe, mas especificamente para cuidar desse tanto? Não. Não tive. Vou buscando, leio bastante. Quando eu comecei no berçário eu pesquisei muito sobre que tipo de atividade fazer, então foi ali, foi no dia a dia, eu mesma buscando essas informações para poder trabalhar com eles [...] (Entrevista, professora Maria, 2017).

Maria se auto declarou negra, tem 50 anos, é casada e **mãe de dois filhos**, um menino e uma menina. **Cursou o Magistério estagiando na área da educação**, contudo não considerou uma boa experiência e preferiu buscar emprego em outras áreas. Atuou como vendedora e gerente de uma papelaria, recepcionista de uma associação de professores e sempre fez trabalhos voluntários com formação religiosa para crianças e adolescentes. **Cursou Normal Superior e pós-graduação em Educação Infantil e iniciou sua carreira na educação, via concurso público, na rede municipal de Belo Horizonte há 13 anos.** Desde então atua na Educação Infantil pública, trabalhando 9h diárias em duas escolas diferentes. Ela tem **5 anos de experiência na EMEI pesquisada e experiência de 4 anos com berçário**, tanto nesta EMEI, como em outras escolas. Maria nos conta que **a maior dificuldade do trabalho na Educação Infantil é o compartilhamento da docência.** Para a professora as relações entre as professoras de Apoio, professoras Referência e auxiliares ainda precisam ser melhor “costuradas”, visto que são muitas adultas na sala com pensamentos e posturas às vezes divergentes. No turno da manhã ela trabalha como professora de Apoio e no turno da tarde como professora Referência. Maria nos conta que não se sente preparada para escrever relatório sobre as crianças com as quais trabalha no turno da manhã, visto que, como professora de Apoio, precisa passar por muitas salas, o que dificulta a construção do vínculo com as crianças e o conhecimento de suas particularidades.

3.5.8 NINA



[...] Eu sonho com eles, eu sinto falta deles porque eu gosto de pegar, eu gosto de abraçar, eu gosto de beijar, eu gosto de agarrar eles. Então, é uma coisa minha. Eu fui criada assim. A minha mãe sempre criou a gente muito nesse agarra, agarra e beija, abraça, então eu recebi muito. Eu recebi e eu gosto de dar. Então, o que eu recebi eu dou [...] (Entrevista, professora Nina, 2017).

Nina se auto declarou branca, tem 44 anos, é casada e **mãe de duas meninas. Sempre trabalhou na área da educação** iniciando sua vida profissional assim que terminou de **cursar o Magistério no interior do Estado de Minas Gerais**, onde morava. Ela conta que escolheu o magistério porque gostava, achava que tinha afinidade. Durante os **18 anos de experiência na educação**, Nina trabalhou com ensino de crianças, tanto em escolas públicas, quanto em escolas particulares, atuando com Educação Infantil e com Ensino Fundamental. Quando iniciou sua carreira foi desafiada a trabalhar com turmas multisseriadas em escolas da zona rural. Ela nos conta essa experiência com muito afeto e agradecimento, relatando que hoje se sente “produto da escola pública”, visto que existe muita diferença na organização do ensino entre as escolas particulares e públicas. **Ela é graduada em História e em Pedagogia**, as duas graduações cursadas em faculdades públicas e uma delas feita a distância. Hoje está iniciando um curso de especialização, também a distância de práticas de letramento e alfabetização. **Vinculou-se à prefeitura de Belo Horizonte há 8 meses, mesmo tempo de vínculo com a EMEI pesquisada, e de experiência no berçário.** Trabalha 4 horas e meia diárias e faz dobras quando convocada pela Unidade no turno oposto. Nina nos conta que foi convidada para trabalhar em um berçário numa escola particular, contudo, ficou muito assustada com a responsabilidade e quantidade de serviço que tinha que assumir sozinha, não aceitando a oportunidade. Ela afirma que hoje, com o acolhimento que teve na EMEI, se sente mais segura e mais madura para exercer a docência com bebês.

3.5.9 SOFIA



[...] Eu gosto muito de conversa, de esclarecimentos, de visões, de não abusar. Eu acho que não é todo mundo que tem perfil para trabalhar no integral por isso, porque não é aberto ao diálogo, não é aberto a ideia do outro e isso tudo tem que se levar em conta num ambiente que é dividido o trabalho [...] (Entrevista, professora Sofia, 2017).

Sofia tem 53 anos, se auto declarou branca, é divorciada e **mãe de dois filhos** homens, sendo um deles já falecido que deixou **um neto** para ela criar. Sofia **cursou Magistério, é graduada em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil**, tanto a graduação quanto a especialização cursadas em faculdades públicas. Atua um turno no Ensino Fundamental e outro na Educação Infantil, perfazendo um total de 9 horas diárias de trabalho. **Seu vínculo com a rede municipal de educação de Belo Horizonte data de 13 anos e atua há 8 anos na EMEI pesquisada. Ela tem 6 anos de experiência com berçário e, incluindo outras escolas, tem experiência de 28 anos com a Educação Infantil e 33 anos de trabalho na Educação de forma geral.** Sofia nos conta que **desde a infância gostava da área da educação**, sendo suas brincadeiras de faz de conta todas voltadas para a escola, sendo assim nunca pensou em fazer outra coisa. Teve influência positiva da mãe para ingressar na profissão que sempre “admirou demais”. Sofia hoje já é aposentada, mas ainda atua com o Ensino Fundamental na mesma escola onde iniciou sua carreira e se aposentou como professora. Atua hoje um turno em escola particular com alfabetização e outro na rede pública com berçário. Sofia relata a diversidade de conceitos e métodos com os quais trabalhou durante os seus 33 anos de carreira e tem se preocupado hoje, pois acredita que a escola não está preparada para as demandas societárias advindas das transformações sociais e geracionais que estão acontecendo e que implicam diretamente no trabalho diário de professora, principalmente aquelas relacionadas a questões comportamentais.

3.5.10 MANUELA (auxiliar)



[...] O carinho. A gente tem que ter. Na hora do banho a gente tem que ter muito carinho com a criança. Você está lidando com o corpo dele, então você tem que ter um cuidado. Você está tocando uma criança, ela não sabe, de certa forma, o que está acontecendo, mas ela está sentindo, então a gente tem que ter muito respeito, muito carinho com elas para elas entenderem, de certa forma, que você está ali é para ajudar, não é para fazer qualquer outra coisa [...] (Entrevista, auxiliar Manuela, 2017).

Manuela se auto declarou parda, tem 37 anos, é casada e **mãe de um menino**. Ela tem **o Ensino Médio completo e trabalha na EMEI pesquisada há 7 anos**, iniciando o seu contrato nos serviços de limpeza da escola e **há 2 anos trabalhando como Auxiliar de Apoio à Educação Infantil**. Seu vínculo com a EMEI é um contrato por meio das **Caixas Escolares de acordo com as normas da CLT, com 44 horas de jornada semanal de trabalho, exercendo as atividades de apoio à docência, em média 8 horas diárias**. Antes do ingresso nas atividades da área educacional formal, Manuela trabalhou em lanchonete como auxiliar de produção, em loja de roupas de cama, mesa e banho como vendedora, em loja de calçados como caixa e **exercendo atividades domésticas e de cuidados com crianças**. Ela nos conta que “nesta vida já fez de tudo um pouco” e que sempre gostou de fazer o que faz. O **contato com crianças data de muito antes de seu ingresso na EMEI, ajudando a cuidar de sobrinhos, primos e filhos de vizinhos**. Manuela considera que o trabalho mais difícil com bebês é o primeiro contato. Para ela quando as(os) bebês chegam a primeira vez na EMEI precisam de muito afeto e aconchego e como elas(es) ainda não possuem vínculo com as adultas que os estão recebendo, o desafio maior é aceitarem o carinho inicial, no entanto, à medida que os vínculos vão sendo estabelecidos, alegra-se ao ver o reconhecimento das crianças com relação às atividades de cuidado que ela exerce.

No próximo capítulo, analiso as entrevistas semiestruturadas, realizadas com as professoras e a auxiliar, com apoio no conceito da Experiência Social, utilizando 4 categorias apresentadas a seguir, definidas a partir da organização e análise dos dados: 4.1 O início do trabalho com bebês e a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas das professoras e da auxiliar; 4.2 O compartilhamento da docência com os pares em tempo integral; 4.3 O compartilhamento das ações com as famílias; 4.4 Princípios orientadores das práticas de cuidado e educação; e 4.5 A maternidade e a docência com bebês. As análises se desdobram em reflexões sobre os caminhos percorridos pelas interlocutoras durante a experiência de trabalho com bebês, bem como sobre suas concepções a respeito do cuidado e educação de bebês, em Instituições de Educação Infantil.

As categorias de análise abordam diferentes dimensões da experiência de trabalho com bebês em contexto coletivo, algumas já mencionadas nas apresentações individuais das professoras e da auxiliar: o desejo ou não de trabalhar na educação; a experiência com o trabalho do cuidado fora do ambiente institucional; a necessidade do compartilhamento das ações com os pares e com as famílias; os princípios orientadores das práticas de cuidado; a vinculação da docência com a maternidade; as dimensões afetivas e sensoriais envolvidas nas ações; as necessidades formativas e os desafios do trabalho com bebês.

CAPÍTULO IV

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

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

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

Este capítulo está organizado em 5 seções. Na seção 4.1, intitulada “O início do trabalho com bebês e a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas das professoras e da auxiliar”, os dados foram organizados com o objetivo de permitir uma reflexão sobre os caminhos percorridos pelas professoras e pela auxiliar durante a experiência de trabalho com bebês na Instituição de Educação Infantil, com foco na dimensão afetiva. Na seção 4.2, intitulada “O compartilhamento da docência com os pares em tempo integral”, os dados foram organizados para permitir uma reflexão sobre a experiência das professoras e auxiliar de compartilhar as ações e a docência durante a rotina de trabalho no berçário. Na seção 4.3, intitulada “O compartilhamento das ações com as famílias”, trazemos uma reflexão sobre os sentidos que as professoras e a auxiliar expressaram nas entrevistas a respeito de sua relação com as famílias das(os) bebês. Na seção 4.4, intitulada “Princípios orientadores das práticas de cuidado e educação”, analisamos as concepções das professoras e da auxiliar sobre o trabalho de cuidar e educar bebês em Instituição de Educação Infantil. Por fim, na seção 4.5, intitulada “A maternidade e docência com bebês”, analisamos os dados sobre a vinculação da docência com a maternidade, um dos suportes expressos por professoras e auxiliar para o trabalho com bebês no contexto coletivo.

4.1 O início do trabalho com bebês e a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas das professoras e da auxiliar

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

Todas as professoras afirmam que não tiveram formação específica para trabalhar no berçário. Os cursos de Pedagogia, Normal Superior e Magistério, bem como as especializações cursadas pelas professoras (Quadro 10) não deram a elas as referências necessárias para exercerem as atividades diárias específicas com bebês em contexto coletivo. Em seus relatos destacam que o aprendizado é realizado na prática com o amparo de conhecimentos advindos da experiência materna, das lembranças de terem sido cuidadas, da experiência de cuidarem de outros bebês e pessoas idosas, bem como da busca pessoal por maiores conhecimentos, utilizando principalmente recursos da internet e auxílio das colegas de trabalho, confirmando o que nos conta a literatura da área (CERISARA, 1996, 2002a; SILVA, 2004, 2016; SAYÃO, 2005; RAMOS, T. 2012). Apenas uma das professoras não é mãe e não teve experiência com o trabalho do cuidado em outros momentos da vida. Ela conta que sustenta sua prática através da observação, das lembranças de ter sido cuidada, sanando suas dúvidas com as outras professoras e com a auxiliar.

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

fora dos meios educacionais institucionais, não passando pelo controle social e, portanto, não se tornando objeto de debate.

A auxiliar foi a única que relatou ter participado de formações em serviço quando iniciou o trabalho, contudo, afirma que os conteúdos das formações não eram muito úteis para o trabalho no berçário, pois ela já trabalhava há 7 anos na EMEI e conhecia bem o funcionamento da escola. Falou que algumas formações foram úteis inclusive para sua vida pessoal e exemplifica lembrando de uma palestra que assistiu com um dentista. Informou ainda que algumas das orientações recebidas ela não cumpre em sua totalidade, demonstrando como a lógica da subjetivação está presente nas suas ações diárias (DUBET, 1994). Durante a entrevista, enquanto conversávamos sobre alimentação, Manuela comenta sobre a formação,

[...] Já pensou? Você está dando alguma coisa para a criança de qualquer forma? De qualquer jeito? Não! Às vezes a gente brinca. Nas formações que a gente teve elas sempre falavam que: *não é papá. É almoço. É papá lá na casa delas*. Então, aqui a gente não é mãe, a gente não é irmã, a gente não é parente, a gente não é nada. Então não é papá é almoço. Mas às vezes sai o papá porque, não sei, é criança, a gente não consegue sabe? Ser profissional dessa forma o tempo todo, então a gente vai falar papá de vez em quando sim, vai brincar, vai incentivar ela a comer dessa forma. Bom, eu pelo menos faço assim de vez em quando (Entrevista, auxiliar Manuela, 2017).

Manuela relata não conseguir seguir fielmente as orientações oferecidas nas formações em serviço para realização do seu trabalho. O papel social atribuído a ela é o de Auxiliar, sendo auxiliar, Manuela “não é mãe³¹, não é irmã, não é parente, não é nada”. Nada é aquilo que não existe, aquilo esvaziado de sentido e de significado, que, nesse relato, orientado por experiências construídas ao longo de sua vida, sendo mãe, irmã e parente, ganha sentido na verbalização de “papá”. Mesmo sendo instruída a não se reportar nem utilizar os conhecimentos construídos durante sua experiência materna ou de cuidados com outras crianças, Manuela imprime sua subjetividade no papel que executa, pois considera que desta forma está incentivando a criança a comer. A capacidade de adaptação, que para Dubet (1994), é o elemento mais aberto do sistema de ação social, pode ser vista nessa fala, pois, mesmo tendo ciência das normas que asseguram sua integração neste sistema social, suas experiências se constituem nas relações estabelecidas com as(os) bebês. Manuela mobiliza experiências anteriores, “papá”, ao se relacionar com as crianças. “Papá” é almoço para ela, o que provoca em Manuela motivação, oferece energia, incentivo e exprime brincadeiras, um dos conteúdos da Educação Infantil (BRASIL, 2009). É a força das crenças sobre o cuidado e das situações práticas de cuidar que se sobrepõe aos conteúdos formais sistematizados.

³¹ Como dito, os conhecimentos advindos da experiência materna auxiliam no trabalho de ser professora e auxiliar da Educação Infantil que atua com bebês. Trataremos especificamente desse tema na sessão 4.5 deste capítulo.

A professora Júlia tem 2 anos de experiência com o berçário (Quadro 10) na EMEI pesquisada, vejamos o relato de como iniciou a trabalhar com bebês:

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

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

[...] Aí eu fui pegando aos poucos. A Nádia acudia aqui. A Sofia acudia ali. E eu não sabia como receber o bebê, aquela coisa toda, e, por incrível que pareça, no primeiro dia com os bebês lá, o pai chegou e falou assim: *como é seu nome?* Eu falei: *Júlia.* O pai falou: *aqui Paulo!* Estavam o pai e a mãe: *aqui Paulinho é a tia. A tia. Essa é a tia Júlia.* Eu olhei e falei: *oi Paulo! Tudo bem?* Ele me deu aquele sorriso mais aberto, mais convidativo. Aí eu falei: *gente! Que coisa mais linda!* Eu já fui carregando ele para o berçário. Paulo nem olhou para trás e a mãe dele chorando lá fora porque ele abriu o braço, já entrou e ela ficou chorando lá fora e o pai ficou falando assim, o Joel: *para com isso. Você está chorando por causa de quê?* – [a mãe] *o Paulo nem nunca viu essa Júlia. Eu nunca vi essa Júlia e o Paulinho entra e não olha nem para trás.* Da mesma forma que ela [a mãe do bebê] estava lá fora chorando eu também estava lá dentro. Falei: *o que eu vou fazer com esse menino?* Falei: *vou fazer igual o que eu faço com o Miguel [filho de Júlia]. Vou botar ele no tapete. Vou dar alguma coisa para ele distrair.* Vontade de sair correndo. Foi chegando. Chegou outro bebê, chegou outro bebê. Aí chegou a Laura e a Laura também com aquele sorriso largo. Aí a Sofia falou: *calma Júlia. Você já dispensou os pais? Não é assim que acontece - porque eu estava lá antes de 13h – [Sofia] não é dispensar. Pede para eles aguardarem lá fora que a gente vai pegar os dados dos bebês. Saber quais os costumes, os hábitos deles dentro de casa. Se ele alimentou antes de estar aqui.* Aí que foi organizando mesmo o rumo, né! Nossa! Mas foi desesperador! (Entrevista, professora Júlia, 2017).

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

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

O momento em que Júlia recusou a decisão de Luana, pedindo a ela compaixão, “misericórdia”, foi a mesma reação que teve Nelcina no final na década de 1990, quando ainda não havia regulamentação que determinava a habilitação em magistério para o trabalho nas creches e pré-escolas (DUMMONT-PENA; SILVA, 2018). Nelcina, era educadora de uma creche comunitária e foi sujeito da pesquisa de mestrado de Isabel Silva (SILVA, 1999). Parte de sua história está contada no livro *Aprender a cuidar: diálogos entre saúde e educação*

infantil, de Érica Dumont-Pena e Isabel Silva (2018)³². Duas mulheres, em contextos históricos e com preparação diferentes, trabalhando com cuidado e educação de crianças em Instituição de Educação Infantil, manifestam comportamento muito parecido, em quase duas décadas de diferença. Tanto a Instituição à qual Nelcina estava vinculada, quanto a Instituição à qual Júlia estava vinculada não possuíam métodos de inserção que as ajudassem a se sentirem mais seguras quanto ao exercício de suas funções e, no caso de Júlia, a formação acadêmica não fez diferença no que se refere à segurança da professora para exercer a docência com bebês.

Este fato mostra também o quanto a docência na Educação Infantil ainda não possui uma profissionalidade consolidada, pois entre cuidar e educar bebês e cuidar e educar crianças de 5 anos há uma infinita diversidade. A variabilidade das idades das crianças na EI constitui fator predominante para a construção das identidades docentes nessa área. São as crianças e suas condições conforme a idade que oferecerão os elementos definidores do trabalho das professoras e auxiliar (BARBOSA, 2010; ROCHA; GONÇALVES, 2015; DEMÉTRIO, 2016). A habilidade para trocar uma fralda, por exemplo, se constitui como trabalho da adulta que atua com bebês, contudo não faz parte do trabalho docente com crianças de 5 anos, pois estas últimas já conseguem usar o banheiro sozinhas. Essas demandas exigem ainda uma disponibilidade pessoal dessas mulheres para, nas relações estabelecidas diariamente, disporem de habilidades e técnicas, tanto corporais quanto afetivas (VERÍSSIMO, 2001; VITTA 2004; SEGUIM; DAFFRE, 2006; LOMBARDI, 2011; ANDRÉ, 2016).

Quando Júlia é motivada a falar sobre sua trajetória com as(os) bebês, ela me conta um episódio que aconteceu há 2 anos, que marcou a sua experiência profissional e que caracteriza o seu sentimento mais íntimo desse processo. Do relato, dois momentos são fundamentais para compreender a experiência social desta professora. O primeiro é a relação da professora com a vice-diretora. Júlia estava preparada para assumir o trabalho junto a crianças de 5 anos e não com bebês. A vice-diretora, que, na hierarquia do trabalho na creche, exerce maior poder sobre a professora, comprova sua plena integração ao papel que executa, quando justifica a decisão tentando acalmá-la, oferecendo palavras encorajadoras e a possibilidade de diálogo posterior para reavaliar a decisão. Como dito, Luana justifica ainda sua decisão referenciando as competências maternas da professora para a execução do trabalho, o que expressa sua confiança na possibilidade de Júlia executar o serviço.

O segundo, não menos importante, é a relação de Júlia com a família. Quando Júlia conhece Paulo, Joel e a mãe do bebê, acontecem 3 movimentos diferentes em fração de

³² A história de Nelcina também está contada em outro livro publicado pela autora (SILVA, 2001).

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

Ao que tudo indica, o que motivou a professora não foi a decisão da vice-diretora que levou Júlia a sentir angústia e desespero, não foi a tranquilidade do pai e nem o desalento da mãe, foi o sorriso e os braços de Paulo que, por um segundo, como num passe de mágica, fez a professora esquecer todo o resto. A disposição de Júlia para trabalhar com bebês foi ativada pelo sorriso de Paulo que, ao “desarmar” a professora, fez com que ela abandonasse, mesmo que por pouco tempo, o dilema instaurado no diálogo com a vice-diretora. Há nesse relato uma demonstração de que é basilar, no trabalho com bebês, muito mais do que é ensinado na faculdade ou vivenciado na maternidade, alguma coisa que vem de dentro, sob a forma de sentimentos que asseguram confiança, afetividade e empatia, e que, no caso de Júlia, foi um “sorriso convidativo” o elemento desencadeador. As emoções da professora foram predominantes e orientadoras de sua ação. Embora as emoções das professoras sejam um dos elementos importantes no trabalho com bebês, há que se considerar a responsabilidade das políticas municipais de Educação, das Instituições de Educação Infantil e das Instituições de Nível Superior com as formações iniciais, em serviço e continuadas para as professoras. Formações que proporcionem reflexões sobre a organização e as condições do trabalho, e que ofereçam subsídios às professoras para assegurar práticas adequadas com as crianças.

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

Amanda – Ah! O sorriso das crianças. O desenvolvimento deles a cada dia. O reconhecimento das famílias. A gente tem alguns problemas, mas tenho certeza que a maioria reconhece o nosso trabalho, nos respeita. A alegria de poder estar fazendo

algo para melhorar o nosso país, para o futuro do nosso País. Eu me sinto importante como cidadã (Entrevista, professora Amanda, 2017).

Bárbara – Ah! [...] É você vê o resultado, é você vê realmente o resultado do seu trabalho ali, o resultado do seu cuidado. É quando você vai receber uma criança na porta e você não precisa falar nada que ela já se derrete toda para você. E você vê os pais enciumados: *nossa! Já foi? Você fala assim: nó! Eu consegui chegar um pouquinho. Alcançar um pouquinho essa criança*, - porque criança também é assim, ou é oito ou oitenta, ou gosta ou não gosta. Ela é sincera [...] (Entrevista, professora Bárbara, 2017/2018).

Larissa – As alegrias são as gracinhas que eles fazem, a gente saber que aqueles bebês que antes choravam ao entrar agora já oferece os braços para a gente pegar, ver o olhar de confiança deles de saber que quando eles chegam aqui eles sabem que estão entrando para aquela salinha e lá vão ser afagados, que lá vão ser bem cuidados, tanto que entram tranquilos né? Claro que um dia ou outro ainda chora, mas eu acho que esse comportamento deles de entrar sorrindo, oferecer os braços, passa segurança para os pais de saberem que se está entrando rindo, se está oferecendo os braços, se está querendo vir é porque é um ambiente legal, prazeroso para a criança (Entrevista, professora Larissa, 2017/2018).

Maria - Isso aí eu vou ficar até amanhã te falando. [...] Então, a alegria é essa sabe? Você chega lá, eles batem palma porque você chegou e fica “feliz”. Na hora que a gente vai embora uns choram outros ficam felizes porque a outra chegou, então é muito bacana. Eu acho que as alegrias são essas pequenas descobertas que a gente presencia todo dia (Entrevista, professora Maria, 2017).

Sofia – É uma alegria total. Cada dia uma surpresinha nova lá, uma coisa. É uma brincadeira nova, é um andar novo, é um sorriso novo, é um jeito diferente, é uma manifestação diferente de reagir diante das coisas, isso aí não tem rotina. Essa não rotina, ao mesmo tempo tem muita rotina, não tem rotina nesse ponto de... imprevisível as coisas mesmo [...] (Entrevista, professora Sofia, 2017).

Manuela – Ah! É quando eles reconhecem a gente, quando eles aceitam o nosso abraço o nosso carinho, entendeu? Eles aceitam a nossa brincadeira. É muito gostoso quando eles reconhecem a gente principalmente (Entrevista, auxiliar Manuela, 2017).

Um dos aspectos do trabalho de cuidar de outras pessoas está relacionado ao fato de a pessoa que está sendo cuidada aceitar os cuidados, “aceitar o abraço, o carinho” (Entrevista, auxiliar Manuela, 2017). O estabelecimento do vínculo e da confiança são essenciais neste processo (SOARES, 2012; SILVA, 2014). As relações afetivas devem ser pensadas a partir dos contextos interacionais. Essas relações constituem um complexo sistema dialógico entre adultos e crianças em ambientes diversos que compõem aspectos da interação social tanto na Instituição quanto no ambiente familiar. “As crianças são únicas, são diferentes” (Entrevista, professora Maria, 2017) e cada uma delas desperta sentimentos diversos e até contraditórios nas adultas. Elas vão aprendendo a ser professoras e auxiliar a partir das demandas das crianças e isso muda a cada ano porque as crianças são outras, as demandas são outras, muda a cada dia, porque as crianças vão crescendo e demandando das adultas comportamentos diferentes, logo o jeito de exercer os papéis de professora e auxiliar será também diferente, a docência então terá outras

características. As professoras Maria e Nina tratam desse aprendizado quando avaliam sua trajetória profissional,

[...] Eu acho que assim, a gente vai aprimorando e vai amadurecendo porque às vezes você pensa em determinada coisa e você vê que aquilo ali era totalmente uma bobagem que você pode também fazer de outra forma. Eu acho que no berçário a gente aprende muito com as crianças e cada ano é um ano. Às vezes uma coisa que deu muito certo num ano, no outro ano cai tudo por terra porque as crianças são únicas, são diferentes [...] (Entrevista, professora Maria, 2017).

Que eu preciso aprender muito ainda. A gente aprende todo dia um pouquinho. Todo dia é uma experiência nova, uma experiência diferente. Como nesses últimos meses. Eu tenho vivido essa experiência aqui na UMEI. Totalmente, extremamente diferente do que eu vivia antes no seguimento de 1º ao 5º. Então, todo dia é uma experiência diferente da outra. Então eu vejo assim, que eu ainda preciso me reciclar muito, aprender muito. Conhecer mais desse mundo infantil, das crianças, dessa faixa etária de 0 a 5 anos. A cada dia é um aprendizado novo (Entrevista, professora Nina, 2017).

Tornar-se professora e auxiliar de EI que atua com bebês exige o equilíbrio do controle emocional, exige insistência, paciência, controle do tom de voz, respeito aos desejos e aos sentimentos. As(os) bebês falam, e com bebês, o afetivo é que permite às professoras e auxiliar realizarem as técnicas corporais (MARANHÃO, 2000, 2007; DUMONT-PENA, 2015). Vejamos o relato da professora Larissa respondendo sobre o que considera mais importante no momento da alimentação:

Eu acho que incentivar a criança a comer, ter paciência porque às vezes recusa, saber também um pouco das preferências das crianças, de vez em quando, por exemplo, quando vem ovo, as primeiras vezes eu amassei o ovo na comida toda, não comeu, a Manuela falou: *nossa! Não faz isso não. Deixa no cantinho do prato aí você dá uma pontinha da colher, se eles aceitarem o ovo aí você pode ir dando direto, mas se eles não aceitarem aí você já oferece a outra parte da comida que está sem o ovo aí eles vão comer* e aí eu fui pegando e fazendo dessa forma. Então, aqueles que eu sei que não gostam de frango desfiado, quando é o frango eu coloco só o caldinho porque eu já sei que se tiver o frango desfiado vai cuspir a comida porque vai ficar aqueles desfiadinhos na língua. Aí eu misturava, misturava, tentando enganar, mas não adianta, eles vão mastigando e vão percebendo que tem uma linha e vão cuspidando essa comida para sair o fiapo do frango. Então eu acho que o mais importante é você ter paciência, mesmo que você já esteja meio que de saco cheio, às vezes a criança bate a mão, cospe. É tentar falar sério, mas sem aumentar o tom de voz para eles entenderem que você está advertindo, mas sem brigar para provocar choro, para assustar. Eu acho que é isso mesmo, eu acho que todas as práticas com o bebê é afetividade mesmo, para eles saberem que você está chamando atenção, mas não assim, aumentando o tom de voz ao ponto deles darem aquele impacto, chorar, ficar magoado, sentido, acho que bebê não fica magoado, acho que mais sentido porque eles esquecem rápido, mas quando a gente... Eu já cheguei a chamar a atenção de uns 3 assim e eu vi no olhinho deles essa vontade de chorar na mesma hora, eu falei: *ai meu Deus! Que dó*, aí você vai e acalenta, conversa de novo, aí eu já peguei o ritmo também do tom de voz porque eu falo alto e estava acostumada com menino maior, então nos primeiros dias eu dei uma errada assim na voz e ficava com a consciência pesada de ter falado de uma vez assim (Entrevista, professora Larissa, 2017/2018).

Além das exigências afetivas que o trabalho do cuidado suscita, Larissa chama atenção para a aprendizagem de habilidades que advém da convivência com as(os) bebês. Eles ensinam muito. Desde a necessidade do conhecimento de suas preferências, como as preferências alimentares, ao (re)aprendizado de atitudes e formas de convivência com as quais as adultas estavam acostumadas, como a modificação do tom de sua voz (VITTA, 2004). A professora é então afetada pelas crianças e, junto com elas, vai construindo formas de relacionamentos que perpassam seu corpo, seus sentimentos, suas emoções, suas práticas. Nesses momentos interacionais as professoras vão aplicando técnicas de alimentação que construíram ao longo de sua vida, reavaliando essas técnicas, muitas vezes com auxílio de alguma colega, e construindo junto com as crianças formas particulares para oferecer o alimento, como amassar o ovo na comida toda ou decidir colocar apenas o caldo do frango.

Tornar-se professora e auxiliar que atua com bebês implica ainda experienciar o reino da dúvida. Uma das principais atividades do desenvolvimento da rotina com bebês é o banho³³. Esta atividade exige das adultas a tomada de várias decisões e uma delas é escolher que roupa colocar na(o) bebê. Durante as entrevistas perguntei às professoras e à auxiliar como elas decidiam que roupa colocar na(o) bebê. Todas responderam que utilizam como principal indicativo a temperatura do ambiente. Elas olham se o tempo está nublado, ensolarado, chuvoso, com muito ou pouco vento. Pensam também sobre suas próprias sensações térmicas, se estão sentindo frio ou calor, ainda que não considerem suas sensações como principal parâmetro e analisam o comportamento da criança, se a(o) bebê está suando, se está com as extremidades (principalmente mãos e pés) frias, bem como se está incomodada(o) com a roupa, não necessariamente nesta ordem. Vejamos a resposta da professora Sofia:

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

Em outros registros encontramos diálogos das professoras com as famílias sobre as vestimentas das(os) bebês. Os diálogos giravam em torno da quantidade de roupa enviada à EMEI, da adequação das roupas à temperatura ambiente e da higiene e organização das roupas

³³ Esta atividade também é analisada sob outra lente na seção 5.1 do Capítulo V desta tese.

enviadas. No trecho reproduzido acima, Sofia traz um elemento que se refere ao compartilhamento das ações com as famílias, referindo-se à variação da temperatura durante do dia. *O tempo muda!* Pela manhã ele está frio e chuvoso, ao meio dia muito quente e ensolarado e no final da tarde o frio volta, ou não. Como ter esse controle? Vejamos uma situação relatada pela professora,

Aliás tem um episódio ótimo porque logo depois que eu comentei das roupas, aliás foi no próprio dia, estava ventando. Eu estava te falando e vendo lá fora: *hoje provavelmente deve ser o dia que a gente vai pôr roupa de frio neles*. Cheguei no berçário, realmente, todos saíram de blusa de frio, mudou o tempo, ficou escuro, a própria mãe que chegou colocou capuz. Quando eu saio 17:30h, aquele sol enorme, vou de carro na frente e o capuz, o moletom, a calça que eu tinha colocado no Mateus a mãe estava tirando no meio da rua, tudo, tirando tudo e ele saindo de camisetinha. Para você ver como é difícil, né? Ter esse controle também: *aqui tá assim, lá fora está assim, o tempo muda*, mas a gente tenta acertar (Entrevista, professora Sofia, 2017).

A temperatura dentro da sala de convivência do berçário é diferente da temperatura nos ambientes abertos que são influenciados também pela quantidade de ventilação. As variáveis climáticas externas e de sensações pessoais determinam que o trabalho das professoras e da auxiliar seja baseado nas alternâncias entre erro e acerto, na dúvida, quando lhes é imposta a difícil tarefa de decidir pelo outro que ainda não fala verbalmente. Vivenciar o significado do que é quente e do que é frio não é igual para todas as pessoas, não sendo possível aferir o grau de desconforto individual quanto à sensação térmica alheia. No trabalho com bebês esse dilema torna-se ainda mais complicado quando pensamos que eles ainda não verbalizam o que sentem, estando ainda em processo de aprendizado das formas de expressões das sensações individuais.

Em um dos dias de entrevista com a professora Larissa eu estava vestindo duas blusas de manga comprida, enquanto a professora estava vestindo uma blusa de alças. Comentei com ela a discrepância das nossas roupas e ela respondeu:

É, e infelizmente neste ano alguém passou um frio, alguém passou um calor, com certeza: *ai meu Deus eu queria que alguém colocasse uma blusa de frio em mim* e nós não colocamos ou vice-versa, alguém lá morrendo de calor, depois de meia hora, 40 minutos, 1 hora, é que alguém falou: *nossa gente! Vamos tirar a blusa de fulaninho*, infelizmente assim, uma vez ou outra, por exemplo, hoje eu não estou sentindo frio, então se você estivesse sob os meus cuidados provavelmente você iria estar com frio porque eu não ia te colocar blusa (Entrevista, professora Larissa, 2017/2018).

Larissa reconhece a dificuldade e a subjetividade das tomadas de decisões no berçário, bem como verbaliza que não tem controle da situação quando afirma que, provavelmente, se eu estivesse aos seus cuidados estaria sentindo frio. As professoras não possuem informações oficiais e nem critérios construídos coletivamente para tomarem as decisões que tomam durante

o dia. Nenhum documento de orientação de suas práticas trata deste tema, o que faz com que elas baseiem suas ações em critérios pessoais e algumas vezes contraditórios (DUBET, 1994).

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

Com filho mesmo. Filho. E no susto. Não tem outro jeito não. Ninguém chega para você, eu não fiz curso de... eu nem sei como chama agora, agora que eu falo assim, na minha época tinha pré-natal, mas básico. Hoje tem uns cursinhos aí para ensinar a dar banho no neném, trocar fraldinha. Não tive nada disso não, foi no susto mesmo e nem era fralda descartável, deu mais conhecimento porque era fralda de pano, tinha uma técnica para dobrar, para não sei o quê, a noite é diferente do dia. Toda essa técnica aí de uso de fralda de pano e de descartável, mas foi assim, não tem muito segredo não (Entrevista, professora Sofia, 2017).

O que nos relata Sofia faz parte de um conhecimento construído pela sociedade, principalmente por mulheres, passado de geração para geração sem o reconhecimento acadêmico (DUMONT-PENA, 2015). Com o fato de que as fraldas de pano foram substituídas, por grande parcela da população, por fraldas descartáveis, as famílias, e, no caso da EI, as professoras e auxiliar, precisam se atualizar em relação às técnicas. Mesmo afirmando que “não tem muito segredo”, Sofia não desenvolveu a habilidade de manusear as fraldas de pano ou descartáveis durante sua formação acadêmica e sim na prática de acordo com a necessidade de realização do trabalho.

Ainda com relação aos aprendizados das técnicas (DUMONT-PENA, 2015) de troca de fralda e das mudanças sociais, a professora Larissa acrescenta o fator tempo. Ela ficou um intervalo de 6 anos sem executar a atividade de troca de fralda, tanto no contexto doméstico, quanto no contexto coletivo.

[...] Aí no berçário eu não tive problema, entre aspas, porque a mãe do Artur, o Artur, eu peguei o berçário no 1º ano aqui, e depois peguei 9³⁴ anos depois e a Alícia [filha de Larissa] já estava com 6 anos no começo desse ano, então tinha 6 anos que eu não trocava fralda. A mãe do Artur chegou e falou assim: *nossa! Só que tem um problema, ele acabou de fazer cocô*, eu falei: *não tem problema, a senhora quer trocar?* Aí ela foi trocar, mas na hora da troca o telefone dela tocou e ela falou: *nossa! Vou precisar atender*. Eu falei: *pode me dar aqui* e ela ficou na porta atendendo acho que o marido dela. Ela estava demorando e ele estava querendo saber porque ela não tinha saído ainda e eu fui trocar. Na hora que ela desligou eu estava na parte de colocar a fralda e a parte da vira, daquela liga, estava para frente porque o Artur foi o primeiro que eu troquei no berçário, eu não tinha trocado, foi acho que no 2º dia parece, aí na hora que eu fui trocar ela falou assim: *Ih! Artur, ó! Fala para a professora para virar a sua fralda, tá trocada*, aí eu falei: *ih! Artur você vai ser minha cobaia porque tem 6 anos*

³⁴ A EMEI Arco-Íris foi inaugurada, de acordo com o PPP, em 07 de abril de 2009. Se a professora atuou no berçário em 2009 como afirma, ela levou um intervalo de 8 anos sem trabalhar com bebês e não 9 como relatado.

que eu não troco fralda, brinquei, levei na brincadeira porque eu já conhecia ela, eu já fui professora da menina dela, levei na brincadeira e tal, mas aí a gente esquece também, né? Mas aí eu não esqueci mais. Na hora eu coloquei errado, esqueci que tinha que olhar qual era o lado (Entrevista, professora Larissa, 2017/2018).

Assim como Sofia, Larissa mobilizou conhecimentos e habilidades construídos na vivência da maternidade para executar o seu trabalho, bem como precisou contar com o bom senso e a confiança (SILVA, 2014) construída com a mãe do bebê, quando demonstra ter esquecido como se manuseia uma fralda descartável no segundo dia de trabalho. O fato de ela ter ficado 6 anos sem trocar uma fralda a fez esquecer que precisava olhar qual era o lado da frente. Larissa se coloca também no ambiente de trabalho como aprendiz, no início do ano de 2017, ela observava e perguntava tudo, tanto para as outras professoras quanto para a auxiliar. Para ela, não interessava quem era a professora e quem era a auxiliar nos momentos de tomadas de decisões, o que contava era a experiência prática, “hoje eu já domino bastante, mas no início eu podia dizer que eu ficava esperando as ordens da Manuela [auxiliar]” (Entrevista, professora Larissa, 2017/2018).

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

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

Podemos afirmar que as professoras e a auxiliar revelam um esforço para construírem o seu fazer profissional na Educação Infantil trabalhando com bebês. Aprender a ser professora e auxiliar que atua com bebês é reconhecer que neste tipo de docência há características diferentes das já construídas nos outros níveis de cuidado e educação coletiva, inclusive na própria Educação Infantil. A docência com bebês exige habilidades que não correspondem às imagens da docência tal como ela se constituiu historicamente, baseada em atividades exclusivamente de ensino, com mesas, cadeiras, papéis, canetas e crianças sentadas em fileiras (CAMPOS, 2008). As professoras e a auxiliar sinalizam também a necessidade de formações específicas que lhes ofereçam suporte durante o trabalho. A ausência de conhecimentos sobre as(os) bebês e sobre o trabalho no berçário, como parte do processo de formação dessas mulheres, as conduz a encontrar recursos para execução de suas atividades diárias e o *compartilhamento da docência*

com seus pares (próxima seção) aparece nos dados da pesquisa, tanto quanto oportunidade formativa, quanto como desafio a ser enfrentado. É nas experiências maternas e de cuidado com outras crianças e idosos, “na ajuda das outras colegas que trabalham” (entrevista, professora Amanda, 2017), auxiliadas pela observação, que elas conseguem encontrar recursos para construir vínculo com as crianças. Conseguem “descobrir” o significado do choro, reconhecer sinais de sofrimento, decidir se será necessária uma roupa mais quente ou mais fresca, se ligam o som ou não, se há necessidade de um banho ou apenas de um passeio pela escola.

Todas essas características fazem parte do trabalho de professoras e auxiliares que atuam com bebês, contudo, os cursos de Pedagogia, Normal Superior e as especializações não possuem ou possuem de forma insuficiente disciplinas específicas para tratar desses conteúdos (PIMENTA, 1997; GATTI, 2017; ALBUQUERQUE, ROCHA, BUSS-SIMÃO, 2018). O aprendizado é realizado nos momentos interacionais, o que compõe a experiência social e que marca a vida pessoal e profissional dessas mulheres que assumem a difícil tarefa de cuidar e educar bebês e crianças de até 6 anos, em Instituições de Educação Infantil. Mesmo recebendo orientações de como fazer, mesmo tendo como atividade laborativa as mesmas funções, mesmo compartilhando as tomadas de decisões, cada uma delas imprime sua subjetividade (DUBET, 1994) no processo, seu modo de executar as tarefas diárias e de viver a experiência de ser professora e auxiliar da Educação Infantil, sendo a ação afectual (emocional) (DUBET, 1994) uma das características marcantes nesse processo.

4.2 O compartilhamento da docência em tempo integral

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

razão adulto/criança (AQUINO, 2015), ou seja, uma escola que supõe investimentos de recursos financeiros consideráveis.

Como dito no Capítulo III, o berçário *locus* desta pesquisa, foi fechado com a justificativa da ampliação de vagas para as crianças de 4 e 5 anos, o que evidencia na política pública municipal, o que Lígia Aquino interpreta como “desprezo pela creche” e pelas práticas de cuidado e educação (AQUINO, 2015, p. 164). A autora defende a educação em tempo integral enquanto direito das crianças e de suas famílias e afirma que há, no Brasil, um paradoxo produzido pela institucionalização das crianças, pois “por um lado, a imposição/obrigatoriedade de oferta e garantia de direito a acesso tem provocado uma expansão, mas, por outro lado, essa expansão tem resultado em restrição – como a redução do tempo de oferta, das práticas de brincar, do cuidado integrado ao educar” (AQUINO, 2015, p. 174).

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

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

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

Na pesquisa de Camilo (2018), a autora identificou que suas interlocutoras atribuíam dois significados ao compartilhamento da docência em tempo integral. Para a autora, as professoras entendem o compartilhamento, tanto como o trabalho realizado com outra pessoa, quanto como a divisão das tarefas entre elas. Na EMEI pesquisada, as professoras do turno da

manhã chegavam às 7h e saíam às 11:30h, as do turno intermediário entravam no berçário às 11:30h e saíam às 13h, quando passavam a responsabilidade pela turma às professoras do turno vespertino, que, por sua vez, deixavam o serviço às 17:30h. As 3 professoras que atuavam no turno da manhã, Amanda, Bárbara e Larissa, atuavam também no turno da tarde em escolas diferentes, Bárbara em outro município, o que tornava o tempo de 11:30h às 13h curto para diálogos com as colegas que assumiam o berçário em seguida, pois ainda precisavam de tempo para almoço, descanso e deslocamento. As professoras Amanda e Bárbara precisavam fazer um esforço ainda maior se pensarmos que no turno vespertino elas atuavam com crianças do Ensino Fundamental em processo de alfabetização, e a professora Larissa com crianças da Educação Infantil, porém, mais velhas, o que difere do trabalho exercido com bebês. Das professoras do turno vespertino, apenas Sofia atuava em dois segmentos durante o dia (bebês e alfabetização), as professoras Júlia e Emanuele trabalhavam apenas um turno (Quadro 10).

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

Das que estão lá eu sou a única que continuei, porque passaram outras que foram saindo. Agora já tem duas que acho que vão ficar fixas até o final do ano. Ano que vem não sei. Então, deu para fazer a leitura de cada uma delas né? A gente consegue fazer a leitura, assim como elas também fazem a nossa leitura. As que têm mais proatividade de chegar e fazer o que precisa fazer, porque a rotina é simples. Chegou no berçário a primeira coisa é etiquetar as mamadeiras, depois etiquetar as fraldas, porque depois todo mundo mama e pronto. Iniciam as trocas. Se eu chegar e sentar alguém tem que fazer o que eu já acostumei a fazer desde o início, então se uma não fizer eu vou ter que fazer, então a gente vai interagindo. Já passaram colegas lá no berçário que simplesmente, se tinha que anotar a etiqueta, e daí? Alguém que anote. Ah! Tem que trocar? Enquanto eu puder ir empurrando as trocas para as outras colegas, eu vou empurrando. Pego uma aqui, faço hora com uma, troco essa uma enquanto as outras estão sobrecarregadas com crianças com diarreia e a gente lá! Já teve isso no intermediário. Já teve colega que para ela o mundo pode estar caindo e a gente que se vire lá. Tem colegas que tem a mesma percepção que eu. Chega e sabe que tem que desenrolar o serviço porque 13h o nosso horário acaba, a outra turma chega e não podemos deixar o nosso serviço para a outra turma fazer (Entrevista, professora Nina, 2017).

A professora Nina traz a reflexão do lugar do conflito (DUBET, 1994), na construção da Experiência Social, enquanto professora de bebês. Ao mesmo tempo que nos mostra como age na lógica da integração (DUBET, 1994), as regras que precisam ser cumpridas no momento do trabalho e a realização das expectativas que a Instituição lhe impõe, ela nos informa como articula esta lógica e exerce seu papel compartilhando-o com outras professoras. Nesses momentos de interação, que são necessários para “desenrolar o serviço”, a lógica da estratégia (DUBET, 1994) entra em ação. Como afirma Dubet (1994), é nessas interações que as tensões da experiência aparecem e as negociações são feitas em prol do bem-estar do outro e de si próprio. As ações de Nina de alguma forma são reguladas não apenas pelas normas institucionais, mas pelos próprios pares, como ela mesma afirma quando diz ser avaliada e regulada pela colega.

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

Laís: Você considera que a ausência dessas informações impacta no seu trabalho?

Júlia: Eu acho que me deixaria um pouco mais segura em certas situações, mas...

Laís: Que situações? Explica para mim.

Júlia: Pois é. Como essa acolhida do bebê e da família dentro do berçário. Será que o jeito que eu faço é o melhor ou poderia melhorar? Isso eu busco algumas coisas, leio alguns textos, busco informações com outras pessoas que estão na área, troca de experiência de professores com professores: *opa! Isso aqui pode me ajudar em tal hora, em tal situação. Ah! Com bebê isso aqui não está funcionando? O que você faria?* Troca de experiência mesmo (Entrevista, professora Júlia, 2017).

Uma ação recorrente por parte das professoras é solicitar ajuda da auxiliar para as tomadas de decisões, o que leva a auxiliar ao compartilhamento de ações com as professoras, bem como a conduzir a exercer o papel de ligação entre os turnos. Em artigo, escrito em parceria com Isabel Silva, no qual analisamos como a auxiliar constrói sua experiência na interação com bebês e professoras concluímos que “a atuação da Auxiliar vai além das funções determinadas

para o exercício do seu trabalho sem que isso esteja explícito, o que impede que seja objeto de reconhecimento e da reflexão” (BITENCOURT e SILVA, 2017, p. 391). Ainda nesse trabalho, chamamos atenção para as contradições do cargo de auxiliar e de sua relação no dia a dia de trabalho com bebês e professoras, sendo ela a única adulta que acompanha os bebês todo o dia e também,

a única adulta que não possui conhecimentos pedagógicos formalizados por meio da formação docente. É, também, a única adulta na turma que não participa da construção dos planejamentos previamente, tendo seu trabalho subordinado às Professoras. No entanto, como vimos, isto não impede que sua atuação ultrapasse o que está formalmente definido para a função de auxiliar. Isto demanda maior conhecimento das condições gerais de exercício da docência na Educação Infantil de modo a aquilatar os sentidos e repercussões das opções feitas pelas políticas públicas no que se refere aos profissionais para atuarem com as crianças pequenas nas Instituições de Educação Infantil (BITENCOURT e SILVA, 2017, p. 392).

Enquanto conversávamos sobre construção de planejamento, Amanda mencionou que considerava necessário um tempo para diálogo entre as professoras que trabalhavam no mesmo turno, visto que nos horários destinados ao planejamento elas não se comunicam. O diálogo é realizado dentro da sala, mesmo com uma ou outra criança acordada. Na visão de Amanda,

[...] o ideal seria que a gente trabalhasse o dia todo na mesma instituição. Que você tivesse um tempo para estudar e um tempo para executar suas tarefas. Que você ganhasse um salário digno para você não ter que ficar correndo. Larga 11:30h, almoça correndo e já está em outro lugar, com outra proposta totalmente diferente. Tem dia que no horário de projeto você precisa planejar, você precisa estudar, mas você está tão cansada, você está tão cansada que às vezes você não dá conta de fazer isso (Entrevista, professora Amanda, 2017).

Amanda ainda chama atenção para a valorização da carreira profissional da professora. A desvalorização, precarização e intensificação do trabalho docente, como visto no Capítulo I, aparece como uma das tensões demonstradas pelas pesquisas da área. O tempo integral na Educação Infantil também exige das professoras uma maior construção de vínculo e confiança entre elas, como consequência possibilita melhores relações durante o compartilhamento da docência e isso só seria possível se as professoras trabalhassem na mesma instituição durante todo o dia, como defende Amanda. Das nove professoras que participaram desta pesquisa, duas, as professoras Amanda e Larissa, possuem dois contratos de trabalho com a Prefeitura de Belo Horizonte, e essa condição possibilitaria a elas trabalhar o dia inteiro em apenas uma instituição. Contudo, as regras que regem a lotação nos cargos no município não lhes permitem isso, fazendo com que atuem em duas escolas diferentes durante o dia. Algumas professoras conseguem vincular seus dois contratos a uma mesma instituição, como é o caso das professoras Maria e Juliana, entretanto Maria e Juliana trabalhavam no berçário no turno intermediário e,

mesmo estando o dia inteiro na mesma instituição, não passam o dia inteiro com as mesmas crianças.

É também durante o compartilhamento da docência com seus pares que se encontram os desafios advindos da diversidade de experiências vivenciadas por cada uma delas que, conseqüentemente, as provoca a movimentar diferentes lógicas (DUBET, 1994), que auxiliem nas tomadas das decisões. “Desenvolver um bom trabalho em sintonia com os outros” (entrevista, professora Larissa, 2017/2018) se configura como um grande desafio que é potencializado pela ausência de tempo diário para reflexão coletiva, condição necessária à docência em qualquer nível de ensino. O sentimento de dúvida e certo desconforto de trabalhar com uma pessoa com quem não se tem afinidade, a ocorrência de verbalização, por parte de colegas, de frases consideradas por elas preconceituosas, as dificuldades inerentes a todo trabalho em equipe às vezes torna complicado “ficar afinadinho com esse povo todo” (entrevista, professora Maria, 2017). No caso da auxiliar, o desafio se apresenta na ausência de informações sobre a rotina, bem como sobre o trabalho pedagógico, visto que ela não participa das reuniões pedagógicas, nem da construção dos planejamentos e avaliações, no entanto, é ela que permanece a maior parte do tempo diário com as(os) bebês.

As professoras têm como instrumento de comunicação entre os turnos um *Caderno de comunicação* (Foto 18). No quadro de avisos do berçário, encontramos as *Normas procedimentais para o integral*, procedimentos que, no ano de 2014, as professoras que atuavam no turno integral construíram para auxiliá-las. A professora Júlia nos esclarece quando afirma que hoje é mais tranquilo trabalhar no integral, visto que já tiveram muitos problemas em anos anteriores por falta dessas normas:

[...] mas com aquelas normas que a gente colocou, chegou a montar em equipe o que incomodava de um turno para outro e foi acertando. Porque ficava assim, a gente chegava 13h e estava brinquedo espalhado por toda a sala. Menino, um dormindo no carrinho, outro dormindo no chão, outro dormindo no berço e um acordado fazendo bagunça e aquele tanto de roupa perdida. Banho, a gente vai ver, a bolsa de fulano estava dentro do escaninho de outra criança e ficava aquela confusão. Essa organização ajudou demais porque colocou lá [nas normas procedimentais para o integral]: cada pertence da criança a pessoa tira, utiliza com aquela criança, volta para o lugar. Tirou, coloca. Perdeu meia? Tenta pelo menos deixar separado: *A gente não sabe de quem é. Você poderia fazer o favor de perguntar na saída para a mãe?* Aí foi organizando. Ficou bem mais tranquilo (Entrevista, professora Júlia, 2017).

A primeira norma desse documento refere-se ao caderno de comunicação: “Fazer uso do caderno de comunicação. Anotar qualquer informação do turno que for relevante ou de alguma criança, para que os colegas tenham ciência”.

Foto 18: Contracapa do Caderno de Comunicação



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Nesse caderno, não há itens a serem preenchidos, as professoras do berçário escrevem bilhetes, informações que consideram indispensáveis às colegas, dividem tarefas administrativas entre os turnos, combinam organização de projetos e eventos comemorativos. Mesmo assim, ele não atende as necessidades reais de informações relevantes para a efetivação da rotina com bebês e, muitas vezes, é a auxiliar que exerce esse papel. Durante a produção dos dados me questionava: *quais os critérios utilizados para decidir o que é “relevante” para ser anotado no caderno de comunicação?* Em um dia de rotina, após realizar muitas atividades e dar um banho em um bebê, a professora Emanuele estabelece um diálogo sobre planejamento, comunicação entre os turnos e construção de relatório com a professora Júlia, vejamos o episódio registrado no diário de campo:

Manuela saiu da sala com Rafael. Emanuele às 13:35h foi ao fraldário e perguntou a Manuela o que ela estava fazendo com Rafael. Manuela respondeu que estava dando banho. Emanuele anotou na agenda do bebê e entrou no cantinho do sono para falar com Júlia. Comentaram sobre as fotos que precisam organizar para imprimir. Júlia falou sobre os relatórios que ela está escrevendo. Pediu opinião a Emanuele sobre a parte que ela fala da organização dos pertences das crianças pela família. Emanuele falou que o que mais incomodava era a organização das roupas. Ajudou sugerindo a Júlia: *atividades enviadas pela UMEI. Agora no projeto de literatura a gente não sabe, porque eu não sei o que as meninas da manhã estão fazendo. Só perguntando a Manuela para ver se ela sabe.* Júlia responde: *vamos perguntar a Manuela. As roupas, a fralda, esses negócios assim ela [a mãe do bebê] tem mandado direitinho.* Emanuele sugeriu que Júlia colocasse como exemplo as atividades para construção do portfólio (Notas de campo, 2017).

A professora Júlia estava no horário do seu projeto e escrevia o relatório individual de um bebê. Como a(o) bebê passa o dia inteiro na escola, as professoras não podem fazer relatórios avaliativos de apenas um dos turnos, contudo, afirmam não saberem o que as professoras dos demais turnos estão fazendo. Além do caderno de comunicação, para a escrita dos relatórios, elas utilizam como apoio um quadro com informações das crianças, onde cada uma faz notas referentes ao desenvolvimento da(o) bebê, mas ainda assim não é suficiente. Quando perguntei sobre a relação no dia a dia de trabalho com as colegas que trabalhavam nos outros turnos, incluindo o intermediário, todas as professoras falaram de alguma forma que a comunicação é mínima, realizada por bilhetes, pelo caderno de comunicação e nos eventos comemorativos da escola. Vejamos o que a professora Sofia responde sobre sua relação com as professoras do turno da manhã:

Eu não tenho contato a não ser via caderno de comunicação e recadinhos que elas deixam. Elas deixam, a gente deixa, a gente dialoga dessa forma. E quando há reuniões coletivas, extras, à noite, sábado. Por incrível que pareça a gente também não dialoga em relação a berçário, não essa troca. Porque já está tudo muito explícito, muito explicado e esclarecido no próprio caderno de comunicação e acordado. Então, se acordou, igual a gente costuma colocar lá: *nós pensamos em fazer dessa forma, a tarde assumiu ou as famílias vão participar dessa forma*, se elas concordam, elas colocam Ok. Da mesma forma quando elas participam, igual a gente dividiu na festa da família, nós fizemos toda a parte estética de material e tal e elas ficaram por conta da parte de contação de história e aí fica acordado sem conflito e em geral flui dessa forma (Entrevista, professora Sofia, 2017).

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

Do turno intermediário a gente tem mais afinidade até porque a gente se encontra, elas chegam 8:30h, mesmo que elas não vão lá no berçário, elas estão em outra sala, a gente se encontra no corredor, se encontra na hora do café, nos lanches coletivos, então a afinidade é maior, claro, a gente consegue conversar mais e é um bom relacionamento. Na hora da troca de turno também 11:30h, elas chegam, a gente consegue falar com elas algumas coisas pessoalmente, o que não acontece no turno da tarde. O turno da tarde a gente se encontra mais nas festas da escola, não que a gente não tenha um bom relacionamento, mas é um relacionamento mais distante mesmo do recado no caderno. Manuela [auxiliar] faz uma ponte, mas temos bom relacionamento,

mas sem muita intimidade como acontece de manhã, como acontece no intermediário, devido a não se encontrar é um relacionamento mais profissional e até o profissional mais limitado né? Mais por recado mesmo no caderninho de comunicação (Entrevista, professora Larissa, 2017/2018).

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

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

4.3 O compartilhamento das ações com as famílias

De acordo com Luana, na EMEI pesquisada, a política de construção de vínculo com as famílias está baseada na receptividade que elas têm no sentido de dialogar com respeito, sempre primando pelo bem-estar da criança, de acordo com as normas municipais de funcionamento da Instituição. Para Adriano Bonomi, “compartilhar com adultos o crescimento e a educação de uma criança pequena envolve a prática de uma dinâmica relacional complexa” (BONOMI, 1998, p. 161). O autor considera ainda este um dos aspectos mais problemáticos e difíceis da vida da creche, necessitando de maiores investimentos em reflexão e pesquisa sobre o tema. O autor afirma que, na construção das creches, a educadora tinha uma visão do seu próprio profissionalismo ligado à imagem “das especialistas nas atividades didático-educacionais para a criança pequena, e não àquela de especialistas na administração de relacionamentos complexos como os de educador-criança-pai” (BONOMI, 1998, p. 162). Nesta concepção, há o temor do juízo do outro, da perda de autoridade no status, há a necessidade de construção de modalidades comunicativas, sem que os atores se encontrem “à espera de que o outro dê o primeiro passo” (BONOMI, 1998, p. 167), argumento corroborado por Silva quando acrescenta a necessidade de instrumentos que deem suporte aos conflitos emocionais e à construção da confiança (SILVA, 2014) entre professoras e família.

Em artigo que analisa a dimensão das relações entre família e Instituição de Educação Infantil, tomando a noção de confiança desenvolvida por Anthony Giddens, Silva, defende a necessidade de tal agência revelar-se no “empreendimento de ações que reduzam a lacuna de conhecimentos dos familiares sobre as IEI bem como na busca por construir narrativas sobre a Educação Infantil e suas professoras que lhes ofereça maior segurança” (SILVA, 2014, p. 253). Para a autora, independentemente da origem social a que a família pertença, a dimensão de confiança é elemento central das relações estabelecidas entre os atores que trabalham nas Instituições de Educação Infantil, as crianças e as famílias (SILVA, 2014).

Nessa direção, Silva (2014) afirma ainda que a questão da confiança passa também pela possibilidade de escolha, “no caso, de *com quem* ou *com que* (no caso da instituição) compartilhar” (SILVA, 2014, p. 257). No entanto, a dimensão da escolha está presente parcialmente, “especialmente para famílias que só podem contar com esse tipo de atendimento” (SILVA, 2014, p. 257). No caso da escolha (ou necessidade) por uma instituição, muitas vezes o compartilhamento do cuidado com a educação dos filhos se dá por longas jornadas e as

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

De acordo com Rosana Cairuga (2015), quando nasce um bebê, nasce a necessidade da construção de uma “rede de apoio” que dê suporte à família nos cuidados e educação desse bebê, seja no seio familiar, seja fora dele. A escola para bebês nesse aspecto, “pode ser vista como parte dessa rede de apoio, se ela, em sua estrutura, conseguir dar a sustentação aos anseios da mãe e às necessidades de afeto, cuidados e desenvolvimento do bebê” (CAIRUGA, 2015, p. 38). As professoras expressam que cuidam das(os) bebês como se estivessem cuidando dos seus filhos. Procuram se colocar no lugar dos familiares, no sentido de estabelecimento de confiança mútua, embora reconheçam a dificuldade de construção de vínculo e de entendimento por parte das famílias do papel social e das propostas de cuidado e educação da instituição. Observamos, no entanto, que a experiência social (DUBET, 1994) de professoras que trabalham com bebês é vivida por elas como um processo complexo. Tal processo exige a articulação do papel socialmente reconhecido como o modelo de cuidadora (a mãe) e certa visão do âmbito do trabalho inserida nas lógicas integradora e estratégica. Assim, suas ações podem ser avaliadas também em relação às ações de outros, levando-as a mobilizarem recursos que as façam se sentir competentes e capazes de exercer a docência de forma compartilhada.

Na EMEI pesquisada, as famílias das(os) bebês e das crianças de até 3 anos eram autorizadas a acompanharem as crianças até a porta das salas, o que possibilita troca de informações sobre as(os) bebês com as professoras e com a auxiliar. As crianças possuíam uma agenda individual, utilizada pelas professoras, auxiliar e famílias, na qual eram anotadas as atividades principais da rotina e os horários de realização de cada uma delas, bem como alguma informação ou solicitação, tanto das professoras quanto das famílias (Foto 19). A auxiliar não era autorizada a responder bilhetes nem conversar com os familiares. Ela utilizava a agenda para fazer anotações dos procedimentos de banho, trocas de fralda, sono e alimentação realizados por ela e, caso identificasse recados dos familiares, a orientação era para ela comunicar às professoras para que as mesmas tomassem as medidas cabíveis.

Das 9 professoras entrevistadas, 7 revelaram que se constitui como desafio as famílias entenderem o papel social, de cuidado e educação da escola. A professora Nina não menciona a relação com a família como desafio, contudo ela atua no turno intermediário e afirma não ter contato com muitos familiares, apenas com alguns, com os quais ela afirma se dar “muito bem” (entrevista, professora Nina, 2017).

Foto 19: Agenda individual da(o) bebê

Refeições	Aceitou tudo	Boa parte	Parte	Rejeitou
Lanche / Manhã				
Colação / Suco				
Almoço				
Lanche / Tarde				
Jantar				

SONO: () Não () Sim
 Horários de sono: das _____ às _____ e das _____ às _____

FEBRE: () Não () Sim – Horário: _____

MEDICAÇÃO: _____ Horário: _____

BANHO: () Não () Sim

EVACUAÇÃO: () Normal () Diarreia () Não evacuou

ESCOVAÇÃO: () 1 vez () 2 vezes

OBSERVAÇÕES: _____

Responsável(is): _____

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A professora Sofia acredita que, talvez por ser mais velha, é convidada para as reuniões individuais com os familiares, quando há necessidade. Ela não demonstra a relação como desafio e afirma que o contato se dá nos horários de saída das crianças, em duas reuniões por ano, nos eventos comemorativos da escola e pelas agendas das crianças. Vejamos a fala completa sobre sua relação no dia a dia de trabalho com as famílias e a comunidade,

Eu não tenho muita interação não, a não ser o contato de hora de saída, reunião de pais que são 2 vezes no ano e o diálogo assim, um comunicado na agenda que a gente responde uma dúvida deles, esclarece alguma coisa, mas é sempre na hora que entrega as crianças, não tem esse vínculo muito forte com eles não. Nas festas, quando tem, a gente se encontra, mas não é de ficar falando. Eu sou mais reservada em relação a isso, o profissional. Não fico muito com família assim não, mas se precisar sempre me chamam para fazer reunião, não sei se é porque eu sou a mais velha da sala lá, porque quando tem reunião e tem que falar alguma coisa, sempre tem que ter uma do berçário para acompanhar. Eu já fiz várias, mas nesse nível que eu estou te falando, é mais reservado (Entrevista, professora Sofia, 2017).

Sofia supõe que o tempo de serviço, lembrado como “eu sou a mais velha da sala”, é considerado critério para sua participação nas reuniões com as famílias das crianças. Pelo fato

de ser mais antiga na Instituição e ter mais experiência com o trabalho no berçário, o convite a ela é priorizado quando há necessidade de reuniões, sugerindo essas duas características, ter mais idade e experiência, características consideradas úteis na docência com bebês e na relação com os responsáveis pelas crianças.

Outro aspecto que apareceu como significativo para tornar-se professora e auxiliar de bebês é a abertura ao diálogo. O tempo destinado aos diálogos, bem como o conteúdo das informações compartilhadas é um dos elementos importantes do relacionamento entre a família e a escola. A professora Emanuele nos conta que certos comportamentos das crianças são explicados pelas famílias e essas explicações as ajudam no dia a dia, contudo, diz que algumas famílias preferem reter informações e/ou “mentir” para as professoras. Emanuele não sabe explicar os motivos que levariam as mães a tomarem essas atitudes, mas acredita que um diálogo mais direto e sincero entre as professoras e as famílias auxiliaria no trabalho diário do cuidado e educação. Vejamos o trecho em que a professora comenta sobre o processo de desmame de uma bebê:

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

A ausência de tempo e espaço efetivo para construção de vínculo e da confiança (SILVA, 2014) com as famílias não permite a oportunidade de diálogos construtivos nos quais, tanto as professoras quanto as famílias, possam explicitar seus receios, desejos, pontos de vistas e formas de cuidado, pois a agenda e o diálogo rápido nos horários de chegada e saída das(os) bebês não são suficientes para isso. Para a professora Júlia, o desafio é construir um diálogo por meio do qual as famílias compreendam as finalidades da Educação Infantil, bem como as limitações que as professoras têm para exercer sua atividade laboral.

Júlia interpreta que as famílias compreendem o seu papel de professora a partir da representação do papel exercido pela babá, concepção presente no início das creches (CAMPOS, 2008). Vejamos o que ela responde sobre os desafios de executar as atividades de cuidado e educação com bebês,

Acho que o desafio primeiro, diretamente com os bebês, é com as famílias. Porque eles vêm de casa com uma visão que é como se fôssemos uma babá de luxo: *ah! Você faz*, pelo menos as experiências que eu já tive, nos anos anteriores aí, no ano anterior e esse ano de novo: *ah! Dá a ele o leite assim. Ele vai embora com essa roupa. Essa roupa é de ficar aqui porque ela é feia. Você vai não sei o quê. O remédio. Você passa*

esse remédio. Tem que ter todo um processo. O medicamento não pode ser dado assim. Tem que ter uma receita médica. Eu acho que o desafio maior é a família. De chegar e ver que: opa! Ela não está dentro da minha casa seguindo o meu ritmo na minha casa. Aqui é outro ambiente. É outro espaço. Tem regras. Tem normas. Assim como elas [as famílias] têm que entrar no ritmo da escola, os bebês também têm que ter hábitos que são saudáveis. São os horários para comer. Horário para brincar. Apesar que não tem essa questão do brincar, sempre está acontecendo o brincar, mas tem os espaços e os momentos para as coisas e elas não têm essa visão acham que é só: ah! Está com um monte de bebê vai lavar a roupa que está com cocô, vai limpar isso aqui, vai dar comida, vai botar para dormir e não faz mais nada. Acho que esse é o maior desafio mesmo, a família (Entrevista, professora Júlia, 2017).

A necessidade que os familiares têm de dizer o que eles gostariam que as professoras fizessem com seu(sua) filho(a), como eles gostariam que seu(sua) filho(a) fosse cuidado durante o dia, de alguma forma incomoda a professora. Como profissional, ela questiona os termos utilizados pelos responsáveis das crianças, principalmente aqueles utilizados em tom de imposição “dá”, “você vai”, “você passa”, “você faz”, como se a família soubesse mais sobre o trabalho de ser professora, ou, como afirma Júlia, com a visão de que as professoras são “babás de luxo”. Da resposta de Júlia sobre os desafios da docência com bebês, podemos inferir a necessidade de as famílias sentirem que suas crianças estão sendo bem “cuidadas”, no âmbito dos cuidados domésticos. Elas querem garantir, por exemplo, que o seu bebê receba os remédios nos horários estipulados, que utilize certa roupa durante o tempo de permanência na escola, mas que no horário de saída ele esteja limpinho e com a roupa que foi enviada para esse momento. Segundo a professora, certas necessidades das famílias são inviáveis, visto que o ritmo da casa é diferente do ritmo da escola. Ela acrescenta ainda que os tempos destinados aos diálogos com as famílias para ajustes como esses são escassos no dia a dia de trabalho, gerando, de alguma forma, certo desconforto. Como sabemos, as atividades de cuidado, quando bem feitas, não geram um produto físico, o que leva o sujeito que não participa dos processos a considerar que há tempo para “não fazer mais nada”, depois que brinca, banha, alimenta, limpa, resolve conflitos, apoia o sono, planeja, registra, etc. Há ainda nesse relato a elucidação da existência de conflitos entre os interesses das professoras, das crianças e das famílias já discutido por Fúlvia Rosemberg (ROSEMBERG, 2001).

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

realizariam o procedimento solicitado pela mãe caso fosse possível, mas que não precisaria ficar trocando bilhetes com a mãe por conta disso.

Pareceu-me que o que mais incomodou Júlia foi o tom de imposição trazido no bilhete, que reflete o que ela chama de concepção das famílias de que as professoras são “babás de luxo”. Um tempo se passou após este episódio e a mãe da bebê foi leva-la à escola. Aproveitei para convidá-la para uma conversa, eu ainda não tinha conseguido sua assinatura no TALE. Sentamos em um banco no corredor da EMEI. Conteí para ela o que significava aquele documento, falei da pesquisa e, em um dado momento do diálogo, ela falou: “assino sim, mas tem que ser eu?”, respondi afirmativamente entregando o papel para ela, sem me dar conta da pergunta que ela tinha feito. A mãe da bebê começou a mexer na bolsa me pedindo desculpas. Falou que não tinha tido a oportunidade que hoje ela consegue oferecer para os filhos e foi retirando da bolsa a certidão de nascimento da bebê para poder “desenhar” o nome dela no papel que eu tinha entregado. Senti-me péssima. Quando encontrei com a professora Júlia conteí o fato. Tive a impressão de que Júlia lembrou do bilhete solicitando que lavassem o cabelo da bebê, pois expressou surpresa e saiu pensativa, sem mais nada a dizer. Não comentamos mais o assunto.

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

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

Teve uma vez, a mãe da Ana. Ela chegou aqui no horário do intermediário e ela não conhecia, ela não conhece as professoras do intermediário. Como eu fico o dia inteiro né? Eu estava mexendo no armário de alguma criança na hora. Eu falei com a Juliana: *Ô Juliana, é a mãe da Ana*, aí a hora que a Juliana chegou na porta, ela [a mãe] falou assim: *não. Eu quero falar com a Manuela: Ô Manuela vem aqui, faz o favor*. Nessa hora eu fiquei super sem graça né? Porque eu sou a auxiliar, falei que a Juliana que é a professora. Aí ela falou comigo que ela queria saber de relatório, que ela queria pedir

um relatório para levar para o médico. Eu ouvi ela e falei que eu ia passar o recado para a professora que estava cuidando do relatório da Ana. Beleza. A gente acertou o que ela queria e foi embora. Logo em seguida eu falei com a Juliana do que se tratava porque eu fiquei super sem graça na hora e eu vi que a Juliana ficou meio assim, sabe? - *O que será que ela pode falar comigo e está querendo falar com a Manuela?* Aí a Juliana depois até falou: *não Manuela eu entendo é porque ela não me conhece, ela conhece você, sente segurança em você e tal*, eu falei: *tá Juliana, era só isso que ela queria*. A gente fica super sem graça. Eu, no meu caso, eu fico super sem graça (Entrevista, auxiliar, Manuela, 2017).

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

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

Manuela reconhece que conseguiu estabelecer relação de confiança (SILVA, 2014) com a mãe e afirma se sentir “envaidecida” por isso. Essa confiança que a mãe teve em conversar com ela e não com a professora “desconhecida” não aconteceria caso a mãe não sentisse segurança no trabalho realizado pela auxiliar. Mesmo Manuela ficando “super sem graça”, há o reconhecimento por parte das famílias, bem como da professora pelo trabalho que executa. Ana foi a criança que mais protestou ao chegar na escola e foi com Manuela que ela começou a se sentir segura. Há aqui uma incongruência quanto ao papel que a auxiliar desempenha, mesmo não sendo atribuições do seu cargo, ela não é autorizada a conversar com as famílias, a ficar sozinha na sala com as crianças, a participar das reflexões, avaliações e planejamentos, é Manuela que passa o dia inteiro na escola, que exerce atividades de cuidado e educação, que constrói maiores vínculos com as crianças e é nela, também, que as professoras se apoiam para execução de suas atividades diárias (BITENCOURT e SILVA, 2017).

Outro elemento do relacionamento com as famílias são as visões pré-concebidas das professoras que representam o que elas consideram como um bom cuidado das famílias para com as crianças. A professora Juliana acredita ser desafiador o incômodo que tem com o que considera “negligência” e “ignorância” das famílias para com as crianças. Ela acredita também que há presença de comparações do trabalho de professora com o trabalho de babá, bem como que alguns comportamentos dos familiares, como frequentar bares e usar drogas ilícitas perto das crianças, não é saudável para o desenvolvimento delas. Vejamos com suas palavras:

Os desafios eu acredito que, na maioria das vezes, são as famílias. A negligência da família incomoda muito nós professores porque a gente tem um limite até onde nós podemos ir. Isso é bem desafiador para a gente. Eu sou um tipo de professora que eu encaro. Nós já tivemos uma situação recente onde o pai veio para tirar a criança e começou a nos agredir, brigar e xingar, falando, xingando a gestão. Eu falei: *não pai. Calma pai. Para um pouquinho. Vamos conversar.* E eu consegui colocá-lo no lugar. Primeiro porque as pessoas nos tratam como se nós fossemos babás das crianças. Não compreendem que nós temos todo um trabalho que é feito para o desenvolvimento da criança. Então, eu acredito que o nosso desafio é a ignorância das famílias que geralmente são, sem nenhum preconceito, mas são pessoas que realmente não têm esse conhecimento, eu nem digo acadêmico, mas humano. A criança, ela é exposta da mesma forma do que um adolescente de 15 anos. O pai vai para o bar beber, a criança vai junto. O pai vai fumar uma droga, uma maconha, a criança está junto. Chega uma criança de 2, 3 anos falando: *sabia que a minha mãe fuma maconha?* Eu ouvi isso quinta-feira agora, de uma criança de 3 anos. Então, esse é o desafio (Entrevista, professora Juliana, 2017).

O desafio que Juliana traz em sua fala nos remete à necessidade da instituição de proporcionar aos profissionais e às famílias tempos para esclarecimentos sobre as suas funções e rotinas, para que as relações sejam fortalecidas e construídas com confiança (SILVA, 2014). Para Silva, esta dimensão da confiança entre familiares, IEI e professoras “revela-se como importante fator para construção da qualidade das experiências proporcionadas aos meninos e meninas no ambiente institucional e também no ambiente familiar” (SILVA, 2014, p. 269). A relação entre família e escola, nesse sentido, é um aspecto relevante para as práticas de cuidado e educação exercidas por professoras e auxiliares nas IEI. São também durante esses momentos interacionais que professoras e auxiliares vão construindo sua experiência social à medida que, diante das situações que aparecem, precisam articular diferentes lógicas de ação que as conduzem a agir conforme as vivências e conhecimentos de cada uma. Essas experiências proporcionam ainda construções de conhecimentos profissionais que orientam as práticas de cuidado e educação (próxima seção) exercidas por cada uma delas.

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

Todas as professoras e a auxiliar verbalizaram que as concepções que tinham sobre cuidado e educação de bebês de alguma forma se alteraram com o tempo e a experiência no trato com as crianças na Instituição de Educação Infantil. Elas defendem o discurso presente nas DCNEI da indissociabilidade entre essas duas ações, ao mesmo tempo em que, em alguns momentos, concebem como cuidado as atividades vinculadas ao corpo e como educação, aquelas vinculadas ao desenvolvimento intelectual das crianças (VITTA, 2004; SANTOS, 2017; NASCIMENTO, 2018).

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

Eu acho que são importantes. O cuidado é muito importante, faz parte dos Referenciais³⁵, faz parte da vida da criança, não adianta dissociar, não tem como dissociar o cuidar do educar, então eu acredito ser muito importante, mas como eu estou te falando, a questão do tempo e da rotina, aquela rotina ali acaba te permitindo uma coisa ou outra, ou você cuida, engraçado né? Como é difícil a gente falar porque na hora que você está dando um banho você está educando, porque você está mostrando à criança como que se lava e tal, na hora que você está escovando um dente você está educando, é difícil essa pergunta. Nossa! É muito difícil porque, se você for analisar, você está fazendo as duas coisas ao mesmo tempo. Láis, isso é pegadinha (Entrevista, professora Bárbara, 2017/2018).

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

Mas se a gente for analisar mesmo uma está ligada a outra. Talvez seja porque a gente tem essa visão de que a parte do educar é a parte do livro, da escrita, isso faz parte, mas para essa faixa etária o educar, na verdade, é isso, é o cuidar dele, está entrelaçada uma na outra, não tem como separar. Ou tem como separar?

No berçário o cuidar é mais latente³⁶, mas quando você analisa friamente você vê que o educar tá ali, está na fralda que você troca, está no banho que você dá, está na comida que você oferece, você está oferecendo uma comida saudável, então você está trabalhando alimentação, você está dando um banho, você está trabalhando higiene, você está conversando com a criança, você está trabalhando linguagem oral, você está cantando com a criança, você está trabalhando apreciação musical, então está tudo interligado (Entrevista, professora Bárbara, 2017/2018).

Para as professoras, à medida que a criança cresce, o trabalho educativo se torna mais evidente do que o trabalho do cuidado, visto que conseguem se ocupar com a administração de conteúdos formais de matemática e português, por exemplo, como afirma a professora Larissa: “Eu penso que não tem como você cuidar sem educar e educar sem cuidar, no berçário então

³⁵ A professora está se referindo ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

³⁶ A professora parece usar o termo latente no sentido de mais presente, como se depreende da sequência de sua fala.

não tem como mesmo. De repente na turma de 5 anos, você pode prestar mais atenção nos conteúdos de matemática, português e, não passa pelas suas mãos a questão tanto da higiene [...]” (Entrevista, professora Larissa, 2017/2018).

As professoras consideram ainda que para exercer o trabalho do cuidado é necessário afetividade, respeito, compreensão das necessidades do outro, controle do tom de voz, delicadeza, amor, carinho, diálogo, saber compartilhar os espaços, responsabilidade, paciência e capacidade de escuta, competências naturalizadas historicamente como femininas, como afirma Molinier (2012). Elas não tratam essas características como tendo sido aprendidas, como resultado de um empenho individual e coletivo, especialmente entre as várias gerações de mulheres nos seus contextos de vida (DUMONT-PENA, 2015).

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

[...] os bebês, é uma palavra forte mas eu vou usar, são incapazes no sentido de se cuidarem e todo o tempo a gente está educando quando você coloca o não, quando você estabelece o não e quando essa dependência que eles tem de você para trocar, para dar banho, para alimentar. Eu acho que no berçário funciona muito bem o educar e cuidar. Eu acho que o desafio é para as outras turmas onde tem uma monitora³⁷ que aí a professora fica fora desse processo, quem faz é a monitora e muitas vezes a monitora não está preparada, não sabe muito de teorias. Colocaram ela lá para isso mesmo, para banho e limpar o bumbum da criança e o professor, que tem que entender que ele é o gestor de sala, muitas vezes ele não tem essa liberdade de falar para a monitora: *Olha, isso que você fez não foi legal. Olha isso aqui, né?* Porque ele acha que o monitor não é empregado dele, não é mesmo, que ele não tem esse papel, então eu acho que no berçário funciona legal, mas nas outras turmas eu acho um pouco complicado porque a gente não consegue cuidar o tempo todo da criança nesse sentido que eu falo de necessidades de higiene, por exemplo, só nesse sentido, nas outras é tranquilo (Entrevista, professora Juliana, 2017).

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

³⁷ A professora está se referindo às Auxiliares de Apoio à Inclusão que atuavam nas turmas que tinham crianças com deficiência. Em 2019, como explicado no capítulo III, esse cargo passa a ser chamado de Auxiliar de Apoio ao Educando.

exemplo, que, segundo a professora são também educativos na medida em que impõem limites às crianças de onde podem ou não mexer.

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

Na visão da professora Larissa, há cuidado o tempo todo,

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

Larissa nos conta que compartilha com as mães das(os) bebês os mesmos sentimentos de anseios e angústias. Ela exerce sua profissão como gostaria que seus filhos fossem cuidados em contexto coletivo, oferecendo segurança e executando as atividades com os mesmos cuidados que executaria com eles. Larissa, quando fala sobre como dialoga com as crianças nos momentos das atividades, demonstra reconhecer as(os) bebês em sua alteridade, como sujeitos de direitos que participam do mundo, se comunicam através de diversas linguagens e compreendem de alguma forma as palavras e ações da professora. Reconhecer e praticar a alteridade para com as crianças ainda é um desafio à EI, pois exige compreender e praticar um currículo “não como um plano prévio de ensinar a vida mas como abertura à experiência de viver junto – bebês, crianças pequenas e adultos professores – as situações contextualizadas em narratividades” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 84).

A professora Nina apesar de considerar o cuidado e educação de forma indissociável, na sua fala identifica as atividades que considera de cuidado e as atividades educativas,

distinguindo o cuidado através daquelas atividades voltadas para a manutenção da vida do bebê e o processo educativo vinculado à contação de histórias, à audição ou ao canto de músicas, ao disciplinamento,

[...] Eu acho que são indissociáveis, não tem como separar porque aqui tanto a gente cuida quanto a gente educa, a gente cuida, mas a gente educa porque é aquilo que eu falei. A gente está dando amor, está dando carinho, está brincando, mas o aluno praticou alguma coisa, bateu no coleguinha, subiu num lugar, a gente tem que o quê? Educar naquele momento. A gente está cuidando, está dando amor, está dando carinho, está dando atenção, está trocando fralda, está dando banho, fazendo a higiene, isso é o cuidar, mas na hora que é o educar a gente também corrige, a gente chama a atenção, a gente mostra o que é o certo, o que é o errado, então anda junto. As duas coisas não têm como andar separadas.

Uai, cuidado seria o momento que a gente dá alimentação para eles, o momento da troca, do banho, seriam esses os cuidados. Do momento da educação a hora que conta uma historinha, que canta uma música, isso a gente está também trabalhando a parte educativa com eles porque sempre tem o momento da história, tem o momento que canta e eles já gostam. No momento que eles estão agora, já todos assim, andando, é cantar uma musiquinha e eles já começam todos a dançar, tudo a dançar e faz os movimentos: *meu pintinho amarelinho*, todo mundo já com o dedinho e faz todos os movimentos, então é o momento que o educar também está aí, que entra a parte pedagógica (Entrevista, professora Nina, 2017).

A professora Sofia reconhece que os ritmos e a variabilidade no desenvolvimento das(os) bebês trazem diversidade quando da realização das ações de cuidado e educação durante o ano no berçário. Ela trata essa diversidade como desafio, fazendo uma comparação entre as dificuldades existentes nas turmas de alfabetização em que atuou e atua com a turma do berçário. Sofia chama atenção para o aspecto da maturidade neurológica e para o fato da diversidade de necessidades advindas das faixas etárias das crianças, pois, sendo meses mais velhos ou mais novos, a idade faz muita diferença no contexto coletivo. Para Sofia, a Educação Infantil é uma fase que precisa de cuidado e não tem como dissociar o trabalho do cuidado do trabalho educativo, pois compreende que em todas as suas ações há intenções pedagógicas.

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

ela vai se apropriar de alguns conhecimentos que tem que ser daquela forma, não tem outra não (Entrevista, professora Sofia, 2017).

A brincadeira também aparece no discurso da professora como importante durante a realização das ações de cuidado e educação. Sofia considera que é necessário pensar nas individualidades e na diversidade durante os momentos de cuidado, pois, nessa turma de berçário, as professoras, no final do ano, estavam trabalhando com bebês que já estavam comendo sozinhos e bebês que ainda estavam em processo de engatinhar e iniciar a marcha. Para a professora, essas diferenças vão acompanhando as(os) bebês durante toda a sua experiência escolar e a sensação é que “eles estão sempre na corrida, eles estão sempre lá atrás tentando alcançar quem já está na frente para caminharem juntos, mas isso nunca vai acontecer” (Entrevista, professora Sofia, 2017).

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

Para Dubet (1994), um dos elementos da Experiência Social, que exige uma interiorização pelos atores dos sistemas, refere-se ao fato de as ações estarem orientadas para valores. Este elemento pode ser visto na fala das professoras e da auxiliar. Durante a entrevista perguntei à auxiliar se ela conseguiria separar as atividades de cuidado das atividades de educação por ela realizadas durante a rotina diária, vejamos sua resposta:

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

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

Outro elemento, já mencionado neste capítulo, refere-se à construção do vínculo com as crianças. As professoras e a auxiliar confirmam que a construção do vínculo com a criança é indispensável para realização das atividades de cuidado e educação na instituição. Sem o vínculo não é possível compreender o que a(o) bebê deseja, conseqüentemente, não é possível proporcionar à(ao) bebê situações que prezem o seu bem-estar, nem atender suas necessidades específicas. Em artigo³⁸ em que analisamos as ações das professoras e da auxiliar com foco nos sentidos construídos por elas sobre o choro³⁹ dos(as) bebês, identificamos que a maior incidência da realização das práticas de cuidado e educação refere-se ao choro como mote desencadeador. As adultas afirmaram, nas entrevistas, que no começo do ano entendem o choro como ausência da família e o ambiente doméstico e, aos poucos, vão identificando se é sono, fome, dor, “pirraça” ou desconforto, sendo a observação a principal estratégia utilizada por elas nessa identificação. O trabalho de cuidado e educação de bebês caracteriza-se também por extrapolar as dimensões cognitivas. Há uma delicadeza que se encerra em exigências emocionais e éticas do trabalho de cuidar e educar bebês, sugerindo reflexões formativas e coletivas permanentes (BITENCOURT, SILVA, 2018).

Assim como confirmado pela literatura da área, diante das concepções expressadas pelas professoras podemos concluir que, para as professoras, a predominância da noção de cuidado está vinculada às atividades relacionadas aos cuidados com o corpo das crianças. Por sua vez, a educação aparece predominantemente vinculada à visão construída pela sociedade do papel da escola no auxílio aos processos de alfabetização das crianças. Entretanto, ao longo das entrevistas as professoras vão contando como elas cuidam e como vão articulando as diferentes lógicas de ação nas atividades que executam diariamente com as(os) bebês, nas quais se identifica a concepção da indissociabilidade entre as ações de cuidar e educar, preconizada pelas DCNEI. Para Dubet (1994), uma das características essenciais para compreender a Experiência Social é o fato da ação social não ter uma unidade, ou seja, cada adulta movimenta vários

³⁸ Trabalho publicado na 13ª Reunião Regional Sudeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd/Sudeste em Campinas de 15 a 18 de julho de 2018.

³⁹ Esta manifestação, aqui entendida como uma das formas de comunicação das(os) bebês, é analisada sob outra lente na seção 5.2 do Capítulo V desta tese.

elementos de sua vida social e da multiplicidade de orientações que recebe ao longo de sua vida, executando os papéis de mãe, irmã, parente, vizinha, tia, objeto de análise da próxima seção. Há ainda aquelas, no caso da professora Emanuele, que buscam, nas experiências das colegas, orientações para construir seus conceitos e organizar suas condutas. A ação afectual, presente na lógica da subjetivação que predomina em sua relação com o outro.

4.5 A maternidade e a docência com bebês

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

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

desafio de acolher crianças tão pequenas e participar com elas dos processos de aprendizagem da marcha, da língua, da convivência coletiva, da afetividade, do desenvolvimento socioemocional e cultural. Vejamos o diálogo com a professora Sofia sobre a diferença entre ser mãe e ser professora de bebês:

Laís - Fala sobre essa diferença.

Sofia - Diferença de quê?

Laís - Você falou aí ser mãe e estar no berçário.

Sofia - Ah é! Porque com filho a gente tem o jeito da gente, a gente conhece. O primeiro filho é um caos, tadinhos eles sofrem demais, meu filho sofreu demais, eu era muito inexperiente, nova. Chorava e era fome e eu não sabia, uma coisa horrível. Banho, essas coisas, eu dependia de outras pessoas para me ajudar. O segundo já foi melhor porque eu já tinha experiência, mas você está ali em segurança com o seu filho. Agora quando se trata de cuidar de filho de outros a atenção é redobrada porque você está com o bem mais precioso daquela família, então não tem como. Será que é assim que dá banho, que pega, não sei o quê, cuidado, depois as coisas vão pegando, vão entrando no ritmo e aí as coisas fluem naturalmente, mas até então é meio difícil e apaixonei. [...] muitos [professores] preferem os maiores. Não sei. Acho que têm pânico de berçário, de trocar, dormir, engasgar, essas coisas assim que dão medo. Não gostam. Nunca escolhem berçário, sempre o segundo ciclo, de 3 em diante, não sei, os meninos têm mais autonomia, né? Mas berçário é uma característica completamente diferente, eles chegam muito bebezinhos (Entrevista, professora Sofia, 2017).

Uma característica que Sofia traz nesta fala sobre a diferença de cuidar de seus filhos e cuidar de filhos dos outros diz respeito à experiência prática, aspecto central na docência com bebês, de acordo com Carla Oliveira (2014). No trato com o cuidado de seus filhos, Sofia construiu confiança e segurança de forma gradativa, contudo, no trabalho com os filhos dos outros, a tensão, mesmo tendo a professora a experiência da maternidade, parece ser maior. As formas de realização das atividades diferem de pessoa para pessoa e há uma preferência das professoras por trabalhar com as crianças maiores, talvez por serem mais independentes quanto às questões dos cuidados corporais. No trabalho com crianças maiores essa característica não se torna tão evidente, visto que eles têm mais “autonomia”.

Ainda tratando da questão da “responsabilidade dobrada” quando o trabalho é cuidar “de filhos dos outros” em contexto coletivo, e também do compartilhamento das ações docentes com outras adultas em tempo integral, a professora Larissa conta um episódio que aconteceu quando atuou pela primeira vez com bebês e que marcou sua experiência, vejamos:

[...] No primeiro ano de berçário, chegou uma bacia de mexerica e eu falei: *Não. Não vou dar mexerica para esses meninos. Gente vocês estão doidas, esses meninos vão engasgar.* Aí alguém falou assim: *Você não é mãe?* Eu: *Sou, mas eu não dou mexerica para o meu filho com 1 ano, não, você está doida?* - *Ah! Mas vai ter que dar. Está no cardápio,* eu falei: *Ah! Então espera eu sair de projeto.* Assim eu fiz, eu saí de projeto e elas [outras professoras] foram me procurar lá na sala dos professores: *Aqui sua bobona ó! Aqui as fotos.* Tiraram fotos dos meninos chupando a mexerica e deu tudo certo, mas eu não tive coragem de dar a mexerica: *Gente! Isso é filho dos outros.*

*Vocês vão engasgar o filho dos outros e quero ver o que vocês vão arrumar, falar com o pai que deu mexerica, mexerica, couve? Não é coisa de dar para menino de 1 ano não, vocês estão doidas? Eu ficava doida assim quando vinha sabe? Porque eu também era muito travada com os meus filhos, com o meu filho, que eu só tinha 1 na época. E eles chuparam mexerica, se deliciaram, adoraram a mexerica e as meninas no final ficaram rindo de mim, me zoando sabe? E no começo aqui agora também, os meninos não podiam nada e Manuela ficava assim: *Nossa Larissa, coitado dos meninos*, eu não deixava ninguém sair do carrinho, ninguém... com medo de machucar, não podia fazer nada mesmo, tadinhos. A hora que eu saía de projeto era a hora que Amanda dava uma liberdade para eles. Acho que eles ficavam assim, na hora que eu voltava eles pensavam assim: *Ô meu Deus do céu!* Porque eu ficava meio que querendo pôr todo mundo no carrinho, querendo pôr quase capacete e joelheira nos meninos com medo deles machucarem [...] (Entrevista, professora Larissa, 2017/2018).*

Nesse relato, podemos perceber o quanto o coletivo e o individual atravessam as ações desenvolvidas pela professora. Larissa reconhece que, no seu papel de professora, precisaria seguir as regras da instituição, que nessa situação referia-se a oferecer mexerica aos bebês. Contudo, utiliza-se da lógica da estratégia (DUBET, 1994): ausenta-se da sala e deixa a tarefa para as colegas, recusando executar o serviço por medo de alguém engasgar. Oferecer a mexerica nesse momento só foi possível porque a professora não era a única responsável pela turma, ela dividia com outras adultas o compromisso diário com as(os) bebês, característica da docência na Educação Infantil. Outro elemento é o fato de a experiência materna já estar tão presente nas representações sobre a capacidade de cuidar das professoras que, quando Larissa se recusa a oferecer a fruta, outra professora pergunta a ela: “você não é mãe?”, como se a maternidade oferecesse necessariamente à professora segurança ao ponto de eliminar seus receios e preocupações ou ainda como se a maternidade fosse uma experiência igual para todas as mulheres.

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

Eu fiz o Magistério no Instituto de Educação. E falando para mim mesma e para todo mundo que perguntava: não vou ser professora de jeito nenhum. Estou fazendo aqui porque eu não gosto de matemática e eu não vou fazer científico. Eram as opções que tinha. Era Contabilidade ou Magistério, não queria Contabilidade por conta da matemática. Só que minha mãe é professora e ficava falando: não. Você vai fazer porque é bom, minha área, é muito bom, muito gratificante, também para quem quer ser mãe é uma boa pedida também. Além de ser gratificante e muito bonita a profissão

ainda tem as férias que acompanha as férias escolares dos filhos e ela foi por esse lado. Aí eu fui fazer o Magistério (Entrevista, professora Larissa, 2017/2018).

Das 9 professoras, 2, Larissa e Bárbara, foram as que afirmaram que não desejavam seguir a profissão de professora, as demais expressaram desejo e afinidade com a área. Nesta fala da professora Larissa podemos identificar claramente a lógica da estratégia (DUBET, 1994) presente em suas decisões. Larissa não queria ser professora, mas sua mãe orienta que é uma profissão boa, inclusive para quem quer ser mãe. O fato de ser mãe oferece elementos para a prática diária no berçário e nos parece ser uma característica já “instituída” na instituição, pois todas as professoras e a auxiliar trataram do tema, mesmo não tendo, em meu roteiro de entrevistas, perguntas específicas sobre o assunto.

A maternidade serve então como o tempo para realização e treinamento das práticas de cuidado com bebês e “é na lida” que o aprendizado acontece. Os cursos de capacitação (PIMENTA, 1997; CAMPOS, 1999b; GATTI, 2017), seja inicial ou continuada, não dispõem de planejamento para este aprendizado prático, oferecendo às professoras apenas o suporte teórico. Vejamos o que a professora Maria pensa sobre isso enquanto conversávamos sobre como ela aprendeu a dar banho nos bebês:

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

As professoras e a auxiliar não abandonam suas experiências anteriores para exercer a docência com bebês. Elas não deixam de ser mães, não deixam suas experiências com o trabalho do cuidado de outras crianças no contexto doméstico longe do seu dia a dia no ambiente coletivo. Elas levam para o profissional todo o aprendizado anterior, além de auxiliarem aquelas que carecem de elementos da experiência materna, pois as informações oferecidas nos cursos de capacitação ou durante o início do trabalho não são suficientes para responder às demandas nem oferecem subsídios para as milhões de micro decisões que elas precisam tomar diariamente. Quando perguntei à Manuela se havia algum episódio na sua vida pessoal que ela considerava determinante para a sua vida profissional, a auxiliar responde:

Igual eu te falei, você me perguntou, Laís, se a gente teve algum curso, alguma formação para vim trabalhar, né? Para fazer o que a gente faz. Não. A gente não teve, mas eu, no meu caso, eu tive a minha experiência pessoal e a minha experiência pessoal que eu tive, tanto de cuidar de filhos das outras pessoas, como cuidar do meu próprio filho, sim. Ajudou bastante. Porque a gente acaba aprendendo. Tem

professoras que não são mães que acham ruim, não só eu que já falei isso, outras pessoas, outras professoras também falam isso. Que a gente tira sim a nossa experiência pessoal como base também para fazer o que a gente faz aqui no berçário, 1 ano, 2 anos também. A gente tira muito da nossa experiência pessoal. Tem gente que não tem. A Kátia, a Kátia chegou aqui, ela não é mãe, mas ela tem um irmão menor que ela, mas muita coisa ela não sabia. Eu ainda, quando ela começou a trabalhar aqui, eu estava na limpeza. Ela já tinha perguntado muita coisa. Eu, se eu não tivesse feito isso antes, eu saberia informar para ela? Falar para ela? Não saberia. Então, a gente tira sim, de nossa experiência pessoal para ajudar na profissional. No meu caso foi assim (Entrevista, auxiliar Manuela, 2017).

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

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

Durante a entrevista perguntei a Emanuele se ela poderia me contar um dia de rotina que para ela não funcionou muito bem. Emanuele contou uma experiência que aconteceu 1 ano antes da produção dos dados desta pesquisa, quando do seu início do trabalho com bebês, vejamos:

Foi a questão da, foi até a Helena. Helena, ela estava lá chorando muito. Igual eu te falei. Eu não tenho noção dessa questão do choro ainda. A gente achando que era sono. Ela tinha mamado e continuou chorando. Abaixou para dormir, continuou chorando. Aí a gente foi e sentou. Colocou no carrinho e de repente a menina começa a vomitar. Saiu vomito no nariz, na boca e eu não sabia o que fazia. Eu estava sozinha, assim eu e a menina novata. A sorte que a menina falou assim. Levanta o carrinho porque o cinto vai segurar. Levanta porque se não ela vai sufocar. Aquilo ali, eu já estava nervosa. Já estava tremendo, eu não sabia o que fazia. Então, eu fiquei com muito medo naquele dia. Se não fosse essa menina falar o que eu teria que fazer, não sei o que teria acontecido. Isso aí me marcou também. Aquele dia ali foi totalmente na boa, mas imagina se tivesse acontecido alguma coisa com essa menina? São coisas que, tá vendo? Não são faladas: *ó, se caso a criança começar a vomitar e tiver presa, o ideal seria você fazer isso. Deixar ela em pé. Quando a criança acaba de comer, você tem que esperar um pouco para depois ela deitar. Se ela for deitar no carrinho, o carrinho já tem uma inclinação*. São coisas que acontecem. Eu não sou mãe. Igual eu falei. A convivência com meu irmão, eu era quase da idade dele, então eu não lembro como minha mãe tratava dele. Não tinha primos perto para saber sobre esse tipo de coisa,

então, assim, são coisas que deveriam ser ensinadas para nós (Entrevista, professora Emanuele, 2017).

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

Outro elemento relacionado à maternidade destacado pelas professoras é a empatia como essencial para o trabalho do cuidado e educação na instituição de Educação Infantil. A professora Bárbara sustenta que existe uma convicção que se perpetua no ambiente de trabalho de que se colocar no lugar do outro só é possível quando você já viveu ou vive a mesma situação ou situação parecida, no caso a maternidade. Vejamos:

Eu tento demonstrar que eu sou parceira, eu converso, sempre olho no olho, uso muito exemplo pessoal para tratar com eles, antes não, antes era mais complicado quando eu não era mãe, lá vem eu, porque às vezes assim, as pessoas já falavam: *you tem filho?* Tipo assim: *you não sabe o que you está falando, you não tem filho.* Não bastava só a teoria, depois que eu me tornei mãe e mais especificamente com essa turma, eu sempre uso de exemplos da minha filha, eu sempre procuro mostrar que eu sou como eles [os pais das crianças]. Erro, porque as pessoas têm aquela coisa de que professor sabe tudo, não, eu procuro mostrar que eu sou normal, como eles [os pais das crianças], a minha profissão me fez estudar a teoria, saber mais sobre o desenvolvimento da criança, saber mais coisas que eles porque eu preciso disso para desenvolver a minha profissão, mas eu sou como eles [os pais das crianças], passível de erro, então eu uso muito exemplo, até na reunião de pais a reunião de pais foi no sábado, mas a responsabilidade era do turno da manhã, a última foi responsabilidade do turno da tarde e, assim, eu me agarro na Amanda porque ela é que é a experiente, mas nesse dia Amanda teve um contratempo e não conseguiu chegar na hora. Quando chegou eu já tinha começado a reunião porque eu não podia mais, e aí eu comecei a reunião, comecei meio assim, a reunião da gente durou quase 1 hora e meia só comigo falando, as meninas me ajudaram. Depois o turno da tarde foi para ver a reunião, sentaram lá, me ajudaram, mas eu falei tanto usando os meus exemplos. No final eu achei tão legal, a Sofia mais a Júlia me chamaram, falaram: *Bárbara, adorei a reunião, foi ótima a reunião.* Eu falei: *ô gente, vocês gostaram? Porque eu falo demais, tem que me cortar porque eu falo muito,* aí a Sofia falou comigo assim: *sabe o que é bacana? You usa dos exemplos, you usa a sua vivência para trazer esses pais para perto de you e a gente percebeu a confiança deles com o grupo porque, através de you, através dos seus exemplos, eles viram que a gente é como eles.* Eu fiquei tão feliz porque ouvi isso

da Sofia, eu considero assim o máximo dos máximos, eu acho ela tão sábia, tão segura, tão chique, tão fina, tão classuda. Eu falei: *meu Deus e eu achando que estava falando demais, que eu estava atrapalhando*. Eu saí daqui tão feliz que eu cheguei em casa e falei com meu marido: *hoje eu fiquei tão feliz, olha o que eu ouvi da minha colega hoje [...]* (Entrevista, professora Bárbara, 2017/2018).

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

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

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

Laís - Como você interpreta os choros dos bebês?

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

Laís - Como você descobriu isso?

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

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

Há ainda uma coisa de inacabado, de opaco na Experiência Social (DUBET, 1994). Nem sempre você consegue saber tudo, são pistas e as professoras e a auxiliar vão interpretando as manifestações dos bebês num jogo de tentativas, de erro e acerto, a partir das informações que constroem durante a observação do comportamento. Mesmo tendo muita experiência com cuidado de crianças, ainda que seja mãe, alguns comportamentos vão continuar sem interpretação como afirma a auxiliar “o Rafael esses dias está muito agitado, muito nervosinho e a gente não sabe o que está acontecendo” (Entrevista, auxiliar Manuela, 2017).

A partir da análise dos dados podemos inferir que a docência com bebês exige a articulação entre teoria e prática de uma forma diferente do que já foi construído para a docência

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

O trabalho docente como formador possui assim uma característica única que nenhuma outra profissão possui, o trabalhar junto, ser responsável junto por alguém e pela condução diária das atividades exigidas num plano macro. O plano individual oferece o tom do serviço no plano coletivo, assim, a experiência individual vai oferecendo elementos e lógicas que vão sendo articuladas ao plano coletivo. O trabalho é coletivo e compartilhado. Há necessidade do compartilhamento das ações, tanto com os pares, quanto com as famílias, e também com outros profissionais da escola. É o impossível que se torna possível a partir da convivência com o outro. É o empoderamento da professora a partir da convivência com o outro no cotidiano. É o cotidiano como ambiente formador. A formação vai sendo construída na experiência relacional com os pares, na interação. Condição da docência que só pode acontecer nessa intensidade na Educação Infantil.

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

A partir dos elementos discutidos no Capítulo I e neste Capítulo, podemos afirmar que a docência com bebês exige atenção para as sensibilidades, para as *ações sutis*, para os primeiros sentidos corporais do ser humano, que funcionam como auxiliares das práticas de cuidado e educação com as(os) bebês (próximo capítulo). É como se a docência com bebês fluísse da mesma forma como cada um deles se desenvolve. Metaforizando, num primeiro momento, eles

experimentam o mundo com o tato, o olfato, o paladar, a visão e a audição. As professoras e a auxiliar utilizam seu corpo como instrumento de trabalho. Eles aprendem a falar reconhecendo e distinguindo sons para posteriormente repetir e imitar. As professoras e a auxiliar utilizam a observação para conhecer e distinguir suas singularidades, repetem e imitam aquela com mais experiência. Eles constroem autonomia. As professoras e a auxiliar constroem uma forma particular de executar suas atividades.

CAPÍTULO V

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

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

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

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

Iniciei minhas reflexões pensando sobre as primeiras relações da criança com os objetos. Relações nas quais, segundo Gomes (2014), predominam a experiência afetivo-emocional. Para a autora, baseada nas concepções de Vigotsky, as primeiras relações da criança com os objetos acontecem por meio do suporte dos órgãos sensoriais, “é o aparelho sensorial que medeia e organiza essa vivência. Essa relação sensível e impulsiva alheia à vontade e ao controle da própria conduta, acontece na ausência da linguagem e da função reguladora que a mesma confere ao pensamento” (GOMES, 2014, p. 818).

Dessa forma, pensar o trabalho das adultas em seus aspectos mais sensíveis e sensoriais me pareceu uma abordagem pertinente ao objeto e aos aspectos analisados nesta pesquisa. Nessa

perspectiva, e analisando as indicações da área para o trabalho pedagógico com bebês, podemos afirmar que a docência com esse público exige das professoras e da auxiliar o aperfeiçoamento de diversos tipos de sentidos, do tato, do olfato, do paladar, da visão e da audição, objeto de análise deste capítulo. Durante todas as experiências de cuidar e educar, de compartilhamento das ações e da docência, com as famílias e com os pares, o processo de tornar-se professora e auxiliar de bebês atravessa a essência humana dos envolvidos.

É durante a rotina com bebês que as professoras e auxiliar utilizam seus sentidos na execução das atividades de cuidado e educação, ao mesmo tempo que trocam sentidos com as crianças, ajudam as crianças na construção de significados e participam junto com elas das descobertas sobre o corpo e as relações sociais. Assim, decidi então cumprir parte do objetivo, analisando algumas atividades a partir das concepções preconizadas pela Antropologia dos Sentidos e organizei este capítulo da seguinte forma: Na seção 5.1, intitulada “O banho: cheirar e cheirar-se”, trago a análise do banho, vinculando a atividade às sensações olfativas. Na Seção 5.2, intitulada “A alimentação: o sentido dos sabores”, analiso as atividades de alimentação com vinculação aos sentidos do paladar. Na seção 5.3, intitulada “O choro: da harmonia ao mal-entendido”, trago a análise dos ruídos do berçário e do choro das(os) bebês, vinculando a manifestação às sensações auditivas das professoras, auxiliar e das crianças. Na seção 5.4, intitulada “O acalanto: o sentido do contato nas relações com o outro”, analiso as situações de acalanto vinculando a atividade as sensações táteis das adultas e das crianças. Por fim, na seção 5.5, intitulada “O olhar: do ver ao ouvir”, são analisadas algumas atividades realizadas pelas professoras e pela auxiliar que têm a visão (observação) como principal instrumento auxiliador.

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

5.1 O banho: cheirar e cheirar-se

“[...] as pessoas podiam fechar os olhos diante da grandeza, do assustador, da beleza, e podiam tapar os ouvidos diante da melodia ou de palavras sedutoras. Mas não podiam escapar ao aroma. Pois o aroma é um irmão da respiração – ele penetra nas pessoas, elas não podem escapar-lhe caso queiram viver. E bem para dentro delas é que vai o aroma, diretamente para o coração, distinguindo lá categoricamente entre atração e menosprezo, nojo e prazer, amor e ódio. Quem dominasse os odores dominaria o coração das pessoas” (Patrick Suskind)⁴⁰

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

Na EMEI pesquisada, o banheiro (foto 20) fica do lado de fora da sala de convivência. Possui um círculo grande de vidro na parede que dá acesso visual ao *cantinho do sono*. O ambiente é organizado com duas prateleiras que servem para guardar as caixas com os produtos de higiene pessoal de cada criança, todos etiquetados com os nomes das crianças. A reposição destes produtos é de responsabilidade das famílias, sendo das professoras a tarefa de comunicar a eles a reposição. A EMEI possui materiais de higiene pessoal e roupas com a finalidade de empréstimo em caso de necessidade. Uma bancada em “L” com um colchonete para troca, uma banheira com chuveiro e chuveirinho móvel, uma caixa de papelão onde são guardadas as roupas para empréstimo, ganchos, também etiquetados com os nomes das(os) bebês, para pendurar as toalhas, armários fechados para guardar toalhas limpas, materiais de limpeza e higiene e outra pia. Possui brinquedos e livros para distrair as(os) bebês na hora do banho e uma banheira de plástico que, segundo Manuela, tem 8 anos e é usada apenas no primeiro semestre do ano, “depois a gente dá banho neles nessa banheira grande mesmo com o chuveiro para eles irem se acostumando. Algumas crianças assustam com o chuveiro quando vão para a outra turma” (Notas de campo, 2017).

A parede possui um cartaz com algumas normas da vigilância sanitária para a realização dos procedimentos de troca de fralda e banho. Uma das normas refere-se ao uso obrigatório de

⁴⁰ SUSKIND, Patrick. O perfume: a história de um assassino. 7ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

luvas, contudo, a professora Júlia afirma que a norma não é útil, pois entra água na luva e não dá segurança para apoiar a criança. A luva é mais usada por elas nas horas de troca de fralda, principalmente quando a fralda está suja de cocô. O álcool gel é usado para higienizar a banheira, os brinquedos, o colchonete e as mãos das adultas. Os banhos são registrados na agenda individual da criança pela professora ou pela auxiliar que realizou o procedimento. Em alguns casos, elas conversam sobre os procedimentos e, enquanto uma está realizando o banho, a troca de fralda ou alimentação, outra adulta faz as anotações.

Foto 20: Banheiro do berçário organizado para o banho



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na rotina diária, o banho está programado em dois momentos, um momento no turno da manhã e outro no turno da tarde. Para a realização da atividade de banho as professoras e a auxiliar organizam o ambiente, separam a roupa, a toalha e os produtos de higiene pessoal da(o) bebê, esterilizam a banheira e o colchonete e observam a temperatura da água. Quando a criança é convidada ao banho antes da organização do ambiente, ela espera no carrinho ou no colo, geralmente com algum brinquedo. Algumas vezes as adultas apenas convidam a criança após todo o ambiente estar organizado. Outras vezes deixam a criança na banheira, geralmente com algum brinquedo para terminar de selecionar todo o material do banho. Aos poucos, à medida que as crianças dominam a marcha, elas se deslocam sozinhas para o banheiro após o convite das professoras e da auxiliar.

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

acordo com a necessidade da(o) bebê e as decisões são tomadas, na maioria dos casos, de forma coletiva. A auxiliar participa ativamente das discussões e decisões.

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

O compartilhamento das ações com os pares é realizado de forma relacional. As professoras e a auxiliar dialogam principalmente sobre as prioridades de atendimento e necessidades individuais de cada bebê. Elas utilizam o banho também como forma de acalmar a criança. Durante os meses de março a junho de 2017, enquanto produzia dados a partir da observação participante, realizei o registro da rotina no diário de campo e identifiquei 80 anotações sobre o banho mencionando a adulta que estava realizando o procedimento, como podemos verificar no Quadro 11.

Quadro 11: Total de registros sobre o banho no diário de campo

ADULTAS	TOTAL DE REGISTROS
Auxiliar	44
Professoras dos turnos matutino e vespertino (06 adultas)	33
Outras adultas da escola (1 auxiliar de outra turma e a vice-diretora)	02
Professora do turno intermediário	01
TOTAL	80

Fonte: notas de campo, 2017.

Ainda que as professoras verbalizem e compreendam que o banho faz parte do seu trabalho, como podemos verificar no Quadro 11, a maior parte dos banhos, 55% dos registros realizados, foi executada pela auxiliar. Durante a entrevista, Manuela esclarece o motivo de realizar mais vezes o procedimento do que as professoras. Quando perguntei o que mais a cansava durante o dia, a auxiliar responde:

O que mais me cansa? Igual eu te falei na primeira entrevista, quando falta um professor no berçário. Porque aí a gente tem que fazer tudo sozinha porque a gente não pode ficar sozinha dentro de sala de aula, então eu tenho que providenciar todos os banhos que tiver que dar de manhã, todas as trocas que tiver que fazer. Isso, fazer o trabalho sozinha fora de sala é muito cansativo e às vezes também quando a sala está muito agitada, é muita gritaria, é muito choro, por fim, igual a gente que fica o

dia inteiro, de 8h às 17h, a gente chega em casa de cabeça cheia, a gente não quer ouvir nenhum barulhinho dentro de casa [...] (Entrevista, auxiliar Manuela, 2017).

Manuela é a única profissional que passa o dia inteiro com as(os) bebês e a orientação da prefeitura é que ela “**jamais**” esteja com a turma de crianças **sem a presença do professor**, do coordenador pedagógico ou diretor/vice-diretor da instituição”. O ofício 227/2015 orienta: “**em hipótese alguma, este profissional terá autonomia para responder pela turma ou assumir sua responsabilidade**” (BELO HORIZONTE, Ofício SMED-GCPF-GECEDI, 277/2015b, negrito do documento). O que não impede que a auxiliar fique muito tempo sozinha com a criança no banheiro e realize a maior parte dos banhos diários. Uma de suas atribuições é “auxiliar e/ou realizar atividades de vida diária, **a partir da orientação do professor**, nas turmas de jornada integral, de 0 a 2 anos de idade – alimentação, banho, repouso, acompanhar crianças ao banheiro, trocas” (BELO HORIZONTE, Ofício SMED-GCPF-GECEDI, 277/2015b, negrito do documento).

Os Quadros 12 e 13, a seguir, apresentam dados sobre o tempo gasto na atividade de banho, registrados no diário de campo e em filmagens, respectivamente. No diário de campo foram registradas 40 situações de banho com o tempo contado desde a hora em que a adulta convida a criança para tomar banho até quando volta com a criança para sala (quadro 12). A duração (mínima e máxima) do banho registrada no Quadro 13 inclui apenas o despir, banhar, secar, vestir e pentear o cabelo.

Quadro 12: Tempo médio para realização das atividades de banho

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

Fonte: Notas de campo, 2017.

Quadro 13: Tempo mínimo e máximo dedicado exclusivamente ao bebê

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

Fonte: Filmagens, 2017.

Os Quadros 11, 12 e 13 mostram que a atividade de banho é uma das principais atividades do desenvolvimento da rotina com bebês. Com 12 bebês e uma média de 20 minutos por banho (quadro 12), quase metade do tempo diário de cuidado e educação (4 horas) no berçário, quando estão todos presentes, as professoras e a auxiliar estão ocupadas com a realização dessa atividade. Mesmo que apenas uma das adultas se ocupe do trabalho enquanto as outras estão realizando outras atividades, o tempo de organização do ambiente antes e depois, agregado ao tempo de realização da atividade com contato direto com a criança é bastante significativo. Vejamos uma parte de um dos registros de banho realizado por uma das professoras.

Emanuele saiu com Joana para dar banho às 13:17h. A professora pegou a bebê que estava no meu colo e com a fralda suja de cocô. Comentou que a bebê estava com cheiro do golfo. Colocou a bebê no carrinho e levou para o banheiro. Verificou que a bebê só tinha roupa suja na mochila. Providenciou uma roupa emprestada da EMEL. Enquanto isso a torneira estava aberta e Emanuele esperava a água esquentar. Emanuele calçou as luvas nas duas mãos. Comentou que não tinha mais papel para espalhar no colchonete, colocou papel toalha. Retirou Joana do carrinho. Colocou a bebê deitada com o bumbum em cima do papel toalha. A bebê rasgou o papel. Emanuele falou com ela: *não pode. Já não tem papel e você ainda rasga*. Emanuele retirou a fralda da bebê, limpou o bumbum dela com lenço umedecido, sempre fazendo movimentos no sentido vagina - anus. Embolou os lenços e a fralda em um papel toalha e colocou num cantinho do colchonete. Limpou mais uma vez a vagina da bebê e comunicou a ela: *pronto. Agora vamos tomar banho*. [...] (Notas de campo, 2017).

Observa-se que as professoras e auxiliar utilizam os sentidos dos seus corpos para identificar a necessidade da(o) bebê e realizar a atividade, seja ela de troca de fralda ou banho. No caso do banho, destaco o olfato. Ele aparece nos dados da pesquisa vinculado principalmente a três atividades: a) banho; b) troca de fralda e c) alimentação. A maior parte dos dados está relacionada ao fato das professoras e auxiliar utilizarem, principalmente a palavra “cheirosa(o)”, como sinônimo de bem-estar. Elas relacionam a hora do banho ao fato de as crianças, após o procedimento, sentirem sensações agradáveis e descartarem as sensações tidas como ruins que emanam cheiros desagradáveis. O convite para o banho já define ao bebê o que é considerado socialmente como um bom cheiro, como uma sensação de bem-estar: “[...] Júlia chamou Artur para tomar banho às 13:37h: *vamos Artur? Tomar banho. Elisa já tomou. Vamos ficar cheirosos. Já peguei sua mochila* [...]” (Notas de campo, 2017).

O olfato é um dos sentidos menos valorizados nas sociedades ocidentais, sendo pouco respeitado na hierarquia dos sentidos. Segundo Le Breton (2016), a reputação da insensibilidade olfativa não impede o homem de viver sua existência e sua dimensão íntima que é dificilmente transmissível. Os odores não estão “menos presentes no prazer ou no constrangimento que provocam” (LE BRETON, 2016, p. 290). O autor afirma que convém, na condução da

existência, ter um “nariz apurado”, seja na avaliação de uma fumaça ou gás tóxico, seja na identificação de um alimento estragado, seja no reconhecimento de odores agradáveis ou desagradáveis.

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

Segundo Le Breton, a propagação comercial traz estigma as exalações corporais, sendo o perfume ou a neutralização dos odores do corpo uma forma de torná-lo mais aceitável à apreciação alheia. Nas palavras do autor,

O indivíduo, aprisionado em sua bolha olfativa (que nem ele mesmo sente), não tolera muito a intrusão de um odor corporal outro em seu espaço íntimo além do seu. A menos que seja um odor conhecido e familiar, ou em se tratando de uma relação de sedução. Os odores desagradáveis são os dos outros, não os seus, mesmo que desconfie que seu cheiro pessoal incomode os outros (LE BRETON, 2016, p. 296).

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

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

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

estatuto cultural em nossas sociedades e, contraditoriamente, se beneficiam, através do marketing, objetivando a orientação dos comportamentos.

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

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

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

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

A criança não sente por longo tempo qualquer repulsão pelos próprios excrementos ou por sua urina: ela adora cheirá-los, brincar ou divertir-se com eles, e o chamamento à ordem dos adultos a este respeito geralmente é brutal. Lentamente, pressionada pela educação e pela imitação dos adultos, a criança interioriza o sentimento de

repugnância e começa por sua vez a desprezar os odores corporais, a principiar pelos alheios (LE BRETON, 2016, p. 308).

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

As professoras e a auxiliar também utilizam seus sentidos olfativos como recurso. Vejamos as notas:

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

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

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

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

Segundo Le Breton (2016), a anosmia (incapacidade de sentir, de cheirar os odores), “é uma deficiência penosa que subtrai à existência uma parcela de seu encanto” (LE BRETON, 2016, p. 290), que, na nossa sociedade, não é considerada doença, mas sintoma de uma outra

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

5.2 A alimentação: o sentido dos sabores

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

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

Este documento, único instrumento de orientação sobre os procedimentos alimentares na Educação Infantil do Município de Belo Horizonte, tem o objetivo de “explicitar aspectos fundamentais da promoção da alimentação nas instituições educativas, ajudar os profissionais a esclarecerem dúvidas a respeito do tema e assegurar o caráter educativo dessas práticas, efetivando-as como currículo da Educação Infantil” (BELO HORIZONTE, 2014b, p. 6). As orientações oferecidas partem do pressuposto de que as práticas de alimentação são indispensáveis à manutenção da vida humana. O documento considera que essas práticas variam

de acordo com a sociedade e com a cultura nas quais as crianças estão inseridas, e, sendo assim, compreende o ato de alimentar-se como um ato cultural, social e emocional. O texto define a alimentação como “experiência de socialização e humanização” (BELO HORIZONTE, 2014b, p. 9), que vai além do caráter meramente nutricional, oportunizando mudanças e ampliação de hábitos.

Cada instituição de Educação Infantil do Município de Belo Horizonte tem a liberdade de definir os horários das refeições, desde que observem a “orientação para garantia dos intervalos de 2 a 3 horas entre as diversas refeições” (BELO HORIZONTE, 2014b, p. 21). Aos bebês, na EMEI pesquisada, são proporcionadas 06 (seis) refeições diárias assim distribuídas: a) mamadeira às 7:30h; b) colação (termo utilizado pela área da nutrição para referir-se a uma refeição ligeira entre as principais refeições) às 8:30h; c) almoço às 10:00h; d) mamadeira às 12:00h; e) colação às 13:30h e f) jantar às 15:00h. O Quadro 14, a seguir, foi construído a partir das filmagens e mostra a média de tempo destinado a cada refeição incluindo a organização da sala e das crianças e o tempo dedicado a cada uma delas. As adultas raramente alimentam uma criança por vez, fato registrado também nas pesquisas de Duarte (2011), Dumont-Pena (2015) e Camilo (2018). A atividade de alimentação acontece no momento posterior às atividades de banho e troca de fralda e o horário destinado ao sono acontece geralmente no momento posterior às refeições. Dessa forma, enquanto uma adulta ocupa-se em oferecer os alimentos a 2 ou 3 crianças, por exemplo, outra adulta já o fez e está auxiliando-as no momento do sono ou ainda trocando uma fralda. Os momentos de alimentação são dinâmicos e se misturam com outras atividades da rotina. Todas as adultas se envolvem nesses momentos.

Quadro 14: Tempo destinado às alimentações

Tipo	Horário	Média do tempo total com a atividade (filmagens)
Mamadeira	7:30	00:13:05
Colação	8:30	00:29:13
Almoço	10:00	00:36:14
Mamadeira	12:00	00:22:04
Colação	13:30	00:22:03
Jantar	15:00	00:32:11
Total de tempo com a atividade		2 horas 57 minutos e 50 segundos

Fonte: Filmagens, 2017.

Como vimos no quadro acima, durante o tempo de permanência diária das(os) bebês na EMEI, são servidas 6 (seis) refeições, com uma média de quase 3 (três) horas diárias destinadas à atividade. No início do ano, as professoras preenchem, em conversa com os responsáveis pelas(os) bebês, um documento denominado “*Dados iniciais da Criança*” (foto 21), que contém informações como data de nascimento, nome dos responsáveis e os contatos para

emergências, preferências alimentares, alergias, objetos de apego, sono, autorização para buscar a criança e observações que os responsáveis e/ou as professoras consideram necessárias. Até conhecer melhor cada criança, esse documento as auxilia durante as atividades alimentares.

As mamadeiras são oferecidas com leite. Na colação, são servidos lanches como frutas da época, biscoitos e/ou sucos. No turno da tarde, a colação é sempre um suco de fruta. No almoço, são servidos pratos quentes de feijão com arroz e carne, sempre acompanhado de uma verdura e/ou legume. No jantar é servido um prato único como uma macarronada, um caldo ou uma sopa.

Foto 21: Dados iniciais da criança

BERÇÁRIO 8 MESES
DADOS INICIAIS DA CRIANÇA

NOME DA CRIANÇA: _____

DATA DE NASCIMENTO: 31 / 5 / 16

PAI: _____

MÃE: _____

TELEFONES PARA CONTATO: _____

AMAMENTA? NÃO QUANTAS VEZES? MAMADEIRA

É ALÉRGICA (ALIMENTAÇÃO/MEDICAÇÃO/OUTROS)
NÃO

USA CHUPETA? SIM

POSSUI OBJETO DE APEGO? DORME NO BERÇO

COMO É A ALIMENTAÇÃO? ACEITA BEM OS
ALIMENTOS OPERECIDOS
MAMADEIRA COM BULO ACHATADO E SÓ ACEITA LEITE
FRIO

COMO É O SONO? TRANQUILO / SONOS CURTOS PELA
MANHÃ E TARDE

PESSOAS AUTORIZADAS A BUSCAR: PAI E MÃE

OBSERVAÇÕES: ENTREGA DA CARTEIRINHA 2/2/17
MÃE X _____

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A preparação⁴¹ dos alimentos é realizada na cozinha e, nos horários pré-estabelecidos, as merendeiras levam as bandejas com as refeições à sala de convivência, onde as professoras e a auxiliar selecionam os alimentos e colocam nos pratos para oferecer às crianças, de acordo

⁴¹ Para compreender como os alimentos são preparados e a experiência das merendeiras na sua relação de cuidado e educação das crianças, sugerimos a leitura da dissertação de Bárbara Teixeira (2018), também defendida na mesma Linha de Pesquisa a qual esta tese está vinculada.

com a preferência de cada uma. Há uma mesa perto da porta de entrada e três cadeiras, apropriadas para adultos (foto 11), que são usadas pelas professoras e pela auxiliar como apoio para registros e alimentação das crianças. Professoras e auxiliar convidam as crianças para organizar a sala, recolhem os brinquedos espalhados, comunicam o cardápio, colocam as crianças nos carrinhos, põem os babadores nas(os) bebês, etiquetam cada mamadeira e/ou prato com os nomes das crianças presentes, conversam sobre as crianças, suas preferências e frequência alimentar, colocam os alimentos nos pratos, alimentam as crianças, oferecem água após o almoço e o jantar, realizam a higiene das crianças, separam comida para quem estiver dormindo ou sem vontade de comer no momento e anotam a quantidade e o horário da alimentação na agenda individual de cada bebê, escolhendo uma das opções: *a) aceitou tudo, b) boa parte; c) parte ou d) rejeitou.*

As técnicas de alimentação, também analisadas por Dumont-Pena (2015), exigem das adultas atenção e disponibilidade para doar ao outro os seus sentidos e suas sensibilidades. Elas curvam seu corpo, identificam cheiros, sentem gostos, observam como a quantidade de líquido oferecido ao bebê é consumido por ele, tocam o corpo da(o) bebê, escutam e interpretam sons emitidos pelas crianças, carregam pesos. A imagem a seguir (foto 22) foi extraída da filmagem de um jantar.

Foto 22: Momento de alimentação



Fonte: Filmagens, 2017.

O tato, o olfato, o paladar, a visão e a audição são aguçadas e, quando uma delas tem algum dos sentidos prejudicado por algum motivo, elas se apoiam. Vejamos as notas:

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

Júlia voltou às 13:31h com Mateus, falando com o bebê: *vamos tomar suco agora?* Colocou o bebê no carrinho. Ofereceu a mamadeira com suco para ele às 13:33h: *tá gostoso? Que gosto tem? É abacaxi?* Emanuele falou: *é laranja*. Júlia experimentou o suco e insistiu: *então é laranja com abacaxi*. Júlia falou com Ana: *toma tudo. Assim você derrama e molha a blusa. Tá gelado? Tá gostoso? Não dá para tomar tudo de uma vez gelado, não é?* Emanuele comentou sobre a forma como os alimentos chegavam ao berçário: *o leite veio pelando. Agora o suco gelado. Até que você esfrie o leite eles já irritaram* (Notas de campo, 2017).

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

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

Teve um dia que, não me recordo, uma fruta não estava muito madura e nós tivemos dificuldade. Ah! Foi o melão, lembrei agora. O melão estava muito duro e nós ficamos com medo que os meninos engasgassem com o pedacinho de melão, então nós voltamos lá na cantina e falamos que nós achávamos que eles ainda não estavam..., alguns não dariam conta de comer os pedacinhos e que nós tínhamos medo de oferecer o pedacinho e eles engasgarem e que nós tínhamos tentado amassar com o garfo e também não conseguimos porque o melão estava mais para verde do que maduro, aí elas falaram que a nutricionista havia orientado que fizessem os pedacinhos. Amanda rebateu que sim, que entendia que a nutricionista havia recomendado que fizesse dessa forma, mas que na prática não dava, que pudesse até dar esse retorno para a nutricionista [...] (Entrevista, professora Larissa, 2017/2018).

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

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

Le Breton fala das cores dos alimentos, dos sons, dos prazeres, das sensações, da harmonia dos pratos, das considerações estéticas de sua apresentação, das diferentes formas de preparação, das escolhas das porcelanas e dos temperos, da temperatura, da consistência, do aroma em diferentes culturas e afirma que “comer é um ato sensorial total”. Para ele, “a boca é uma instância fronteira entre o exterior e o interior. Ela cede o espaço da palavra à respiração, mas também ao sabor das coisas. O sabor é indissociável dessa matriz bucal que mistura as sensorialidades” (LE BRETON, 2016, p. 387). As(os) bebês estão entrando em contato com a cultura alimentar de seu grupo social e, mesmo bem pequenos, já conseguem definir suas preferências sensoriais. Vejamos o relato já reproduzido no Capítulo IV, da professora Larissa sobre o que considera mais importante no momento da alimentação:

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

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

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

Os registros sobre alimentação indicam ainda o quanto a atividade desencadeia outras ações de cuidado e educação que não apenas aquelas diretamente vinculadas aos processos alimentares. São diálogos entre as adultas que se encerram no compartilhamento das ações com as famílias e com os pares, em prol do bem-estar da criança, em critérios de observação das professoras com relação a comportamentos das crianças e em diálogos sobre a saúde das(os) bebês. Mesmo não tendo nenhum documento que comprove a informação, as professoras são orientadas a não separar a comida das crianças que não querem comer no momento de oferta dos alimentos ou que estão dormindo, ainda que verbalizem a orientação, elas assim o fazem quando julgarem necessário. Uma bebê acordou pouco antes do momento da janta e algum tempo depois do momento da colação e a professora Nina pergunta à professora Emanuele o que fazer: oferecer o suco ou aguardar a jantar? Emanuele responde: “o jantar já vai chegar. A comida não pode ser armazenada” (Notas de campo, 2017).

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

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

Segundo uma das professoras, esse combinado é feito com os familiares desde o início do ano. Ainda neste trecho identificamos divergências entre as adultas sobre as técnicas de alimentação, bem como suposições entre elas do que poderia estar acontecendo com o bebê que

vomitou duas vezes tomando leite, o que sugere a consideração do entrelaçamento entre saúde e educação, principalmente quando nos referimos aos(às) bebês.

A professora Emanuele, como dito, única que não teve contato com cuidado de crianças anteriormente à sua entrada na EMEI, afirma que o aprendizado das ações nos momentos de alimentação das crianças por ela foi realizado na prática. Ela chegou ao berçário sendo sincera: “eu não sabia fazer nada” (professora Emanuele). Contou-me que a primeira vez que foi alimentar uma criança ela soprou a comida porque estava quente e as outras professoras avisaram a ela que aquela prática não era adequada. “Foi assim que eu via minha mãe fazendo, Laís” (professora Emanuele). Disse que ainda está aprendendo e que as outras professoras com mais experiência têm ajudado bastante, porque elas se ajudam muito.

As professoras utilizam ainda os momentos de alimentação para construir vínculos com as crianças. O ato de alimentar também é um ato de afetividade. Para Le Breton “a experiência dos homens é dificilmente comparável, visto que os sabores que eles percebem são impregnados de afetividade. O gustativo é uma categoria individual, secreta na intimidade do julgamento, um privilégio fortemente interior” (LE BRETON, 2016, p. 399). Enquanto alimentava uma criança ainda em processo de inserção, a professora Amanda exemplifica,

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

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

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

Professoras e auxiliar afirmaram, em entrevista, que o aprendizado de alimentar outros seres humanos foi realizado na prática com suporte da experiência materna e de cuidado com outras crianças. Para elas, no momento da alimentação é indispensável carinho, afetividade,

atenção, paciência, calma, tranquilidade e segurança. É o momento para se ter cuidado com os alimentos oferecidos, para comunicar à criança o que ela está comendo, para incentivar a criança a comer e experimentar novos sabores, para brincar, para ter respeito à individualidade e as preferências das crianças. As professoras Juliana e Maria consideram a atividade de alimentação a mais complexa de todo o desenvolvimento da rotina com bebês, principalmente por exigir as habilidades acima listadas.

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

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

De forma relacional, são as expressões faciais, os gestos corporais e os sons emitidos pelas crianças que vão oportunizando aprendizagens às professoras, ao mesmo tempo em que as permitem colocar em prática seus “saberes pedagógicos”. Durante o ano de 2017, as professoras oportunizaram às crianças experiências com alimentos, foram duas atividades de “*melequismo*”, como são por elas denominadas. Em uma delas, ofereceram uma bacia de macarrão cozido, na outra, duas bacias de gelatina, uma de uva e uma de abacaxi e colheres, incentivando as(os) bebês a experimentarem os alimentos como desejassem. Alguns não

tocaram nos alimentos, pelo menos no início, outros brincaram com as colheres, outros experimentaram a gelatina na cabeça, na barriga, nas mãos, na boca. No dia a dia, elas conversam com as crianças sobre como se alimenta, oferecendo às crianças informações sobre como a nossa sociedade organiza os momentos de refeição. Vejamos uma nota:

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

A auxiliar estava oferecendo o jantar a duas crianças, enquanto uma delas fazia “bagunça” tirando a comida da boca e sujando sua roupa e seu rosto. A organização do dia evita que a “bagunça” seja feita, mas ela aparece nas atividades previamente planejadas, com tempo para permitir que a criança termine a atividade por conta própria, com tempo para higienizar todas as crianças, com planejamento conjunto com as merendeiras e as faxineiras, sem prejudicar o andamento das outras atividades rotineiras e das atividades da instituição. Há ainda que se considerar o clima do dia, pois nos dias de inverno, por exemplo, uma atividade como essa não pode ser realizada, como registrado em um diálogo entre duas professoras. Enquanto conversavam sobre planejamento a professora Bárbara fala com a professora Amanda: “Maio vamos fazer o livro e a gelatina”. Amanda responde: “olha, não é aconselhável mexer com gelatina por conta do frio. Vamos ficar com o livro mesmo” (Notas de campo, 2017). A seguir, imagem da atividade da gelatina.

Foto 23: Turma de bebês participando da atividade da gelatina



Fonte: Filmagens, 2017.

5.3 O choro: da harmonia ao mal-entendido

Partimos do pressuposto que bebês e crianças pequenas são sujeitos interativos e produtores de cultura (BARBOSA, 2008). Dessa forma, consideramos as manifestações das(os) bebês como dotadas de sentidos comunicativos e, nesta seção, voltamo-nos para o choro que, embora reconhecido como uma das formas de expressão no início da vida, é também fonte de desconfortos e incertezas para as adultas que se veem com poucos recursos para orientarem suas ações. O choro das(os) bebês tem motivado pesquisadoras(es), principalmente a partir dos anos 2000. Mesmo sendo um objeto recente nas pesquisas acadêmicas, encontramos trabalhos que estudam estas manifestações das crianças, principalmente voltados a compreender as relações entre bebês, professoras e famílias nos momentos de inserção da criança na creche, onde o choro é mais intenso (ELTINK, 2000; ELMÔR, 2009; PANTALENA, 2010; SANTOS, 2012; MARQUES, 2019).

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

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

Tomando a possibilidade de reflexão sobre as práticas rotineiras sugerida por Santos, organizamos essa seção para possibilitar uma análise sobre o trabalho das adultas diante das manifestações de choro das crianças e da ambiência sonora no berçário. Sendo assim, vinculamos as práticas diárias de professoras e auxiliar na EMEI às sensações auditivas das adultas e das crianças pois compreendemos, assim como Le Breton (2016), que

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

Como as(os) bebês ainda não dominam a fala o choro é uma forma de expressão que oferece ao berçário uma trama sonora única. Independentemente do choro, o berçário é um

ambiente altamente ruidoso, com variedades de entonações e volumes, onde raramente ouve-se o silêncio. Analisando as notas de campo e escutando as filmagens, construímos o inventário dos ruídos listando os sons que pudemos identificar durante o ano de produção dos dados desta pesquisa. Ainda que não tenha sido possível esgotar ou traduzir em palavras o universo sonoro presente na sala de convivência, elaboramos o Quadro 15 a seguir, com o objetivo de pensarmos sobre a ambiência sonora à qual crianças, professoras e auxiliar estão expostas diariamente.

Quadro 15: Inventário dos ruídos do berçário

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

Fonte: Notas de campo e filmagens, 2017.

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

Às 13:31h só escutávamos barulho das outras turmas e o teclado do meu computador. Sofia quebrou o silêncio comentando sobre a alimentação das(os) bebês. Não escutei o que ela falou. Nina respondeu: *O leite não é todo mundo que aceita. Alguns não tomam não. Eles rejeitam.*

Manuela colocou um pouco mais de comida para Carina. Colocava a comida na colher e balançava a colher para esfriar. Oferecia a colherada à bebê. Novamente os sons das colheres nos pratos e do teclado do meu computador eram os que predominavam no ambiente. Rafael brincava com o cinto do carrinho. Mateus dormia. Carina, Joana e Elisa jantavam.

Às 15:14h escutávamos apenas alguns balbucios das(os) bebês, as batidas das colheres nos pratos e o tilintar do teclado do meu computador. Às 15:15h Ana voltou a chorar. Comia e chorava ao mesmo tempo. Emanuele falava com Rafael que coçava o olho: *calma. Eu sei que você está com sono.* Continuava oferecendo comida ao bebê. Ana chorou mais alto. Sofia ofereceu água para ela às 15:16h. Molhou o pano com a água da mamadeira e limpou sua boca. Ana não parava de chorar. Sofia ofereceu um lençol e abaixou o carrinho. Virou o carrinho de costas e começou a balançar com o pé. Ana chorou mais alto. Sofia virou novamente o carrinho na sua direção, falou alguma coisa bem baixinho com a bebê que não escutei e virou novamente o carrinho de costas para ela, balançando com o pé às 15:18h. Sofia voltou a oferecer a janta a Marta às 15:19h. Ana dormiu às 15:19h (Notas de campo, 2017).

Podemos perceber o quanto a rotina no berçário pode ser delimitada por determinados sons. Os momentos da alimentação e do sono são os mais silenciosos, mas marcados por sons característicos, como as batidas das colheres nos pratos, por exemplo. Neste ano em específico, o tilintar do meu computador fez parte da rotina, tornando-se outro barulho constante no ambiente. Podemos perceber ainda o quanto a ambiência sonora e a intensidade dos ruídos mudam em questão de minutos. Durante os 5 minutos de registro da última nota acima transcrita, escutamos balbucios, o teclado do meu computador, batidas de colheres nos pratos, choro, diálogos das adultas com as crianças, rodas dos carrinhos no chão, cessar de choro.

Para Le Breton,

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

Durante a entrevista, a auxiliar falou sobre o quanto o barulho do dia de rotina no berçário, principalmente quando “a sala está muito agitada”, interfere em sua rotina doméstica. Assim como vimos no Capítulo IV o quanto as adultas se conectam com os papéis exercidos por elas fora do ambiente escolar para executar suas funções, tornar-se professora e auxiliar que atua com bebês também influencia diretamente nos papéis por elas exercidos fora da instituição de Educação Infantil. Em diálogo já reproduzido Manuela fala sobre este aspecto:

Isso, fazer o trabalho sozinha fora de sala é muito cansativo e às vezes também **quando a sala está muito agitada, é muita gritaria, é muito choro**, por fim, igual a gente que fica o dia inteiro, de 8h às 17h, **a gente chega em casa de cabeça cheia, a gente não quer ouvir nenhum barulhinho dentro de casa.** Eu falo: *Guilherme [marido de Manuela], silêncio. Igor [filho de Manuela], silêncio. Fiquei no meio da*

gritaria hoje, excesso o dia inteiro, então, por favor, se tiver que falar, fala bem baixinho (Entrevista, auxiliar Manuela, 2017).

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

Com bebês os sons provenientes do choro são ruídos quase contínuos e os dados da pesquisa mostram essas manifestações dos bebês como desencadeadoras de práticas de cuidado e educação. O quadro 16, a seguir, apresenta a síntese dos recursos utilizados pelas professoras para interpretar o choro das(os) bebês. Este quadro foi construído a partir dos dados produzidos com as professoras e auxiliar durante as entrevistas. O quadro 17, na sequência, foi construído a partir da observação participante. Fizemos uma categorização de forma não apriorística de todas as anotações relacionadas ao choro das crianças no ambiente.

Quadro 16: Recursos utilizados pelas adultas em relação à interpretação dos choros das(os) bebês

Recursos utilizados pelas adultas em relação à interpretação dos choros das(os) bebês	Se configura como um jogo de interpretações, intuições e tentativas
	É necessário conhecer a criança e indispensável a construção do vínculo com a(o) bebê
	Necessita de tempo e da ajuda das outras adultas. A observação é o instrumento mais utilizado por elas
	Há diferença de choros entre as crianças, mesmo quando desejam a mesma coisa
	O choro sempre vem acompanhado por manifestações corporais que ajudam na interpretação
	A experiência doméstica com o cuidado de outras crianças auxilia na interpretação

Fonte: Entrevistas com as adultas, 2017/2018.

Quadro 17: Registros dos choros dos bebês a partir de notas de campo

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

Fonte: Notas de campo, 2017.

As entrevistadas afirmaram que, no começo do ano, elas entendem o choro como ausência da família e do ambiente doméstico e, aos poucos, vão identificando se é sono, fome, dor, “pirraça”, desconforto. Nesse momento de inserção da criança na creche elas organizam os horários de chegada e saída de cada criança a partir do comportamento delas, como preconiza a literatura da área (AMORIM; VITÓRIA e ROSSETTI-FERREIRA, 2000; BARBOSA, 2008), aumentando gradativamente o tempo de permanência na instituição. Aos poucos vão conhecendo as crianças e construindo vínculos que possibilitam a elas identificar o que cada um deseja. A experiência doméstica as auxilia nas interpretações, mas não é uma tarefa fácil, nem rápida. A professora Emanuele, em entrevista, depois de quase 2 anos de experiência com bebês, afirma que o desafio ainda é “reconhecer o choro”,

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

Ainda que as professoras e a auxiliar mobilizem conhecimentos e habilidades aprendidos na experiência privada, elas trabalham com um jogo de interpretações, intuições (ROSEMBERG, 2013) e tentativas, ampliando gradativamente sua capacidade de conhecer e agir com as crianças (quadros 16 e 17). Nenhuma entrevistada mencionou situações de reflexão coletiva institucionalizada sobre este aspecto, contudo o incômodo com o ruído excessivo e a incerteza perante as tomadas de decisões aparecem nos dados da pesquisa. A importância da reflexão coletiva sobre o próprio trabalho e as formas de agir das adultas para com as crianças em relação a situações de choro foi um dos resultados apontados pela pesquisa de Fernanda Marques (2019), vinculada à mesma Linha de Pesquisa desta tese. Vejamos um episódio registrado no diário de campo:

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

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

O barulho isola, aguça a agressividade e desativa moralmente a atenção devida ao outro. A defesa psicológica e a indiferença tática que ajustam a agressão se revelam

cedo ou tarde uma deficiência para uma melhor integração social. À revelia, o indivíduo é submetido a um *stress* contínuo, a um estado de excitação do qual nem sempre tem consciência. Inúmeros trabalhos mostram suas incidências sobre a qualidade e a duração de uma tarefa a ser realizada (MILLER, 1978: 609-612). A adaptação aparente ao barulho torna-se ao longo do tempo um perigo que enfraquece progressivamente a audição, culminando às vezes na surdez (LE BRETON, 2016, p. 157).

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

Outra característica relacionada à audição refere-se ao fato dos barulhos dos outros incomodar de forma mais contundente do que os ruídos que emanamos. Segundo Le Breton, “Da mesma forma que nossos odores não nos incomodam, nossos ruídos tampouco não nos parecem incômodos. O barulho sempre procede dos outros” (LE BRETON, 2016, p. 153). Em um dia de rotina, as crianças dormiam e Rafael era o único acordado. Parei de fazer minhas anotações e sentei no chão para brincar um pouco com ele. Havia instrumentos musicais espalhados pela sala e iniciamos uma brincadeira de “fazer música”, batendo os objetos em lugares diferentes e observando os diferentes sons que estavam sendo produzidos. A auxiliar chamou minha atenção, pois poderíamos incomodar quem estivesse dormindo. Em vários registros Manuela demonstra cuidado para manter o máximo de silêncio na sala, principalmente nos momentos de sono e alimentação.

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

traçando uma linha divisória, transformando a atmosfera do lugar e criando de imediato uma ambiência nova (LE BRETON, 2016) como podemos ver nos exemplos a seguir:

Ana brincou um pouco com a Cesta dos Tesouros⁴² e começou a chorar indo em direção a Manuela, tentando se apoiar na auxiliar. Manuela disse para ela: *Não. Pode parar! Você estava bem agora.* Ana parou de chorar. Manuela começou a brincar com o pé dela, cantou parabéns e ajudou Ana a bater palmas, sentando a bebê em uma de suas pernas.

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

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

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

Para Le Breton (2016) “o ouvido não é essencial só na ancoragem do homem no âmago de um mundo repleto de sons a serem ouvidos, mas é decisivo também no desenvolvimento moral e intelectual da criança” (LE BRETON, 2016, p. 192). A criança surda⁴³ desenvolverá a linguagem apoiada na gesticulação, nos olhares, nas expressões. “O som como suporte da linguagem é então deslocado para a visão, e o olho assume a liderança com a mesma eficácia que o ouvido” (LE BRETON, 2016, p. 193). A criança que possui a audição perfeita emite sons quando deseja algo, por exemplo, chora enquanto professoras e auxiliar pedem calma, ensinam a esperar, verbalizam que compreendem seu desejo e que não irão demorar para atendê-lo, como na nota já reproduzida: “Emanuele falava com Rafael que coçava o olho: *calma. Eu sei que você está com sono*” (Notas de campo, 2017). É a construção de uma outra linguagem, de sensibilidade e receptividade ao desejo da criança, uma linguagem corporal e sonora pairando no berçário e construindo uma identidade única.

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

O contato com o outro está presente em todos os momentos da rotina de cuidado e educação dentro do berçário. A(o) bebê chega à instituição e é entregue a uma professora ou a

⁴² A Cesta dos Tesouros é uma proposta de atividade de exploração destinada a crianças de 6 a 12 meses (MAJEM e ÓDENA, 2010).

⁴³ Não participou desta pesquisa nenhuma criança ou adulta que apresentava surdez ou outro tipo de deficiência.

auxiliar que automaticamente o cumprimenta e o recebe em seu colo. Apenas mais para o final do ano, os que já dominam a marcha entram andando na sala, contudo, as professoras não deixam de cumprimentá-lo com um abraço ou um beijo. O primeiro contato da(o) bebê com um colo até então desconhecido pode gerar desconforto, tanto para os familiares, como vimos o caso de Júlia, Joel, Paulo e sua mãe, analisado no Capítulo IV, sob a lente da Experiência Social (DUBET, 1994), quanto para a própria criança, que pode reagir com choro, empurrões, desprezo, gritos, mordidas, tapas ou outra forma de comunicação.

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

O autor exemplifica falando dos cuidados destinados a pessoas hospitalizadas que expõem cuidadores e pacientes a situações insólitas, que levantam a questão da intimidade, rompendo com os códigos de civilidade ordinários, quando impõem banhos íntimos, averiguação da pressão arterial e diagnósticos pela apalpação, por exemplo. Neste aspecto, as relações táteis são desiguais quando realizadas com as crianças, pois as mesmas, quando hospitalizadas, são “mimadas e acariciadas sem qualquer constrangimento. Ela atrai a ternura numa forma de reparação do sofrimento experimentado” (LE BRETON, 2016, p. 281). Aos adolescentes, adultos ou idosos, há menor solicitude para carícias, visto que o toque pode suscitar ambiguidades, acrescentando que o contato físico, nas situações de cuidado com o outro, “reconstitui de uma só assentada o vínculo social que a linguagem oral não mais sustenta” (LE BRETON, 2016, p. 281).

Le Breton (2016), afirma que o contato físico com um doente é um contato apaziguador, uma pausa no autoaniquilamento do doente. O autor conta a história de um homem hospitalizado por ter tentado tirar a própria vida ateando fogo contra seu corpo. Em um dado momento o homem reclama de dor e é atendido por uma enfermeira que se retira do ambiente, avisando-lhe que voltará em breve com remédio. Enquanto a enfermeira providenciava o remédio, uma psicóloga apareceu para uma conversa terapêutica com o paciente. No seu relato, a psicóloga conta que tiveram uma conversa espontânea e calorosa e, quando a enfermeira surge com o analgésico, o paciente recusa, a dor já havia diminuído. Para o autor, “a palavra certa, a

escuta atenciosa, o reconhecimento de si destituído de qualquer julgamento restabelece junto a este homem uma pele continente que repele o sofrimento” (LE BRETON, 2016, p. 283). E complementa:

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

No berçário as professoras e a auxiliar cuidam e educam bebês saudáveis, com menos de um ano de vida. Alguns ainda estão sendo amamentados pelas mães, no entanto, este primeiro contato com um ambiente coletivo fora do seu seio familiar causa muitas doenças nas crianças, principalmente aquelas vinculadas aos sistemas respiratório e digestivo. As professoras e a auxiliar administram remédios, aferem temperatura, acolhem nos braços, entram em contato com os familiares, enfim, executam tarefas da área da saúde, sem conhecimento técnico (DUMONT-PENA, 2015). Os cuidados com as crianças que adoecem são uma preocupação para as adultas. No início do ano, enquanto preenchem a Anamnese⁴⁴, elas perguntam aos responsáveis se a(o) bebê já adoeceu, se tem alergias, qual medicamento a criança pode usar em caso de febre, dor, machucados. Ainda que essas informações estejam na *Ficha Individual da Criança*, durante o ano presenciamos algumas situações nas quais as professoras afirmaram que não podem ministrar medicamentos, principalmente por dois motivos: a) elas não têm ciência se a criança já recebeu algum medicamento em casa e, ministrando remédio, podem oferecer à criança uma superdosagem; e b) elas são autorizadas a ministrar remédios apenas com receita médica atualizada anexada à agenda da(o) bebê. Vejamos um registro no qual a coordenadora conta sobre estas situações:

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

⁴⁴ Documento obrigatório preenchido pela professora em reunião individual com um responsável pela criança. É um documento construído pela Prefeitura de Belo Horizonte que contém informações sobre: a) Condições habitacionais; b) Informações sobre a família; c) Informações sobre a saúde e d) Histórico da criança.

o assunto falando que essa era uma forma de cuidado. Que nós não podemos tomar decisões desse tipo sozinhas e que ela aprendeu isso com a professora Amanda ano passado (Notas de campo, 2017).

Caso a professora Amanda não tivesse questionado as informações oferecidas pela mãe na agenda, a criança poderia ter tomado uma superdosagem do remédio e outros problemas poderiam ter surgido deste fato. Há ainda a dificuldade de entrar em contato com os responsáveis das crianças que, por motivos diversos, os quais não podemos analisar, muitas vezes não atendem os telefonemas da EMEI e/ou não podem buscar a criança naquele momento. Às professoras e à coordenação da escola resta oferecer acolhimento a eles, continuar tentando contato com os familiares e esperar. Nesses momentos, as(os) bebês solicitam mais atenção, *mais carinho, um cuidado especial* do adulto. A professora Maria conta um desses casos quando pergunto como ela interpreta o choro das(os) bebês:

No início a gente fica sem saber porque o choro é tudo igual, mas agora a gente já sabe até quem está chorando. Normalmente depende do horário: *ah! Esse horário está chorando porque está com sono*, os choros são diferentes dependendo da hora. Você sabe muito bem quando o menino está chorando quando é “manha”, quando ele está com necessidade de alguma coisa. Esta semana, por exemplo, o Bruno, ele é muito bonzinho e ele está chorando muito e o tempo todo chamando *mãe, mãe, mãe*. Por quê? Tá doente. Então precisa de um carinho, de um cuidado especial. Então, com o tempo a gente vai aprendendo a conhecer o choro e vai interpretando: *esse é de fome, quer trocar, está incomodado com alguma coisa*, normalmente a gente acerta (Entrevista, professora Maria, 2017).

Nos registros realizados no diário de campo contei 28 anotações de crianças adoecidas. Febre, diarreia, bronquite, gripe, resfriado, gastroenterite, tosse intensa, são muito frequentes no berçário e as professoras e a auxiliar, como dito, precisam saber lidar com aferição de temperatura, receios de transmissão de doenças infectocontagiosas, catarros, administração de remédios que não conhecem e nem sabem como administrar (DUMONT-PENA, 2015). Além disso, oferecem acolhimento do sofrimento da criança e, em alguns casos, dão orientações para as famílias com relação aos remédios, o que não faz parte de suas funções enquanto docentes. Em um dos registros, uma criança estava fazendo uso de um antibiótico, vejamos:

[...] Júlia continuou: *a receita da amoxicilina está vencida⁴⁵ há 10 dias. Tem que falar com a mãe para não dar em casa também não. Ela é adolescente. A mãe [avó do bebê] está grávida. A gente tem que falar. Sofia: a Helena não chamaria para nós termos uma conversa pessoalmente? Para ajudar?* Júlia: *eu falei com a Helena. Helena disse tem que falar, tem que falar.* [...] Júlia voltou para sala às 16:12h. Falou que conversou com a mãe do Mateus pelo telefone e que ela explicou que o médico tinha lhe orientado a voltar a dar o remédio para ele. Júlia contou que explicou para a mãe que o remédio que ela enviou para a escola já está vencido. Explicou que amoxicilina,

⁴⁵ Mesmo não tendo registros oficializados, as professoras são orientadas a não administrar remédios sem a receita médica ou com a receita médica desatualizada. Quando Júlia fala que “a receita está vencida” significa que mesma precisa ser atualizada pelo médico. A mãe da criança enviou um remédio aberto há mais de 10 dias com a receita desatualizada.

após aberta, dura apenas 14 dias. As professoras aparentavam estar incomodadas com a situação do remédio do bebê. [...] Júlia continuou comentando sobre o remédio do Mateus e a sua conversa com a mãe do bebê pelo telefone. Falou que o médico mandou o Mateus tomar outra vez o remédio, mas não deu uma nova receita. Júlia disse para a mãe do Mateus que ela tinha que mandar a receita nova. Avisou que não ministrou o remédio e que as professoras não poderiam fazer isso sem a nova receita e o novo remédio. A mãe se comprometeu a enviar amanhã a nova receita e o novo antibiótico. Júlia comentou que acha que a mãe do Mateus não deu o remédio ao bebê direito porque o vidro era para ter acabado se ela tivesse ministrado as doses de acordo com a receita. Manuela comentou que ele não estava frequentando a escola. [...] Júlia levou Mateus para trocar a fralda. A mãe ficou em pé na porta. Mateus chorava. Júlia falava com ele: *calma, calma. A mamãe está te esperando olha!* Júlia conversou novamente com a mãe do Mateus sobre o bebê. Ela disse que o bebê está tossindo demais. Júlia terminou de trocar a fralda às 16:35h. A mãe comentou que ele emagreceu. Não está dormindo e nem comendo direito. Júlia: *mas vai melhorar não vai?* Júlia me contou que a mãe falou com ela que deu o remédio para o bebê sem o espaçador e que agora o remédio é muito caro e ela não sabia (Notas de campo, 2017).

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

Há ainda o fato das professoras e da auxiliar estarem expostas aos diversos vírus e bactérias que as crianças carregam para o ambiente coletivo, mesmo já tendo um sistema imunológico mais fortalecido, elas também adoecem com frequência. Durante o ano de observação conversei com Helena e com Luana sobre esses adoecimentos. Helena me forneceu suas anotações sobre as ausências das professoras da instituição durante todo o ano. Montei um quadro com as informações e as justificativas das ausências giravam em torno do adoecimento das adultas, de parentes próximos sob sua responsabilidade, da necessidade de realizarem exames médicos, pré-natal, e ainda, pontualmente, ausência por luto e formações em serviço. Do quadro, contei 387 registros, em alguns deles as professoras tinham atestados médicos de até 10 dias. Se pensarmos que o ano tem 200 dias letivos, podemos afirmar que a EMEI não passou um dia do ano com o seu quadro completo de professoras, em alguns deles com ausência de mais de uma professora na escola, o que leva a coordenação a remanejar as profissionais diariamente. Este fato afeta diretamente as atividades no berçário porque, muitas vezes, uma das professoras da turma é convocada pela coordenação para assumir a turma da professora ausente. Em entrevista, a auxiliar fala sobre isso quando pergunto a ela o que mais a cansa, como podemos ver no trecho do diálogo já reproduzido no Capítulo IV:

[...] quando falta um professor no berçário. Porque aí a gente tem que fazer tudo sozinha porque a gente não pode ficar sozinha dentro de sala de aula, então eu tenho que providenciar todos os banhos que tiver que dar de manhã, todas as trocas que tiver

que fazer. Isso, fazer o trabalho sozinha fora de sala é muito cansativo [...] (Entrevista, auxiliar Manuela, 2017).

A ausência de um adulto no ambiente sobrecarrega o outro que, por sua vez, dedica-se apenas a cumprir suas obrigações para com as crianças, sobrando pouco tempo para o acalanto mais demorado.

Outro aspecto do contato físico vinculado ao acalanto está presente nas formas de apaziguamento da dor que a solidariedade de um abraço, e no caso das(os) bebês, de um colo, quando nada mais pode ser feito. Para Le Breton (2016),

Em determinadas circunstâncias a comunicação tátil substitui a fala, ela une profundamente os indivíduos quando faltam palavras para expressar a dor ou a emoção. O abraço e o contato físico unem-se na conjuração da impossibilidade de dizer. Uma mão pousada na cabeça ou no ombro e um abraço buscam então um apaziguamento em favor de alguém transtornado por uma má notícia ou enfraquecido por tormentos insuportáveis. Ela tenta romper a separação, sinaliza a solidariedade, sela um acordo das emoções; ela certifica a presença amigável e o caminhar solidário no sofrer. Só a qualidade de presença torna o mundo pleno. O elementar do corpo a corpo substitui a palavra excedida pela emoção. O contato pele a pele dá uma trégua ao sofrimento, um apoio eventual para afastá-lo. O indivíduo estraçalhado encontra um ombro amigo onde abandonar-se e conjurar o sentimento de afundamento no vazio então vivido. Esta qualidade de presença permite que o sujeito sofredor reconstrua um invólucro seguro no prolongamento do corpo de outrem (LE BRETON, 2016, p. 288).

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

[...] Amanda voltou com a expressão assustada: *gente a coisa é tão séria. Se acontece alguma coisa com essa menina a responsabilidade é nossa*. Emanuele comentou: *a não ser que provamos que ligamos várias vezes*. Elas estavam assustadas com a quantidade de remédio que a menina teria que tomar e preocupadas com a possibilidade de acontecer algo mais sério com a bebê enquanto ela estivesse sob seus cuidados. Amanda falava enfaticamente: *4 jatos dois dias. Ontem e hoje. Ela [a mãe da bebê] não poderia ter esperado para terminar de dar o remédio para trazer [à escola]. Amanhã é feriado* (Notas de campo, 2017).

Para Le Breton (2016), antes de tudo, o contato físico com o outro é primeiramente cultural, ligado à educação recebida, mas tem algo de subjetivo, pois é modulado segundo a

sensibilidade individual e as circunstâncias de cada um. O autor conta uma pesquisa feita por um psicólogo americano para exemplificar como o contato físico difere em diferentes culturas,

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

Para a professora Nina, enquanto me contava o que para ela significa ser professora de bebês, o contato físico “*é coisa dela*”, ela gosta, ela recebeu, por isso gosta de oferecer, seja com crianças ou adultos, vejamos um trecho de sua fala,

[...] Hoje eu vejo que a experiência que eu tenho aqui dentro da Educação Infantil, mais precisamente, os bebês, eu acho que a utilidade que eu tenho é o cuidar deles, o carinho que a gente dispensa para eles, aquele cuidado que a gente tem com um e com outro. O amor mesmo. Eu sou muito apegada. Até comentei com as meninas que eu chego em casa no final de semana e sinto falta dos bebês, sinto falta deles. As meninas até riram e brincaram assim: *mais precisamente do João né?* Eu falei: *Não! Eu sonho muito com Carina.* Interessante né? Até Carina! Eu sonho com eles, eu sinto falta deles porque eu gosto de pegar, eu gosto de abraçar, eu gosto de beijar, eu gosto de agarrar eles. Então, é uma coisa minha. Eu fui criada assim. A minha mãe sempre criou a gente muito nesse agarra, agarra e beija, abraça, então eu recebi muito. Eu recebi e eu gosto de dar. Então, o que eu recebi eu dou. Às vezes até mesmo colegas de trabalho, eu chego, dou um beijo, um abraço, porque eu não sou aquela pessoa que me tranco dentro de mim. Eu gosto de dar um beijo, eu gosto de dar um abraço e perguntar como que a pessoa está. Com as crianças é a mesma coisa. Eu gosto de dar colo, de beijar e abraçar e acho que no momento o que eu ofereço para aqueles bebês do berçário seria mais esse acolhimento mesmo, o cuidado. Do beijo, do abraço, do carinho [...] (Entrevista, professora Nina, 2017).

Em entrevista, a professora Bárbara descreve sua relação com os bebês como “firme e doce”. Pode-se deduzir dessa fala que a firmeza está relacionada à ordem e à doçura, ao acalanto, à brincadeira, ao beijo, ao abraço, ao carinho, gestos e ações reforçados pela afirmação de ser assim com as(os) bebês por se inspirar na maternidade. Vejamos:

Firme, mas doce. Eu sou muito firme com eles e você deve ter percebido, firmeza na questão de, até mesmo como eu te falei ontem, para eu me organizar, eu não consigo me ver no meio da bagunça. Às vezes fala assim: *ah! Mas é Educação Infantil*, mas tem que ter pelo menos um nível pequeno de organização até mesmo para eles [as(os) bebês] conseguirem se adaptar naquele lugar. Eu sou firme. É não, é não. Não pode, não pode. Está na hora disso, está na hora disso, porque faz parte também do nosso currículo, faz parte também da rotina, eles têm que seguir uma rotina, eles têm que ter essa noção, até para a vida mesmo, mas ao mesmo tempo eu sou muito doce, sou muito brincalhona, sabe? Eu brinco muito, eu gosto de cantar muito com eles, eu faço muito carinho, eu beijo, eu abraço, então assim, firme e doce, porque eu acho que é como... como mãe eu sou assim sabe? Então eu acho que eu transfiro um pouco também. Na minha trajetória profissional eu sempre fui muito assim, muito firme nos

momentos que tinha que ser firme, mas muito doce, muito brincalhona, muito tranquila nos momentos que me cabia isso e aqui eu faço da mesma forma com eles.

Há, nos relatos das professoras Nina e Bárbara, a necessidade da disposição e da empatia da professora para doar ao outro seus sentidos e suas sensações, principalmente quando estas referem-se a atividades que se destinam ao toque no corpo do outro. Se a professora está indisposta, ou constrói uma antipatia com a criança, a atividade de acalanto ou qualquer outra vinculada ao toque em seu corpo será prejudicada. Não observei e nenhuma das professoras nem a auxiliar mencionou, nas entrevistas, a existência de tempo e espaço institucionalizado para tratar sobre o tema. Lugar onde elas pudessem, sem julgamento (LE BRETON, 2016), refletir sobre os aspectos mais íntimos evocados do trabalho de cuidar e educar bebês, pois há aquelas que não se sentem confortáveis com o toque.

5.5 O olhar: do ver ao saber

No berçário, a visão, assim como o contato físico, está presente em todos os momentos da rotina. Uma das primeiras atividades das professoras quando chegam ao berçário é “olhar” as agendas das crianças para planejar seu tempo com elas. Pela manhã elas organizam as agendas na prateleira do armário, abertas na página do dia, e verificam se tem algum bilhete da família para que possam iniciar a primeira atividade de alimentação. Durante a manhã, professoras e auxiliar anotam nas agendas os procedimentos de cuidado realizados com as crianças, como banho, trocas de fralda, administração de remédios, alimentação, sono, observações. Nos turnos que seguem, são essas anotações que darão subsídios para as professoras organizarem seu dia. Elas verificam na agenda quem está há mais tempo sem troca de fralda, quem precisa tomar banho, quem não se alimentou direito e registram as prioridades de atendimento aos bebês.

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

*Nina perguntou à Sofia o que ela estava fazendo. Sofia explicou que ela anota as trocas e os banhos dos bebês com os devidos horários para dar prioridade para quem está mais tempo sem troca. Explicou também que coloca nome nas fraldas e deixa em cima da agenda dos bebês. Isso ajuda na organização do trabalho diário, segundo a professora. Perguntei a Sofia: *vocês têm horário certo para fazer as trocas? Tipo assim, de duas em duas horas vocês trocam as fraldas dos bebês?* Sofia me respondeu: *assim, a gente anota aqui e vai vendo. A prioridade é de quem está de cocô. Ai a gente**

vê. Por exemplo, ontem o Rafael foi trocado às 8:30h, mas olhamos na agenda e ele dormiu 8:40h e acordou 12:30h. Quando chegamos 13h era hora de trocá-lo. Tem fralda que aguenta mais de 2 horas, tem fralda que vaza, tipo essa do Rafael. A qualidade não é boa. Todas as vezes que vamos trocar ele, seja xixi ou cocô, a fralda está vazada. Muitas vezes as meninas trocam e esquecem de anotar. Olhamos o horário e vemos que eles estão muito tempo sem troca aí verificamos e a fralda está seca. Então vamos vendo as prioridades assim (Notas de campo, 2017).

De todos os 5 sentidos, a visão, para Le Breton, é o sentido mais valorizado na cultura ocidental, é também “o sentido mais constantemente solicitado em nossa relação com o mundo. Basta abrir os olhos” (LE BRETON, 2016, p. 67). Durante o momento da Qualificação desta tese, o professor Luís Alberto me perguntou onde estavam os meus outros sentidos, pois ele só conseguia ver a minha visão nos dados que apresentei. Mesmo afirmando que eu tinha dados nos quais apareciam meus outros sentidos, não consegui material suficiente, nos meus registros, que comprovasse o quanto utilizei meu corpo, meu tato, meu nariz, meu ouvido e meu paladar na relação com bebês, professoras e auxiliar durante o ano de 2017. Foi realmente a minha visão que prevaleceu durante toda a produção dos dados. Este fato revela o quanto não estamos preparados para pensar, registrar e refletir sobre os nossos sentidos corporais. Mesmo como pesquisadora interessada no tema, não consigo traduzir em palavras o universo sensorial que vivenciei durante a produção dos dados, o que me leva a imaginar a dificuldade de professoras e auxiliares refletirem sobre suas ações a partir dessa proposta.

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

Ver é crer, como no-lo dizem as formulações ordinárias: “é preciso ver para crer”; “Só acreditarei vendo” etc. “Ah, meu ouvido ouviu falar de ti, diz Jó, mas agora meu próprio olho viu”. A visão é associada ao conhecimento. “Ver” é sinônimo de “compreender”. Ver “com os próprios olhos” é um argumento sem apelação. O que “salta aos olhos”, o que é “evidente” não se discute. Na vida corrente, uma coisa deve em primeiro lugar ser acessível à visão para ser percebida como verdadeira. “Tomar conhecimento, diz Sartre, é comer com os olhos.” Ver procede do latim *videre*, oriundo do indo-europeu *veda*, que significa “sei”, de onde derivam termos como evidência (que é visível), providência (prever segundo as inclinações de Deus) (LE BRETON, 2016, p. 70).

O autor complementa que as muitas metáforas visuais qualificam o pensamento, deixando à ignorância o inverso, o desaparecimento da visão: “obscuridade, cegueira, noite,

nevoeiro, nebulosidade” (LE BRETON, 2016, p. 70). É possível tocar com os olhos. O olhar é um contato. Le Breton exemplifica as obras de arte que, por uma impossibilidade de ser tocada com as mãos, são tocadas com o olhar, e afirma que a “visão requer outros sentidos, sobretudo, o tato, para exercer sua plenitude” (LE BRETON, 2016, p. 73), complementando,

O olhar é um contato, ele toca o outro, e a taticidade que o reverte está longe de passar despercebida no imaginário social. A linguagem corrente o atesta sobejamente: damos carinho, cobiçamos com os olhos, fuzilamos com eles, exploramos o olhar, forçamos o olhar do outro; há o olhar penetrante, agudo, cortante, que transpassa, cravado no mesmo lugar, que paralisa, que assusta etc. Muitas expressões traduzem a tensão do face a face que expõe a nudez mútua dos rostos: olhar-se com hostilidade, de atravessado, de soslaio, de canto etc., assim como os amantes se olham amorosamente, com um interesse apaixonado, cobiçando-se etc. Um olhar pode ser duro, aguçado, pesado, meloso, doce, pegajoso, cruel etc. (LE BRETON, 2016, p. 78).

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

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

Emanuele chamou para irmos para a “Roda da Mandioca”⁴⁶ que estava acontecendo no piso inferior da escola destinada às crianças mais velhas. Júlia e Manuela não gostaram da ideia. Júlia: *Ah não.* Manuela pediu: *Ô Emanuele, vamos ficar aqui.* Emanuele tentava animar as colegas: *anima. Deixa de ser chata.* Júlia: *roda de quê?* Emanuele: *mandioca.* Júlia: *Isso anima?* Manuela: *daqui a pouco chega o jantar.* Emanuele olhou para mim, fez cara feia e riu com jeito que estava contrariada (Notas de campo, 2017).

No primeiro exemplo, as professoras já tinham comentado entre elas que precisavam de me colocar para trabalhar também. Elas queriam me falar isso, mas não sabiam como e o diálogo acerca dessa ideia foi desencadeado por um olhar da professora, o qual me fez querer saber o

⁴⁶ A “Roda da Mandioca” era uma atividade de um projeto da Instituição destinado a crianças maiores que tinha como objetivo apresentar às crianças alguns alimentos e suas formas de consumo. No dia do relato acima a “mandioca” foi o alimento trabalhado.

que estava acontecendo. Depois deste episódio, todas as vezes que eu “achava” um cocô, “eu ficava com ele”. No segundo exemplo, o olhar de descontentamento da professora Emanuele disse para mim, para a outra professora e para a auxiliar que ela realmente gostaria de participar da outra atividade e que não estava gostando da negativa. As decisões precisavam ser coletivas e ela precisava convencer as outras adultas. Iniciaram um diálogo sobre ações que fariam com as(os) bebês. Emanuele conseguiu convencer Júlia e Manuela a ir à *Roda da Mandioca*. Manuela saiu contrariada da sala, mas, quando estavam no meio do corredor, a merendeira passou com o jantar, elas se olharam e voltaram para a sala para oferecer a janta aos bebês. Emanuele verbalizou: “que decepção”.

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

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

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

Ana estava subindo no carrinho. Sofia, em tom repreensivo, chamou o nome dela do outro lado da sala: *Ana, Ana.* A bebê olhou para trás e, com mais rapidez, continuou subindo no carrinho. Sofia levantou, retirou a bebê do carrinho falando: *você está indo para onde? Vai fugir pela janela?* Colocou a bebê no chão e guardou todos os carrinhos espalhados na sala no cantinho do sono (Notas de campo, 2017).

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

Aristóteles já o havia notado: “A percepção enquanto faculdade se aplica à espécie e não simplesmente a qualquer coisa”. O indivíduo reconhece o esquema “árvore”, e isso é suficiente às suas preocupações, mas, se necessário, ele identifica uma árvore

específica: uma cerejeira, um carvalho, ou mais precisamente ainda a do seu próprio jardim (LE BRETON, 2016, p. 83).

O autor acrescenta ainda que,

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

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

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

Nesse contexto podemos afirmar que a experiência social das professoras e da auxiliar que trabalham com bebês em contexto coletivo se constitui a partir da articulação complexa das lógicas de ação (DUBET, 1994) que as adultas movimentam diariamente. Contudo, na especificidade do berçário, os aspectos relacionados aos sentidos, como vimos, estão permanentemente presentes em complexa interação nas ações diárias de cuidado e educação executada pelas professoras e pela auxiliar.

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral *compreender as Experiências Sociais de professoras e auxiliar de Educação Infantil, que trabalham com cuidado e educação de bebês que frequentam uma Instituição Pública Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte, em jornada integral*. Este objetivo é decorrente de interesse pessoal e coletivo sobre o tema, bem como de lacunas apontadas pelas pesquisas da área.

Muitos foram os elementos elencados durante as análises dos dados apresentados nesta tese. Ao escrever as considerações finais deste trabalho, procuro condensar alguns desses elementos focalizando as experiências das adultas durante as atividades de cuidado e educação de bebês em creche. As análises contaram com as lentes da Experiência Social, da defesa do Cuidado enquanto trabalho e da Antropologia dos Sentidos, esta última com a função de refinar o olhar para as *ações sutis*, que se inserem no contexto dos *saberes invisíveis* presentes nas experiências e práticas de professoras e auxiliares.

Por meio da análise da experiência social de professoras e auxiliar que trabalham com bebês em uma IEI procurei mostrar o quanto a docência com bebês está imbuída de aspectos técnicos, afetivos, emocionais e sensoriais, aspectos que vêm sendo discutidos pela literatura da área. As análises evidenciaram que o trabalho com bebês é um misto de execução de atividades técnicas voltadas para o bem-estar do outro e, ao mesmo tempo, provocativa de uma grande demanda emocional. Durante a execução de suas atividades diárias com bebês, professoras e auxiliar vão gerindo diferentes lógicas de ação, demonstrando sua integração ao sistema social, bem como certa subjetividade profissional.

Na literatura visitada (Capítulo I), o cuidado aparece como uma dimensão humana indispensável à sobrevivência, seja para aqueles que não podem realizar as atividades por si próprios, como é o caso das(os) bebês, seja para aqueles que já conseguem realizar atividades por conta própria, como é o caso das adultas, visto que uma das características dessa categoria é o cuidado com a pessoa que exerce a atividade de cuidar. Essa literatura evidenciou ainda as atividades de cuidado vinculadas a competências naturalizadas historicamente como femininas e maternas como o amor, o afeto, o carinho, a doçura, a paciência, a generosidade. Evidenciou também que o trabalho da professora que atua com bebês é sempre um trabalho coletivo que deve ser compartilhado entre as profissionais que trabalham nas IEI e entre IEI e famílias. A experiência das professoras aparece nas pesquisas como aspecto central no trabalho com bebês.

Nas análises dos dados produzidos no campo, pudemos identificar que o trabalho das professoras e da auxiliar é baseado também em aprendizagens decorrentes de suas experiências

peçoais, principalmente a experiência materna. Há ainda a sinalização do desejo de colocar em prática o direito de formação continuada e em serviço, conduzindo-as a reflexões institucionalizadas sobre a docência com bebês. Das aprendizagens analisadas pudemos identificar aprendizagens que acontecem durante a realização das ações, aprendizagens que acontecem a partir das trocas de experiências com as colegas, aprendizagens advindas das famílias, aprendizagens com os bebês, aprendizagens corporais, de observação e de escuta. As entrevistadas revelaram que essas aprendizagens acontecem num jogo de interpretações, intuições, tentativas e erros e são elas que vão modulando as marcas individuais e coletivas do trabalho de tornar-se professora e auxiliar que atua com bebês.

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

No exercício de suas funções, professoras e auxiliar são afetadas por distintos elementos singulares, inclusive por aqueles que podem oferecer riscos à sua saúde psíquica. São momentos interacionais – em meio a barulhos, toques, opiniões, ações – construídos nas relações interpessoais com os pares, com as famílias e com as crianças. Essas situações permanentes de interação geram, nas adultas, sentimentos como medo, angústia, desespero, desconforto, pânico, nervosismo, cansaço, ansiedade, mas também sentimentos como paciência, carinho, empatia, solidariedade. Da constatação da natureza diversa desses sentimentos presentes no cotidiano dessas profissionais, sinalizamos a necessidade de tempo e espaço, no qual professoras, auxiliar e toda a equipe da IEI possam refletir, com liberdade e confiança, sobre os aspectos mais íntimos do trabalho de cuidar e educar bebês em contexto coletivo. A disposição ou não das adultas para se doar ao trabalho do cuidado passa pelas relações estabelecidas consigo mesma e com os outros que fazem parte de sua convivência diária. Por analogia, podemos pensar que a falta de tempo e espaço de discussão a respeito desses sentimentos se assemelha a assistir a uma palestra interessante calçando um sapato apertado. O incômodo do sapato impede a concentração no trabalho, mudando o foco de atenção e potencializando sentimentos indesejados, fazendo com que o trabalho seja realizado de forma mecânica. Nessa perspectiva, o cuidado com as pessoas que exercem as atividades de cuidado nos parece de extrema importância.

Na docência com bebês, professoras e auxiliar reconhecem as dificuldades e subjetividades das tomadas de decisões. Elas precisam movimentar conhecimentos racionais e disposições afetivas para lidar diariamente com a tomada de inúmeras micro decisões. Para muitas dessas decisões, professoras e auxiliar movimentam conhecimentos de outras áreas, principalmente da área da saúde, mesmo não sendo habilitadas para tal. Nesse contexto, a crítica e a ação afectual, presentes na lógica da subjetivação, ganham aspecto central no modo de executar as tarefas e vivenciar a experiência de ser professora e auxiliar que trabalha com bebês.

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

A lógica da estratégia também está presente nas tomadas de decisões sobre a escolha da profissão e da maternidade. Como nos conta Larissa, que foi orientada por sua mãe a optar pela docência caso desejasse ser mãe, nesse caso, por uma razão prática de conjugação com as questões domésticas. A maternidade também é um dos elementos do trabalho docente na Educação Infantil, sendo potencializada quando a atuação é com bebês. No entanto, as professoras sinalizaram que o trabalho de cuidar de bebês em casa e cuidar de bebês em ambiente coletivo possui características diferentes, tanto racionais quanto afectuais, afirmando que, no trabalho coletivo com bebês, a “responsabilidade é dobrada”. Desse fato, podemos inferir que é na docência com bebês que as professoras vão construindo conhecimentos e habilidades que lhes oferecem gradativamente confiança e segurança para realização das atividades diárias. São aprendizagens que acontecem nas relações com as(os) bebês à medida que eles vão informando às professoras e à auxiliar suas necessidades e desejos.

Os elementos trazidos pela maternidade e pelos conhecimentos construídos por mulheres ao longo de gerações sobre o trabalho de cuidar dos outros são amplamente discutidos em pesquisas sobre Educação Infantil. Embora a literatura da área há muito faça a crítica à naturalização desses conhecimentos, as professoras afirmam ser “na lida”, na experiência prática, na maternidade que acontecem aprendizados importantes que subsidiam o trabalho com

bebês. A dimensão prática toma um lugar central na docência com bebês. Aquela professora que carece dessa experiência aprende através de observação, questionamentos, pesquisas e durante a execução do trabalho. Elas indicam o desejo por conhecimentos teóricos que as auxiliem nas tomadas de decisões, mas indicam também a necessidade da experiência prática, pois é através dela que as nuances, os detalhes do trabalho, vão aparecendo e imprimindo o tom da formação e da preparação para trabalhar com bebês. Como dito, é como se a experiência prática oferecesse a elas o tom da competência, quanto mais experiente, mais competente para o serviço.

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

Nas situações observadas sobre as relações estabelecidas entre professoras e auxiliar, não identificamos, como mostrado pela literatura da área, tensões aparentes que impossibilitam o trabalho com uma profissional sem a qualificação pedagógica exigida pela Constituição. A auxiliar ajuda as professoras na compreensão da experiência da(o) bebê por passar mais tempo com elas(es). Auxilia as professoras no conhecimento das individualidades das crianças. Executa ações docentes durante a execução das atividades de cuidado e educação das(os) bebês. É também a auxiliar que constrói maiores vínculos com as crianças, por dispor de um tempo maior de interação e cuidados com elas. Mesmo não participando das atividades de planejamento e avaliação, a auxiliar exerce de fato atividades docentes, apesar de não vinculada ao quadro do magistério, crítica realizada pelas pesquisas desde a origem da Educação Infantil.

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

Como vimos, a presença da auxiliar nas IEI é uma prática frequente em várias redes de ensino e principalmente nas creches que atendem a crianças de 0 a 3 anos. Em Belo Horizonte, esse cargo foi criado em 2015, o que a nosso ver, representa um retrocesso nas políticas de educação do município, pois deixa-se de contratar uma professora, nos termos das legislações vigentes, para incluir nas escolas uma profissional sem a qualificação pedagógica exigida pela legislação. Ainda que, na EMEI pesquisada, as professoras tenham estabelecido relações com a auxiliar de forma a favorecer o trabalho com as(os) bebês, observa-se, no decorrer do dia, diferenças entre os lugares ocupados por essa profissional e pelas professoras na relação com as crianças e suas famílias.

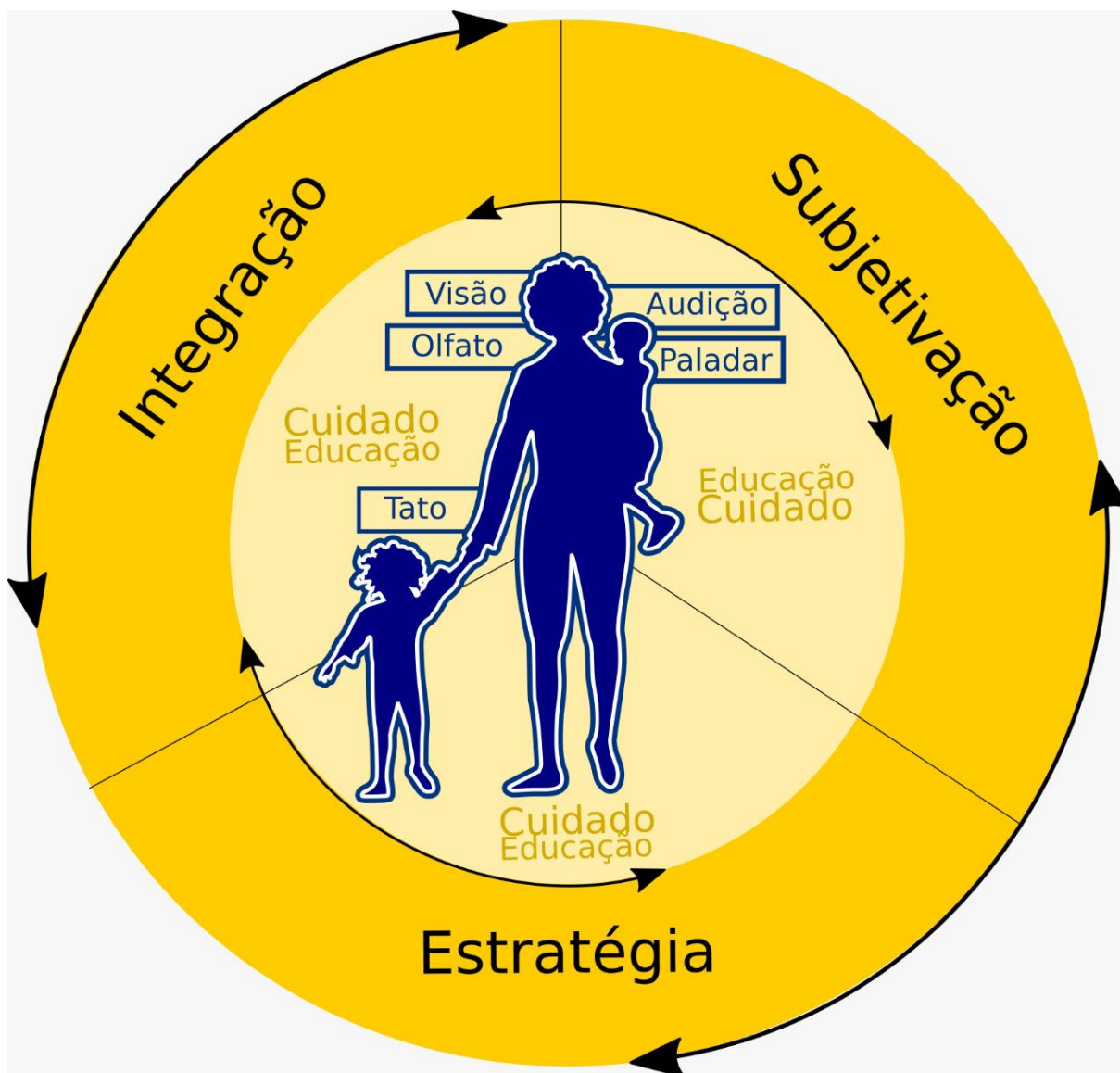
Na maior parte dos dados desta pesquisa, Manuela, a auxiliar, está presente. Mesmo sendo as professoras as responsáveis pela turma de bebês, era Manuela que ficava o dia inteiro convivendo com aquela turma e comigo. A possibilidade do compartilhamento das ações entre professoras e auxiliar de forma a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

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

A ilustração interativa a seguir, elaborada por mim e pela pedagoga Ka Menezes (FACED/UFBA), apresenta os aspectos da experiência social das professoras e da auxiliar

apreendidos nesta tese e propõe o olhar para a *dimensão sensorial* como parte integrante das lógicas de ação de quem exerce as atividades de cuidar e educar em IEI.

Ilustração 01: A Experiência Social, o Cuidado e a Dimensão Sensorial



Fonte: Elaborado pela autora e pela pedagoga Ka Menezes.

Arte: Ka Menezes, pedagoga, FAGED/UFBA, <http://lattes.cnpq.br/2341150601702150>, 2019.

Feito com Software Livre.

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

que os atores se empenhem em articular lógicas “disponíveis” no sistema de ação em que se encontram. No caso da docência com bebês, cujas práticas se definem pela própria contribuição à constituição humana dos recém-chegados ao mundo, tal articulação inclui tanto uma história pessoal de constituição humana quanto saberes tácitos não institucionalizados, não por não possuírem valor heurístico ou aplicação prática, mas por terem se constituído entre os grupos subalternos. Nesse processo, um conjunto de recursos identitários “alheios” à profissão como a maternidade ou o “ser cuidadora” são mobilizados ao lado do esforço de constituir-se parte do “ambiente” da EMEI e, de forma mais ampla, da Educação Infantil. Finalmente, esse movimento se faz, extrapolando o conceito de experiência social em sua dimensão cognitiva, em processos de subjetivação em que o corpo e a corporeidade (sensorialidade) operam em uma reflexividade integrada, o que vem representado na ilustração acima.

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

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Moema H. K. de; ROCHA, Eloísa A. C.; BUSS-SIMÃO, Márcia. **Formação Docente para Educação Infantil nos Currículos de Pedagogia**. Belo Horizonte: Educação em Revista, n. 34, 2018.
- ALMEIDA, Gleiciele M.; CÔCO, Valdete. **O Trabalho Docente na Educação Infantil: Indicadores do Espírito Santo**. In: IX Encontro Brasileiro da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - REDESTRADO - Trabalho docente no século XXI: conjuntura e construção de resistências, 2017, Campinas, SP. IX Encontro Brasileiro da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - REDESTRADO - Anais, 2017. v. 1. p. 1-16.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda. J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- AMORIM, Kátia. S.; VITÓRIA, Telma.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria. C. **Rede de significações: perspectivas para análise da inserção de bebês na creche**. Cadernos de Pesquisa, nº 109, p. 115-144, mar/2000.
- ANDRÉ, Rita de C. M. de O. **Creche: desafios e possibilidades uma proposta curricular para além do Educar e Cuidar**. [Mestrado] Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- AQUINO, Ligia L. de. **Educação infantil em tempo integral: infância, direitos e políticas de educação infantil**. In: ARAÚJO, Vania C. de (Org.). Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas. Vitória: EDUFES, 2015.
- ARAÚJO, Denise S. **Infância, família e creche: um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópica**. [Doutorado] Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.
- ARAÚJO, Vânia C. de. **O “tempo integral” na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas**. In: ARAÚJO, Vania C. de (Org.). Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas. Vitória: EDUFES, 2015.
- BARBOSA, Maria. C. S. **A prática pedagógica no berçário**. In: ENCONTRO NACIONAL DO MIEIB, Porto Alegre/RS. Anais do Encontro Nacional do MIEIB, 2008.
- _____. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Anais do Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.
- BELO HORIZONTE. Lei Municipal nº 8.679/2003. **Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as Leis nº 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências**. Belo Horizonte, 2003.
- _____. Lei Municipal nº 10.572/2012. Transforma o cargo público de Educador Infantil no cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012.
- _____. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: fundamentos**. Volume 1. Belo Horizonte: SMED, 2014a.

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

_____. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil:** eixos estruturadores. Volume 2. Belo Horizonte: SMED, 2015a.

_____. Gerência de Coordenação da Educação Infantil - GECEDI. Ofício nº 227/2015b.

_____. Lei Ordinária nº 11.132. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIS, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIS, dá outras providências. Belo Horizonte, 2018.

_____. Edital MGS nº 02/2019. **Processo Seletivo Público Simplificado.** Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED). Belo Horizonte, 25 de abril de 2019.

BITENCOURT, Laís C. A.; SILVA, Isabel O. **O cuidado e educação das(os) bebês em contexto coletivo:** a construção da experiência da Auxiliar de Apoio à Educação Infantil na interação com bebês e professoras. Revista Zero a Seis, v. 19, n. 36, p. 379-396, jul-dez, 2017.

BITENCOURT, Laís C. A.; LOMBA, Maria L. de R.; SILVA, Isabel de O. **Tornar-se professora da Educação Infantil:** interfaces entre as experiências de vida e as experiências de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos em contexto coletivo. In: CARVALHO, Levindo D.; NEVES, Vanessa F. A. (Orgs.). *Infâncias, Crianças e Educação: discussões contemporâneas.* Belo Horizonte: Fino Traço, 2018.

BOFF, Leonardo. **Cuidado:** o ethos do humano. In: FERREIRA, Gina; FONSECA, Paulo (Orgs.). *Conversando em casa.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

_____. **Saber cuidar:** ethos do humano – compaixão pela terra. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BÓGUS, Cláudia M.; NOGUEIRA-MARTINS, Maria C. F.; MORAES, Denise E. B. de.; TADDEI, José A. de A. C. **Cuidados oferecidos pelas creches:** percepções de mães e educadoras. Revista de Nutrição. 20(5), p. 499-514, set./out., 2007.

BONOMI, Adriano. **O relacionamento entre educadores e pais.** In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos.* 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Senado Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** nº 8.069/90. Brasília, 1990.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília, 1996.

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

_____. Senado Federal. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CEB nº 1, abril, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia Geral. PROINFANTIL** – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Brasília, MEC/SEB, 2005.

_____. Senado Federal. **Ensino Fundamental de Nove Anos: nº 11.274**. Brasília, 2006.

_____. Senado Federal. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB nº 20, 2009.

_____. Senado Federal. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013**. Brasília, 2013.

BRUSCINI, Cristina; AMADO, Tina. **Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 64, p. 4-13, fev., 1988.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de Educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas**. [Doutorado] Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa A. C.; GONÇALVES, Fernanda. **Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped**. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 96, n. 242, p. 96-111, jan./abr.; 2015.

CAIRUGA, Rosana R. **Os profissionais que atuam com bebês**. In: CAIRUGA, Rosana et al. (orgs.). **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

CAMILO, Rúbia da C. **Docência compartilhada na Educação Infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade**. [Mestrado] Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

CAMPOS, Maria Malta. **Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil**. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, p.32-42.

_____. **A mulher, a criança e seus direitos**. Cadernos de Pesquisa, nº 106, p. 117-127, março, 1999a.

_____. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate**. Educação e Sociedade, ano XX, n. 68, dezembro, 1999b.

_____. **Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor**. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez., 2008.

CAMPOS, Maria M.; HADDAD, Lenira. **Educação Infantil: crescendo e aparecendo**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 80, p. 11-20, fev., 1992.

CAMPOS, Maria M.; PATTO, Maria H. S.; MUCCI, Cristina. **A Creche e a Pré-escola**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 39, p. 35-42, nov., 1981.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais da educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. [Doutorado] Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. **Educar e cuidar:** por onde anda a educação infantil? Perspectiva. Vol. 17, nº. Especial, p. 11-21, jul./dez., 1999.

_____. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas.** Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, setembro, 2002a.

_____. **Professoras de Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002b.

CHAMARELLI, Luciana G. **O que fazer com o Auxiliar de Educação Infantil?** Um estudo sobre as políticas municipais no Estado do Rio de Janeiro. [Mestrado] Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CONCEIÇÃO, Graziela P. da. **Trabalho docente na Educação Infantil pública de Florianópolis:** um estudo sobre as auxiliares de sala. [Mestrado] Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CORDEIRO, Regina C. **Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil:** ações do município de Montes Claros/MG. [Mestrado] Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

DELGADO, Ana C. C.; FILHO, Altino J. M. **Apresentação do dossiê “Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação”.** Pró-Posições. V. 24, n. 3, set./dez., 2013.

DELMONDES, Iraídes S. dos S. **A educação da criança de 0 a 3 anos:** um olhar para a prática docente. [Mestrado] Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2015.

DEMÉTRIO, Rubia V. V. **A dimensão corporal na relação educativa com bebês:** na perspectiva das professoras. [Mestrado] Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês:** as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. [Mestrado] Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUMONT-PENA, Érica. **A “A caixa preta” do cuidado:** relações de gênero e histórias de vida de trabalhadoras técnicas de enfermagem. [Mestrado] Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

_____. **Cuidar.** Relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil. [Doutorado] Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

DUMONT-PENA, Érica; SILVA, Isabel de O. e. **Aprender a cuidar:** diálogos entre saúde e Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2018.

ELMÔR, Larissa. N. **Recursos comunicativos utilizados por bebês em Interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche:** um estudo de caso. Mestrado em Psicologia, USP, Ribeirão Preto – SP, 2009.

ELTINK, Caroline. F. **Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche.** In: ANPED, 23, 2000.

EUZÉBIO, Walquíria de S. **Percepções e ações de professoras diante das manifestações de agressividade das crianças em uma instituição de Educação Infantil.** [Mestrado] Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

EMEI ARCO-ÍRIS. **Projeto Político Pedagógico da EMEI Arco-Íris.** Belo Horizonte, 2016.

FARIA, Ana L. G. de. **Política de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.** Educação e sociedade. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial – Out., 2005.

FLORES, Maria L. R. **Conversando com educadoras e educadores de berçário: relações de gênero e de classe na Educação Infantil.** [Mestrado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente.** Curitiba: Revista Diálogo e Educação, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 13 ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

GOMES, Cláudia A. V. **Afetos, cultura e mediação: especificidades do desenvolvimento na criança de zero a três anos.** Florianópolis: Perspectiva, v. 32, n. 3, p. 813-828, set./dez., 2014.

GOMES, Vera L. de O. **A interpretação do cuidado de enfermagem à criança em creches, pela ótica de Pierre Bourdieu.** [Doutorado] Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GUIMARÃES, Daniela de O. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado.** [Doutorado] Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008a.

_____. **No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês.** 31ª Reunião Anual da ANPEd, 2008b.

_____. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Nadya A.; HIRATA, Helena S.; SUGITA, Kurumi. **Cuidado e cuidadoras: o trabalho do care no Brasil, França e Japão.** In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya A. (Orgs.). Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do Care. Atlas: São Paulo, 2012.

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria H.; LO MONACO, Grégory. **AS tarefas do professor de educação infantil em contexto de creche e pré-escola: buscando compreender tensões e oposições.** Educação e Linguagem, v. 15, n. 25, p. 134-154, jan./jun., 2012.

HERON, Alastair. **Cuidado e educação pré-escolar nos países em desenvolvimento.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 38, p. 50-86, ago., 1981.

HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya A. **Introdução.** In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya A. (Orgs.). Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do Care. Atlas: São Paulo, 2012.

JUNIOR, Josué D. A. **Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na Educação Infantil.** [Mestrado] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

KISHIMOTO, Tizuco. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LE BRETON, David. **Antropologia dos Sentidos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LOMBARDI, Lúcia M. S. dos S. **Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da Pedagogia do teatro.** [Doutorado] Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MAJEM, Tere; ÓDNA, Pepa. **A cesta dos tesouros.** In: MAJEM, Tere; ÓDNA, Pepa. *Descobrir brincando.* Campinas: Autores Associados, 2010.

MARANHÃO, Damaris G. **O cuidado como elo entre saúde e educação.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 111, p. 115-133, dez., 2000.

MARANHÃO, Damaris G.; SARTI, Cynthia A. **Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche.** *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 11, n. 22, p. 257-270, mai./ago., 2007.

_____. **Creche e família: uma parceria necessária.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, p. 171-194, jan./abr., 2008.

MARQUES, Fernanda P. C. **As expressões de choro dos bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte.** [Mestrado] Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

MAURÍCIO, Lúcia V. **Educação Integral e(m) tempo integral na educação infantil: possibilidade de um olhar inovador.** In: ARAÚJO, Vania C. de (Org.). *Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas.* Vitória: EDUFES, 2015.

MELLO, Suely A.; SINGULANI, Renata A. D. **As crianças pequenininhas na creche aprendem e se humanizam.** *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 17, n. 3, p. 37-50, set./dez., 2014.

MINAYO, Maria C. de S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** *Revista Ciência e Saúde Coletiva*. Nº 17; p. 621-626, 2012.

_____. **Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta.** IN: MINAYO, M. C. S; GOMES, Suely F. D. R. (Orgs.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MONTENEGRO, Thereza. **Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar.** *Psicologia da Educação*. Nº 20, jun., 2005.

MOLINIER, Pascale. **Ética e trabalho do care.** In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya (orgs.). *Cuidado e Cuidadoras: as várias faces do trabalho do care.* São Paulo: Atlas, 2012.

MORAIS, Maria de F. M. **Cuidar e educar na visão de uma professora de crianças de 0 a 3 anos de idade em uma instituição conveniada com a prefeitura de Belo Horizonte.** Revista do Instituto de Ciências Humanas. V. 10, nº. 13, 2015.

NASCIMENTO, Edaniele C. M. **A rotina com bebês e crianças bem pequenas nos Centros Municipais de Educação Infantil de Guarapuava – PR:** invisibilidades e silenciamentos. [Mestrado] Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

NASCIMENTO, Raquel M. da S. do. **Ser professora de bebês e crianças pequenas:** reflexões sobre os saberes e fazeres docentes na creche. [Mestrado] Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

NAZARIO, Roseli. **A “boa creche” do ponto de vista das professoras da Educação infantil.** [Mestrado] Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

NÓVOA, Antônio. (orgs.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Carla de. **Mulheres cuidadoras, mulheres professoras:** história, memória e formação profissional na creche Área de Saúde da UNICAMP. [Mestrado] Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

OLIVEIRA, Daniela R. dos S. de. **A relação entre cuidar e educar nos espaços de vida coletiva na creche.** Revista Eventos Pedagógicos: desigualdade e diversidade étnico-racial na educação Infantil. V. 6, n. 4, 17 ed, p. 77-87, nov./dez., 2015.

OLIVEIRA, Kassiane dos S. **Programa Escola Integrada em Belo Horizonte:** sentidos e significados atribuídos pelas famílias à ampliação do tempo na escola. [Mestrado] Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

OLIVEIRA, Rosmari P. de. **Entre a fralda e a lousa:** um estudo sobre identidades docentes em berçários. [Mestrado] Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **Creches no sistema de ensino.** In: MACHADO, Maria L. de A. (org). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de; MELLO, Ana; VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria. **Creches:** crianças, faz de conta e cia. 16 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PANTALENA, Eliane. S. **O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais.** Mestrado, FEUSP, USP, SP, 2010.

PIMENTA, Selma. G. **Formação de professores:** saberes da docência e identidade do professor. São Paulo: Nuances, v. III, p. 5-14, 1997.

PIMENTA, Selma G.; FUSARI, José C.; PEDROSO, Cristina C. A.; PINTO, Umberto de A. **Os cursos de licenciatura em pedagogia:** fragilidades na formação inicial do professor polivalente. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 43, n.1, p. 15-30, jan./mar., 2017.

PINTO, Mércia de F. N.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. **O trabalho docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte.** Revista Brasileira de Educação. v. 17; n. 51; set-dez, 2012.

POLLI, Rodrigo G. **E o bebê?** A função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário. [Doutorado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

RAMOS, Carla A. R. **De mãe substituta a babá malvada?** Representações sociais sobre professora de bebê segundo acadêmicos de Pedagogia da UFMT, Campus Cuiabá. [Mestrado] Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – MG.** [Mestrado] Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011.

RAMOS, Tacyana K. G. **As Crianças no centro da organização pedagógica:** o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar A. **O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche:** alguns aspectos críticos. *Psicologia: reflexão e crítica*, 2001.

RICHTER, Sandra R. S.; BARBOSA, Maria Carmem S. **Os bebês interrogam o currículo:** as múltiplas linguagens na creche. *Santa Maria: Educação*, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr., 2010.

ROCHA, Eloisa A. C.; GONÇALVES, Fernanda. **A produção científica sobre a educação de bebês e crianças pequenas no contexto coletivo da creche.** *Tubarão: Poiésis*, v. 9, n. 15, p. 44-62, jan./jun., 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Creches domiciliares:** argumentos ou falácias. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, n. 56, p. 73-81, fev., 1986.

_____. **Movimento Social e atendimento ao menor:** o caso das creches. In: RIBEIRO, I.; BARBOSA, M. L. V. A. (org.). *Menor e sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1987.

_____. **0 a 6:** desencontro de estatísticas e atendimento. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, n. 71, p. 36-48, nov. 1989.

_____. **O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil:** o caso da creche – 1984. 2a reimpressão. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

_____. **Caminhos cruzados:** educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, FE-USP, 2001.

_____. **Políticas de Educação Infantil e Avaliação.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr., 2013.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria C. **A pesquisa na Universidade e a educação da criança pequena.** São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, n. 67, p. 59-63, nov., 1988.

SANTOS, Sandro V. S. dos. **“A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade”:** a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil. [Mestrado] Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

_____. **Socialização de gênero na Educação Infantil:** uma análise a partir da perspectiva das crianças. [Doutorado] Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

SANTOS, Maria S. dos.; TIMM, Jordana W. **O cuidar e a criança pequena.** In: IX Reunião anual da ANPED Sul, 2012.

SANTOS, Marlene O. **“Nós estamos falando! E vocês, estão escutando?” Currículos praticados com bebês:** professoras com a palavra. [Doutorado] Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SANTOS, Maurícia E. dos. **Na esteira dos saberes e práticas da docência na Educação Infantil:** as relações entre professoras e auxiliares no cotidiano de um CMEI. [Mestrado] Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

SANTOS, Nubia. A. S. **Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG.** [Doutorado] UERJ, RJ, 2012.

SARMENTO, Manuel J. **Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança.** In: ARAÚJO, Vania C. de (Org.). Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas. Vitória: EDUFES, 2015.

SAYÃO, Deborah T. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil:** um estudo de professores em creche. [Doutorado] Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCHMITT, Rosinete V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas:** contornos da ação docente. [Doutorado] Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SEGUIM, Cristina; DAFFRE, Sílvia Gomara. **Cuidando do cuidador.** In: MELGAÇO, Rosely G. A ética na atenção ao bebê: psicanálise, saúde e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SEHN, Luize. **Do cuidar ao educar na Educação Infantil:** efeitos de sentidos. [Mestrado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Edilane O. da. **Como se dá o educar e cuidar na Educação Infantil:** dilemas e desafios desta nova. In.: IX Simpósio Educação e Sociedade Contemporânea: desafios e propostas a escola e seus sentidos. UERJ – Cap, 2014.

SILVA, Isabel de O. e. **Identidade profissional e escolarização de educadoras de creches comunitárias:** histórias de vida e produção de sentidos. [Mestrado] Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

_____. **Profissionais da Educação Infantil:** formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Profissionais de creche no coração da cidade:** a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte. [Doutorado] Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

_____. **A creche e as famílias:** o estabelecimento da confiança das mães na Instituição de Educação Infantil. Curitiba: Educar em Revista, n. 53, p. 253-272, jul./set., 2014.

_____. **Educação Infantil no Brasil.** Curitiba/Belo Horizonte: Pensar a Educação em Revista, v. 2, n. 1, p. 03-33, jan./mar., 2016.

SILVA, Márcia D. N. **As Artes Visuais nas práticas das professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte.** [Mestrado] Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

SOARES, Ângelo. **As emoções do care.** In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya A. (orgs.). Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do *Care*. Atlas: São Paulo, 2012.

TEIXEIRA, Bárbara S. **As relações entre as merendeiras e as crianças em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte: “Cuidar, ensinar, zelar, educar, tudo faz parte das nossas responsabilidades!”**. [Mestrado] Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

TIRIBA, Lea. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas**. 28ª Reunião da ANPEd, 2005a.

_____. **Crianças, natureza e educação infantil**. [Doutorado] Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005b.

TRISTÃO, Fernanda C. D. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. [Mestrado] Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TRONTO, Joan. **Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso?** In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. *Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

_____. **Assistência democrática e democracias assistenciais**. Brasília: Sociedade e Estado, v. 22, n. 2, p. 285-308, maio/ago., 2007.

VEIGA, Márcia M. **Creches e Políticas Sociais**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

VERÍSSIMO, Maria de Lá Ó R. **O olhar de trabalhadoras de creches sobre o cuidado da criança**. [Doutorado] Enfermagem – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

VERÍSSIMO, Maria de Lá Ó R.; FONSECA, Rosa M. G. S. da. **Funções da creche segundo suas trabalhadoras: situando o cuidado da criança no contexto educativo**. Revista da Escola de Enfermagem da USP. Vol. 37, nº. 2, Jun., 2003a.

_____. **O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches**. Revista Latino Americana de Enfermagem. 11(1), p. 28-35, 2003b.

VIEIRA, Livia M. F. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo**. [Mestrado] Universidade Federal de Minas Gerais, 1986.

_____. **O perfil das professoras e educadoras da educação infantil no Brasil**. Salto para o Futuro, v. XXIII, p. 16-27, 2013.

VITTA, Fabiana C. F. de. **Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses**. [Doutorado] Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[Para crianças menores de 6 anos]

É com imenso prazer que convidamos a criança _____, a contribuir com a pesquisa intitulada: **“EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DE PROFESSORAS E DE AUXILIARES: o cuidado e educação das(os) bebês, em jornada integral, em Instituição Pública de Educação Infantil”**, projeto de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob responsabilidade da doutoranda Laís Caroline Andrade Bitencourt tendo como orientadora a Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva.

O objetivo da pesquisa é compreender as experiências sociais de professoras e de auxiliares de Educação Infantil, que trabalham com cuidado e educação de bebês, que frequentam instituições públicas municipais de Belo Horizonte, em jornada integral e a Unidade Municipal de Educação Infantil na qual a(o) sua(seu) filha(o) frequenta.

A produção dos dados será feita por meio de entrevistas (com adultos) e observação participante (com adultos e crianças de 0 a 2 anos), que serão gravadas e transcritas. As entrevistas e observações se constituirão principalmente de relatos e gravações sobre informações referentes aos cuidados e educação de bebês. Você não terá nenhum custo com a pesquisa. Informamos que os dados coletados nas entrevistas e observações serão confidenciais e utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo. Além disso, informamos que o(a) Sr.(a) pode a qualquer momento recusar a participação de sua(seu) filha(o), caso não sinta o desejo de fornecer as informações, e que a retirada da autorização não lhe causará qualquer prejuízo.

Temos a expectativa de que a pesquisa: (I) contribua para construção de conhecimentos acerca da indissociabilidade do cuidado e educação na Educação Infantil, tendo as professoras e auxiliares como protagonistas, (II) sirva para sensibilizar pesquisadores e professores no que diz respeito às especificidades da indissociabilidade entre cuidado e educação com bebês, bem como (III) contribua com a construção de conhecimentos sobre os sentidos atribuídos por professoras e auxiliares à experiência de cuidar e educar bebês em contexto coletivo.

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras

como conversar, caminhar, ler, etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos das(os) participantes da pesquisa. Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Para esclarecer qualquer dúvida ou questão que surgir durante a pesquisa fornecemos nossos contatos: Isabel de Oliveira e Silva – fone: (31) 3409-6363 e e-mail: isabel.os@uol.com.br; Laís Caroline Andrade Bitencourt – fone: (31) 3486-4488; (31) 9 7300-3958 e e-mail: laiscarolineabit@gmail.com. Em caso de questionamentos de ordem ética, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br).

Este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido seguirá em duas vias, com espaço destinado para rubrica.

Caso esteja de acordo com os termos acima solicitamos que o(a) Sr.(a) leia e assine a declaração abaixo:

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, responsável pela criança _____, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelas pesquisadoras: Isabel de Oliveira e Silva e Laís Caroline Andrade Bitencourt, dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento. Autorizo a participação da criança sob minha responsabilidade, permitindo a gravação e utilização de imagens, no âmbito da pesquisa. Declaro ainda ter recebido uma via do presente termo. Sendo assim, concordo que a criança sob minha responsabilidade participe da pesquisa.

Assinatura do(a) responsável

Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva

Laís Caroline Andrade Bitencourt

APÊNDICE B – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[Para professoras(es) e auxiliares]

É com imenso prazer que convidamos o(a) Sr.(a), professor(a) e o(a) Sr.(a) Auxiliar de apoio à Educação Infantil, dessa instituição, a contribuir com a pesquisa intitulada: **“EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DE PROFESSORAS E DE AUXILIARES: o cuidado e educação das(os) bebês, em jornada integral, em Instituição Pública de Educação Infantil”**, projeto de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob responsabilidade da doutoranda Laís Caroline Andrade Bitencourt tendo como orientadora a Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva.

O objetivo da pesquisa é compreender as experiências sociais de professoras e de auxiliares de Educação Infantil que trabalham com cuidado e educação de bebês que frequentam instituições públicas municipais de Belo Horizonte, em jornada integral e esta Unidade Municipal de Educação Infantil foi escolhida para a realização deste estudo.

A coleta de dados será feita por meio de entrevistas (com adultos) e observação participante (com adultos e crianças), que serão gravadas e transcritas. Essas entrevistas se constituirão principalmente de relatos sobre informações referentes aos cuidados e educação de bebês. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Você não terá nenhum custo com a pesquisa. Informamos que os depoimentos coletados nas entrevistas serão confidenciais e utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo. Além disso, informamos que o(a) Sr.(a) pode a qualquer momento se recusar a participar, caso não sinta o desejo de fornecer as informações, e que a retirada da autorização não lhe causará qualquer prejuízo.

Temos a expectativa de que a pesquisa: (I) contribua para construção de conhecimentos acerca da indissociabilidade entre cuidado e educação na Educação Infantil, tendo as professoras e auxiliares como protagonistas, (II) sirva para sensibilizar pesquisadores e professores no que diz respeito às especificidades da indissociabilidade entre cuidado e educação com bebês, bem como (III) contribua com a construção de conhecimentos sobre os sentidos atribuídos por professoras e auxiliares à experiência de cuidar e educar de bebês em contexto coletivo.

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler, etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos da(o) pesquisada(o). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Para qualquer dúvida ou questão que surgir durante a pesquisa fornecemos abaixo nossos contatos: Isabel de Oliveira e Silva – fone: 3409-6363 e e-mail: isabel.os@uol.com.br; Laís Caroline Andrade Bitencourt – fone: 3486-4488 e e-mail: laiscarolineabit@gmail.com. Em caso de questionamentos de ordem ética, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido seguirá em duas vias, com espaço destinado para rubrica.

Caso esteja de acordo com os termos acima solicitamos que o(a) Sr.(a) leia e assine a declaração abaixo:

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG _____, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos pesquisadores: Isabel de Oliveira e Silva e Laís Caroline Andrade Bitencourt, dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento. Declaro ainda ter recebido uma via do presente termo. Sendo assim, concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva

Laís Caroline Andrade Bitencourt

APÊNDICE C – Roteiro de Observação

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil – NEPEI
Linha de pesquisa: Infância e Educação Infantil
Doutoranda: Laís Caroline Andrade Bitencourt
Orientadora: Dr^a. Isabel de Oliveira e Silva

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA COM BEBÊS

EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DE PROFESSORAS E DE AUXILIARES: o cuidado e educação das(os) bebês, em jornada integral, em Instituição Pública de Educação Infantil

Contextualizando o campo:

1. História da creche;
2. Estrutura física da Creche e do seu entorno;
3. Faixa etária das crianças;
4. Quantidade de crianças na turma;
5. Quantidade de adultas(os) e a formação;
6. Organização do ambiente e divisão de tarefas entre os adultas(os);
7. Planejamento (anual, semestral, semanal e diário);
8. Registro avaliativo das(os) professoras(es);
9. Descrição da rotina (organização de tempos; atividades e espaços);

Estabelecimento de relações:

1. Relações entre os adultas(os) e as crianças;
2. Relações entre a escola e as famílias;
3. Relações entre as crianças;
4. Relações entre adultas(os) e crianças negras; brancas; do sexo feminino; do sexo masculino; com algum tipo de deficiência;
5. Relações anteriores ao contato na UMEI das crianças com as(os) adultas(os);
6. Comunicação entre os adultos; entre as crianças e seus pares e entre os adultos e as crianças;
7. Situações de conflito;
8. Situações de escuta e de diálogo com as crianças;

Na prática diária:

1. Práticas de cuidado (para com as crianças e para com as(os) adultas(os));
2. Realização das atividades de alimentação, acalento, higiene e descanso;
3. Predominância e variação de gestos;
4. Predominância e variação de sabores;
5. Predominância e variação de sons;
6. Predominância e variação de cheiros;
7. Predominância e variação de toques;
8. Predominância e variação dos olhares;
9. Variação do tom de voz das(os) adultas(os);
10. Expressões corporais e verbais;
11. Ritmo;
12. Tempo;
13. Harmonia;
14. Interações socioafetivas;
15. Formas de participação nas atividades propostas;
16. Reações das crianças aos diferentes toques, objetos, gestos, sons, sabores e cheiros apresentados pelas(os) adultas(os);

APÊNDICE D – Ficha de Caracterização**Caracterização das professoras e da auxiliar**

Nome:

Data de nascimento:

Sexo:

Estado civil:

Filhos(as):

Formação:

Raça/etnia:

Tempo de serviço na PBH:

Tempo de serviço no Caixa Escolar:

Tempo de serviço na UMEI Ouro Minas:

Tempo de experiência no berçário:

Tempo de serviço na Educação Infantil (incluindo outras escolas):

Outras atividades: anteriores e concomitantes.

Carga horaria diária de trabalho:

Renda familiar:

APÊNDICE E – Roteiros de Entrevistas

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil – NEPEI
Linha de pesquisa: Infância e Educação Infantil
Doutoranda: Laís Caroline Andrade Bitencourt
Orientadora: Dr^a. Isabel de Oliveira e Silva

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DE PROFESSORAS E DE AUXILIARES: o cuidado e educação das(os) bebês, em jornada integral, em Instituição Pública de Educação Infantil

OBJETIVOS

1. Analisar as práticas de cuidado e educação das(os) bebês, em jornada de tempo integral, desenvolvidas por professoras e auxiliares de Educação Infantil em instituições públicas de Belo Horizonte;
2. Analisar os sentidos atribuídos pelas professoras e auxiliares à experiência de cuidado e educação das(os) bebês, em jornada de tempo integral, em instituições públicas de Belo Horizonte;
3. Compreender as interfaces entre as demais experiências de vida e as experiências profissionais das professoras e das auxiliares de Educação Infantil que trabalham com cuidado e educação das crianças de 0-2 anos, em jornada de tempo integral, em instituições públicas de Belo Horizonte;
4. Compreender como acontece a relação entre as professoras e as auxiliares de Educação Infantil durante a experiência de cuidado e educação de bebês em ambiente coletivo, em jornada de tempo integral, em instituições públicas de BH.

Contextualização geral

1. Pedir para as professoras contarem sobre a sua trajetória profissional antes do ingresso na Educação;
2. Pedir para as professoras contarem a sua trajetória na Educação e principalmente na Educação Infantil.
3. Pedir para as professoras falarem sobre a sua trajetória acadêmica.

4. Pedir para as professoras falarem sobre sua inserção na PBH, na UMEI Ouro Minas, bem como sua trajetória com os bebês.
5. Pedir para as professoras falarem sobre outros trabalhos que realizam concomitantemente ao trabalho realizado na UMEI Ouro Minas.

Percepção da professora

1. Sobre sua profissão. O que significa para você ser professora de bebês;
2. Sobre os desafios;
3. Sobre as alegrias;
4. Sobre as facilidades;
6. Sobre a sua relação no dia-a-dia de trabalho com a auxiliar;
7. Sobre sua relação no dia-a-dia de trabalho com as professoras que trabalham no mesmo turno que você;
8. Sobre sua relação no dia-a-dia de trabalho com as professoras que trabalham nos outros turnos (incluindo intermediário);
9. Sobre sua relação no dia-a-dia de trabalho com as profissionais da limpeza;
10. Sobre sua relação no dia-a-dia de trabalho com as profissionais da cozinha;
11. Sobre sua relação no dia-a-dia de trabalho com a coordenação;
12. Sobre sua relação no dia-a-dia de trabalho com a vice direção;
13. Sobre sua relação no dia-a-dia de trabalho com outros profissionais da escola, incluindo as professoras e auxiliares de outras turmas;
14. Sobre sua relação no dia-a-dia de trabalho com as famílias e a comunidade;

Percepção sobre aspectos institucionais e pedagógicos

1. Você considera as instalações e materiais da UMEI adequadas ao trabalho que você realiza?
2. Você considera que tem algo que possa melhorar nas instalações e materiais da UMEI que venha a facilitar o seu trabalho?
3. Você pode descrever um dia de rotina que para você funcionou muito bem?
4. Você pode descrever um dia de rotina que para você não funcionou muito bem?
5. Você conhece algum documento institucional de orientação da sua prática?
6. Você conhece o PPP da UMEI? Ele te ajuda na sua prática diária? De que forma?
7. Você planeja? Como você planeja? Qual frequência? Planejamento individual e/ou coletivo?

8. Você sente falta de algo para a realização do seu trabalho?
9. Como foi a sua formação para trabalhar com bebês?
10. Como foi escolhida a equipe do Berçário neste ano?
11. Você registra e/ou avalia o seu trabalho? Como você faz isso?
12. Há algo que você considera marcante na sua trajetória profissional?
13. Há algum episódio na sua vida pessoal que você considera determinante e/ou marcante para a sua carreira profissional?
14. Como você aprendeu a trocar fraldas? O que você considera mais importante no momento da troca?
15. Como você aprendeu a dar banho nos bebês? O que você considera mais importante no momento do banho?
16. Como você aprendeu a alimentar os bebês? O que você considera mais importante no momento da alimentação?
17. Como você decide quando ligar o som e que música colocar?
18. Como você decide que roupa colocar no bebê? Quais critérios você utiliza para saber se coloca uma roupa mais quente ou mais fresca?
19. Como você interpreta os choros dos bebês?
20. Que outras manifestações dos bebês te ajudam a compreender o que eles sentem ou desejam?
21. Você tem um vínculo mais forte com alguma criança? Ou por algum grupo de crianças? Sabe explicar o motivo?
22. Como você avalia hoje a sua trajetória profissional? Existe alguma atividade e/ou concepção que você considerava importante e hoje não considera mais?
23. Você já fez alguma coisa na prática que hoje não faz mais? Por quê?
24. O que você pensa do trabalho das professoras que atuam no mesmo turno que você?
25. O que você pensa do trabalho das professoras que atuam em outros turnos?
26. O que você considera essencial quando realiza as atividades de banho, alimentação, acalento e troca de fralda?
27. Qual a experiência mais importante para você durante todo esse tempo de trabalho com os bebês?

Percepção da professora com relação ao desenvolvimento do bebê

1. O que você pensa das crianças com as quais você trabalha?
2. Algum momento marcou você no primeiro contato com este grupo de bebês?

3. O que os bebês aprendem aqui na UMEI?
4. Como os bebês aprendem aqui na UMEI?
5. O que você pensa sobre o bebê que ainda está no processo do desmame?
6. Como você descreve a sua relação com as(os) bebês?
7. Como você pensa que os bebês aprendem?
8. O que você observa nos bebês?
9. Como você vê as transformações ao longo do ano?
10. O que mais te chama a atenção?
11. Como as mudanças as quais os bebês passam impactam seu trabalho?
12. Como você se sente quando entra em contato com as excreções das(os) bebês? O que você pensa sobre isso?
13. Quais as estratégias que você usa para tentar entender o que os bebês desejam naquele momento?
14. Como você se sente quando conhece uma criança nova? Quais as suas estratégias para construir vínculos com esse bebê?
15. Como você estabelece contato com as famílias? Quais são as estratégias que você mais usa?
16. O que você gostaria de saber mais sobre as(os) bebês? Você considera que a ausência dessas informações influencia no seu trabalho?
17. Você considera o seu trabalho cansativo? O que mais te cansa?
18. Quando você pensa em uma UMEI ideal para os bebês e para o seu trabalho o que te vem à cabeça?
19. O que você pensa sobre as ações de cuidado e educação na Educação Infantil, como essas ações se relacionam uma com a outra, em especial com as(os) bebês?
20. O que você pensa sobre bebês sendo cuidados e educados em contexto coletivo?

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil – NEPEI
Linha de pesquisa: Infância e Educação Infantil
Doutoranda: Laís Caroline Andrade Bitencourt
Orientadora: Dr^a. Isabel de Oliveira e Silva

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A AUXILIAR

EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DE PROFESSORAS E DE AUXILIARES: o cuidado e educação das(os) bebês, em jornada integral, em Instituição Pública de Educação Infantil

OBJETIVOS

5. Analisar as práticas de cuidado e educação das(os) bebês, em jornada de tempo integral, desenvolvidas por professoras e auxiliares de Educação Infantil em instituições públicas de Belo Horizonte;
6. Analisar os sentidos atribuídos pelas professoras e auxiliares à experiência de cuidado e educação das(os) bebês, em jornada de tempo integral, em instituições públicas de Belo Horizonte;
7. Compreender as interfaces entre as demais experiências de vida e as experiências profissionais das professoras e das auxiliares de Educação Infantil que trabalham com cuidado e educação das crianças de 0-2 anos, em jornada de tempo integral, em instituições públicas de Belo Horizonte;
8. Compreender como acontece a relação entre as professoras e as auxiliares de Educação Infantil durante a experiência de cuidado e educação de bebês em ambiente coletivo, em jornada de tempo integral, em instituições públicas de BH.

Contextualização geral

15. Pedir para a auxiliar contar sobre a sua trajetória de cuidado com bebês, principalmente em contexto coletivo.
16. Pedir para a auxiliar falar sobre os seus trabalhos anteriores à UMEI Ouro Minas.
17. Pedir para a auxiliar falar sobre sua inserção na UMEI Ouro Minas e no berçário.

Percepção da auxiliar:

5. Sobre seu trabalho. O que você faz como auxiliar numa turma de bebês;
6. Sobre os desafios;

7. Sobre as alegrias;
8. Sobre as facilidades;
18. Sobre a sua relação no dia-a-dia de trabalho com as professoras do turno da manhã;
19. Sobre a sua relação no dia-a-dia de trabalho com as professoras do turno da tarde;
20. Sobre a sua relação no dia-a-dia de trabalho com as professoras do turno intermediário;
21. Sobre sua relação no dia-a-dia de trabalho com a profissional da limpeza;
22. Sobre sua relação no dia-a-dia de trabalho com as profissionais da cozinha;
23. Sobre sua relação no dia-a-dia de trabalho com a coordenação;
24. Sobre sua relação no dia-a-dia de trabalho com a vice direção;
25. Sobre sua relação no dia-a-dia de trabalho com outros profissionais da escola, incluindo as professoras e auxiliares de outras turmas;
26. Sobre sua relação no dia-a-dia de trabalho com as famílias e a comunidade;

Percepção sobre aspectos institucionais e pedagógicos

28. Você considera as instalações e materiais da UMEI adequados ao trabalho que você realiza?
29. Você considera que tem algo que possa melhorar nas instalações e materiais da UMEI que venha a facilitar o seu trabalho?
30. Você pode descrever um dia de rotina que para você foi muito bom?
31. Você pode descrever um dia de rotina que para você não foi bom?
32. Como foi a sua formação para exercer a função de auxiliar?
33. Você conhece o PPP da UMEI? Ele te ajuda na sua prática diária? De que forma?
34. Você participa dos planejamentos? De que forma? Com qual frequência?
35. Você sente falta de algo para a realização do seu trabalho?
36. Como foi a sua formação para trabalhar com bebês?
37. Você registra e/ou avalia o seu trabalho? Como você faz isso?
38. Há algo que você considera marcante na sua trajetória profissional?
39. Há algum episódio na sua vida pessoal que você considera determinante e/ou marcante para a sua carreira profissional?
40. Como você aprendeu a trocar fraldas? O que você considera mais importante no momento da troca?
41. Como você aprendeu a dar banho nos bebês? O que você considera mais importante no momento do banho?

42. Como você aprendeu a alimentar os bebês? O que você considera mais importante no momento da alimentação?
43. Como você decide quando ligar o som e que música colocar?
44. Como você decide que roupa colocar no bebê? Quais critérios você utiliza para saber se coloca uma roupa mais quente ou mais fresca?
45. Como você interpreta os choros dos bebês?
46. Você tem vínculo mais forte com alguma criança? Ou com algum grupo de crianças? Sabe explicar o motivo?
47. O que você pensa hoje do seu trabalho? Existe alguma atividade e/ou concepção que você considerava importante e hoje não considera mais?
48. O que você pensa do trabalho das professoras que atuam com você durante o dia?
49. O que você considera essencial quando realiza as atividades de banho, alimentação e troca de fralda?
50. Qual a experiência mais importante para você durante todo esse tempo de trabalho com os bebês?

Percepção da auxiliar com relação ao desenvolvimento do bebê

21. O que você pensa sobre das crianças com as quais você trabalha?
22. O que você pensa que esses bebês podem aprender?
23. O que você pensa sobre o bebê que ainda está no processo do desmame?
24. Como você descreve a sua relação com as(os) bebês?
25. Como as(os) bebês aprendem aqui na UMEI?
26. O que você observa nos bebês?
27. Como você vê as transformações ao longo do ano?
28. O que mais te chama a atenção?
29. Como as mudanças as quais os bebês passam impactam seu trabalho?
30. Como você se sente quando precisa entrar em contato com as excreções das(os) bebês?
31. Quais as estratégias que você usa para tentar entender o que os bebês desejam naquele momento?
32. Como você se sente quando conhece uma criança nova? Quais as suas estratégias para construir vínculos com esse bebê?
33. Como você estabelece contato com as famílias? Quais são as estratégias que você mais usa?

34. O que você gostaria de saber mais sobre as(os) bebês? Você considera que a ausência dessas informações influencia no seu trabalho?
35. Você considera o seu trabalho cansativo? O que mais te cansa?
36. Quando você pensa em uma UMEI ideal para os bebês e para o seu trabalho o que te vem à cabeça?
37. O que você pensa sobre as ações de cuidado e educação na Educação Infantil, como essas ações se relacionam uma com a outra, em especial com as(os) bebês?
38. O que você pensa sobre bebês sendo cuidados e educados em contexto coletivo?
39. Há algum episódio na sua vida pessoal que você considera determinante e/ou marcante para o trabalho que você realiza?