

CUIDAR:

relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil

Érica Dumont Pena

BELO HORIZONTE  
2015

CUIDAR:

relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos sociais e Ações Coletivas.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva.

BELO HORIZONTE

2015

## BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva - Orientadora  
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Magali Dos Reis  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Prof. Dr. Nilson Berenchtein Netto  
Universidade Federal de Uberlândia

Profa. Dra. Iza Rodrigues da Luz  
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell  
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Juliana Gonzaga Jayme (Suplente)  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Profa. Dra. Vânia de Souza (Suplente)  
Universidade Federal de Minas Gerais

“Cresci sob um teto sossegado,  
meu sonho era um pequenino sonho meu.  
Na ciência dos cuidados fui treinado.

Agora, entre meu ser e o ser alheio  
a linha de fronteira se rompeu.”  
(SALOMÃO, 2007).

À memória da minha tia Petrina (tia Nem).

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de encontros diversos, muitas são as pessoas que colaboraram de modo mais próximo ou mais distante, e a todas elas eu gostaria de manifestar minha profunda gratidão. Agradeço especialmente:

A Isabel Silva, minha orientadora, pela orientação cuidadosa, decisiva e em especial, pelo companheirismo, pela generosidade, pelo exemplo e pela inspiração.

As professoras Elisa, Gabriela, Isadora, Joana e Julia<sup>1</sup> que me receberam no berçário para esta pesquisa, que cederam um pouco dos seus tempos de descanso para as entrevistas, que confiaram suas experiências, com quem eu tanto aprendi. E à UMEI pela acolhida.

Aos membros da banca examinadora desta tese pela leitura, pelo diálogo, pelas sugestões e pelas críticas.

A todas(os) os integrantes da equipe de pesquisa do GEI, pelo trabalho com solidariedade e leveza e em especial a Iza Luz, a Barbara Teixeira, a Bruno Pontes, por terem me acompanhado em muitos momentos deste trabalho.

Agradeço a Barbara Teixeira pela contribuição nas observações iniciais da UMEI, a Kelly Queiroz pelos dados tratados no programa Survey Monkey, a Maria Lúcia Resende e a Simonny Neves pela ajuda com o retorno das entrevistas, ao Paulo Roberto Rimsa pela disponibilização dos dados das UMEIS e Creches conveniadas de Belo Horizonte, a Marina Dumont pela ajuda com o tratamento das imagens, a Raquel Eustáquia de Souza pelo trabalho de transcrição das entrevistas e a Laís Patrocínio pela leitura cuidadosa deste texto. Todas(os) vocês foram fundamentais para a construção desta tese, muito obrigada!

Ao programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, pelo respeito e compromisso com as(os) alunas(os) pesquisadoras(es). Aos Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil da Faculdade de Educação (NEPEI) da UFMG, pela aprendizagem de pesquisa, pelas parcerias de trabalho e também pelo incentivo. Em especial agradeço ao Sandro dos Santos, ao Rogério Correia, ao Ademílson Soares e a Márcia Darquia.

---

<sup>1</sup> Todos os nomes usados neste trabalho são fictícios, atendendo às orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais.

Aos colegas e alunas(os) da Formação Intercultural de Educadores Indígenas, da Faculdade de Educação da UFMG e da Formação Transversal da UFMG, pelas parcerias e pelos diálogos com os quais eu tanto tenho aprendido, pelas aulas ricas em conhecimento e carinho. Em especial agradeço à Shirley Miranda, Juarez Melgaço, Marcos Bortolus, Kátia Pedroso, Célio Silveira, Rebeca Andrade, Alessandro Pataxó e Miranda Xacriabá.

As colegas e alunos da Escola de Enfermagem da UFMG, pelos diálogos, pela colaboração e pelo incentivo, em especial agradeço a Kleyde Ventura, a Lívia Errico, a Vânia de Souza.

A Laura Lustosa Rubião por me ajudar a compreender os significados e os sentidos desse trabalho na minha vida, o que me permitiu realizá-lo e também finalizá-lo.

Por fim agradeço, com emoção, aos meus familiares e amigos, os(as) quais dão muito sentido a esta trajetória, significando também um suporte fundamental.

A minha mãe Ana Carla Dumont e ao meu padrasto Ivan Maciel, a minha avó Terezinha Dumont, a meu pai Eduardo Pena e minha madrastra Vânia Rodrigues, aos meus irmãos Henrique Dumont Pena e Matheus Dumont Pena e as minhas irmãs Nina Dumont Pena e Eduarda Rodrigues Pena, as minhas “irmãs” com aspas Amanda Marcatti, Larissa Rodrigues e Paloma Rodrigues, que, nas relações de cuidado e amor, tanto me ensinam e me propõem desafios. E aos meus tios Renato Dumont e Tony Dumont, a Simone Mestre e a Mônica Marcelino e também a Thais Garone e Pedro Junqueira pelo suporte, pelo incentivo e pelo exemplo.

Agradeço as minhas amigas(os) Laís Patrocínio, Amada Marcatti e Henrique Dumont, Bruna Pena, Clarice Rodrigues, Luiz Philipe de Caux, Guilherme Fernandes, Nathália Martins e Henrique Barcelos, Ana Luisa Barcelos e Lucas Avelar, Daniel Pacheco e Simone Menezes, Rosamaria Loures, Izabela Diniz e Fabrício Callegari, Kátia Dias e Leandro Rios, Bárbara Ramalho e Gabriel Arruda, Patrícia Reis e Jacqueline Alves, Mirele Brant e Alexandre Bahia, Débora Del Guerra, Nathalia Duarte, Lucas Henrique Pinto, Igor Oliveira, pela presença e convivência amiga. Em especial agradeço as queridas amigas Laís e Amanda e ao meu querido irmão Henrique por estarem muito próximas(os) de mim, nutrindo-me de força para esta tese.

## RESUMO

DUMONT-PENA, Érica. *Cuidar: relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil*. [Tese]. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

O objeto deste trabalho são as relações de cuidado com as(os) bebês, analisadas no contexto do berçário de uma Unidade Municipal de Educação Infantil. O cuidado é entendido como sendo uma relação social cujo objeto é o bem-estar do outro. Esta relação foi analisada no presente estudo na perspectiva macrosocial, de modo a compreender os entrecruzamentos entre cuidado, classe, gênero, raça e etnia, bem como na perspectiva microssocial, com vistas a captar as técnicas do corpo, os sentidos e significados que constituem as práticas de cuidado das professoras com as(os) bebês no berçário. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir da observação no contexto do berçário, da análise de documentos e da realização de entrevistas semiestruturadas. O primeiro capítulo contém uma análise do cuidado como sendo um objeto de disputas na Educação Infantil. No segundo capítulo é feita uma incursão no campo das ciências sociais e da saúde, os quais se entrecruzam com a Educação Infantil, de modo a aprofundar nas discussões sobre o cuidado. Este capítulo também traz a construção do objeto desta pesquisa e as perspectivas que nortearam as reflexões sobre o cuidado. O terceiro capítulo refere-se às análises das relações sociais de cuidado, das técnicas, dos significados e sentidos que constituem as relações de cuidado no berçário onde se fez a pesquisa. No quarto capítulo apresentam-se os três tipos de cuidado que se desenvolvem no berçário: cuidado do outro, ensino do cuidado de si e ensino do cuidado com o outro, compreendidos como sendo componentes de uma das esferas do reconhecimento humano, a que constitui o cerne de toda a ética humana. O estudo revela a centralidade do cuidado e educação no contexto do berçário, o qual, por sua vez, pode contribuir para pensar uma pedagogia preocupada com a formação de seres humanos que lutem para que sejam reconhecidas as suas expressões máximas de humanidade. Assim, no decorrer desta luta, poderiam competir menos e cuidar mais uns dos outros.

*Palavras chaves:* cuidado; Educação Infantil; bebês; pedagogia.

## ABSTRACT

DUMONT-PENA, Érica. *Caring: social relations, technical and senses in the context of early childhood education*. [Thesis]. Belo Horizonte: Education College of the Federal University of Minas Gerais, 2015.

The object of this work are de care relations with the babies, examined as part of a Municipal Unit of Childhood Education. Care is understood as a social relation whose object is the welfare of the other. This relationship was analyzed in the present study on a macro social perspective in order to understand the intersections between care, class, gender, race and ethnicity, as well as micro social perspective, in order to capture the techniques of the body and the meanings that constitute the care practices of the teachers with the babies in the nursery. This is a qualitative research, developed from a observation in the context of the nursery, analysis of documents and semi-structured interviews. The first chapter contains an analysis of care as a dispute object in the context of early childhood education. The second chapter made a foray into the field of social sciences and health, which are interwoven with early childhood education, so as to deepen the discussions about care. This chapter also covers the construction of the object of this research and the perspectives that guided the reflections on care. The third chapter refers to the analysis of social relations of care, techniques of the body, meanings and senses that constitute the care relationships in the nursery where did the research. In the fourth chapter presents the three types of care that develop in the nursery: caring for others, teaching care for yourself and teaching care education for the others, understood as components of one of the spheres of human recognition, which is the core of all human ethics. The study reveals the centrality of care and education in nursery context, which, in turn, can contribute to a pedagogy interested in the formation of human beings who struggle to be recognized their ultimate expressions of humanity. Thus in the course of this struggle, could compete less and take more care of each other.

Key words: care; Childhood Education; babies; pedagogy;



## RESUMEN

DUMONT-PENA, Erica. *Cuidado: relacion social, técnica y sentidos en el contexto de la educación infantil*. [Tesis]. Belo Horizonte: Escuela de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, 2015.

El objeto de este trabajo son las relaciones de cuidado con las(los) bebés, examinados en una unidad de Educación Infantil Municipal. Cuidado se entiende como una relación social cuyo objeto es el bienestar del otro. Se analizó esta relación en el presente estudio en perspectiva macro-social, a fin de comprender las intersecciones entre lo cuidado, clase, género, raza y etnia, así como micro perspectiva, con el fin de capturar las técnicas corporales, los significados que constituyen el cuidar las prácticas de los maestros con las(los) bebés en lo vivero. Se trata de una investigación cualitativa, desarrollado a partir de la observación en el contexto de lo vivero, de las análisis de los documentos y de la realización de entrevistas semi-estructuradas. El primer capítulo contiene análisis de lo cuidado como objeto de controversia en la educación infantil. El segundo capítulo se hace una incursión en el campo de las ciencias sociales y de la salud, que se entrelazan con la educación infantil, con el fin de profundizar las discusiones acerca de lo cuidado. Este capítulo también trata de la construcción del objeto de esta investigación y las perspectivas que guiaron las reflexiones sobre lo cuidado. El tercer capítulo se refiere al análisis de las relaciones sociales de cuidado, las técnicas, los significados y sentidos que constituyen las relaciones de cuidado en lo vivero donde hizo la investigación. En el cuarto capítulo se presentan los tres tipos de cuidado que se desarrollan en el vivero: el cuidado del otro, la enseñanza del cuidado de si y la enseñanza del cuidado del outro, entendidos como componentes de una de las esferas de reconocimiento humano, que es el núcleo de toda ética humana. El estudio revela la importancia de la atención y la educación en el contexto de vivero, el cual, a su vez, puede contribuir a una pedagogía pensamiento preocupado con la formación de los seres humanos que luchan por ser reconocidos sus expresiones últimas de la humanidad. Así, en el curso de esta lucha, podría competir menos y tener más cuidado el uno del otro.

Palabras clave: cuidado; Educación Infantil; bebés; la pedagogía;

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras 1 e 2 - Prédio antes e depois da interdição e da reforma.....	75
Figura 3 - Principais atividades da rotina.....	87
Figura 4 - Quadro de medicações realizadas, por bebê.....	99

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Motivos para colocar as(os) bebês no berçário da UMEI, informados na “Ficha da Criança”.....	84
Quadro 2 - O cuidado do outro e o cuidado de si, de acordo com Maranhão (2011) e Montenegro (2003).....	125
Quadro 3 - Relação entre os tipos do cuidado e os desafios para a prática pedagógica.....	135

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GEI	Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEI)
IEI	Instituição de Educação Infantil (IEI)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)
LBA	Legião Brasileira de Assistência (LBA)
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)
UMEI	Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1 - O CUIDADO: TENSÕES E DISPUTAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	24
1.1 Cuidado de bebês e crianças pequenas em Instituições de Educação Infantil.....	33
1.2 O cuidado e a formação das(os) profissionais da Educação Infantil....	38
<b>CAPÍTULO 2 - O CUIDADO NO PENSAMENTO SOCIAL CONTEMPORÂNEO</b> .....	46
2.1 Cuidado e teoria crítica.....	54
2.2 Categorias do objeto de pesquisa.....	61
<b>CAPÍTULO 3 - RELAÇÕES SOCIAIS, TÉCNICAS E SENTIDOS DO CUIDADO NO BERÇÁRIO DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	71
3.1 Relações sociais de cuidado .....	78
3.2 Rotinas e técnicas de cuidado.....	85
3.3 Sentidos do cuidado para professoras da Educação Infantil.....	105
<b>CAPÍTULO 4 - Cuidado: apontamentos para (re) pensar a educação</b> .....	119
4.1 Cuidado e educação: uma tarefa a mais?.....	120
4.2 Ensino do cuidado do outro: uma dimensão tornada invisível .....	129
4.3 Competir ou cuidar do outro: desafios para a pedagogia.....	134
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	139
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	143
<b>APÊNDICE A</b> .....	152

## INTRODUÇÃO

## INTRODUÇÃO

A presente tese é resultado da pesquisa de doutorado intitulada “Cuidar: relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil”. Essa pesquisa expressa a continuidade de um percurso, no qual temos nos debruçado sobre o tema do cuidar associado a reflexões sobre a divisão sexual do trabalho e sobre os trabalhos historicamente desempenhados pelas mulheres (DUMONT, 2012; DUMONT & SILVA, 2012; DUMONT & SILVA, 2013; DUMONT-PENA & SILVA; 2014). Ela também está inserida em um contexto mais amplo de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEI) do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, dos quais sou integrante. Trata-se de uma pesquisa no campo da educação, de modo mais específico, da Educação Infantil, cujos referenciais – interdisciplinares – situam-se principalmente no campo das discussões sociológicas do cuidado, da Educação Infantil, de classe e de gênero.

Considero que, quando nos constituímos como pesquisadores, somos constantemente interpelados por questões de ordem pessoal que se organizam no nível da pesquisa. No meu caso, uma questão central tem sido a capacidade de mulheres, homens e crianças vivenciarem e realizarem ações de resistências e de luta diante de situações de opressão, exploração e demais violências com as quais nos deparamos, de um modo muito específico e severo, na conformação da sociedade capitalista.

Desde o início da minha trajetória como enfermeira, trabalhadora do campo da saúde, busquei compreender as possíveis formas de se viver e, portanto, de produzir saúde. Nesse contexto analisei, como pesquisadora, as lutas indígenas e dos diversos povos do campo do Vale do Jequitinhonha para poderem manter e produzir a saúde estando à margem do que deveria ser um direito de todas(os) nessa esfera da vida (CAMBRAIA, et al., 2006; DUMONT-PENA, 2008; DUMONT-PENA et al., 2010).

Como dizia o filósofo do rei, no conto de Saramago (1997), “se não saís de ti, não chegas a saber quem és”. Assim, também aprendi com essas pessoas (o outro?) sobre os conflitos que atingiam a mim de modo mais próximo. Percebi, de modo mais específico, que, na dialética entre negar e incorporar, os indígenas e outros povos do cam-

po indagavam as formas dominantes de produzir saúde, sobre as quais eu estava me preparando para atuar como uma de suas agentes.

Passei então a identificar essa forma dominante de se pensar e agir sobre a saúde. Suas concepções, em conjunto, definiam a forma biomédica de se produzir a saúde, que, por sua vez, me chamava a atenção num ponto específico: diferentemente dos modos cotidianos/domésticos de compor a saúde, voltados para o incremento das possibilidades biopsicossociais dos seres humanos, trata-se de um modo focalizado em pensar a saúde como a ausência da doença, de modo a localizar um agente exógeno (açúcar, sal, tabaco) que deve ser combatido e a deslocar os seres humanos da sua complexidade biológica, subjetiva, histórica e social (LAPLANTINE, 1986).

A divisão e racionalização dos saberes e a sua distribuição entre os agentes da saúde são também consequência desse modelo que fragmenta os modos de se pensar e “produzir a saúde” do ser humano. Deste modo, tem-se uma valorização dos profissionais portadores de um saber científico, em sua maioria homens, membros das camadas privilegiadas da sociedade – mais autorizados a eliminarem as doenças e também a participarem da vida pública – e uma desvalorização dos curandeiros, das benzedeiras, das cuidadoras, membros da classe trabalhadora, em sua maioria mulheres (BOLTANSKI, 2004).

O modelo biomédico tornou-se hegemônico nas sociedades ocidentais modernas desqualificando saberes e práticas de “produzir saúde”. Conforme analisado na literatura (LAPLANTINE, 1986; BOLTANSKI, 2004), essa hegemonia é resultado de imposições do projeto dominante de modernidade que associou ciência, produtividade, racionalidade, de modo a também desqualificar os demais saberes tradicionais e de cuidado.

O conceito de “cuidado”, utilizado acima para distinguir os diferentes tipos de saber-fazer no campo da saúde [e que Boltanski (2004) compreende como sendo um segundo tipo de medicina: a medicina popular], emergiu com mais clareza como um constructo teórico no momento da pesquisa de mestrado. Ao pesquisar sobre o saber-fazer das mulheres no campo da saúde, demo-nos conta que estas não somente encontravam fronteiras e resistências diante do modelo biomédico, como também se constituíam como elos para outros campos, como o da Educação Infantil, relacionados sobretudo a seus sujeitos, as mulheres que cuidam.

Tratava-se então de compreender o *cuidado*, esse conceito indefinido tanto no campo da saúde como no campo da educação. Sobre a etimologia da palavra cuidado, analisada por Montenegro (2001), é interessante notar que o termo, com frequência, está ligado a *cogitare*, embora também sejam encontradas referências na palavra *curare*, derivada de *cogitare*. Para o verbo *cogitare*, a noção encontrada é de pensar, supor, imaginar, enquanto *curare* é tratar de, pôr o cuidado em. Dos dicionários pesquisados por Montenegro (2001) referentes à língua portuguesa, destacamos o Grande Dicionário de Antônio Silva (1949) e os três grupos de significados atribuídos para o cuidado. No primeiro grupo, designando atividades da inteligência (pensado, calculado, suposto, meditado, imaginado), no segundo como emoções (desvelo, solicitude, atenção, diligência, vigilância) e no terceiro como interjeição (Atenção! Cautela!). Na história da palavra cuidado, esse termo passa de forma paulatina a adquirir conotação emocional. Montenegro (2001) atribui essa conotação ao detalhamento do próprio conceito primitivo de cuidado, uma vez que a “agitação do pensamento”, provavelmente se dava por emoções. A maioria dessas atribuições corresponde a atitudes, e, como observou a autora (id., 2001), condiz com os significados distintos que o cuidado assumiu nas disciplinas que mais se ocuparam do conceito – a filosofia e a enfermagem –, relativos a cuidar de si e a cuidar do outro. Recentemente, algumas autoras, em campos interdisciplinares do saber, têm-se debruçado a examiná-lo principalmente a partir das suas multidimensionalidades, contradições e contexturas.

Pode-se dizer que, em acordo com a definição ampla da socióloga Helena Hirata, compreendemos por cuidado *as relações sociais cujo objeto é o outro* (HIRATA, 2010), comumente desempenhadas por mulheres em condições de subalternidade<sup>2</sup> com o intuito de satisfazer o bem-estar desse outro, seja como um serviço pago ou como uma

---

2 A palavra subalternidade no presente texto pretende reforçar as vulnerabilidades que constituem o conceito macrossocial de classe trabalhadora e que são importantes para a compreensão do cuidado. Vulnerabilidades, de acordo com a perspectiva de Tronto (1993) e Sarti (2005), significam susceptibilidades diante de circunstâncias específicas, mais precisamente susceptibilidades relacionadas às relações sociais de classe, de sexo e etnicorraciais. Essas vulnerabilidades, analisadas sob o ponto de vista macrossocial, nem sempre correspondem às percepções das pessoas sobre suas vidas.

relação de amor (TRONTO, 1987; 1993; 1997; 2002; 2007). Nesse sentido, cuidar inclui tanto os aspectos do *pensamento quanto a atividade*:

Se quiséssemos definir de maneira muito rigorosa o que é o *care*, seria: é o tipo de relação social que se dá tendo como objeto outra pessoa. Descascar batatas é *care*, mas de uma forma muito indireta: é *care* porque preserva a saúde, o outro ser. Fazer com que outro ser continue com saúde implica cozinhar, alimentá-lo, pois precisa desse cuidado material, físico. Então, pode-se dizer que tudo faz parte do *care*, mas aí não teríamos mais uma definição rigorosa de *care*. Deixar a casa limpa e agradável, deixar a cama cheirosa e agradável, passar o lençol, isso tudo pode fazer parte do trabalho de *care* da empregada doméstica ou da diarista, que deixa essas tarefas prontas. [...] Em números de 2009 (PNAD), seriam, no Brasil, 7 milhões e 223 mil pessoas em emprego doméstico, das quais 504 mil são homens e 6 milhões e 719 mil são mulheres. Será que podemos dizer que todas essas mulheres que fazem o trabalho doméstico remunerado são trabalhadoras de *care*? [...] Então, é importante estudar o que é o trabalho doméstico remunerado e o que é a relação social de cuidado, quando ele se profissionaliza. (HIRATA, 2010, p.48).

Tronto (1987; 1993; 1997; 2002; 2007) destaca duas faces do “fenômeno” do cuidado no contexto contemporâneo. De um lado, ancorada pela crítica feminista, destaca a divisão sexual do trabalho, denunciando a situação de opressão e exploração das mulheres. De outro, anuncia a necessidade da compreensão do cuidado do ponto de vista das práticas, dos afetos, das atitudes e da ética das cuidadoras.

Associada a essas duas dimensões – micro e macrossocial –, a literatura feminista, especialmente, tem analisado como a atividade do cuidado se faz representar nos diferentes grupos sociais. Denuncia-se a desigualdade na sua distribuição, como atividade desvalorizada na nossa sociedade, sobretudo às mulheres em posições subalternas. Nessa direção, as autoras compreendem que o cuidado é uma atividade universal e que, uma vez que todos precisam de cuidado, todos, e não algumas, deveriam cuidar (TRONTO, 1993; KERGOAT, 2010; HIRATA, 2010). Ao mesmo tempo, reivindica-se a valorização das condições de realização das atividades de cuidado e das vivências oriundas dessas mesmas atividades (GILLIGAN, 1997; TRONTO, 1993; WALDOW, 2006; MOLLINIER, 2015). E, mais recentemente, emergem sobretudo reflexões que contemplam as ambiguidades do cuidado como uma relação que envolve tensões, como amor e ódio, valorização e desvalorização.



Um aspecto importante da relação social de cuidado, e que tem sido pouco problematizado nos estudos contemporâneos, é a sua correspondência com a estrutura da relação entre mãe e filha(o) (YOUNG, 2007). Esta estrutura, além de ser uma referência para os argumentos naturalistas sobre serem as mulheres cuidadoras natas, também determina importantes processos sociais nos quais se constituem relações, saberes e habilidades de cuidado.

As mudanças na histórica estrutura de relação de cuidado das mães e filhas(os) ocidentais tem apontado desafios para os campos de pesquisa nos quais nos inscrevemos, a saber: o da saúde, da educação, de gênero, da infância. Dentre essas mudanças, destacamos a externalização do cuidado e da educação das crianças, iniciada hoje na mais tenra infância. A externalização implica que, em muitos casos, não são mais as mães as que mais constantemente vivenciam as relações de cuidado e educação com as crianças, na esfera doméstica, de modo tácito e não pago. Ao mesmo tempo, há a emergência de agentes responsáveis pelas relações de cuidado e educação das crianças, em instituições públicas, em situações profissionais e assalariadas. É na articulação entre as mudanças societárias que ocorreram para a externalização do cuidado com as crianças pequenas e a constatação da fragilidade da formação nessa área<sup>3</sup> que formulamos o problema desta pesquisa.

Os estudos anteriores que desenvolvemos a partir das histórias de vida de professoras da Educação Infantil (SILVA, 1999) e também de técnicas de enfermagem (DUMONT-PENA, 2012), permitiram perceber o quanto a estrutura da relação mãe e filha(o) era importante para a constituição dos saberes de cuidado dessas mulheres. Notamos que a aprendizagem de cuidado ocorria ainda quando crianças, nas brincadeiras de “casinha” e/ou diante da necessidade de cuidar da(o)(as)(os), irmã(o)(ãs)(os) mais novos. Nossas observações são reforçadas pela recente pesquisa “Por ser menina no Brasil” (BRASÍLIA, 2014), a qual avalia que 34,6% das meninas do Brasil cuidam da(o)(as)(os) sua(seu)(suas)(seus) irmã(o)(s)(os) mais novos e 65,6% limpam as suas casas e 10% e 11,4% dos meninos, respectivamente.

Essas pesquisas evidenciaram que, diante da impossibilidade de receberem cuidados e da necessidade de cuidar do outro, professoras da Educação Infantil e técnicas

<sup>3</sup> A formação de professoras/es na Educação Infantil formação será discutida no Capítulo 1 deste trabalho.

da enfermagem obtinham, principalmente de suas mães e familiares, os saberes sobre o cuidados de si e da(o) outra(o) essenciais para assegurarem o cuidado básico no cotidiano. E, mesmo tendo realizado formação em curso técnico, as mulheres pesquisadas lançavam mão desses saberes para exercer o cuidado no trabalho.

Diante da externalização do cuidado com as crianças e da constatação da constituição dos saberes de cuidado na esfera familiar tendo como base, principalmente, a estrutura de cuidado entre mães e filha(o), também nos perguntamos sobre as agentes da Educação Infantil, as quais<sup>4</sup> também têm (ou devem ter) o cuidado incorporado – e essa parece ser mesmo a melhor palavra. Para atuar em creches e pré-escolas exige-se ser a(o) professora(professor), formado em curso superior, admitindo-se, para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível médio, na modalidade Normal (art. 62 da LDB – Lei n. 9.394/96), cuja função define-se por “educar e cuidar” (BRASIL, 1994). Onde e como as professoras da Educação Infantil aprendem a cuidar? Uma vez que nos cursos de Pedagogia o cuidado é ainda fragilmente presente, essas professoras cuidam? Como se desenvolvem as relações, as técnicas de cuidado nesse contexto, imbricadas à educação? Quais os significados e sentidos que constituem as ações dessas profissionais? Como a relação social de cuidado se inscreve no contexto e no pensamento pedagógico?

Assim, elaboramos o projeto de pesquisa supracitado, no qual tivemos como objetivo principal *compreender as relações sociais, técnicas e sentidos do cuidado no berçário de uma Instituição de Educação Infantil (IEI) da cidade de Belo Horizonte*, buscando compreendê-lo sobretudo como constitutivo da condição humana, o qual envolve as complexas relações entre a manutenção da vida, a construção do artifício humano que constitui o mundo e a ação e o âmbito propriamente político dessa condição.

Embora a problemática anunciada se refira às(aos) bebês e crianças pequenas, focalizamos nesta pesquisa as(os) bebês entre quatro meses e pouco mais de um ano de idade em uma turma de berçário de uma Instituição de Educação Infantil. Além de se constituir em uma lacuna nos estudos sobre a educação em geral, mesmo na área da Educação Infantil, os primeiros anos são aqueles menos estudados na literatura

4 Utilizaremos o plural no feminino quando nos referirmos a um coletivo no qual as mulheres são em maior número.

específica (SILVA, LUZ, FARIA FILHO, 2010; ROCHA, 2001; 2008). Além disso, por se tratar dos primeiros meses de vida, as relações de cuidado incorporam práticas historicamente constituídas nas relações mãe-filha(o)<sup>5</sup>.

Estava claro que os métodos de pesquisa quantitativos seriam insuficientes para alcançar o problema de pesquisa uma vez que este objeto de pesquisa constitui-se nesta pesquisa a partir das variáveis referentes ao cuidado por parte das professoras e às(aos) bebês em face das lacunas da pesquisa sobre esse tema e esses sujeitos na Educação Infantil. Nesse sentido, optou-se pela pesquisa qualitativa, a qual iniciamos, como sugere Alves-Mazzoti (2001), pelo exame da bibliografia sobre o tema e pelo contato com o campo desde a elaboração do seu planejamento. Essa etapa inicial foi importante para gerar questões, identificar participantes e documentos bem como para avaliação da pertinência das questões que emergiam de outras pesquisas e de vivências.

Realizou-se, assim, uma revisão da literatura sobre o cuidado, principalmente nos campos da educação, da saúde, das ciências sociais e da filosofia em busca de enfoques teóricos para a sustentação do problema de pesquisa, ou seja, para que pudéssemos enxergar o conhecimento “tácito” que nos trazia até aqui (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER; 1999). Realizamos também uma revisão sobre a Educação Infantil e sobre o cuidado na Educação Infantil, sendo esta última essencial para reafirmar as lacunas e possibilidades de se pensar o cuidado nas escolas e, assim, delimitar o objeto.

Esse também foi o momento em que, como dissemos, iniciamos o contato com o campo<sup>6</sup> de pesquisa, no caso, uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da

---

5 Estamos nos referindo à construção social e histórica dessas relações no Ocidente, a qual vai se constituindo com as mudanças nas noções de gênero, na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, o que acaba constituindo uma formulação, um sentimento, sobre o que significa essa relação. Além dessa formulação a que nos referimos, mesmo nas culturas ocidentais, essas relações podem variar de acordo com as classes sociais, com o ambiente do campo ou da cidade, entre outras particularidades.

6 A pesquisa empírica aconteceu em meio aos trabalhos do Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEI), integrando um projeto mais amplo que está sendo desenvolvido nessa instituição, a saber: “Crianças, professoras e famílias: três olhares sobre a Educação Infantil”, coordenado pela Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva, que orienta esta tese, e pelas Professoras Dras. Iza Rodrigues da Luz e Maria Inês M. Goulart. Assim, nesta etapa da pesquisa, pude contar com a colaboração das docentes, de alunas da Iniciação Científica, de mestrado, das profissionais técnicas, das(os) professoras(es) e demais profissionais da escola, sendo que uma professora da IEI também atuou como pesquisadora da equipe geral das pesquisas.

cidade de Belo Horizonte. Esta etapa do trabalho de campo teve a duração de aproximadamente sete meses, totalizando 120 horas de observação, o que aconteceu entre os dias 26 de março e 11 de novembro de 2014. Nesse período foi construído um desenho da instituição pesquisada que nos permitiu identificar as agentes e o grupo de bebês.

De acordo com as primeiras indagações, parecia-nos que seria bastante fértil analisar os cuidados no contexto educacional realizados com crianças pequenas, menores de três anos. No decorrer da permanência na UMEI e durante o exercício de caracterização da instituição, ficou bastante evidente a diferença dos lugares, técnicas e significados destinados às crianças mais novas da UMEI, recebidas no berçário. Tratava-se de um universo bastante distinto dos demais, o que incluía diferenças, como as vestimentas das professoras, a estrutura da “sala”, os instrumentos utilizados, até os sons, movimentos, falas sobre “a(o)(as)(os) aluna(o)(as)(os)”.

Compreendemos também que se tratava de uma pesquisa voltada para o trabalho das professoras e que, nesse sentido, seria importante não somente “dar voz” aos sujeitos, compreender as suas subjetividades através do método da entrevista, mas também observar o cotidiano, de modo a apreender suas relações com as(os) bebês, e analisar regularidades, relações e categorias a partir dos significados, sentidos e práticas identificados. Compreende-se que a necessidade de valorizar a prática e a subjetividade dos sujeitos pode levar à reificação das suas práticas, quando essa valorização não provoca uma organização analítica capaz de construir conhecimentos relevantes para o campo da ciência. Isso acontece quando, nas palavras de Alves-Mazzoti (2001, p.44) “aparentemente, para fugir ao equívoco de aceitar a teoria como verdade, cai-se no equívoco de transferir para os sujeitos a posse da verdade”, sendo este um exercício constante de pesquisadora (pesquisador), o qual pode ser favorecido pela junção de métodos de pesquisa, como entrevista e observação e a busca de um equilíbrio na valorização das teorias.

Ao lidarmos com o fenômeno sobre o qual já existe conhecimento acumulado por outras pesquisas, neste caso realizadas em diferentes contextos, a utilização de um referencial *a priori* ajudou-nos a focalizar as questões investigadas, evitando que nos perdêssemos num emaranhado de dados (ALVES-MAZZOTI; 2001), o que, por sua

vez, favoreceu perceber referenciais *a posteriori* com os quais esses dados poderiam ser melhor desenvolvidos.

Assim buscamos avançar na compreensão do objeto desta pesquisa de modo a perceber as categorias *relações sociais, técnicas e sentidos* do cuidado para as professoras do berçário.

De acordo com Kergoat (2003; 2010), por relação social descreve-se uma tensão que atravessa o campo social e que produz certo antagonismo entre dois grupos. Analisadas em nível macrossocial, as relações sociais são materiais e ideais, sendo percebidas a partir da produção material da vida e sistematizadas como regularidades que só são possíveis no nível da análise teórica. No caso da relação social de cuidado, essa tensão se dá entre o grupo das(os) subalternas(os) que cuidam e das(os) privilegiadas(os) que recebem cuidado (KERGOAT, 2010). Assim, para apreender as relações do berçário no contexto das relações sociais de cuidado, entendemos que seria necessário realizar uma análise dos dados socioeconômicos das professoras e das famílias, consideradas como sendo, naquele momento, as pessoas que cuidavam e as que recebiam cuidado, respectivamente. Esses dados foram, principalmente, o nome, a idade, o trabalho/profissão, a renda, a raça/etnia, os quais obtivemos através da análise de documentos escolares e de dados disponíveis no *site* da Prefeitura de Belo Horizonte.

Para alcançar as técnicas do corpo desenvolvidas no berçário, constatamos a necessidade de aproximar o nosso olhar do local de trabalho dessas professoras, chegar ao berçário e permanecer até que fosse possível estranhar o que, a princípio, nos era familiar e também familiarizarmo-nos com o que nos parecia estranho. Buscamos realizar uma “descrição densa”, a qual, de acordo com Geertz (2008), pode ser captada por diversos processos de pesquisa, mas deve ser capaz de produzir uma transformação nas linguagens observadas em pequenos contextos em formas pesquisáveis e passíveis de interpretação a partir de um conhecimento mais amplo. Assim, realizamos uma observação no berçário de forma sistemática durante o período de um mês e sete dias, cobrindo pelo menos um turno (manhã ou tarde) por dia durante um mês, e, durante uma semana, observamos em todos os turnos. Durante essa observação, que aconteceu do dia 11 de novembro ao dia 19 de dezembro de 2014, buscamos estabelecer relações com as pesso-

as, observar as atividades no berçário e participar delas, registrando tudo, diariamente, no diário de campo.

Entendemos também que, sendo a subjetividade uma orientação para as ações (WEBER, 2005), seria preciso alcançar os sentidos que constituem as experiências e as vivências dessas professoras. A experiência diz respeito ao lugar que o ser humano ocupa no mundo, que alimenta a sua razão e se expressa na sua linguagem (MINAYO, 2012). O vivido por sua vez, também de acordo com Minayo (2012), diz respeito a uma reflexão pessoal sobre a experiência. Assim, sabe-se que as professoras participam de uma experiência comum, a de trabalhar no berçário, contudo, dependendo da participação de cada uma, da sua história individual, de sua personalidade, essa experiência será vivida de forma singular, gerando diferentes significados e sentidos.

As pessoas expressam sempre algo único, impossível de ser captado pela ciência, ao mesmo tempo em que se revelam símbolos, valores e representações capazes de ser captados pela ciência na forma da linguagem (MINAYO E SANCHES, 1993). Com este intuito, e a partir do percurso descrito, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas com as professoras. Para a construção do roteiro, como já foi dito anteriormente, partimos de referências que nos embasavam na construção desse projeto, bem como da observação inicial do campo (Roteiro das entrevistas – Apêndice A). As entrevistas foram realizadas com cada uma das quatro professoras do berçário, sendo que, com duas delas, foi realizada nova entrevista para aprofundar no assunto. Também entrevistamos a profissional de apoio à inclusão escolar<sup>7</sup>, totalizando sete entrevistas. Depois de transcritas, foram devolvidas às professoras, que tiveram a oportunidade de repensar por um período de três semanas sobre o que tinham dito e/ou sugerir mudanças. Nenhuma das professoras sugeriu qualquer alteração.

---

<sup>7</sup> Sobre a entrevista realizada com a profissional de apoio, optou-se por não diferenciá-la das demais professoras durante a análise dos dados, uma vez que esta pessoa (chamaremos de Gabriela), além de realizar todas as funções no berçário (pedagógicas e de cuidado), também possui a mesma formação escolar das professoras: magistério, cursando Pedagogia. Embora não seja o objetivo desta pesquisa analisar as relações de trabalho entre as professoras, ressalta-se que essa profissional participava de todas as atividades de cuidado individualizado sem revezar com outra colega e também das atividades pedagógicas. Por sua vez, o cuidado e educação da bebê portadora de necessidades especiais e que está formalmente sob a responsabilidade de Gabriela não é, ou é muito pouco, dividido pelas colegas.

Não há dúvida de que a nossa busca, como propõe Kosik (2010), já se iniciava como resultado de uma investigação e, com os passos descritos acima, propusemo-nos a examinar os fenômenos, como estes se constituem, as suas interdependências, de modo a ir além da sua primeira manifestação. Nesse sentido, a saturação se deu quando os diversos elementos buscados estavam disponíveis para uma possível análise aprofundada. É claro que esse movimento é espiral e, assim como iniciamos a pesquisa com o resultado de uma investigação que suscitou novas perguntas, a terminamos da mesma forma.

No primeiro capítulo buscamos analisar o cuidado como sendo um objeto de disputas no campo da Educação Infantil. No segundo capítulo realizamos uma incursão no campo das ciências sociais e da saúde, os quais se entrecruzam com a Educação Infantil, de modo a aprofundar as discussões sobre o cuidado e descrever o quadro teórico-metodológico que embasou a construção do objeto dessa pesquisa. No terceiro capítulo fizemos as análises das relações sociais de cuidado, das técnicas, dos significados e sentidos que constituem as relações de cuidado naquele berçário. No quarto capítulo apresentamos os três tipos de cuidado que se desenvolvem no berçário: cuidado do outro, ensino do cuidado de si e ensino do cuidado com o outro, compreendidos como sendo componentes de uma das esferas do reconhecimento humano, a que constitui o cerne de toda a ética humana.

## CAPÍTULO 1

Cuidado: tensões e disputas no contexto da Educação Infantil



## **CAPÍTULO 1: Cuidado: tensões e disputas no contexto da Educação Infantil.**

A configuração do que compreendemos hoje por Educação Infantil, no Brasil, teve seu início na década de 1970, recebeu um importante incentivo na década de 1980 e segue em vias de construção.

A partir da Constituição de 1988, temos o reconhecimento o direito de crianças menores de sete anos à educação pública, ultrapassando, assim, a concepção de criança pequena como objeto de tutela do Estado (CURY1998; CRAIDY, 1994). A educação formal passa a incorporar os sujeitos desde bebês e crianças de até seis anos e, entre as instituições educacionais, a creche e a pré-escola.

No movimento de especificação e de tradução dos direitos constitucionais, na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) não apenas confirmam que bebês e crianças pequenas têm direito a contar com educação e cuidado em instituições públicas, como essa etapa da educação é definida como primeira etapa da Educação Básica, embora não obrigatória. Esse aspecto vai se modificar apenas em 2009, por meio da Emenda Constitucional n. 59, que torna obrigatória a escolarização de crianças e jovens entre 4 e 17 anos (BRASIL, 2009).

No final da década de 1990 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) e, em 2009, estas foram atualizadas por meio de nova uma nova Resolução (BRASIL, 2009), que refletiu os avanços no debate da área, as mudanças normativas relativas à duração da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como a inclusão de diretrizes para a Educação Infantil do campo, entre outras especificações.

Esse conjunto de instrumentos normativos expressa as concepções que vêm sendo construídas desde os anos 1980. Neles, verifica-se a prevalência da concepção que considera, como processo indissociável, o cuidado e a educação das crianças pequenas em Instituições de Educação Infantil, percebendo-os como dimensões intrinsecamente associadas, não podendo ser segmentadas nas relações cotidianas com as crianças. Outra característica fundamental que sustenta as concepções de Educação Infantil que se fazem vigentes na legislação e demais instrumentos normativos refere-se

à ideia de complementaridade e compartilhamento, entre família e Instituições de Educação Infantil, dos cuidados e da educação das crianças.

Paralelamente ao reconhecimento dos direitos das crianças e às lutas sociais, militantes e estudiosos dos direitos de meninas e meninos de zero a seis anos de idade dedicavam-se a construir referências sobre as finalidades dessa etapa da educação que, mesmo quando ainda não era reconhecida formalmente pelas instâncias responsáveis, existia na prática social por meio de uma diversidade de instituições, de trabalhadores e de formas de financiamento (ROSEMBERG, 1992). E, nos debates que ocorreram em diferentes campos sociais – movimentos de luta por creche, academia, associações profissionais –, os sentidos das práticas de cuidado como responsabilidade pública constituíram-se em dimensão central a ser esclarecida e tornada positiva (SILVA, 2008).

Uma marca fundamental da discussão sobre o cuidado e a educação das crianças pequenas é sua vinculação aos grupos subalternizados da sociedade brasileira. Tanto os estudos históricos quanto aqueles que se dedicam à compreensão da realidade presente reconhecem pelo menos duas trajetórias paralelas que a atenção às crianças pequenas seguiu no Brasil. A histórica dicotomia entre serviços caracterizados pela função de guarda e de cuidado e aqueles inseridos no campo educacional (a creche e a pré-escola, respectivamente) foi analisada e compreendida por meio da identificação dos sujeitos aos quais se destinavam. A creche, vinculada aos serviços de assistência social – intermitentes, descontínuos, sem fontes claras de financiamento e sem finalidades claramente definidas –, constituiu-se como instituição por excelência de acolhimento da criança pobre. Em suas origens, no final do século XIX, foi claramente orientada para a ação de guarda de crianças pobres, filhas de famílias consideradas, sob diversos pontos de vista, incompetentes para o cuidado das crianças. Sustentadas no plano ideológico pelos discursos higienistas (KHULMANN Jr, 1998; VIEIRA, 1986, 1988; HADDAD, 1991), a creche deveria assumir também a função de ensinar as mães (incompetentes) a cuidar das crianças.

Em artigo em que discute as políticas públicas de atendimento à maternidade e à infância, a partir das propostas do DNCr – Departamento Nacional da Criança (década de 1940)<sup>8</sup>, Vieira (1988) afirmava que, nesse período, a discussão sobre a educação da

<sup>8</sup> Nesse artigo a autora lembra que, “embora algumas instituições oficiais, destinadas a proteger a criança tenham sido criadas antes de 1930, foi principalmente a partir de 1940 que o Estado

criança de zero a seis anos estava restrita à esfera médica, dos sanitaristas e higienistas. Pautadas por uma concepção de que a necessidade de creches evidenciava o desajustamento social, já que as mães pobres tinham que renunciar ao lar para proverem ou contribuírem com o sustento da família, as ações do Departamento Nacional da Criança e, também, da Legião Brasileira de Assistência – LBA (fundada em 1942), instituíam a ideia de que a creche é *um mal necessário* (VIEIRA, 1988, p. 4).

Já a pré-escola, concebida como serviço educacional, acolheu principalmente as camadas médias da população, especialmente por meio de escolas particulares, embora tenhamos tido, desde o início do século XX, uma pequena oferta pública, também usufruída sobretudo por camadas médias da população (VIEIRA; G; KUHLMANN Jr, 1998, 1999). Embora o debate sobre a pré-escola na metade do século XX tenha enfatizado seu caráter educacional, na década de 1970 verificou-se uma reorientação da política para o setor, baseada na ideia de uma pré-escola de massa, fundamentada nos princípios da educação compensatória (ROSEMBERG, 1992, p. 25). Passou-se então a buscar as soluções de baixo custo, em que foram assumidas formalmente as funções de assistência, incorporando-se as novas recomendações da própria UNESCO que, no início daquela década, adquiriram essa perspectiva. Suas recomendações, assumidas pelo Ministério da Educação, compreendiam:

(...) educação, nutrição e saúde (que) deveriam ser atendidas de forma integrada; utilização de espaços físicos da comunidade; a família e a comunidade fariam parte integrante das atividades de educação pré-escolar, objetivando despertar a consciência sobre a importância da idade pré-escolar e o barateamento dos programas. (ROSEMBERG, 1992, p. 25).

A partir dessas orientações e da proposta de extensão da educação pré-escolares nesses moldes, gestada pelo Ministério da Educação, a LBA lançou, em 1977, o Projeto Casulo. A base do atendimento consistia no aproveitamento de espaços ociosos da comunidade e contava com pessoal voluntário, com estímulo à participação comunitária. A ênfase da atuação da LBA nessa área caracterizava-se pela oposição a soluções que demandassem um alto custo para a criação e a manutenção de creches para

---

brasileiro começou a se equipar de instituições e pessoal técnico para a proposição e execução de ações de cunho social, assumindo funções na área da saúde, educação, previdência e assistência (VIEIRA, 1988, p. 4).

as crianças pobres (VIEIRA,1986, p.5). Verificou-se uma mudança de perspectiva em que não mais se enfatizava a incapacidade das famílias, própria de uma perspectiva higienista, mas, reconhecendo-se a necessidade da creche, procurava-se fazer com que as próprias comunidades a assumissem.

A problemática do cuidado e educação das crianças pequenas apareceu também nos discursos e reivindicações dos movimentos sociais, especialmente nos movimentos de luta por creche, como uma luta por melhores condições de vida para crianças e famílias das periferias urbanas (GOHN, 1985, DIAS, 1995; VEIGA, 2001; SILVA, 1999, 2004, 2008, FILGUEIRAS, 1992; ROSEMBERG, 1989).

Com isto queremos dizer que, embora presente em qualquer instituição ou prática social regular destinada a crianças, a tematização do cuidado no espaço público – como um campo de disputas – se fez fundamentalmente por meio da crítica à desigualdade, que gerou a necessidade do atendimento e que se reproduzia pela precariedade desse mesmo atendimento. Sua discussão como eixo das políticas para a Educação Infantil e como categoria central da pedagogia para a Educação Infantil (BRASIL, 2009; ROCHA, 2001) é resultado de intenso debate em diferentes campos sociais envolvendo interesses e concepções distintos e, por vezes, antagônicos (SILVA, 2004; 2008; ROSEMBERG, 1989). Retomar alguns desses estudos que exerceram importante papel no campo de lutas e na construção de referências para a área da educação no que se refere ao cuidado das crianças em instituições educacionais parece-nos oportuno e útil para a discussão do cuidado como prática social que envolve, além da educação, outros campos igualmente importantes como o da saúde.

As reflexões teórico-epistemológicas sobre o cuidado emergem nas diversas disciplinas das ciências sociais bastante vinculadas às questões de gênero. O mesmo acontece na área da educação, concomitantemente a esse processo de constituição do campo da Educação Infantil, principalmente após a década de 1980, quando o conceito de gênero passou a ser discutido, fazendo com que fossem interpelados outros conceitos do campo. Em estudos que até então analisavam as problemáticas da educação a partir de categorias fabris, revelando, por exemplo, as formas de qualificação operacional e tática, a perspectiva de gênero fez emergir as questões da não profissionalização, da percep-

ção das professoras como sendo tias, mães, revelando que essas categorias eram “sexualmente cegas” (CARVALHO, 1999).

Nesse contexto, alguns grupos passaram a se aproximar da categoria cuidado, com diferentes compreensões: tanto na perspectiva do *caring*, de Nel Noddings (CATANI et al., 1997), a qual está relacionada às ideias de fidelidade, reciprocidade, elo moral, como também na perspectiva das aptidões e dos afetos das professoras, vinculados ao paradigma do trabalho doméstico.

Dentro da primeira compreensão destaca-se o grupo *Docência, Memória e Gênero*, de São Paulo, que abordou o *caring* relacionado ao trabalho docente principalmente a partir de estudos sobre a memória individual e coletiva das professoras. Também podem-se associar a essa perspectiva os estudos que pensavam as professoras em termos de substitutas maternas.

A ideia de substituto materno, já presente em estudos realizados ainda nos anos 1970, especialmente por estudiosas do campo da psicologia preocupadas com os impactos da separação entre mãe e filha(o) nos primeiros anos de vida, constituiu-se em importante movimento de atenção às demandas sociais emergentes naquele período. Os estudos de Rossetti-Ferreira, responsável pela introdução, no Brasil, de importantes referenciais para a análise do desenvolvimento humano, colocou em debate a *interação entre fatores biológicos, socioeconômicos e culturais no desenvolvimento mental e desempenho escolar*, em um primeiro momento com foco na *criança desnutrida* (ROSSETTI-FERREIRA, 1979). Tais estudos, conforme Darahem, Silva e Costa (2009), não apenas inauguraram as reflexões sobre os ambientes coletivos como espaços de desenvolvimento, como também problematizaram concepções construídas em estudos experimentais, incapazes de apreenderem a complexidade das diferentes condições de interação possíveis para as crianças nas sociedades contemporâneas. Ultrapassando as explicações que compreendiam o apego à mãe como a única explicação para dificuldades de desenvolvimento das crianças pobres cujas mães trabalhavam fora de casa, tais estudos, posteriormente ampliados por referenciais de outros campos do conhecimento como a antropologia, a etnografia, a sociologia e a economia, permitiram denunciar que as defasagens verificadas deveriam ser analisadas tendo-se em consideração a qualidade dos ambientes oferecidos a essas crianças, além de fatores externos à instituição de atendimento. As

pesquisas demonstravam, diante das políticas (ou da falta delas) de atendimento até então empreendidas, a pobreza dos recursos materiais disponíveis e a baixa qualidade das interações das pessoas que assumiam os cuidados com as crianças em creches e demais instituições de acolhimento. Observou-se que, em sua maioria, esse atendimento contava com mulheres das comunidades pobres, com baixa escolaridade e sem formação específica para cuidado e educação de crianças em ambientes coletivos.

O desordenado processo de urbanização, com a conseqüente precarização das condições materiais de vida de expressivo número de famílias, significou a formação de uma camada empobrecida e distante de redes de apoio familiares capazes de oferecer ajuda no cuidado e educação das crianças. O recurso a creches públicas e, especialmente, comunitárias e filantrópicas, com poucos recursos, pessoal não qualificado e pouco estável, despertou preocupações relativas aos impactos no desenvolvimento saudável das crianças<sup>9</sup>. O modelo de substituto materno sofreu também a crítica feminista, na medida em que, ao considerar a necessidade de serviço de cuidado substituto à mãe, reforçava a ideologia de que a mulher/mãe era a única capaz de cuidar das(os) filhas(os), contribuindo para tornar naturais a divisão sexual do trabalho e suas conseqüências de desigualdade entre homens e mulheres nas diferentes esferas da vida (ROSEMBERG, 1984).

Assim, ao lado da crítica que recusava a exclusividade da mãe como única capaz de prover cuidados adequados à criança pequena, tais estudos direcionaram o foco das análises das condições de desenvolvimento para a qualidade das experiências proporcionadas às crianças. A crítica feminista à vinculação da creche como necessidade de crianças cujas mães trabalhavam fora de casa abordou tanto seu impacto sobre a continuidade de políticas para o setor, quanto no que concerne à identidade do atendimento (ROSEMBERG, 1984). A mesma autora denuncia a perspectiva da cientifização das relações mãe-filha(o) como o único modelo desejável de socialização das crianças, desenvolvido pelas teorias psicológicas no pós-guerra. Ela destaca especialmente suas reper-

---

9 Os estudos começam com a investigação das relações entre desnutrição, pobreza e desenvolvimento mental e desempenho escolar. Entre o grupo de estudiosos que seguiu lutando e analisando as questões relacionadas à criança pequena e a creche, esse pensamento de mostra crítico, desde o início, aos programas compensatórios e que não intervinham nas condições sócio econômicas de modo a corrigir injustiças e desigualdades. (cf. por ex.: ROSSETTI-FERREIRA, 1979).

cussões sobre a visão sobre as mães, sobre as quais recai a culpa por não assumirem elas mesmas os cuidados das(os) filhas(os) e a desvalorização daquelas que cuidavam de crianças em instituições.

Publicado no início da década de 1990, o trabalho de Haddad (1991) revela as tensões vivenciadas por uma instituição de cuidado e educação da criança pequena, ainda nos anos 1980, em que se verificava a ausência de clareza de suas funções com um modelo organizado nos moldes da rotina doméstica, estruturando-se menos pelas ações pedagógicas do que pelas rotinas de higiene e alimentação. Nesse estudo, assim como em outros que se dedicaram a compreender o atendimento em creche no período anterior à sua regulamentação (que refletiu um trabalho de construção também conceitual), os conflitos entre “educadores” e familiares das crianças eram constantes, expressos sobretudo na crítica dos primeiros à suposta ausência de cuidados básicos com as crianças no ambiente doméstico.

Outro campo de disputa pelo significado da creche, além dos estudos acadêmicos – que no Brasil são marcados por compromisso político com os direitos das crianças e das famílias de camadas populares sujeitas ao que Franco (1989) denunciou como *lidando pobremente com a pobreza* – foram os movimentos de luta por creche. Estes, constituídos por meio de mobilização de dirigentes de creches comunitárias que reivindicavam o reconhecimento do serviço público que prestavam à população, substituindo o Estado em seu papel de prestar assistência às famílias e ofertar educação às crianças, passaram a reivindicar o apoio financeiro para a manutenção das instituições (VEIGA, 2001; SILVA, 2008; DIAS, 1995; GOHN, 1985). Também esses atores puseram em cena concepções e interesses em torno dos cuidados com a criança pequena.

A luta por creches foi protagonizada por mulheres dos bairros de periferia e vilas dos grandes centros urbanos, caracterizando-se como um movimento de mulheres em defesa de melhores condições de vida e em defesa dos direitos das crianças. A consolidação das creches comunitárias nas comunidades vulneráveis levou a pequenas conquistas, como convênios com órgãos públicos, e a maior visibilidade social das suas práticas e lutas contribuiu também para o fortalecimento da defesa das condições políticas desses atores para assumirem, no espaço público, o cuidado e a educação das

crianças pequenas. Era comum encontrar entre as lideranças dos movimentos de luta por creche a defesa de que as comunidades, por conhecerem os próprios problemas, eram capazes de organizarem e efetuarem o atendimento, preservando dimensões culturais dos processos de cuidado e educação das famílias, o que não significa que não reivindicassem formação para os educadores (SILVA, 2004; 2008).

Como dito no início deste tópico, todo esse movimento (tenso, às vezes contraditório) culminou no reconhecimento por parte do Estado, expresso na Constituição Federal de 1988 e demais instrumentos legislativos e normativos decorrentes, incluindo a LDB, de 1996, de que cuidar de crianças e educá-las em espaços coletivos é um direito, em oposição às justificativas anteriores associadas à ideia de mal necessário, de compensação de carências e de incompetência das famílias. Tal reconhecimento impôs o deslocamento das energias para a qualificação do *que* consiste o cuidar (e também o educar) de bebês e de crianças pequenas em espaços coletivos. Outros elementos se interpuseram. Discussões sobre currículo, propostas pedagógicas, organização dos espaços e dos tempos e, com grande ênfase, o reconhecimento da necessidade de que as pessoas que se responsabilizam pelo cuidado e educação das crianças em Instituições de Educação Infantil deveriam contar com escolaridade elevada e formação específica para o trabalho, passaram ao centro dos debates na área.



### 1.1 Cuidado de bebês e crianças pequenas em Instituições de Educação Infantil

A Educação Infantil esforça-se assim, por constituir-se como área de conhecimento no campo da educação. Esse movimento, no entanto, não se dá como mera busca de integração ao campo, mas como construção de uma nova forma de se pensar a socialização das novas gerações, as relações familiares, a condição da mulher e o papel das instituições educativas no mundo contemporâneo (SILVA, 2004; GOMES, 1994).

Todo o processo de construção da área da Educação Infantil no campo da educação como direito pautou-se pela consideração da especificidade da fase de desenvolvimento humano compreendida entre o nascimento e os seis anos de idade, visando à elaboração de propostas pedagógicas que potencializassem as possibilidades de socialização e construção do conhecimento em espaços coletivos (Cf., por exemplo, OLIVEIRA et al., 1992). Grande esforço foi e tem sido empreendido no sentido de tratar o acesso à creche e à pré-escola, especialmente à primeira, como um direito da criança (e não mais apenas uma necessidade da família vulnerável) e um dever do Estado.

Trata-se de uma busca por superação da forma dissociada com que as atividades relacionadas aos cuidados básicos e aquelas consideradas especificamente educativas foram tratadas ao longo da história. Dessa forma, a expressão *educar e cuidar* pretende expressar o que se entende como funções da Educação Infantil.

Os documentos lançados pelo Ministério da Educação (MEC), especialmente na primeira metade da década de 1990<sup>10</sup>, incorporaram essa forma de conceber a educação em creches e pré-escolas, tornando-a o eixo da política de Educação Infantil. O primeiro documento editado após o reconhecimento constitucional do direito à creche e à pré-escola, elaborado com o objetivo de indicar elementos para uma política nacional de

---

10 Estas publicações constituem-se em cadernos produzidos por especialistas da área, sendo alguns deles produto de debates amplos com os diversos setores da sociedade envolvidos com a questão da Educação Infantil. São elas: Educação Infantil no Brasil, Política Nacional de Educação Infantil e Por uma Política Nacional de Educação Infantil, de 1994, Critérios para Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, Educação Infantil: Bibliografia Anotada, de 1995 e Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil, de 1996.

Educação Infantil, assim se expressava:

As particularidades desta etapa de desenvolvimento exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou círculo da família (BRASIL, 1994, P. 17).

O esforço para construir novas referências para se pensar a Educação Infantil no Brasil, com reflexos tanto na produção da legislação sobre o tema, como em grande parte dos documentos oficiais do MEC produzidos na década de 1990, constituiu-se em mais uma evidência do quanto são recentes essas concepções, o que, por sua vez, reafirma a distância entre elas e as práticas em Educação Infantil, especialmente se considerarmos a grande heterogeneidade que a marca em todo o País.

Por outro lado, tais posições não são as únicas. À medida que foram sendo construídas referências para orientar o trabalho das educadoras e educadores, verificou-se a permanência de vozes dissonantes. Um exemplo disso foi a publicação, pelo MEC, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Embora esse documento reafirmasse a ideia da indissociabilidade entre cuidado e educação no atendimento à criança da faixa de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas, deu grande ênfase aos processos de construção do conhecimento por parte das crianças desde a mais tenra idade. Tal ênfase foi, inclusive, objeto de críticas por parte de diversos autores e da própria Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped<sup>11</sup>. Importante destacar, no entanto que, embora não tenhamos dados de pesquisa a respeito de sua apropriação pelos profissionais da Educação Infantil, o contato com estes indica a forte penetração desse documento em diferentes redes de ensino e Instituições de Educação Infantil, uma vez que oferecia indicações práticas para a organização dos processos pedagógicos com as crianças pequenas.

Atualmente, as relações de educação e cuidado têm se consolidado de acordo

---

11 Conferir a coletânea organizada por FARIA e PALHARES (1999), na qual encontram-se uma série de artigos refletindo sobre a continuidade/descontinuidade no que se refere às diretrizes do MEC para a Educação Infantil, sobre a questão do profissional para atuar nessa etapa da educação básica, sobre Educação Infantil e currículo, bem como sobre a integração aos sistemas de ensino. Todos os artigos têm como referência a produção da legislação e normas para a Educação Infantil, bem como o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Conferir também o Parecer da Anped sobre o Documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, na Revista Brasileira de Educação, n.º 7, 1998.

com os entendimentos sobre a socialização das crianças e com as possibilidades de fornecer a elas um bem. Exemplo disso é a observação de Rosemberg (2011) de que hoje se tem um número significativo de bebês e crianças pequenas que frequentam as IEIs e que são filhas(os) de mães que não trabalham fora (no Brasil, principalmente a partir dos quatro anos de idade), sejam elas mais ou menos ricas, instruídas, chefes de domicílio ou cônjuges.

Sobre a especificidade de se ofertar a educação e cuidado para as crianças, no que se refere às(aos) bebês, trata-se de uma questão nova e pouco pesquisada na Educação Infantil (SILVA, LUZ e FARIA FILHO, 2010), que demanda respostas que advêm da materialidade do nosso corpo e da disposição de nos colocarmos na perspectiva de que nós, adultos, já esquecemos ou deixamos de saber sobre muitas de suas linguagens (BARBOSA, 2010).

De acordo com Barbosa (2010, p.3), “esta é uma linguagem esquecida, mas que pode ser reavivada no calor da disposição para com a vulnerabilidade do outro, o bebê, mas também e para com a fragilidade do adulto.” As(os) bebês necessitam de um longo período de cuidado e uma presença constante dos adultos para que sejam acolhidos no mundo, que apreendem utilizando diversas linguagens, experimentando múltiplas possibilidades estéticas, com afeto e segurança. Esta é uma fase na qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados num corpo, o qual, de modo geral, tem um crescimento e desenvolvimento muito rápido se comparado ao do jovem e do adulto, que vai adquirindo um ritmo próprio, uma forma particular de comunicar e de ser no mundo (WHALEY & WONG, 1996).

As relações de cuidado e educação também se evidenciam a partir da ideia de compartilhamento da educação e cuidado das crianças entre as instituições e as suas famílias (SILVA, 2004; 2008; 2014), de modo a construir identidades, que se interpelam mutuamente a partir das suas culturas, potencialidades e habilidades. Nota-se que a escola, cada dia mais, representa para essas famílias o estabelecimento de um diálogo com o conhecimento científico (MARANHÃO, 2011) e modifica os padrões de socialização das crianças, interferindo nos modos de vida familiares. A família, ainda tímida com relação à escola, em muitos casos busca estabelecer parcerias e cooperações (SILVA, 2014), não mais está no lugar de vítima, dos que “não têm”, e também busca

escapar do lugar de consumidora, ou seja, daquela que precisa ter, sem construir.

Está colocado o desafio de se estabelecerem entendimentos para a educação e cuidado que deem conta da necessidade das(os) bebês no mundo, no contexto atual, em diálogo com as necessidades mais particulares estabelecidas nas configurações sociais e contextos das famílias e comunidades. Compreende-se que para que essas(es) bebês sejam educadas(os) e cuidadas(os) nas IEIs, é importante estabelecer um diálogo contínuo com as famílias e com os saberes advindos das camadas subalternas, de modo a selecionar um patrimônio afetivo, social e cultural como conteúdo da relação com essas crianças, que será coletivo, e não individual, como nas casas. Pensando, de acordo com Honneth (2011), nas esferas do reconhecimento humano (das quais trataremos de forma mais aprofundada no decorrer desta tese), trata-se de reconhecer as(os) bebês como seres humanos abstratos na esfera do direito à educação, contudo, com direito a vivenciarem experiências concretas mais particulares, as quais se situam na esfera do cuidado, historicamente pensado e vivenciado nas relações íntimas, domésticas.

Sendo assim, garantir o cuidado e a educação das(os) bebês, possibilitando o reconhecimento das práticas sociais e culturais de cada grupo social e, ao mesmo tempo, a conexão com outros universos, não é tarefa fácil. Cada família tem um modo de alimentar, acariciar, brincar, tranquilizar ou higienizar as(os) bebês, e não há dúvida de que essas ações podem ser realizadas de diversas formas. Deste modo, encontramos aqui uma importante questão: essas ações são aprendidas por todos nós quando ainda somos crianças e não as percebemos como aprendizagens, assim como uma parte importante dessas ações não está nos conteúdos dos cursos de pedagogia. Nesse sentido, as professoras responsáveis pela educação e cuidado das(os) bebês também terão seus corpos, histórias, vidas, interrogadas pelo trabalho com as(os) bebês, que demandará delas uma competência teórica, metodológica, relacional (BARBOSA, 2010) e também afetiva.

Outro elemento são as práticas e as perspectivas escolares que, em sua maioria, não valorizam a amplitude dessas necessidades, traduzindo o cuidado, por exemplo, como um empecilho para que o “pedagógico” aconteça (MARANHÃO, 2011). Além disso, os ambientes das instituições de Educação Infantil nem sempre estão adequadamente preparados para o cuidado e educação das(os) bebês, sendo que essa (falta de) adequação foi problematizada por Maranhão (2011). Destacamos duas de suas pondera-

ções. Primeiro, a adequação deve considerar as especificidades do cuidado numa instituição coletiva, que é diferente do cuidado com as(os) bebês nas suas casas, de modo a garantir a segurança da criança frente aos também diversos riscos de contaminação de doenças, acidentes, etc. Segundo, ela sempre deve estar em relação com o pedagógico, de modo a garantir o desenvolvimento psicossocial das(os) bebês.

Como vimos, as transformações das concepções relativas aos objetivos das IES no contexto brasileiro proporcionaram, em um campo de lutas e disputas pelos sentidos da educação da criança pequena em ambientes coletivos, a instituição de um ordenamento jurídico, bem como a constituição de normas que regulam essa etapa da educação básica. Nessa direção, antes, durante e após as mudanças legislativas que regulamentaram a Educação Infantil, apontam-se discussões que se referem à identidade e formação dos profissionais que se responsabilizam pelas(os) bebês e crianças pequenas nas creches e pré-escolas (SILVA, 2004; 2008; GUIMARÃES; HIRATA e SUGITA, 2011; MARANHÃO, 2011). É a essas discussões que nos dedicaremos no item que se segue.

## 1.2 O cuidado e a formação das(os) profissionais da Educação Infantil

Ao longo da década de 1980 e início da década de 1990, foram intensos os debates sobre o perfil profissional para atuar na Educação Infantil. Esse debate antecedeu as definições da atual LDB. Nela, a(o) profissional para atuar em creches e pré-escolas deve ser professora(professor), formada(o) em curso superior, admitindo-se, para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível médio, na modalidade Normal (art. 62 da LDB, Lei n. 9.394/96).

Entre os documentos lançados pelo MEC, o caderno *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994), produto do Encontro Técnico Sobre Política de Formação do Profissional da Educação Infantil, apresenta artigos de especialistas da área, os quais evidenciam uma reflexão na direção da definição de um novo profissional.

Evidencia-se a ênfase colocada sobre uma sólida formação geral, ao lado de conhecimentos sobre as características da criança de zero a seis anos de idade no contexto de uma compreensão alargada do desenvolvimento humano. O esforço parecia concentrar-se em buscar um perfil profissional coerente com a ideia de que a Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre cuidado e educação. Assim, tanto a(o) professora(professor) formada(o) em cursos de magistério ou de pedagogia, tendo sua formação mais voltada para os processos estritamente escolares, quanto as trabalhadoras que tradicionalmente atuavam nas creches comunitárias, cuja ênfase estaria colocada nos cuidados com as crianças, foram consideradas(os) inadequadas(os) (CAMPOS, 1994, p. 37)<sup>12</sup>.

Todo o debate em torno da formação das(os) profissionais para atuarem no cuidado e educação das crianças em creches e pré-escolas se fez e ainda se faz de modo a construir referências sobre os saberes, as habilidades, as disposições etc. necessários

---

12 Refletindo sobre o perfil do profissional para atuar nessa etapa da educação básica, ainda no contexto da década de 1990, Maria Malta Campos advertia que, tanto em um serviço considerado de tipo assistencial quanto naquele caracterizado como educacional, a criança estará recebendo algum tipo de educação, evidentemente com experiências pedagógicas diferenciadas. Acrescenta ainda que, historicamente, o primeiro tipo de atendimento contou com pessoas com baixa escolaridade e sem formação específica para o trabalho em Educação Infantil e o segundo contava com profissionais que, em geral, foram formados para atuarem em instituições eminentemente escolares (CAMPOS, 1994).

para a efetivação dos direitos de bebês e crianças pequenas. Além disso, a definição da(o) professora(professor) como a(o) profissional responsável por tais ações, abrangendo cuidados com o corpo da criança e com o ambiente educativo, trouxe para o campo da educação e para a própria categoria profissional *professor* novos elementos que não estão sendo absorvidos sem conflitos. Atividades claramente entendidas como de cunho pedagógico, ainda que pouco presentes no Ensino Fundamental, são compreendidas e apropriadas como parte do trabalho docente na Educação Infantil. Já as atividades de cuidado encontram resistências por parte desse grupo profissional, desde os processos de formação até a organização, por parte de instituições educacionais, de carreira ou de divisão de funções que segmentam o que se entende por cuidado e o que se entende por educação.

As pesquisas sobre as condições de trabalho da(o) professora(professor) da Educação Infantil são ainda escassas, dificultando o conhecimento das formas de organização do trabalho, da estruturação das carreiras e, especialmente, da institucionalização das funções de cuidado como parte da função docente nessa etapa da educação. Vieira e Souza (2010) destacam a identificação das tensões relativas à dimensão do cuidado que se tornam ainda mais intensas quando se trata do atendimento em horário integral, trazendo novos desafios para a prática docente e para a organização e funcionamento das Instituições de Educação Infantil :

A análise de pesquisas sobre políticas municipais no país, realizadas no período de 1996 a 2008 (VIEIRA, 2009), assim como os resultados de debates que ocorrem em fóruns e encontros da área revelam algumas tensões políticas relacionadas: ao estatuto profissional atribuído ao professor/educador infantil e aos seus "auxiliares" nas redes de ensino; à inclusão da criança de zero a três anos nos programas de oferta pública de creches municipais diretas, acarretando a demanda de um novo perfil dos profissionais que articule o cuidado e a educação; à administração do atendimento às crianças em jornada de tempo integral, que gera desafios para a gestão do cuidado/educação e para a organização do trabalho docente nas instituições educacionais. (VIEIRA e SOUZA, 2010, p.124).

As mesmas autoras, examinando os dados oficiais sobre a composição das(os) professoras(es) da Educação Infantil no Brasil constatam a permanência de mulheres nessa etapa da educação em índices superiores ao verificado para a Educação Básica. Com base na *Sinopse sobre Professores da Educação Básica no Brasil*, que sistematiza dados

do Censo Escolar de 2007, são 97,9% e 96,1% de mulheres exercendo as funções docentes na creche e na pré-escola respectivamente, contra 81,9% para a Educação Básica. Observa-se que a regulamentação do atendimento com o estabelecimento de regras para formação profissional não alterou o quadro de função predominantemente feminina, com baixíssima atração de professores homens (VIEIRA e SOUZA, 2010). Esses dados nos permitem afirmar que a etapa da educação na qual as funções de cuidado são reconhecidas como parte do trabalho docente e na qual as(os) educandas(os) são crianças pequenas, expressa a permanência de práticas historicamente construídas com base na relação mulher-criança e também na atribuição do cuidado ao trabalho feminino.

A educação e cuidado da criança pequena na Educação Infantil revelam algumas regularidades por estarem inscritas na dinâmica do trabalho de cuidado na nossa sociedade. Entre elas, está o fato de o cuidado nas sociedades ocidentais ter sido desempenhado, historicamente, pelas mulheres e demais pessoas em situação de vulnerabilidade (TRONTO, 1987; 1993; 1997; 2002). Tal situação, estabelecida na divisão do trabalho, remete-nos às origens da propriedade privada e do capitalismo, quando convertidas todas as riquezas em propriedades particulares das famílias, instalou-se a forma de família monogâmica, capaz de garantir as heranças e a propriedade das mulheres por parte dos homens. De acordo com Engels (1884/1979):

Num velho manuscrito inédito, redigido em 1846 por Marx e por mim, encontro a seguinte frase: 'A primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos'. Hoje posso acrescentar: o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes com a opressão do sexo feminino pelo masculino. A monogamia foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, iniciou, juntamente com a escravidão e as riquezas privadas, àquele período, que dura até nossos dias, no qual cada progresso é simultaneamente um retrocesso relativo, e o bem-estar e o desenvolvimento de uns se verificam às custas da dor e da repressão de outros. (ENGELS, 1884/1979, p.70-71).

A divisão entre os sexos, já no advento da sociedade capitalista, está embasada, bem como torna natural a função reprodutiva da mulher e dos seus trabalhos na esfera doméstica. A divisão sexual do trabalho que se consolidou nas nossas sociedades destinou aos homens o trabalho na esfera pública, assalariado, de modo hierarquizado e mais



valorizado se comparado aos trabalhos tidos como mais apropriados para as mulheres, na esfera doméstica não paga (HIRATA, 2010).

Ainda que essa dinâmica sofra constantes modificações, é importante salientar o quanto ela foi e é importante para constituir materialidades e subjetividades, permeadas pelos significados de feminilidade e masculinidade, os quais funcionam como modos ideais de ser e pensar associados aos sexos, sem que sejam incluídas as dinâmicas dos processos vividos, a diversidades e as ressignificações individuais ou coletivas.

Deste modo, não é uma surpresa que a Educação Infantil geralmente conte com um perfil de trabalhadoras mulheres, com baixa instrução, as quais estão “dispostas” não só a limpar, alimentar, evitar riscos, cuidar das(os) bebês e educá-las(os), como também submetidas a condições precárias de trabalho. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (BRASIL, 2009, *apud* ROSEMBERG, 2011), este é o nível escolar com o maior percentual de mulheres (93,9 %), negras (48,0 %), com escolaridade não superior ao ensino médio (42,0 %), que dispõe de rendimentos de até três salários mínimos.

Campos (1994) identificava, já na década de 1990, uma situação de alta rotatividade e baixa assiduidade no trabalho das trabalhadoras da Educação Infantil. A autora também notou que a qualidade do desempenho dessas profissionais costumava estar muito mais relacionada a características individuais de personalidade – e, deste modo, dependente também das suas próprias condições de vida, de moradia, saúde, etc. – e ao seu compromisso em relação às famílias das crianças.

Ressalta-se que a situação dessas professoras não é uma exclusividade e, nessa direção, num recente e breve artigo publicado no jornal “The Guardian”, David Graeber afirmou que o cuidado com o outro representaria uma proporção muito maior do que a classe trabalhadora faz quando está trabalhando em atividades que são notadas exclusivamente como ensinar, limpar, atender, e não como de cuidado. Para Graeber (2014):

Os trabalhadores podem ser, como incessantemente nos lembram, menos meticulosos com assuntos de lei e propriedade que seus 'superiores', mas eles também são muito menos obcecados consigo mesmos. Eles se importam mais com seus amigos, famílias e comunidades. No conjunto, ao menos, são pessoas fundamentalmente melhores. (...) Como filho de uma família de classe trabalhadora, posso atestar que é disso mesmo que nos orgulhamos. Constantemente nos disseram que o trabalho é uma virtude em si – que ele forma caráter ou coisa assim –

mas ninguém acreditava nisso. A maioria de nós entendia que o melhor seria evitar o trabalho, a menos que ele beneficiasse outras pessoas. Do trabalho que beneficiasse alguém, fosse ele construir pontes ou esvaziar penicos, você poderia se orgulhar. E há outra coisa de que definitivamente nos orgulhávamos: que somos pessoas que cuidam umas das outras. Isso é o que nos distinguia dos ricos que, na nossa percepção, a metade do tempo sequer se dedicavam a cuidar de seus próprios filhos. (GRAEBER, 2014, p.1).

Assim ao mesmo tempo em que compreendemos a precarização dos trabalhos realizados pelas camadas subalternas – sobretudo designados às mulheres e, no caso do trabalho dessas professoras, no que diz respeito também à formação, não podemos ignorar as habilidades que estas certamente construíram ao longo do tempo, a despeito das discussões que se consolidaram no campo, compreendidas como “exclusivamente pedagógicas”. O argumento de Kergoat (1986) sobre as operárias na França é interessante para pensarmos a qualificação das professoras no contexto de consolidação da Educação infantil. Segundo a autora, as mulheres não estariam ocupando cargos inferiores porque eram menos qualificadas, apontando que esses cargos comumente estavam relacionados a atividades consideradas femininas e contavam com a qualificação dessas mulheres não na escola, mas na totalidade do trabalho reprodutivo, ou seja, trabalho doméstico e de cuidado.

No caminho para a profissionalização da Educação Infantil, segundo os critérios letrados e escolarizados, nota-se que foram sendo produzidos dois resultados: a produção daquelas mulheres que se mobilizaram para defender e produzir a Educação Infantil como sendo as desqualificadas, leigas e inadequadas, e a produção das atividades de cuidado como obstáculos para o desempenho das atividades exclusivamente educativas (MARANHÃO, 1998).

Nesse contexto, passou-se a questionar, por exemplo, a quem caberiam atividades como cortar as unhas das crianças, dar banho, erradicar piolho, etc. E em muitas instituições, a solução para essa questão foi (e ainda o é) construir práticas com as crianças de modo a atribuir às professoras – pedagogas ou com formação Normal superior – as funções de planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas e às auxiliares – na maioria dos casos sem formação como professoras – as atividades de cuidados como banhos, troca de fraldas, entre outras (SILVA, 2013).

O cuidado, enjeitado por uma parte do campo, foi também um objeto caro à assistência social nesse processo de constituição da Educação Infantil, quando, como explica Costa (2004), esta disciplina passou a reivindicar a permanência e participação no campo, de modo a assumir a assessoria e apoio nas IEIs para a implementação de projetos, ações e serviços coerentes com as diretrizes preconizadas, de modo não assistencialista.

Maranhão (1998; 2011) vem apontando para a necessidade de conhecimentos especializados que embasem os procedimentos de educação e cuidado nas IEIs e para a premência de se pensar uma política de formação básica regular e de especialização em Educação Infantil que contemple esses saberes.

A perspectiva de Maranhão (1998; 2011) com relação à necessidade de delimitação de conhecimentos especializados e de formação especializada poderia ser ponderada tanto a partir da crítica de Kergoat (1986), trazida acima, quanto da crítica de Waldow (2006), autora do campo da saúde, que argumenta que os cuidados – quando normatizados – tendem a fazer com que as trabalhadoras se restrinjam à aplicação de técnicas, distanciando-se do afetivo (WALDOW, 2010). Contudo, concorda-se com Maranhão (1998), quando pondera que:

Embora o afeto seja um sentimento gerado na relação de cuidado com as crianças suscitando sentimentos próximos daqueles da maternidade, definir os cuidados, apenas acrescentando o rótulo “maternal”, além de vago, como já apontamos, dá origem a interpretações equivocadas, como se o cuidado de bebês e em espaços de Educação Infantil tivessem que ser similares àqueles proporcionados no meio familiar, e não exigissem conhecimentos sistematizados por parte de quem cuida e de quem participa da formação do educador infantil. (MARANHÃO, 1998, p.36).

Assim, a questão da formação docente especializada para cuidado e educação das(os) bebês remete-nos ainda a questões relacionadas a características próprias do cuidado. Embora a educação e cuidado das(os) bebês se dê num espaço coletivo, como dissemos, ela necessariamente envolve o atendimento das necessidades individuais. E, como Young (2007) argumentara, porque os trabalhos em que se destaca o cuidado envolvem reconhecer e atender também a necessidades individuais, de maneira íntima e pessoal, estes não podem ser avaliados nos parâmetros do mercado [da educação formal?] sem que percam seu significado. Assim, tem-se o fato de que, mesmo que o olhar,

o pegar, o limpar respondam a uma preocupação inicial, essas atitudes não significam imediatamente atitudes de cuidado, uma vez que, para sê-lo, devem ser ajustadas à necessidade do outro, como no filme “Intocáveis”<sup>13</sup>, no qual um paciente rico e tetraplégico contratou um cuidador homem porque este não demonstrava atitudes típicas de cuidado e uma compaixão incondicional para com o seu contratante. O paciente buscava, sobretudo, ser reconhecido como um homem sadio, sem ser digno de dó ou de tanta dedicação como vinha acontecendo com as(os) demais cuidadoras(es).

Os trabalhos de cuidado com as(os) bebês demandam um acordo com as circunstâncias, atitudes experimentais e de sensibilidade a determinadas situações; eles são uma “resposta adequada” (MOLLINIER, 2012), que precisa ser pensada, que é difícil de ser normatizada, mas sobre a qual certamente muitas professoras possuem domínio e habilidades.

O pressuposto que orientou a questão central desta tese é o de que o cuidado, como concepção e prática, comporta contradições e ambiguidades decorrentes tanto de fatores de ordem macrossocial quanto relativos às subjetividades – ambos relacionados entre si. Ao ser realizado em contexto institucional por meio da prática profissional de professoras(es) da Educação Infantil, essa ação se vê perpassada por esses dois âmbitos, o que potencializa as contradições e ambiguidades ao colocar em relação as esferas privada (onde o cuidado com as crianças tem sua origem) e a pública, espaço da racionalidade, técnica, escolarizada.

É importante ponderar que, ao trazermos a questão dos saberes não escolarizados como uma das questões centrais para a presente tese, não estamos questionando o direito que essas mulheres têm à qualificação, nem mesmo o fato de a escolarização apresentar-se como uma importante dimensão para a melhoria do atendimento das crianças nos espaços institucionais públicos. Os pontos centrais são: a institucionalização das IEs tem feito convergir quase como sinônimos escolarização e qualificação, produzindo agentes como profissionais desqualificadas; o fato de as reflexões sobre a profissionalização não terem conseguido incluir os conhecimentos dessas mulheres, bem como demais melhorias nas condições de trabalho, entre elas, as condições salariais.

---

13 Intocáveis [Intouchables, 2011]. Direção: Eric Toledano, Olivier Nakache. França, 2011.

O objeto desta pesquisa, que é a relação social de cuidado com as(os) bebês, torna-se um constructo científico teórico como parte de um contexto mais amplo e de discussões também mais abrangentes, as quais se pretende apresentar no capítulo que se segue. Embora o cuidado seja objeto antigo da filosofia e da enfermagem, as reflexões que serão apresentadas aqui desenvolveram-se em diversas áreas do conhecimento, a maior parte delas nos últimos 35 anos, referindo-se principalmente às relações de cuidado associadas às relações de gênero, classe e etnicorraciais.

## CAPÍTULO 2

O cuidado no pensamento social contemporâneo

## **CAPÍTULO 2: O cuidado no pensamento social contemporâneo.**

Este capítulo trata das discussões acadêmicas contemporâneas sobre o cuidado, que constituíram a base para esta tese. Buscaremos realizar uma narrativa histórica sobre a construção do tema no campo acadêmico, com o objetivo de apreender seus movimentos e também as tensões, desafios relacionados aos sujeitos, lugares e história. O pressuposto que nos orienta é o de que a produção teórica sobre o cuidado é parte do campo de disputas sobre os sentidos dessa prática.

Para dar início à narrativa que se propõe é imprescindível retomar uma importante obra da inglesa Carol Gilligan, marco para as discussões contemporâneas do tema. Intitulada *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (GILLIGAN; 1982/1996), a obra resulta de diversas pesquisas nas quais a autora, buscando compreender o desenvolvimento moral das pessoas, teoriza sobre uma voz moral que ela chama de “voz ética do cuidado”.

Na realização dessas pesquisas, Gilligan e suas(eus) colaboradoras(es) estavam especialmente interessadas(os) em compreender a causa de as meninas estarem, nas pesquisas anteriores, principalmente nas pesquisas de Lawrence Kohlberg, com quem ela trabalhava como assistente, constantemente em estágios mais baixos do desenvolvimento moral que os meninos.

Kohlberg foi um psicólogo estadunidense conhecido por estudar o desenvolvimento moral. Na sua pesquisa mais conhecida, entrevistou pessoas de várias idades e lhes apresentou uma série de perguntas de modo a se inteirar dos seus juízos morais e das razões nas quais se apoiavam para fazê-los. Ao analisar suas respostas, o autor concluiu que haveria seis níveis de desenvolvimento moral, sendo estes progressivamente mais desenvolvidos à medida que estavam subordinados aos princípios da justiça, pensada na perspectiva de Immanuel Kant (RACHELS, 1986). A teoria de Kohlberg (1963; 1968) baseia-se numa ideia universalista de que os seres humanos autônomos seriam e deveriam ser capazes de desenvolver a moral, de acordo com as normas estabelecidas na sociedade em que foram socializados. De acordo com o autor (1963; 1968), os seres humanos caminham do desenvolvimento moral pré-convencional para o pós-convencional, passando por estágios. Nesses estágios, o

indivíduo desenvolve-se mais à medida que consegue alcançar um pensamento moral que se relaciona à compreensão de universalidade do ser humano (para aquela sociedade, manifestada nas leis), isto é, quando o sujeito se entende como um ser humano independentemente de grupos e particularidades, submetido a leis universais, consideradas como fins na teoria da justiça kantiana.

Então, incomodada com os achados de Kohlberg, Gilligan (1996) se propôs a analisar o que pensavam algumas(uns) adolescentes sobre certos dilemas éticos, propostos pela autora, como roubo e aborto. Embora Gilligan, assim como Kohlberg, tenha verificado que as respostas das meninas eram diferentes das respostas dos meninos, ela percebeu que havia uma regularidade nas respostas das meninas, a qual não indicava imediatamente um desenvolvimento moral inferior, como concluía Kohlberg, mas um desenvolvimento de uma moral referenciada em outra ética, diferente da ética kantiana, a que ela denomina de ética do cuidado. Para Gilligan (1996), as pesquisas de Kohlberg – ao tomar como referência a ética da justiça e interpretar o desenvolvimento moral sem constatar a presença de uma outra lógica moral – denunciavam o viés androcêntrico presente em muitos outros estudos científicos.

Desse modo, 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 salienta na sua obra que a associação “mulheres e ética do cuidado” e



“homens e ética da justiça” tem a ver com uma experiência vivida, e não com uma associação biológica. Por isso mesmo a autora denomina a outra voz moral de *voz moral do cuidado*. Ela se inspira nas teorias de Chodorow (199, segundo as quais o Complexo de Édipo e o fato de as mulheres serem amplamente responsáveis pelo cuidado com as crianças gerariam certas diferenças gerais e quase universais para a identidade masculina (separação) e feminina (relação, maternagem).

As referências de Gilligan à psicanálise geraram muitas questões relativas ao possível essencialismo do seu trabalho, segundo Borgeaud-Garciandia, Hirata e Makridou (2010) e outros, além de questões trazidas do próprio referencial psicanalítico, como, por exemplo, aquelas referentes ao estruturalismo. Como observou Tronto (1993), frequentemente a obra de Gilligan foi citada como prova da existência de uma moralidade das mulheres.

A obra de Gilligan, como dito, recebeu importantes críticas e aprofundamentos com relação à ética do cuidado. Dessas, destacamos aqui a crítica pautada sobretudo na abordagem da teoria política, realizada por Joan Tronto em 1987.

Tronto, no artigo *Beyond gender difference to a theory of care* (1987), chamou a atenção para o fato de a ética do cuidado extrapolar as experiências das mulheres. A autora nota que, além de serem as experiências de cuidado compostas pelas diferenças de gênero, elas evidenciam uma experiência de classe social, sendo as(os) subalternas(os) os que cuidam nas diversas sociedades. Com isso, ela não reforça as acusações de que Gilligan teria pensado na “outra voz moral” como uma “essência”, calcada na biologia ou na maternagem. Ao contrário, ela destaca como os estudos de Gilligan e outras feministas de fato teriam levado a sério os tipos de trabalhos e preocupações relegados às mulheres, mas que, ao exacerbarem os dilemas, como feministas também estariam a ocultar o privilégio parcial de algumas mulheres, expressando uma visão branca, de classe e heterossexual.

Para essa crítica, Tronto retoma os estudos de Coles (1977, *apud* TRONTO, 1987), por exemplo, para demonstrar que crianças mexicanas, esquimós e indígenas de ambos os sexos também demonstravam preocupações morais voltadas para o cuidado com o outro e com o planeta. De forma semelhante, retoma os estudos de Gwaltney (1980, *apud* TRONTO, 1987) para mostrar como essa forma de preocupação estava

presente em grupos culturais negros que demonstravam atitudes de generosidade e respeito com o outro, tendo por base, principalmente, a ideia de que sempre se pode vir a precisar da ajuda deste.

Tronto também adere às ideias de Habermas (1983), que argumenta ser essa diferente voz moral menos universal e mais estreita, e às de Puka (1990), que reforça a ideia de Habermas, salientando que essas manifestações parecem ser mais um conjunto de estratégias de enfrentamento do que um desenvolvimento moral específico. Puka (1990) adverte que a ideia da ética do cuidado é perigosa, na medida em que satisfaz não só à demanda feminista mas também à sexista, já que acaba por legitimar a subjugação das mulheres, numa perspectiva de autoafirmação liberal. Para a autora, os modos de se orientar na perspectiva do cuidado se enquadram, sobretudo, na perspectiva sexista de socialização, ou ideologia de subserviência, e também conformam estratégias de enfrentamento que têm como base essa perspectiva.

Nessa direção, Mollinier (2013) 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.

Nesse momento, retomamos a afirmação de Borgeaud-Garciandia, Hirata e Makridou (2010), segundo a qual Tronto teria contribuído para a discussão do cuidado principalmente quando ampliou a sua análise para além de uma suposta moralidade das mulheres e também para além das subjetividades, introduzindo a dimensão da ação. Concorda-se com Tronto (2007), quando a autora define o cuidado no lugar da atividade, sem abandonar a perspectiva moral, *pensando-o como as atividades e subjetividades que o ser humano faz para manter, continuar e reparar o bem-estar do outro.*

Tronto (2007) reflete sobre o cuidado como uma atitude própria da espécie humana: embora algumas pessoas sejam mais susceptíveis que outras, todos nós, em alguma medida, precisamos de cuidados para manter, continuar e reparar nossas vidas. Isso implica duas importantes reflexões: a primeira, a de que não existe o *self made man*, ser humano que estaria isento das contribuições de outros seres humanos na sua vida; a segunda é que se vislumbra uma injustiça quando se reconhece que, embora todos nós precisemos de cuidado, essas atividades têm sido historicamente desempenhadas pelas mulheres e demais trabalhadores em condições mais precárias.

Desse modo, Tronto (1993; 2007) pensa o cuidado 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 de instituições, à distância.

Pode-se dizer que as teorizações de Tronto sobre o cuidado configuram-se como referência central para o debate do tema hoje na França (HIRATA, 2010) e, também, na América Latina e Caribe. Apesar disso, nota-se que, no que se refere ao Brasil, os textos da autora, ainda que os traduzidos para o português, são pouco conhecidos (a autora tem um artigo no livro traduzido como *Gênero, Corpo e Conhecimento* e outro na *Revista Sociedade e Estado*), sobretudo se comparados aos de Gilligan.

Em 2010, o texto “A economia do *care*”, escrito por Tronto (2007), tornou-se um capítulo do documento base da XI Conferência Regional da Comissão Econômica da América Latina e Caribe, das Nações Unidas (Cepal, ONU & Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010), a qual tratou principalmente do envelhecimento populacional e da absorção precarizada da mão de obra das classe trabalhadora no mercado de trabalho.

No Brasil, a maior parte das discussões sobre o cuidado foi desenvolvida nas áreas da enfermagem, saúde pública, voltadas para a geriatria, gerontologia, sendo ainda incipientes as investigações sobre o tema no campo das ciências humanas e sociais, e ainda mais quando associadas às crianças. Como analisam Guimarães, Hirata e Sugita

(2011), a construção institucional do cuidado é bem mais recente do que as noções cotidianas de “cuidar de” ou “tomar conta”. Nessa direção, data de 2002 a introdução do termo “cuidador” na Classificação Brasileira de Ocupações, sob o código 5162, que, em abstrato, define-se de acordo com a amplitude do cuidado mas que, no concreto, é utilizado para classificar basicamente cuidadoras domiciliares de idosos.

Nota-se que aqui, de acordo com Guimarães, Hirata e Sugita (2011), a distribuição da prestação de cuidados entre Estado, comunidades, famílias e mercado evidencia um trabalho que, em primeiro lugar, como dito acima, extrapola as definições de “cuidador”, tendo seus limites obscurecidos em relação aos trabalhos domésticos, que envolvem o “tomar conta”, ocorrendo, em grande parte, sem proteção formal, exercido por trabalhadoras(es) com baixa remuneração.

No que diz respeito às discussões sobre o cuidado no campo da saúde, principalmente no campo da enfermagem, profissão cujo cerne é o cuidado, estas são bastante semelhantes às da educação, na medida em que o cuidado se situa como um elo para discussões sobre ações específicas como, por exemplo, cuidado com as gestantes, com os idosos, sem que a definição ou a natureza do cuidar em geral seja aprofundada (MONTENEGRO, 2001; WALDOW, 2010).

Mais recentemente, apesar de reconhecer o crescente interesse pelo cuidado na enfermagem, identificam-se interpretações vagas, difusas e ambíguas e, inclusive, falta de estudos e pesquisas, estas últimas de forma a relevarem a perspectiva dos pacientes (seres cuidados), maneiras de cuidar e percepção de cuidado por parte dos técnicos e auxiliares de enfermagem (seres que cuidam) que contemplam metodologias variadas privilegiando o meio ambiente e aspectos políticos do cuidado. (WALDOW, 2010, p.19).

Na enfermagem, como na educação, também há um campo de pesquisas sobre o cuidado sob forte influência das discussões relacionadas à divisão sexual do trabalho, cujas fontes principais se encontram na sociologia francesa de Danièle Kergoat, Helena Hirata e Pierre Bourdieu. Destacam-se aqui as pesquisas voltadas para pensar o cuidado principalmente como trabalho das enfermeiras, em oposição aos trabalhos de cura realizados pelos médicos, as quais contribuíram para questionar a desvalorização das práticas de cuidado, associando essa situação à hegemonia do modelo biomédico em saúde, cuja centralidade está nas tecnologias, na racionalidade e no tratamento/cura, relacionados a funções masculinas. Esses estudos, desenvolvidos principalmente por

Marta Julia Marques Lopes, Dagmar Estermann Meyer e Vera Lúcia Regina Waldow, também analisaram o cuidado com o intuito de compreender as habilidades e subjetividades das(os) profissionais, desvendando (num movimento oposto ao da educação) categorias como qualificação tácita e operatória. Nessa direção, o conceito de cuidado assumiria um significado muito próximo ao de enfermagem.

Na área da enfermagem brasileira, a pesquisadora Vera Regina Waldow tem-se destacado por refletir sobre o tema, na tentativa de conceituá-lo no campo. Seus trabalhos culminaram no livro *Cuidar: expressão humanizadora de enfermagem*, publicado em 2010. Já no campo da enfermagem internacional, nota-se a emergência de duas importantes teorias do cuidado, a saber: a Teoria Transpessoal, de Watson (1988) e a Teoria Transcultural de Enfermagem, de Leininger (1991).

Realizando um paralelo com as discussões trazidas acima, para Waldow (2010), Watson (1988) e Leininger (1991), o cuidado também é considerado como uma atitude, ou seja, como ações e orientações para ações coordenadas, sendo que à enfermagem competiria fazer ciência e filosofia do cuidado. Destaca-se que, para Watson (1988), o cuidado só pode ser praticado efetivamente numa relação interpessoal (o que, de certa forma, exclui o cuidado de si). Também ressaltamos a distinção que Leininger (1991) faz entre o cuidado genérico (nas formas mais familiares, tradicionais) e o cuidado profissional. Para Waldow (2010), cuidar, na enfermagem, compreende:

(...) os comportamentos e atitudes, demonstradas nas ações que lhe são pertinentes e asseguradas por lei e desenvolvidas com competência no sentido de favorecer a condição humana no processo de viver e morrer. O cuidado é o fenômeno resultante do processo de cuidar, o qual representa a forma como ocorre (ou deveria ocorrer) o encontro ou situação de cuidar entre cuidadora e cuidado. (WALDOW, 2010, p.87).

A definição da autora indica-nos uma questão para pensar a educação, embora na legislação do campo estejam definidas as competências de cuidar e educar, mas as definições sobre as ações que derivam dessas competências ainda são muito vagas. Ainda que não se possam escolarizar ou formalizar muitas dessas competências, no campo, a não problematização da questão deixa intocadas as sobrecargas de tarefas, a desvalorização dos saberes tradicionais, domésticos e a crença na função maternal.

## 2.1 Cuidado e teoria crítica

Uma vertente teórica que, ao nosso ver, reúne as dimensões éticas e da atividade de cuidado, sistematizando-as como parte fundamental da condição humana, é a teoria do reconhecimento. A principal referência para discussão do reconhecimento na atualidade é a teoria de Axel Honneth, a qual compõe a tradição da teoria crítica da escola de Frankfurt. Na sua principal obra, intitulada *Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais* (2011), Honneth trata o conceito de modo a descrever e normatizar as principais esferas de reconhecimento necessárias à reprodução da vida social e os conflitos que ocorrem no interior dessas esferas.

Pode-se entender por reconhecimento o encontro com o outro, na sua alteridade, quando este descreve o desenvolvimento de relações intersubjetivas fundamentais para a autorrealização humana. Tornamo-nos sujeitos no mundo quando somos reconhecidos pelo outro e o reconhecemos, sendo o reconhecimento uma confluência entre o ser concreto e o ser abstrato, entre o mundo que nos precede e o mundo que nos sucede.

Nesse sentido, Honneth descreve três esferas de reconhecimento fundamentais para a constituição dos sujeitos na nossa sociedade: a esfera da justiça (direito) – que reporta ao ser humano abstrato com base no qual nos reconhecemos como iguais em humanidade – e outras duas esferas, as quais, de acordo com Honneth (1995), constituem contrapontos à primeira: a esfera do amor (cuidado) – relacionado ao ser concreto e ao reconhecimento das suas necessidades mais particulares – e a da estima (mérito) – relacionada ao reconhecimento das nossas contribuições, como seres concretos, para a sociedade.

Pode-se dizer que a esfera do amor em Honneth, à qual o próprio autor também se refere utilizando o termo *care* (1995), descreve a relação social de cuidado no significado mais fundante que esta adquire nas discussões contemporâneas mencionadas acima: relacionada a atividades voltadas para o bem-estar do outro, principalmente das crianças, de forma semelhante ao significado da expressão popular “tomar conta”, no Brasil.

Como foi dito acima, Axel Honneth descreve, tendo como fio condutor a ética hegeliana e a psicologia social de Mead, três esferas do reconhecimento fundamentais à

reprodução da vida e à evolução moral das sociedades e dos indivíduos: a esfera do amor (cuidado), da justiça (direito) e da estima (mérito). Buscaremos discorrer sobre tais esferas, mas, de acordo com o propósito desta tese, o faremos dispendo-as de um modo distinto do que aparece na referida obra, apoiando-nos no enunciado de Honneth (1995), que põe em cena a esfera da estima e do cuidado como sendo contrapontos à esfera da justiça.

De acordo com Honneth (1995), a esfera da justiça designa o reconhecimento recíproco e a compreensão de nós mesmos como portadores de direitos. Entendemo-nos como portadores de direitos quando temos autonomia para perceber que o que “vale” para o outro também “vale” para nós, ou seja, em face das nossas obrigações e respeito diante de todos os outros ou diante do outro abstrato que contém toda a humanidade. Nesse sentido, para Honneth (1995) – o que concorda com a teoria do desenvolvimento humano de Lawrence Kohlberg –, nessa esfera, evoluímos à medida que adquirimos autonomia para nos generalizarmos e nos percebermos como seres humanos iguais, assumindo em nossas ações a perspectiva universalista manifestada pelas leis, o que significa autorrespeito. Por conseguinte, as lutas sociais por reconhecimento nessa esfera dizem respeito à ampliação do *status* de uma pessoa de direito, ou seja, à ampliação do que se entende por ser humano universal, sendo esta uma definição histórica.

Como contraponto à esfera da justiça, encontramos as esferas da estima e do cuidado, sendo que a primeira alimenta a justiça de maneira a introduzir um impulso particular e afetivo ao reconhecimento recíproco: além de se sentirem confiantes e de serem reconhecidos como seres abstratos, os seres humanos precisam poder se referir positivamente por suas possibilidades e capacidades concretas de contribuir para a sociedade (HONNETH, 1995). O que está em questão nessa esfera é o reconhecimento das pessoas, por suas propriedades e capacidades para contribuir com o bem social generalizado, de modo a se sentirem estimadas. De acordo com Honneth (2011), nas sociedades capitalistas modernas o reconhecimento da estima assume a lógica do mérito, inerente ao horizonte de valores intersubjetivamente partilhados e relacionados à divisão do trabalho, sendo que a sua evolução corresponde à capacidade de individualização, singular, e ao alargamento dos valores partilhados.

Por fim, tem-se a esfera do amor, a qual se relaciona à maneira primária e emotiva de reconhecer o outro concreto por suas necessidades mais particulares; nessa esfera reconhece-se que o ser humano conquista a autoconfiança com base em uma dedicação específica, a do cuidado (WINNICOTT, 1975). O amor refere-se à compreensão hegeliana de “ser si mesmo em um outro” (HONNETH, 1995), que é construída por meio da relação de cuidado com este outro, conformando a autoconfiança. O amor, nesse caso, constitui o reconhecimento de que somos amados, ou de que seremos cuidados, mesmo quando a afeição ou as atitudes não estão direcionadas a nós, ou quando estamos sós. Honneth (1995) salienta que, embora tal relação esteja ligada às relações interpessoais mais próximas e não se aplique indiferentemente a todo o círculo social, ela supõe o cerne de toda a ética, sendo a autoconfiança individual a base para a participação autônoma na vida pública.

Em síntese Honneth (1995) descreve três formas de reconhecimento do ser humano: o amor, o qual é constituído nas nossas sociedades na e pela dedicação emotiva da atividade de cuidado; a justiça composta pelo respeito cognitivo advindo do direto e a dignidade alicerçada na estima social, que toma a forma do mérito. A cada uma dessas esferas de reconhecimento correspondem lutas em direção ao seu potencial evolutivo.

A teoria de Honneth, sobretudo quando incorpora o amor como uma das esferas do reconhecimento, recorda a necessidade e a possibilidade de se tratar a moral e as experiências íntimas, particulares, sem que isso signifique abandonar a ética universal e outras experiências do mesmo caráter. Assim, pretendemos discutir, a partir da contribuição do campo de discussão do cuidado (que já está em diálogo com a teoria do reconhecimento), aspectos da esfera do amor em Honneth.

No texto *Recognition of Love's Labor: Considering Axel Honneth's Feminism*, Young (2007) critica Honneth por reivindicar o reconhecimento do trabalho doméstico e de outros trabalhos tipicamente femininos como o de cuidado, no âmbito da esfera da estima (que se manifesta no mérito, pública), sem reconhecer a persistência da divisão sexual do trabalho na esfera do amor (que se manifesta no cuidado, privado). De acordo com Young (2007), a esfera do amor, além de alocar primeiramente as mulheres no trabalho de cuidado nas famílias, também justifica a persistência dessa configuração em trabalhos semelhantes na esfera pública, da estima.



Concordamos com Young (2007), na medida em que se compreende que a esfera do amor assume a lógica do cuidado nas nossas sociedades, e, embora esse reconhecimento, por sua vez, aconteça entre diversas pessoas, como amigos, pai e filho, ele está muito imbricado a um movimento específico, uma “disposição” das pessoas (historicamente as mulheres e os subalternos) para se aproximar e perceber as necessidades mais particulares do outro; disposição para cuidar, que, por sua vez, se estende como orientação para a ação na esfera da estima, na qual o cuidado aparece como uma contribuição específica – atividade, trabalho – de certos grupos para a sociedade.

Young (2007) também questiona o fato de Honneth não perceber a assimetria contida na relação de cuidado estruturada pelo modelo de relação entre cuidadoras(es) e crianças. De acordo com a autora, embora o amor com que as crianças respondem ao cuidado seja único e muitas vezes gere gratidão nas(os) que cuidam, elas dependem das cuidadoras(es) mas a(o) cuidadora(cuidador) não depende delas, o que faz com que elas as crianças se beneficiem dessa relação sem poder retribuir.

Já sobre a impossibilidade da reciprocidade na relação entre criança e cuidadoras, pela não correspondência das crianças, parece-nos que Young (2007) pressupõe, na sua análise, uma relação de cuidado mal sucedida, uma vez que a relação de cuidado só pode ser considerada bem-sucedida quando esta diz respeito à separação entre a criança e a(o) cuidadora(cuidador) de forma recíproca. De acordo com Winnicott (1975), a relação de cuidado bem-sucedida inicia-se com a fusão intersubjetiva entre cuidadora(cuidador) e a(o) bebê, evoluindo para a separação de ambos, para uma separação que signifique a construção de autoconfiança não só para a(o) bebê, pela sua capacidade em lidar com a frustração/êxito da separação, mas também para a(o) cuidadora(cuidador), pela sua capacidade de lidar com o êxito/frustração da separação da criança. Nas palavras de Honneth (2011):

Como a mãe [ou cuidador primária, pessoa mais próxima] e a criança dependem uma da outra nessa fase de unidade simbiótica, esta só pode chegar portanto a um termo quando ambas obtêm para si um pouco de independência. Para a mãe esse empuxo de emancipação principia no momento em que ela pode voltar a ampliar o seu campo de atenção social, porque a identificação primária e corporal com o bebê começa a fluidificar; o retorno às rotinas do cotidiano e a nova abertura para as pessoas de referência familiares impelem-na a negar a satisfação dire-

ta das carências da criança, ainda espontaneamente intuídas, deixando-a só por intervalos maiores de tempo. (...) Se desse modo a pessoa da mãe passa a ser vivenciada pela primeira vez como algo no mundo que não está sob o controle da própria onipotência, então isso significa para a criança, ao mesmo tempo, uma percepção germinal de sua dependência: ela sai da fase da 'absoluta dependência' porque a própria dependência em relação à mãe entra em seu campo de visão, de modo que ela aprende agora a referir seus impulsos pessoais, propositadamente a certos aspectos da assistência materna. (HONNETH, 2011, p. 167).

Para Honneth, é a partir dessa separação recíproca que se constitui a ideia hegeliana de “ser-si-mesmo em um outro”, a qual concebe “o padrão elementar de todas as formas maduras de amor” (HONNETH, 2011, p.168). A luta por reconhecimento nessa esfera consiste no fato de que só na forma de luta a criança tenta destruir o outro que cuida dela, entendendo a si mesma como dependente desse cuidado, mas com pretensões próprias. A pessoa que cuida, por sua vez, precisa primeiro aceitar a independência do outro e sobreviver aos seus ataques dentro do seu espaço de ação e socialização, que também está se alargando.

Se, pelo caminho assim traçado, um primeiro passo de delimitação recíproca é bem sucedido, a mãe [cuidadora] e a criança podem saber-se dependentes do amor do respectivo outro, sem terem de fundir-se simbioticamente uma na outra. (HONNETH, 2011, p. 170).

Dessa forma, compreende-se que a(o) cuidadora (cuidador) que aparentemente cuida bem da sua(seu) filha(o) pode, por não sentir o êxito da(o) filha(o) diante da separação, não construir autoconfiança – a partir da crença no seu cuidado e na independência da criança – e amor para com ela mesma diante da separação. Quantas mães, por não conseguirem se separar de suas(seus) bebês e construírem autoconfiança, são criticadas por oferecerem blusas de frio demais, comidas demais, cuidar demais? Essas atitudes recordam-nos a caracterização de Mollinier (2012) para as respostas do cuidado como sendo “respostas adequadas”, critério que, segundo a autora, permite superar o debate normativo. Para Mollinier (2012), também esse tipo de resposta leva as(os) cuidadoras(es) “à arte do ajuste às situações sempre particulares”, o que conforma outra qualidade do cuidado, a de ser um trabalho discreto ou invisível (MOLLINIER, 2012, p. 32). A atividade de cuidado é discreta, principalmente quando se relaciona a um trabalho sujo, porque deve tornar suportável a relação de dependência

entre quem a realiza e quem a recebe (MOLLINIER, 2012). Nesse sentido, para as(os) empregadas(os) domésticas(os), por exemplo, “é preciso” organizar a casa e deixar tudo sempre idêntico, sem se fazerem notadas(os) para as famílias que contratam o serviço, o que contribui para que seja construída a “indiferença” das(os) privilegiadas(os).

Assim, concorda-se com Young que, na esfera do amor em Honneth, o olhar para as(os) cuidadoras(es) é frágil, mas não pela impossibilidade de as crianças desenvolverem uma relação de cuidado recíproca com as mães. Percebe-se a necessidade de se debruçar sobre essa capacidade inicial das(os) cuidadoras(es) de se fundirem intersubjetivamente à criança, ou, ampliando para pensar também as relações de cuidado entre profissionais e – que é o objetivo desta tese –, essa capacidade de entrega, que parece ser elementar para as relações de cuidado.

O cuidado pressupõe uma entrega inicial, e esta, como os estudos do cuidado têm demonstrado, relaciona-se sobretudo às disposições para ação resultantes da mesma experiência de cuidado (GILLIGAN, 1997), e da divisão sexual-social do trabalho que aloca as mulheres primeiramente no trabalho de cuidado nas famílias (TRONTO, 1987).

Assim, 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. Young (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.

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. Como nota Silva (2014), as(os) professoras(es) passam a desenvolver um sistema de competências profissionais que responde por relações que aconteciam com

as crianças nas suas casas e, também, verifica-se alguma busca por parte das famílias por se “profissionalizar, buscando obter conhecimentos específicos.

Novamente com o olhar mais aproximado da relação de cuidado, concordamos com Honneth (2011), que afirma que o progresso na esfera do cuidado consiste na expansão do escopo das necessidades individuais reconhecidas, e discordamos de Young (2007), pois não pensamos que essa expansão se choque com uma relação mútua e simétrica de amor [já que, segundo a autora, as pessoas sempre vão querer mais atenção, mais compreensão, etc.]. Entende-se que a evolução da esfera do cuidado envolve aumentar o reconhecimento da necessidades particulares (HONNETH, 2011), das(os) cuidadoras(es) e das crianças, fazendo-as deixarem de ser uma só e serem si mesmas no outro.

Considerando que a esfera do cuidado, assim como a esfera da justiça, significa ações e subjetividades igualmente importantes para o reconhecimento dos seres humanos, poderíamos entender, em primeiro lugar, que, embora o cuidado esteja delimitado por contextos de subalternidade, as pessoas também são favorecidas em termos éticos por suas experiências. Nesse sentido, a redistribuição do cuidado é necessária porque possibilita um maior ensejo das(os) cuidadoras(es) pelo acesso à moral da justiça e ao reconhecimento abstrato, cognitivo, bem como beneficiaria os que não cuidam pelas experiências de reconhecimento concreto, emotivo, na forma do cuidado, tornando-nos seres mais completos e complexos. Em segundo lugar, na esfera da estima, o cuidado deveria tornar-se uma contribuição individual, valorizada materialmente, pelos salários, embora, neste caso, coloque-se uma nova questão sobre a mensuração dessa contribuição a partir dos critérios do mercado. Como medir o valor de um riso? De uma palavra cantada? O trabalho de cuidado não é mensurável nos métodos do mercado e, pensando o seu valor, no sentido ético do termo, ele não é conferido somente de fora para dentro; ele depende do que é importante para nós, de um tecido de experiências e, por isso, torna-se complexo pensá-lo (MOLLINIER, 2012). Por isso o cuidado questiona a própria forma de mérito na sociedades capitalistas.

Os sentidos dessas referências para esta pesquisa se constituem na medida em que oferecem suporte para a compreensão de uma relação específica de cuidado: a relação entre professoras da Educação Infantil e bebês em uma Instituição de Educação

Infantil pública. Trata-se, portanto, do trabalho remunerado e do exercício profissional da nova forma de docência instituída pelo reconhecimento do direito à educação para bebês e crianças pequenas. Nessa direção, os olhares ou pontos de vista que vêm sendo construídos sobre o cuidado como inerente à condição humana não são capazes, isoladamente, de oferecer a lente interpretativa que a complexidade dessa prática exige. O “sistema de competências” profissionais que adquirem as professoras, o qual, como dissemos, responde por relações que aconteciam com as crianças nas suas casas, só pode ser compreendido considerando-se diferentes orientações das ações de diferentes indivíduos ao mesmo tempo em que cada uma(um) pode expressar orientações nem sempre integradas em um todo coerente e sistematicamente organizado. Nossa percepção, como será desenvolvido nos capítulos seguintes, é a de que as contradições observadas entre as teorias podem significar a existência de contradições inerentes a uma prática fortemente marcada por desigualdades (em diferentes sentidos), ao mesmo tempo em que se sustenta no plano afetivo do reconhecimento das necessidades do outro e na capacidade de se oferecer uma resposta adequada.

## *2.2 Categorias do objeto de pesquisa*

Deste modo, procuraremos explicitar as categorias por meio das quais, num movimento constante de pensar e repensar, construímos e analisamos os elementos obtidos na pesquisa empírica na Instituição de Educação Infantil. Entendemos que se trata de uma prática complexa que não pode ser reduzida a seus termos (cuidar, proteger, educar, etc.), na medida em que, nas relações que a constituem, interagem valores, sentimentos, conhecimentos, disposições e habilidades que não podem ser isoladas como pertencentes a um único campo de objetivos. Contudo, o esforço desta tese consiste em refletir sobre o cuidado, de modo a alcançar pistas para que essa atividade se desenvolva da melhor forma e para que as fronteiras dos saberes que se interpenetram no campo possam de fato continuar existindo e se confundindo, sem que se eliminem.

## Cuidado como relação social

Compreende-se por relação social, a partir das teorizações de Danièle Kergoat, uma tensão que atravessa o campo social e que produz certo antagonismo entre dois grupos. De produção material e ideal, uma relação social descreve tensões que são móveis, ambíguas, ambivalentes e, portanto, não são passíveis de reificação, ao mesmo tempo em que dizem respeito a regularidades que só podem ser analisadas e separadas no nível da análise sociológica (KERGOAT, 2003; 2010).

No caso deste estudo, compreende-se que a relação social de cuidado se dá entre o grupo das pessoas que cuidam e o das que recebem o cuidado. Sobre o grupo das que cuidam, entende-se que esta deveria ser uma atividade desempenhada por todas as pessoas da sociedade. Contudo, na maioria das vezes, é desempenhada pelas mulheres trabalhadoras, como, no caso, pelas professoras do berçário. Sobre o grupo dos que recebem cuidado, nota-se que estes podem ser compreendidos ora como pessoas privilegiadas, em sua maioria os homens ou as famílias ricas, mas também podem ser pessoas trabalhadoras, como na IEI pesquisada, e bebês, pessoas que não podem desempenhar esta atividade sozinhas.

Ainda que ocupando diferentes posições, cuidadoras(es) e as(os) que recebem cuidado estão em permanente tensão, a qual se dá em torno do trabalho e suas divisões: social e sexual. As professoras do berçário da IEI pesquisada são todas mulheres. Sabe-se que as mulheres ocupam certos trabalhos menos valorizados, como os de cuidado, porque estão em situação de vulnerabilidade e opressão na nossa sociedade. Mas não somente por isso, como destacou Kergoat (1986): elas também são mais preparadas para essas profissões no conjunto das relações sociais de sexo: desde meninas, brincam de cuidar, de dar banho, de olhar bonecas, construindo habilidades e desejos nesse sentido.

Essas professoras também são parte de um movimento que exacerba e explicita a contradição entre as próprias mulheres trabalhadoras. Numa escala crescente de condições de subalternidade, podem-se classificar as profissões de cuidado ou que envolvem cuidado, por exemplo, em: professoras da Educação Infantil, seguidas das babás e cuidadoras domésticas e das empregadas domésticas. São também crescentes nessa escala a precarização de condições de trabalho, as diferenças salariais, o risco de se tornar vítima

da violência, manifestações das formas tradicionais de violência nas relações sociais, ou seja, da exploração, da dominação e da opressão.

De acordo com Kergoat (2003), as relações sociais têm duas propriedades: elas são consubstanciais e coextensivas. A consubstancialidade diz respeito à multiplicidade das relações sociais que acontecem ao mesmo tempo, como as relações de gênero, classe e etnicorraciais.

Colocar o problema nos termos da consubstancialidade das relações sociais permite uma outra abordagem: de acordo com uma configuração dada de relações sociais, o gênero (ou a classe, a raça) será — ou não será — unificador. Mas ele não é em si fonte de antagonismo ou solidariedade. (KERGOAT, 2010, p.99).

No que diz respeito à coextensividade, reconhece-se que essas relações não só acontecem ao mesmo tempo, como também se interpenetram, possuem interseções, não podendo ser dissociadas umas das outras. Nesses termos, de acordo com Kergoat (2010), é possível pensar que as relações de gênero, classe e etnicorraciais se submetem a três imperativos que devemos ter em mente: o caráter material, o caráter histórico e os princípios organizadores. Ou seja, elas são relações de produção, nas quais se entrecruzam opressão, exploração e dominação, de forma histórica, com variações no tempo, em diferentes contextos, mas também com princípios organizadores, regularidades, que não mudam facilmente em decorrência das variações de tempo e espaço.

Nas palavras de Kergoat (2010), “esta co-produção das relações sociais de classe, gênero e 'raça' podem ser encontrados de maneira paradigmática no trabalho de *care* [cuidado]” (KERGOAT, 2010, p.102). Para ela, os trabalhos de cuidado ajudam-nos a compreender, em primeiro lugar, uma radicalização das relações de classe, uma vez que, pela primeira vez na história do capitalismo, as mulheres contratam serviços de cuidado de outras mulheres sem a mediação dos maridos, amantes ou filhas(os). Sorj, Fontes e Machado (2007) analisam como, no Brasil, a externalização do trabalho doméstico e de cuidados tornou-se um lugar comum, a partir do crescimento do número de mulheres nas categorias profissionais de nível superior e executivo e a quase ausência de políticas familiares<sup>14</sup>. Elas destacam ainda que, como um efeito dominó, as

---

14 Tomaram-se por referência três tipos de políticas familiares (SORJ, FONTES & MACHADO, 2007): 1. Licenças do trabalho para cuidar dos filhos, sem perda do emprego e com a manutenção do salário ou de outros tipos de benefícios monetários equivalentes; 2. Regulação do tempo do trabalho que permite aos pais reduzir ou realocar as horas de trabalho quando as necessidades de cuidados

faxineiras, empregadas, babás e cuidadoras contratadas acabam tendo que delegar<sup>15</sup> as atividades domésticas e de cuidados a parentes consanguíneos, irmãs, avós, filhas mais velhas<sup>16</sup>. Essa realidade vem se transformando com a regulamentação dos direitos das empregadas domésticas (BRASIL, 2013) e com a regulamentação dos direitos das crianças e famílias à educação e cuidado nas creches e pré-escolas.

O estudo do cuidado também contribui para a reflexão sobre a evolução das relações entre os sexos, por causa da existência dos trabalhos de cuidado superexplorados e terceirizados na esfera doméstica. As relações sociais de cuidado também implicam a compreensão do caráter racial dos trabalhos de cuidado, na medida em que, nesse contexto, certas qualidades necessárias a esse trabalho constantemente são consideradas como naturais em uma etnia/raça. Como descreveu Hoocks (1995), do lado das representações das negras como selvagens sexuais, desqualificadas e/ou prostitutas, há o estereótipo da “mãe preta”, a que amamenta e sustenta a vida dos demais, em especial dos mais poderosos. A autora acrescenta ainda que esta imagem está presente em diversas profissões quando desempenhadas por mulheres negras: mesmo as que ocupam posições executivas, recebem demandas para que sejam terapeutas, consultoras, babás.

E, por fim, relações sociais de cuidado exigem uma reflexão sobre as novas concorrências entre trabalhadores do sul e do norte, e também entre diversas regiões de um mesmo país. Nessa direção Guimarães, Hirata e Sugita (2011), a partir de um estudo comparativo entre Brasil, França e Japão, observaram que a atividade de cuidado estaria

---

com os filhos são mais prementes, sem custos econômicos e para o desenvolvimento da carreira profissional; 3. Acesso a creches, pré-escolas e escolas em tempo integral. Segundo as autoras, partindo desse referencial, uma visão da situação brasileira revela que a problemática da conciliação entre trabalho e família obtém fraca legitimação social e política.

15 Embora Bila Sorj se refira em termos de “conciliação”, Hirata e Kergoat (2007) usam o termo delegação também para a relação entre as mulheres pobres. Mas as autoras ressaltam que, nesse caso, a situação de delegação é diferente. Embora as mulheres pobres também deleguem a outras mulheres o trabalho doméstico e de cuidados, normalmente o fazem, contratando ou não, a mulheres da sua família, da comunidade, as quais já estariam a cuidar dos próprios filhos. Essa delegação não acarreta consequências tão drásticas à vida dessas mulheres e seus filhos, como acarreta, por exemplo, a contratação de empregadas domésticas para “viver” em bairros nobres, ou empregadas domésticas dos países subdesenvolvidos para trabalhar nos países desenvolvidos.

16 Do ponto de vista da conciliação entre trabalho e responsabilidades familiares, as mudanças na configuração das famílias brasileiras (menos filhos, população envelhecendo, diminuição no núcleo familiar) podem acentuar as dificuldades que as mulheres encontram para conciliar as demandas de trabalho remunerado e responsabilidades familiares (SORJ, FONTES & MACHADO, 2007).



em todos esses lugares separada entre homens e mulheres e entre migrantes e não migrantes (até mesmo no Brasil, onde a migração é principalmente interna, do nordeste para o sudeste).

Desse modo, o constructo “relação social” ajuda-nos a compreender os princípios da consubstancialidade e coextensividade das relações sociais de classe, gênero e raça contidos nas dinâmicas das atividades de cuidado. O olhar ampliado e também mais distanciado exigido para a análise das relações sociais possibilita-nos a compreensão dos princípios e tensões que têm se mantido historicamente e também caminhos reflexivos com os quais os trabalhos sobre o cuidado podem se desenvolver melhor.

### O cuidado como técnicas do corpo

Interessa-nos pensar o cuidado do ponto de vista macrossocial, como uma atividade estruturada nos alicerces da nossa sociedade, mas também analisar essa atividade compreendendo-a a partir da técnica do trabalho, que é coletiva, contudo menos universal que as relações sociais, e que se constitui a partir das intersubjetividades – das quais trataremos adiante –, que são ainda mais particulares, embora não deixem de conter o social.

Concordamos com Maranhão (2011) quando a autora sugere que o trabalho de cuidado das professoras com as crianças é principalmente parte das “técnicas corporais”. As técnicas corporais, como descreve Mauss (1872-1950/2003), são maneiras pelas quais as pessoas, de sociedade em sociedade, sabem servir-se do seu corpo. Uma vez que essas são aprendidas por meio da educação das necessidades e das atividades corporais desde a infância, muitas vezes não as percebemos ou refletimos sobre elas, confundindo-as com atribuições naturais, explica Maranhão (2011).

Assim, o que Mauss (1872-1950/2003) chama de técnica do corpo é um ato eficaz, que, então, não se distingue de ato mágico, religioso, simbólico. Neste caso, o corpo é o objeto técnico do ser humano, semelhante a um instrumento, um meio técnico. As técnicas se organizam no sistema de montagens que constituem a vida simbólica do indivíduo, ou a sua consciência, de modo que este possa se adaptar constantemente a um

objetivo físico, químico, mecânico – por exemplo, beber água –, não simplesmente pela sua individualidade, mas por toda a sociedade da qual faz parte, de acordo com o lugar que ocupa.

As técnicas do corpo, de acordo com Mauss (1872-1950/2003), dividem-se e variam de diversas formas. Elas podem variar por sexo, idade, rendimento, destreza e em relação à natureza da sua educação. Sobre a divisão das técnicas entre os sexos, por exemplo, para Mauss (1872-1950/2003), existiriam duas “sociedades distintas” para homens e mulheres, o que faz com que gestos como socos, arremessos e golpes sejam fracos nas mulheres e fortes nos homens. O autor salienta que, ainda que essas diferenças tenham seus traços biológicos e psicológicos, elas devem ser pensadas para além da fisiologia, e sobretudo pela sociologia, uma vez que se constituem nos e pelos sistemas simbólicos culturalmente estabelecidos nas sociedades.

Fenômeno semelhante ao que ele descreve para os sexos ocorre nas variações das técnicas referentes às idades. Para falar dessa variação, Mauss (1872-1950/2003) toma como exemplo o agachamento, observando que as crianças agacham normalmente, até que os adultos as proibam de ficar nessa posição, e, quando se tornam adultos, elas não conseguem mais fazê-lo, procedimento que é possível não só classificar como técnica mas como uma técnica própria da idade.

As técnicas também podem ser classificadas em função da sua destreza e rendimento. De acordo com Mauss (1872-1950/2003), o adestramento, como a montagem de uma máquina, é a busca de um rendimento no que diz respeito a um senso de adaptação a movimentos bem coordenados e direcionados a objetivos.

E, por fim, Mauss (1872-1950/2003) chama a atenção para a classificação das técnicas em relação à natureza da sua educação:

[...] incontáveis detalhes inobservados, e cuja observação deve ser feita, e que compõem a educação física de todas as idades e dos sexos. A educação da criança é repleta daquilo que chamam detalhes mas que são essenciais. (MAUSS, 1872-1950/2003, p. 411).

O autor também faz um pequeno inventário de técnicas do corpo de que o ser humano dispõe e que lhe ensinam durante a vida, das quais citaremos as que julgamos mais importantes para pensar o cuidado no berçário:

- *Técnicas da infância – criação e alimentação da criança* (MAUSS, 1872-1950/2003): atitudes descritas por Mauss como sendo parte da relação mãe e filho, considerando, por exemplo, a sucção, a forma de pegar a criança, movimentos que, segundo ele, parecem originar, inclusive, estados psíquicos. Técnicas em que há contato de sexos, peles, etc.
- *A criança após o desmame* (MAUSS, 1872-1950/2003): a criança que já aprendeu a comer e beber aprenderá a andar, ver, ouvir, perceber ritmos, música dança, respiração. As posturas geralmente são impostas às crianças.
- *Desmame* (MAUSS, 1872-1950/2003): que pode variar conforme a duração, em relação à interrupção da reprodução, entre técnicas do corpo que supõem um instrumento, como berço [a mamadeira], etc.
- *Técnicas de sono e repouso* (MAUSS, 1872-1950/2003): que são completamente inexatas, que têm variação de lugar, maneiras de aquecer, posições, manifestações estéticas (no caso do repouso ativo), entre outras.
- *Técnicas da atividade, de movimento* (MAUSS, 1872-1950/2003): que dizem respeito a movimentos do corpo inteiro, como andar, respiração, ritmos da marcha, corrida, dança, escalar, descida, nado, movimentos de força, lançar, etc.
- *Técnicas de cuidados com o corpo* (MAUSS, 1872-1950/2003): esfregar, lavar, ensaboar. Cuidados com a boca (como cuspir, tossir). Higiene das necessidades naturais.
- *Técnicas do consumo, como comer e beber* (MAUSS, 1872-1950/2003): comer e beber com gosto, apreciar água da fonte, etc.

Mais importante que enumerar as técnicas, Mauss (1872-1950/2003) destaca que estamos diante de uma série de montagens de atos, os quais são mais ou menos habituais e antigos na história da sociedade e do indivíduo. Todos sabem como fazer e/ou devem aprender como se realizam esses atos, explica, mas, dependendo do lugar que ocupam na sociedade, os atos de invenção são mínimos e os atos de adaptação são, sobretudo, comandados pela educação.

Maranhão (2011) pondera sobre o desafio de se compreenderem as técnicas do corpo, propondo que façamos o exercício de estranhar o que nos é familiar, conhecendo práticas de cuidado com as crianças de outras culturas, de modo a colocar como exóti-

cas as práticas que já se tornaram naturais dentro de cada um de nós. A autora compreende que esse movimento de “deixar de ver como natural” está sendo posto em prática por alguns movimentos de mulheres: as técnicas corporais deixaram de ser naturais quando, por exemplo, numa ação chamada de “Mamaço”<sup>17</sup>, mães reivindicaram amamentar com liberdade em lugares como museus, parques, questionando a casa como sendo o único lugar de amamentar, questionando o tabu de sair com as(os) bebês no espaço público.

Ainda de acordo com Maranhão (2011), fazer com que as técnicas do cuidado deixem de ser naturais pode ajudar a pensá-las no contexto escolar, percebendo, por exemplo, dimensões dessa relação que ultrapassam o atendimento das necessidades imediatas básicas, como a dimensão educativa. A autora conta a história de uma professora que teria sido advertida por um pai, depois que ela ensinara a seu filho do sexo masculino a se limpar ou secar após fazer xixi usando papel higiênico. O fato é ilustrativo de uma situação que nos auxilia na compreensão do cuidado como atitudes que extrapolam o atendimento das necessidades imediatas, contemplando a aprendizagem das noções de gênero, higiene e outras. Nota-se que a advertência do pai dessa criança pressupõe o vislumbre de uma técnica “obra da razão prática coletiva e individual, lá onde geralmente se vê apenas alma e suas faculdades de repetição” (MAUSS, 1872-1950/2003, p.404). Isso permite também perceber lógicas que extrapolam a imitação, compostas por atos ordenados, autorizados e provados (MAUSS, 1872-1950/2003), lógicas de gênero, inscritas nas relações históricas de poder, e lógicas de higiene, inscritas na cultura, demonstrando o lugar social do sujo, do nojento (RODRIGUES, 2006).

---

17 “Mamaço” foi o nome dado para atos públicos, organizados por mulheres, que ocorreram em todo o Brasil. Em grupo, algumas mulheres levavam seus filhos para amamentar em espaços públicos, reivindicando a liberdade de práticas com bebês no espaço público. Esses atos iniciaram-se após a modelo Priscila Navarro Bueno denunciar ter sofrido repreensão de alguns funcionários do Museu da Imagem e do Som por amamentar sua filha enquanto visitava uma exposição.

### Sentidos do cuidado

O que entendemos por relações intersubjetivas, a partir da sociologia compreensiva weberiana, são relações características dos indivíduos concretos, sendo distintas das relações sociais e técnicas do corpo, primeiro por não se referirem diretamente a uma materialidade da vida social sistematizada no plano das ideias, da sociologia – como no caso das relações sociais –; segundo, por não dizerem respeito a técnicas socialmente compartilhadas, mas sobretudo a um contexto de pensamentos e sentimentos que compõem as condutas dos indivíduos que os articulam.

De acordo com Kergoat (2010), as relações intersubjetivas mudam sem que necessariamente tenham se modificado as relações sociais, e o mesmo podemos dizer para as técnicas. Você pode ter relações entre homens e mulheres compartilhadas no cuidado com os filhos, com o trabalho da babá, mas isso não muda o fato de que as mulheres têm sido as principais responsáveis pelos cuidados com as crianças. Do mesmo modo, tem-se outra relação com a amamentação por parte de algumas mulheres, diferentemente dos tempos das amas de leite, mas isso não muda o fato de essa ser uma técnica utilizada para a alimentação das(os) bebês, com possibilidades e tensões.

A sociologia compreensiva ajuda-nos a compreender condutas humanas como parte do que os agentes articulam entre si para realizar suas ações (WEBER, 2005). Nesse sentido, as relações intersubjetivas são compostas de vivências etnicorraciais, de gênero e de classe, e são também esses fatores que tornam certas condutas mais ou menos prováveis.

Os indivíduos orientam suas ações em função de conceitos coletivos, ideais, do senso comum, os quais fazem parte de um padrão reconhecido do qual podem lançar mão, seja ele negativo ou positivo. Para Weber, segundo Cohn (2003), ainda que a continuidade cotidiana de certa linha de ações nos indique formas de ordenação social vividas por uma pluralidade de agentes individuais, o que nos ajuda a compreender a legitimidade ou não dessas vivências, a compreensão das ações não pode ser pensada como a compreensão da verdade, do que é válido, como no caso da ética (WEBER, 2005).

Assim, a sociologia compreensiva ajuda-nos a compreender os motivos que levam a ações de cuidado em certos contextos, considerando agentes históricos que vivem relações sociais, que aprenderam e que ensinarão técnicas do corpo.

Esses motivos são apreendidos principalmente através dos significados, que, como explicam Aguiar e Ozella (2006), são “conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades”. De acordo com os autores, a ação das(os) agentes só acontece quando elas significam algo do mundo social como passível de satisfazer as suas necessidades, o que, no caso, pode ser satisfazer o bem-estar do outro, cuidar.

## CAPÍTULO 3

Relações Sociais, Técnicas e Sentidos do Cuidado no berçário de uma Instituição de Educação Infantil

### **CAPÍTULO 3: Relações Sociais, Técnicas e Sentidos do Cuidado no berçário de uma Instituição de Educação Infantil**

No primeiro tópico deste capítulo apresentamos a caracterização e análise do contexto no qual as professoras vivenciam as experiências de cuidado com as(os) bebês e as(os) bebês com as professoras, pensadas em diálogo com os princípios organizadores das relações sociais de cuidado, bem como buscando trazer os entrecruzamentos com as relações sociais, etnicorraciais, de classe e de gênero. No segundo tópico apresentamos e analisamos técnicas do corpo observadas no berçário. E, no terceiro, os significados e sentidos atribuídos às vivências de cuidado pelas professoras.

A instituição onde realizamos a pesquisa integra o conjunto das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) da cidade de Belo Horizonte. Atualmente são 100 UMEIs em funcionamento, que tiveram origem em 2003 (de acordo com a Lei Municipal nº 8.679, de 2003). Além das escolas de Educação Infantil<sup>18</sup> e das UMEIs que são públicas municipais, fazem parte do sistema municipal de educação de Belo Horizonte as instituições particulares e as comunitárias e confessionais que ofertam educação às crianças entre zero e cinco anos de idade. No caso das instituições comunitárias e confessionais, existem 192 atualmente conveniadas com o município, recebendo recursos financeiros bem como orientação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (BELO HORIZONTE, 2015).

A UMEI está localizada no terreno onde antes havia uma creche comunitária, cujas instalações físicas foram interditadas em 2008 pela Defesa Civil pois oferecia riscos à integridade das crianças e dos adultos. Na época, a solução encontrada pelo município e pelos representantes da comunidade e da creche foi encerrar as atividades e criar a UMEI.

A interdição da creche comunitária teve como consequência imediata a necessidade de encontrar alternativas de atendimento até que as obras de construção da UMEI fossem concluídas. Assim, as crianças passaram a ser cuidadas e educadas em três locais improvisados, separadas em três grupos. Nesse período, segundo a então vice-diretora

---

<sup>18</sup> Belo Horizonte conta com as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), vinculadas a escolas de Ensino Fundamental como medida administrativa de potencialização de recursos e com escolas municipais de Educação Infantil, construídas anteriormente à criação das UMEIs.



da UMEI (Dados da pesquisa, 2013), as incertezas nas condições de atendimento às crianças demandaram uma reorganização do trabalho completamente alheia ao que se entende como atribuição de profissionais da educação. Dentre as ações descritas por ela, destaca-se o transporte da alimentação das crianças em seu próprio carro, para os três diferentes locais nos quais as crianças se encontravam no período da construção.

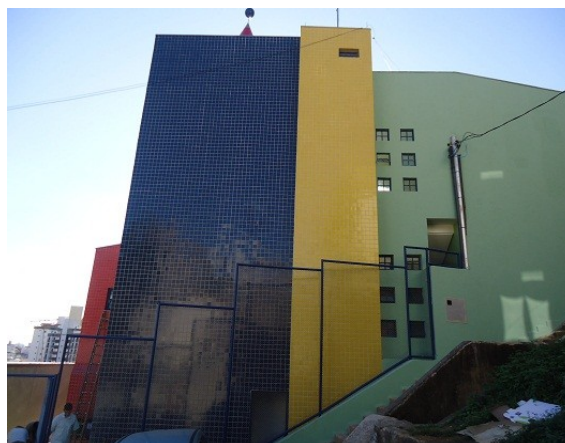
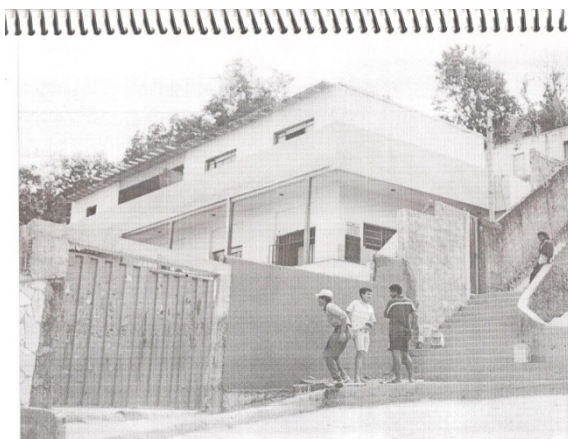
Este fato, embora não se constitua em si como o foco desta tese<sup>19</sup>, é revelador da complexidade dessa prática na estrutura das relações sociais e no plano das relações intersubjetivas. Trata-se de população de uma área de grande vulnerabilidade. A creche comunitária, como ocorreu em diferentes bairros e vilas nas periferias das grandes cidades, tornou-se o apoio com o qual famílias passaram a contar para o cuidado e educação das crianças, viabilizando o trabalho fora de casa dos responsáveis, especialmente das mães. Essas instituições fundavam sua missão no atendimento às necessidades das famílias, com ênfase na dimensão de assistência (GOHN, 1985; SILVA, 1999, 2004, 2008; ROSEMBERG, 1989; FRANCO, 1989). Assim, o atendimento em período integral para todas as crianças foi (como ainda o é) uma condição importante para as famílias usuárias. A interdição desse atendimento e a construção de uma UMEI trouxe, para a comunidade, tensões que precisaram ser enfrentadas pelas lideranças comunitárias, pelas famílias usuárias e pelo poder público. Como a política municipal estabeleceu o atendimento em período integral apenas para as crianças de até três anos, a ampliação para a faixa etária de quatro e cinco anos foi uma conquista do longo processo de negociação que acompanhou a criação e início de funcionamento da UMEI.

Tais elementos, entre outros, relacionados à configuração das famílias, às condições de moradia e de inserção no mercado de trabalho e, sobretudo à urgência com que se apresentam, são evidências de como o cuidado, como prática em contexto institucional/profissional, não se vê atendido exclusivamente por parâmetros técnicos ou universalistas.

Consequência imediata dessa mudança também foi a substituição das educadoras, que eram funcionárias da creche comunitária, por professoras de Educação Infantil, cuja formação mínima exigida é o nível médio na modalidade Normal, contratadas por meio de concurso público.

<sup>19</sup> Este fato foi trabalhado especificamente no texto “O 'castelo do morro': história da municipalização de uma creche comunitária de Belo Horizonte/MG. (LUZ et al., 2014).

A memória desse tempo, que é significado pelas professoras que acompanharam o processo como sendo de resistência e luta, permanece viva na comunidade, nas professoras que ainda trabalham na unidade e mesmo entre algumas novas professoras. No entanto, pouco se apresenta num primeiro contato com o novo prédio. Com exceção do terreno, o novo prédio, sua estrutura e sua fachada não revelam a história anterior. Nem mesmo o nome da instituição pôde ser mantido, o qual homenageava uma mulher que teve papel importante na criação da creche. Hoje a placa que identifica a UMEI destaca que se trata de uma escola infantil da Prefeitura.



FIGURAS 1 e 2 - Prédio antes e depois da interdição e da reforma. Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Inevitavelmente o caminho até a IEI apresenta paisagens heterogêneas, uma vez que o prédio se encontra no limite entre o aglomerado A e o bairro B. Do centro da cidade até a unidade, pode-se observar que a paisagem urbana sofre grandes alterações: saindo do centro, onde há uma grande movimentação de pessoas e automóveis, chegamos aos bairros onde há prédios provavelmente habitados pelas camadas médias, com ruas largas e pavimentadas, poucas pessoas nas ruas, mas bastante movimento de carros. Em seguida encontramos casas, algum comércio, mas pouco movimento de pessoas. Ao chegar ao aglomerado onde fica a IEI, o que se vê são casas muito próximas umas das outras, ruas estreitas, becos, muitas pessoas passando pelas ruas ou paradas e muitos pequenos estabelecimentos comerciais.

Ao chegar na UMEI, quase sempre somos recebidas(os) pelo Sr. Sebastião<sup>20</sup>, que trabalha nesta como porteiro. Na reunião em que fomos à escola apresentar a pesquisa, no dia 8 de março de 2014, o Sr. Sebastião fez um discurso em homenagem às mulheres da escola. Parabenizando-as pelo dia internacional de luta das mulheres, falou da sua admiração pelas professoras, de como ele se sentia responsável por cuidar daquele lugar, delas e das crianças. Na ocasião, o Sr. Sebastião acabou falando também de si, contou que era da comunidade, que conhecia bem todas as pessoas e lidava bem com elas.

A IEI funciona das 7:00 às 17:30hs. Tem três andares e, de modo geral, seu aspecto é de um lugar bem limpo e cuidado. Entra-se por uma garagem, onde há sempre um carro estacionado. A passagem é estreita, mas há um banquinho na varanda de espera. A pintura da unidade é nova e colorida com cores vivas. No andar térreo situa-se a recepção, com alguns bancos de plástico. Há uma grande janela de vidro, muito alta, emoldurada de mosaico, cuja vista é acessível só para adultos. A sala quase sempre está vazia. Do seu lado esquerdo, há uma pia de altura média e um banheiro, também de adultos. Do lado direito, uma parede com alguns cartazes, os quais mostram as demandas por vaga na escola, as vagas preenchidas e as vagas preenchidas por crianças em situação de vulnerabilidade, com os nomes das crianças e dos responsáveis.

Em seguida, chega-se ao refeitório. A parede que divide o refeitório da recepção está coberta por um pano cru de algodão, todo pintado pelas crianças. O refeitório é composto pela cantina – onde as cantineiras cozinham os alimentos, lavam e guardam os utensílios e à qual as crianças não têm acesso –, e pela área de refeição, composta por três conjuntos de mesas e bancos compridos adequados ao tamanho das crianças. Os bancos e as mesas permitem que muitas crianças almocem juntas, mas já presenciamos a separação entre meninos e meninas para entrar no refeitório: as meninas entraram primeiro e se sentaram, e depois os meninos. As funcionárias da cozinha trabalham com uma touca estampada e colorida e parecem estar atentas às crianças enquanto estas se alimentam. Na cozinha há apenas uma pequena mesa redonda com três cadeiras, usada pelas professoras e cantineiras. As funcionárias da limpeza varrem o chão no intervalo entre a saída e a entrada das turmas no refeitório, que é usado por todos para tomar café,

---

20 Todos os nomes usados neste trabalho são fictícios, atendendo às orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais.

almoçar, lanche e jantar. As(os) bebês só vão ao refeitório em ocasiões especiais, como em festas, feiras, etc.

Para ter acesso ao segundo andar, as opções são: subir de elevador – que costuma ser usado pelas crianças menores, acompanhadas das professoras, pelas crianças com algum tipo de deficiência motora, acompanhadas de suas monitoras, e pelas cantineiras que levam os alimentos para o berçário – ou usar a escada. A escada está toda enfeitada por imagens de elementos da natureza: pássaros, flores, etc. São enfeites prontos, desses que se compram em lojas de festa, mas há também algumas produções das próprias crianças. Entre o primeiro e o segundo vão da escada, deparamos com um círculo na parede, de vidro, que permite uma vista muito curiosa: exatamente numa metade estão as casas aglomeradas do morro e, noutra metade, os prédios do bairro.

No segundo andar há três salas, identificadas como a sala da diretora, a da coordenadora e a sala das professoras. A sala das professoras é grande, tem um computador disponível, com acesso à internet, e escaninhos para que as professoras guardem seus pertences. Há sempre uma garrafa térmica com café quente no horário de troca de turnos. Colado na parede, havia um cartaz com os seguintes dizeres: “Alô, estrelas gracinhas”. Os demais avisos eram sobre o aniversário da escola, sobre uma reunião para planejar as atividades relativas a esse acontecimento e sobre uma proposta de servir café da manhã para os “pais” que trouxeram as crianças às sextas-feiras.

Entre essas três salas há uma mesa redonda com duas cadeiras, que pode ser usada para aguardar atendimento. Todo o mobiliário da creche é muito novo. As placas nas portas são de metal, e a pintura também é nova. Essas placas não são dirigidas às crianças pequenas, pois são escritas e estão afixadas no alto. Na pilastra entre essas três salas, há três vasos de plantas, que são as únicas da unidade, a qual é basicamente composta por concreto e plástico.

Seguindo o corredor, encontram-se duas salas e os banheiros, os quais receberam sinalização pensada para que a maioria das crianças compreenda: um menino de chapéu na porta do banheiro masculino e uma menina na porta do banheiro feminino. A sala destinada a crianças de um ano tem uma placa com o número 1, e a sala destinada a crianças de dois anos tem uma placa com o número 2. O fraldário tem uma placa com uma fralda desenhada. Apesar disso, as placas estão colocadas no alto. Entre as salas de um e

dois anos, fica o pátio para brincar, que está cercado pela lavanderia, berçário, fraldário, cozinha. Nas pilastras do pátio é possível ver sempre duas caixas, uma com copos identificados por turmas, e outra com escovas de dentes. O banheiro é todo adequado ao tamanho das crianças e suas necessidades, mas o cesto do lixo é do tamanho próprio para adultos. O banheiro das meninas tem muitos brinquedos, mas o dos meninos só tem um móvel.

As salas são diferentes entre si. As salas das crianças de um e dois anos, que ficam no segundo andar, são bem mais espaçosas que as salas das crianças maiores. Têm prateleiras onde estão guardados objetos das crianças e brinquedos e contam com um trocador de fraldas. Na sala do berçário há uma parte isolada por uma porta, na qual ficam as camas das crianças. Na outra parte da sala há brinquedos e colchonetes. Saindo da sala, há outros dois espaços que se integram ao berçário: o fraldário e o lactário. No terceiro andar, estão as salas destinadas às crianças de três, quatro e cinco anos, a biblioteca, um pátio com brinquedos, os banheiros para as crianças e a sala multiuso.

O terreno da UMEI é bastante reduzido e é pouco provável que a unidade possa ser ampliada. Luz et al. (2014) verificaram que, na época de conclusão da reforma (2003), a Prefeitura de Belo Horizonte havia desapropriado um imóvel desocupado ao lado, mas como demorou a utilizar o espaço, este foi ocupado por pessoas que passaram a residir no local<sup>21</sup>.

---

21 No momento da pesquisa a situação encontrava-se em negociação.

### *3.1 Relações sociais de cuidado*

Para analisar as relações de cuidado que se desenvolvem no contexto dessa IEI, como foi proposto ao longo desta tese, partiremos de um contexto mais amplo, o da inserção das mulheres no mercado de trabalho considerando, em primeiro lugar, a dinâmica da divisão sexual do trabalho. A partir daí, faremos aproximações sucessivas a fim de chegar ao contexto microssocial, para, finalmente, analisar e entender como os princípios organizadores das relações de cuidado conformam as relações neste contexto específico.

A inserção das mulheres brasileiras no mercado de trabalho, como analisaram Bruschini, Ricoldi e Mercado (2008), é marcada por progressos e atrasos. De um lado, nota-se, desde a década de 1970, a crescente presença e constância das mulheres no mercado e o acesso a postos, carreiras e profissões de prestígio. Do outro lado, essa inserção é marcada por elevado desemprego ou má qualidade do emprego, predominando atividades precárias e informais.

As mulheres encontram maiores oportunidades de emprego principalmente na prestação de serviços, na agropecuária, no setor social. Já os homens encontram maiores oportunidades na indústria, seguida da agropecuária, comércio e serviços (BRUSCHINI, RICOLDI & MERCADO, 2008). A atividade econômica que mais ocupava as mulheres em 2009 (DIEESE, 2011) era o “trabalho doméstico” (17% das mulheres empregadas), seguido do “comércio e reparação” (16,8%) e da “educação, saúde e serviços sociais” (16,7%).

Apesar de ocuparem tais postos de trabalho, que são menos valorizados, no Brasil, as mulheres chefiavam 30,6% dos arranjos familiares, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, de 2006 (BRUSCHINI, RICOLDI & MERCADO, 2008). Observou-se ainda que o tempo das mulheres é mais consumido pela dinâmica dos afazeres domésticos e cuidado com as crianças nas casas (BRUSCHINI, RICOLDI & MERCADO, 2008; ROSEMBERG, 2012; SORJ, FONTES & MACHADO, 2007).

Tais dados evidenciam a divisão sexual do trabalho, que, por sua vez, se estrutura de modo a separar os trabalhos de homens – na indústria – dos trabalhos de mulheres – nos serviços. Os trabalhos dos homens são mais valorizados porque,

segundo Hirata (2002), são considerados mais produtivos, mais racionais e também exigem maior qualificação formal. Já os trabalhos das mulheres são considerados menos produtivos, mais sensitivos e exigem maior qualificação informal (porém, considera-se que não exigem maior qualificação).

Contudo, ainda que permaneça extremamente necessário problematizar essas dicotomias, concorda-se com Hirata (2002), para quem o quadro acima vem se transformando gradualmente. A grande inserção das mulheres no mercado de trabalho assalariado vem nos interpelando sobre a necessidade de se repensar o modelo geral das relações sociais, a fim de entender a coextensividade das relações sociais etnicorraciais, de gênero e de classe, de modo a incluir as noções clássicas das relações de sexo mas, também, extrapolá-las.

As relações sociais de cuidado, que se constituem no contexto da externalização do trabalho das mulheres e da divisão sexual do trabalho, têm demonstrado uma regularidade de assimetria. Quanto mais essas relações envolvem atividades próximas do corpo dos seres humanos, menos elas 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 E SILVA, 2015).

Se pensarmos a docência para a Educação Infantil no Brasil, notaremos que a creche se inscreve neste quadro. Como já foi dito, a Educação Infantil é o nível escolar com o maior percentual de mulheres, negras, com escolaridade não superior ao ensino médio, cujos rendimentos estão na faixa de até três salários mínimos (PNAD 2009, *apud* Rosemberg e Madsen, 2011). Embora isto não seja generalizável para todos os países ocidentais, o custo de uma criança na Educação Infantil em geral é muito inferior ao custo de um aluno na pós-graduação, o que é visto como natural nas concepções dos programas educacionais, que privilegiam a cultura adultocêntrica. Observa-se ainda o privilégio de um padrão masculino associado à produção e administração da riqueza, e não à produção e administração da vida, incidindo sobre a precarização dessas

profissões (ROSEMBERG, 2011).

Quanto menor a idade da criança, mais os cuidados se aproximam do corpo e envolvem o trabalho com as secreções, com os cheiros, com as aprendizagens fisiológicas, etc. Isso revela um contexto de “trabalho sujo”, o qual, segundo Mollinier (2012), é composto por atividades que se evita realizar num determinado contexto e, se possível for, delega-se a alguém em posição social inferior. Na realização do trabalho sujo, o empenho e desempenho das pessoas em nada mudam o fato de que elas viverão com uma “má fama” e sempre serão “os outros”, distanciados de “nós”, reflexo do não reconhecimento dessas atividades na esfera da contribuição pessoal para a sociedade ou da desvalorização moral.

Um pressuposto bastante reconhecido no campo de discussões sobre o cuidado é o de que as atividades de cuidado são comumente desempenhadas pelas pessoas mais vulneráveis, sendo os privilegiados aqueles que recebem cuidado. Nesse sentido, a dinâmica de cuidado nas IEs suscita duas questões. A primeira, sendo as(os) bebês os que recebem cuidado, esses seriam os privilegiados da relação? A segunda, sendo as famílias que recebem o cuidado com as(os) suas(seus) bebês por parte das professoras, seriam essas as privilegiadas da relação? As perguntas, obviamente retóricas, convidam-nos a complexas discussões.

Destacamos a distinção sugerida por Tronto (2007) entre os tipos de “cuidado necessário” e “serviço pessoal”, os quais revelam assimetrias, contudo em direções contrárias. De acordo com a autora, cuidado necessário é o cuidado que a pessoa não pode obter por si própria e, necessariamente, precisa de outra pessoa. Este é o caso de alguém que recebe cuidados de uma enfermeira, mas também é o caso das(os) bebês ou das famílias trabalhadoras. Nota-se que, neste caso, a questão não é sobre a perícia, mas sobre a capacidade que se tem de satisfazer as necessidades específicas de alguém. Já o serviço pessoal é um tipo de cuidado que alguém pode fornecer a si mesmo, mas escolhe não fazer: é o caso do trabalho de limpar a casa, mas também poderia ser o caso de pagar alguém para cuidar da sua(seu) filha(o), considerando essa prática a partir da responsabilização das famílias e das mães, como foi historicamente tratada.



Como salienta a autora, é interessante perceber os lugares de poder que cada agente estabelece nesses dois tipos de cuidado: no primeiro, são mais poderosos os que cuidam e, no segundo, são mais poderosos os que recebem cuidado. Contudo, essas distinções levam-nos a outra discussão ainda mais importante: o limite entre o “cuidado necessário” e o “serviço” será, sempre, como também notara Tronto (2007), um limite político.

Enquanto a educação formal é considerada função especializada do Estado, o cuidado, em nossa sociedade, é considerado como próprio da esfera familiar (das mulheres principalmente), só sendo institucionalizado quando a família está impossibilitada de cumprir o seu papel, seja por estar trabalhando, seja por demandar ações especializadas, como no caso da criança doente e hospitalizada, seja por condições sócio-econômicas ou morais e jurídicas, quando o Estado assume a tutela da criança. Neste sentido, o cuidado com o corpo da criança, continuaria sendo interpretado como uma função primeira da família, enquanto a educação é compreendida como atributo principal das instituições educativas. Compreende-se assim as freqüentes discussões, que observamos nas creches, sobre a quem compete certos cuidados minuciosos, como o banho, o corte de unha, o tratamento da pediculose adquirida muitas vezes no próprio convívio no coletivo infantil. (MARANHÃO, 1998, p.13).

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.

Essa situação parece descrever os significados que ainda estão presentes nesta IEI, de que as mães e as famílias – principalmente as mães – não somente precisam trabalhar, como são desprovidas de muitas das capacidades de cuidar das suas crianças e, por isso, como disse Gabriela, uma das professoras, “deixam tudo para a escola”. Durante a sua entrevista, Gabriela explicou o que seria esse “tudo”: as famílias desejam que a escola “educa, cuida, cria, só a escola”, explicando que as famílias ainda cobram da escola “uma coisa que eles não conseguem fazer lá fora”.

A compreensão de que as famílias são necessitadas da escola e, portanto, das professoras, parece nortear uma relação de poder que ora distancia as professoras da

família, como percebemos no relato de Gabriela, ora as aproxima. Nesse contexto, são as professoras as que mais se movimentam para se aproximar ou se distanciar das famílias. Como explica Elisa, outra professora, essas agentes são também as que de fato autorizam a presença das famílias no berçário, que as acolhem. Elisa contou como, durante o período de adaptação das(os) bebês elas precisam construir “liberdade para as mães estarem na escola”. Além disso, ela lembra que esse também é o momento para mostrar as atividades realizadas, “conhecer o professor, - ainda não tem um rotina formada – mas ela [a mãe] já vai saber todas as atividades” (Entrevista com a professora Elisa, 2014).

Há, no entanto, situações em que se compreende que as famílias poderiam dispensar esse cuidado, elas próprias, mas optam por recorrer aos cuidados das professoras, lógica comum, sobretudo, nas escolas particulares e nos serviços das babás. Neste caso, são as famílias que recebem o “serviço” de cuidado dos seus filhos, portanto, as professoras é que estariam em posições subalternas.

É claro que essas situações não são sempre uma ou outra opção, e, como observamos, as famílias e as professoras alternam dinâmicas de poder. Contudo, a diferença entre “cuidado necessário” e “serviço” ajuda-nos compreender formas de pensar sobre a dinâmica de cuidado, as quais estão presentes no cotidiano e constituem os modos com que as professoras pensam as famílias e, ao que tudo indica, também as formas que as famílias percebem as professoras.

De acordo com os dados obtidos nas “Fichas das(os) bebês”<sup>22</sup> do berçário estudado, os quais foram tratados no programa *Survey Monkey* (2014), os motivos pelos quais as famílias informam ter escolhido colocar as crianças no berçário dessa IES são:

---

22A “Ficha da criança” é elaborada pela equipe pedagógica da escola. É entregue para que a(o) mãe ou o pai da(o) bebê responda no início do ano letivo, na ocasião da matrícula. Deste modo, a forma de coleta de informações não atendeu aos critérios do IBGE.

## QUADRO 1

### Motivos para colocar as(os) bebês no berçário da UMEI

<b>Motivos para colocar as(os) bebês no berçário da UMEI</b>	<b>Porcentagem de Famílias</b>
Precisam trabalhar	35,7%
Deixam a criança por causa da necessidade de trabalhar mas também pela “forma de tratar a criança”	7,1%
Não responderam	57,1%

Fonte: Ficha da Criança. Arquivo da pesquisa, 2014.

Ainda analisando os dados sociodemográficos identificados nas “Fichas das(os) bebês”, encontramos o seguinte quadro: 42,8% dos familiares que responderam ao questionário têm ensino médio completo, 28,6% o ensino médio incompleto, 7,1% o ensino fundamental completo e 21,4% o fundamental incompleto. Todas essas pessoas atuam no setor de serviços: atendente de *telemarketing*, secretária, porteiro, atendente, monitora de oficina, faxineira, mecânico. A média dos rendimentos informados pelas famílias é de R\$830,00, sendo que quatro famílias recebem abaixo dessa média e uma delas declara receber o benefício do Programa Bolsa-Família.

Quanto às professoras da IEI estudada, encontramos os seguintes perfis:a) escolaridade: três das quatro professoras que trabalham no berçário cursaram pedagogia (sendo uma em universidade pública e três em instituições privadas). A quarta professora tem o curso de magistério completo; b) rendimentos: R\$ 1.186,85 por 22h30min de trabalho semanal. Com exceção de uma das professoras, que é técnica de enfermagem e trabalha também em um hospital, todas as demais dobram o turno, ou seja, trabalham 45 horas semanais e recebem R\$2.372,70.

Esse quadro não parece descrever, na relação famílias/professoras, o fenômeno da “irresponsabilidade privilegiada” (TRONTO, 2007), ou seja, aquele que descreve a capacidade de as pessoas dispensarem a si mesmas do trabalho de cuidar (nas diversas esferas), permitindo que outras o façam por ela, o que se encaixaria na lógica do serviço. Essas famílias também são trabalhadoras e, além de não estarem contratando um serviço de cuidado, elas fazem parte do quadro das pessoas vulneráveis, que, também muito provavelmente, “cuidam” em outras esferas (atendente de *telemarketing*,

secretária, porteiro, atendente, monitora de oficina, faxineira, mecânico). Nesse contexto é interessante pensar que, tampouco, as pessoas que recebem o “cuidado necessário” são os “necessitados”:

(...) se confundirmos cuidado e serviço, acabaremos por separar os cidadãos democráticos dos “necessitados”. Enquanto todos os seres humanos necessitam de cuidado, se pensarmos em cuidado como serviço, então teremos uma forma de negar a centralidade do cuidado como parte de nossa experiência humana. Poderemos, assim, cogitar a fantasia de que não cuidamos apenas porque há coisas mais importantes para “nós” fazermos. Podemos cogitar a fantasia, como cidadãos capazes, racionais e democráticos, de que não recebemos cuidados (mesmo de nós mesmos). Se pensarmos no cuidado como simplesmente uma conveniência para os outros como é para nós, então, aqueles que realmente precisam de cuidados, por esta necessidade, se desqualificam da cidadania e da participação total na sociedade. (TRONTO, 2007, p. 292).

Isto quer dizer que todos nós necessitamos de cuidado – como as famílias das(os) bebês e como as(os) bebês – e que se ora alguém está realizando o “cuidado necessário” porque precisamos, em outro momento estaremos a fazê-lo, como parte da sociedade em que vivemos.

Nota-se como as relações de cuidado são constituídas – e, em alguma medida, constituem – as relações de classe, desde a sua estrutura macrossocial até a microssocial de modo a compor os significados e sentidos da ação. Do mesmo modo, as questões etnicorraciais operam simultaneamente de modo a compor as relações de cuidado (KERGOAT, 2010), sendo a imbricação das questões etnicorraciais e de classe algo basilar no Brasil.

Analisando a história, veremos que a creche não foi pensada para a socialização de qualquer ser humano, mas para a tutela das(os) filhas(os) recém libertas(os) de mães escravas<sup>23</sup>, o que, como notou Rosemberg (2011), vai marcar uma história de discriminação persistente. O que se destaca no caso das IEs públicas em geral, e no berçário estudado, é que as trabalhadoras são em sua maioria mulheres que se

23 Não queremos dizer com isso que as creches hoje atendam somente crianças pobres; pelo contrário, de acordo com Rosemberg (2011), um número significativo de crianças pequenas que frequentam creches-pré-escolas são filhas de mães que não trabalham fora (no Brasil, principalmente a partir dos quatro anos de idade), sejam elas mais ou menos ricas, instruídas, chefes de domicílio ou cônjuges. Isto é, a expansão da Educação Infantil, principalmente da pré-escola, também encontra sua razão de ser em nova concepção de pequena infância.

identificam como brancas (quatro professoras) e pardas (uma professora) e que, por sua vez, cuidam de bebês, em sua maioria pretas(os) e pardas(os) (42,86% das famílias identificam as(os) bebês como sendo pardas(os), 28,57% como negras(os) e 28,58% como brancas(os)).

Essa relação inverte o quadro historicamente instaurado em nossa sociedade no qual, como destacou Rosemberg (2011), as mulheres negras é que cuidavam das crianças brancas, como suas babás, suas amas de leite, etc. Como notou Hooeks (1995), o estereótipo da “mãe-preta” ainda permanece fazendo com que as pessoas associem as mulheres pretas a uma maior capacidade de cuidar, como se essa capacidade estivesse relacionada à questão racial e/ou de etnia. Nessa direção, uma prática de cuidado e educação devidamente garantida às crianças negras pode ser considerada como uma prática de combate às desigualdades etnicorraciais, compreendendo que este é um desafio cotidiano, uma vez que o racismo opera no plano material e também no simbólico.

### 3.2 Rotinas e técnicas de cuidado

Neste segundo tópico, catalogamos as técnicas do cuidado desenvolvidas no berçário, de acordo com o proposto por Mauss (2003) e Maranhão (2011), buscando ao mesmo tempo familiarizar o estranho e estranhar o familiar, que fazem parte dessas técnicas. As técnicas do corpo não descrevem a totalidade do que compreendemos como o cuidado com as(os) bebês no berçário, sendo essas muito próximas do que Tronto (2007) descreveu como o tipo de *cuidado necessário*, ou seja, o que precisa acontecer, já que a pessoa que o recebe não poderia fornecê-lo a si própria.

Antes de entrar nas técnicas em si, segue-se uma descrição das rotinas das atividades no berçário. É necessário salientar que, embora as atividades ocorram em intervalos de tempos bem delimitados descritos pelas professoras, na prática, podem acontecer com certa variação, a depender das demandas das(os) bebês e, eventualmente, de alguma intercorrência ou mudança na rotina da escola (como atraso na comida, festa, etc.).

As principais atividades da rotina estão descritas no painel fixado no berçário, acompanhadas das fotos das crianças, como nota-se na Fig. 3. Trata-se de técnicas do

corpo, mais especificamente técnicas de alimentação e de cuidado com o corpo, como “repouso”, “hora da fruta”, “mamadeira”, “banho” e “almoço”. Este painel fica afixado no berçário, permitindo que as famílias e as(os) bebês possam visualizar as atividades do trabalho das professoras que não geram “produtos” e que seriam notadas principalmente no caso de não serem cumpridas, sendo o cuidado um trabalho *discreto*.



FIGURA 3 - Principais atividades da rotina. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2014.

7:00 – 9:00hs

#### Acolhida

Somente uma das professoras relatou a atividade de acolhida como sendo uma atividade do início do seu dia de trabalho. Trata-se do momento em que as crianças chegam à escola, acompanhadas de suas famílias, e no qual muitas sofrem por ter que deixar os seus acompanhantes, o que demanda uma enorme habilidade de cuidado por parte das professoras.

Nesse momento, como explica a professora Júlia, é preciso estar “disponível”, é preciso “toda a atenção” para acolher as crianças. Seu relato ajuda-nos a compreender o trabalho minucioso e constante que deve ser desempenhado para que a(o) bebê, neste momento da sua vida, marcado pelo apego e necessidade primária de contato corporal, possa se valer de uma interação harmoniosa e eficaz (MOLLINIER, 2004).

A disponibilidade que Júlia descreve se traduz em ser atenta e atenciosa no que ela denominou como “momento crítico” – vinculado ao fato da separação da criança da mãe ou outro familiar a cada dia – disponibilizando o próprio corpo, que deve ser capaz

não apenas de dar colo, mas, como ela destacou, de “sentar-se no chão”, agachar-se, prática pouco comum na cultura ocidental adulta (MAUSS, 1872-1950/2003). Além disso, o acolhimento envolve receber os pertences das crianças – agendas e mochilas – dando a eles uma destinação adequada naquele ambiente. Isto se vê facilitado quando estão presentes duas professoras nesse momento, o que nem sempre ocorre. Observa-se a densidade desse momento que envolve a professora, a mãe ou outro responsável, a mochila e a agenda, esta podendo conter, ainda, comunicação de família que precisa ser verificada. Tudo isso deve ser observado para cada uma das 12 crianças que chegam.

### Alimentação

Além de acolher 12 crianças, às 7h:30min inicia-se o momento “Mamadeira”, e as duas professoras que estão no berçário nesse momento devem alimentar as(os) bebês com uma mamadeira de leite ou copo de suco e, por fim, preencher a agenda com informações sobre a alimentação da manhã, anotando se a criança “aceitou ou não a dieta”, ou se “aceitou em partes”.

### Estímulo

Em seguida, é destinado um tempo para atividades que as professoras chamam de “estímulo”, relacionadas diretamente à estimulação do desenvolvimento, com destaque para o desenvolvimento motor e cognitivo. Essas atividades, muitas vezes, acontecem fora da sala, no parquinho, uma vez que nesse horário o sol está mais ameno. Elas também podem ser feitas na “bebeteca”, que é a biblioteca que fica no segundo andar.

As demandas de trabalho neste momento envolvem estarem atentas para deixar que as crianças brinquem no parquinho livremente e seguras, perceber se elas estão criando outras brincadeiras que podem ser perigosas ou proibidas (as crianças constantemente querem brincar com outros objetos, como os da limpeza, do banheiro, que estão próximos mas que são proibidos para elas), “andar” com 12 crianças ao mesmo tempo – sendo que nem todas andam – até o elevador e subir para outro andar. Esta última atividade raramente é realizada, uma vez que, além dos deslocamentos, as professoras também ficam distantes do fraldário, da água, ou seja, dos equipamentos de

suporte para os “cuidados necessários” com os bebês.

9:00 - 10:00hs

### Alimentação

Por volta das 9:00hs. as frutas são trazidas por uma das cantineiras. Sua chegada marca o fim da atividade “estímulo” e faz com que as professoras se voltem para as técnicas de alimentação, as quais veremos adiante. Quando ocorre de a alimentação atrasar, as crianças e as professoras ficam bastante agitadas, o estímulo vai perdendo o sentido e notamos que elas começam a trocar as atividades de estímulo muito rapidamente: ora propõem uma música, ora abrem um livro, ora jogam muitos brinquedos no chão. No caso da alimentação chegar mais cedo, a atividade “estímulo” é “interrompida”.

### Momento de espera e cuidados individualizados

Depois da alimentação, as(os) bebês ficam dentro do berçário, brincando com objetos, livros, cantando, sendo entretidas(os) por uma das professoras enquanto a outra vai trocar as fraldas e dar banho. Esse entretenimento caracteriza um momento de espera que acontece no berçário regularmente em horas específicas, sobretudo nos momentos em que são necessários cuidados individualizados ou quando as(os) bebês estão mais cansadas(os), esperando por alguma coisa (almoçar, jantar, ir embora).

Enquanto uma professora está entretendo as crianças no momento de espera, a outra, no caso desse horário específico, troca as fraldas e dá os banhos. Como explica Isadora, “esse horário é apertado, porque você tem que dar banho em pelo menos a metade, às vezes acontece de você dar banho em todos, porque todos fazem cocô e todos precisam de banho”. À medida que terminam os banhos, a professora anota no quadro os nomes das(os) bebês. Elas o fazem porque algumas(uns) delas(es), às vezes, não tomam banho de manhã e precisarão tomar à tarde. Observa-se que as decisões são tomadas a cada situação, avaliando-se, nas palavras da professora Elisa, “o banho necessário” ou quem precisa de banho naquele momento<sup>24</sup>, o que pode envolver não

<sup>24</sup> Essa dinâmica de cuidado difere dos cuidados hospitalares, por exemplo, nos quais, embora haja avaliação circunstancial da necessidade do banho, esta não prevalece na organização da



apenas uma avaliação das necessidades fisiológicas como ter feito cocô, mas também subjetivas, como alguém estar agitado, irritado. Constrói-se uma divisão em dois grupos de bebês para banhos no turno da manhã e da tarde, para os quais muitas vezes as professoras organizam um revezamento.

10:00 – 13:00hs

#### Alimentação e sono

Por volta das 10h30min, as(os) bebês almoçam, tomam água, são preparados para o momento do sono. Elas(es) vão acordar mais tarde, por volta das 13:00hs.

13:00 – 16:00hs

#### Alimentação

As(os) bebês, depois de acordarem, tomam um suco e comem biscoito, algumas(ns) tomam mamadeira.

#### Momento de espera, cuidados individualizados

Horário em que são realizados os banhos da tarde.

#### Estímulo

Os estímulos da parte da tarde se diferenciam dos da manhã por acontecerem principalmente dentro do berçário, uma vez que, nesse horário, o sol está forte no parquinho e, como dito, nem sempre é possível subir para o andar onde está a “bebeteca”.

16:00 – 17:30hs

#### Jantar, momento espera e cuidados individualizados

---

rotina. Normalmente dividem-se os banhos que devem ser feitos por leitos, sem considerar a pessoa que está em cada um desses leitos, uma vez que se pressupõe que a avaliação individual por parte da/o profissional poderia levá-la(o) a escolher não o paciente mais necessitado para dar o banho, mas o mais fácil.

As(os) bebês jantam, em seguida tomam água e são preparadas(os) para ir embora: lavam-se os rostos, arrumam-se os cabelos e as roupas são trocadas.

A rotina do berçário é orientada sobretudo pelo tempo da alimentação e pelos *cuidados necessários*, sendo estas atividades marcadamente presentes, contudo *discretas*, no sentido de não serem percebidas ou reconhecidas fora do berçário. A rotina das professoras evidencia um revezamento para as atividades de cuidado individualizado e uma organização do trabalho repetitiva e monótona. De acordo com Mollinier (2004), essa forma de organizar o trabalho das creches, muitas vezes imprescindível e também exacerbada pela padronização excessiva (da comida, da música, do livro, da brincadeira) e pela precarização das condições de trabalho (número de professoras, ambientes restritivos), associada a demandas de fantasia e sedução ao contato com o corpo da criança, muitas vezes submetem as professoras a uma contradição psíquica. O corpo fica fortemente engajado e enrijecido e precisa lutar para conseguir viver um encontro com as(os) bebês.

Apresentaremos agora as técnicas do corpo, de modo a descrevê-las e analisá-las como construção social que são. O intuito desta etapa do trabalho é não somente elucidar as técnicas observadas, as quais, por serem naturalizadas, muitas vezes não são trazidas para os estudos, mas também alcançar as suas dinâmicas, contradições, de modo a possibilitar reflexões sobre possíveis caminhos para tratá-las no contexto da pedagogia. Tomando como base a classificação de Mauss (1872-1950/2003), destacaram-se no contexto pesquisado as “técnicas de sono e repouso”, as “técnicas de cuidado com o corpo” e as “técnicas de alimentação”.

### Técnicas de sono e repouso

Por volta das dez horas da manhã as(os) bebês começam a sentir sono, o que se manifesta principalmente sob a forma de choro, inquietação e muitas vezes irritação. De modo geral, as(os) bebês que já tomaram o banho, terminaram a refeição e estão com a fralda limpa são conduzidos para o carrinho ou para a cama. Geralmente, ficam no carrinho as(os) bebês que apresentam mais dificuldades para dormir.

As professoras colocam músicas de ninar em altura média e fecham as cortinas

de modo a criar um ambiente com meia luz. Em seguida, sentam no chão, próximas das camas (que são baixas, da altura do chão) e usam as mãos para passar na cabeça das crianças ou nas suas costas até que elas durmam, atividade que elas chamam de “ajuda [para dormir]”. Elas fazem esse movimento em duas ou três crianças ao mesmo tempo, as quais estão deitadas em camas diferentes e próximas.

Como explica a professora Elisa, algumas(ns) bebês adquirem rapidamente “autonomia para saber a hora de dormir”, o que demanda que elas terminem os cuidados do almoço e água mais rápido, já que as(os) bebês começam a requisitar a cama. Já outras(os) bebês não têm o “horário certinho de dormir”, o que faz com que elas tenham que “ajudar” mais, estar mais perto delas(es) por mais tempo, até que durmam.

Elisa reconhece as *necessidades particulares* de cada um, como ela explicou “cada um dorme de acordo com a sua necessidade”, o que nos pareceu uma tarefa extremamente complicada, mas que se sabe ser fundamental para que o cuidado aconteça. Na medida em que ela e as outras professoras atendem às *necessidades particulares*, elas também ensinam as(os) bebês sobre o sono nos horários e condições da instituição, dinâmica que aos poucos vai se afastando do cuidado com o outro e se aproxima do ensino do cuidado de si. Joana descreve bem essa dinâmica quando nos explica que as(os) bebês “vão aprendendo” a dormir e que a “difícil” tarefa das professoras consiste em “equilibrar todo mundo para dormir”. O equilíbrio a que ela se refere nos parece bastante adequado para descrever o reconhecimento das *necessidades particulares* em ambientes coletivos.

A professora Elisa explica como ela tenta equilibrar as necessidades de sono das crianças sem que isso seja feito de uma forma agressiva ou violenta: “a gente deixa ela ali, põe um brinquedinho mas não fica estimulando, porque senão ela vai continuar não dormindo naquele horário”. Ela também explica que, muitas vezes, as crianças se irritam por não conseguirem ou não desejarem dormir e, nesse caso, de acordo com Elisa, só o sentimento “amor” faz com que elas queiram “tirar a criança daquela situação dela”. Ela pondera que o amor pode ajudar a suprir as necessidades objetivas e específicas das(os) bebês, o que não seria possível em outras fases da vida: “o amor suprir as necessidades, que vai chegar até o ponto que vai ser a necessidade de ler, necessidade de escrever” . Isso permite-lhe concluir sobre a beleza de se trabalhar com as(os) bebês,

fase em que o amor é uma necessidade a ser trabalhada na IEI.

Toda a dinâmica descrita acima e a fala da professora Elisa remetem-nos à esfera do amor/cuidado em Honneth (2011), na qual, diante da relação amorosa, a criança pode ter atendidas as suas *necessidades particulares* e construir *autoconfiança* para “separar”, tornar-se *independente* e adquirir novas necessidades.

Ainda sobre as técnicas de sono e repouso, algumas vezes presenciei duas professoras dizendo para as(os) bebês sobre não ter “mãe exclusiva”, negando-lhes o colo. Tal situação, além de revelar as dificuldades ergonômicas e os prováveis adoecimentos físicos a que estão submetidas as profissionais de creche<sup>25</sup>, revela que os sentimentos que envolvem estes trabalhos podem ser ambíguos e que nem sempre eles levam à aproximação entre professoras e bebês.

Perguntamo-nos qual o sentido de as professoras se referirem em negação à mãe neste momento? Estariam elas a colocar-se como “profissionais” no sentido mais tradicional desse constructo, em oposição ao cuidado que é realizado pelas mães, de modo a distanciar racionalmente das concepções de proximidade e afeto? Estariam a justificar para si mesmas o fato de não poderem dar colo a todos os bebês e, portanto, não poderem dar colo para uma(um) delas(es)?

Outra situação que nos despertou para as tensões presentes nas atividades de cuidado foi a do carrinho de bebê. Notou-se que algumas(alguns) bebês considerados agitadas(os) vão para os carrinhos, mas nem sempre esses carrinhos são movimentados, o que as(os) deixa ainda mais irritadas(os). As(os)s bebês, nessa situação, parecem dormir vencidas(os) pelo cansaço. Uma vez que os carrinhos na maioria das vezes não são movimentados, a separação entre quem dorme na cama e quem fica nos carrinhos parece ter relação com o fato de estarem “protegidos” com o cinto de segurança. Isso pode estar associado à proteção, mas também ao castigo. Parece difícil imaginar um castigo que aconteça por causa de um choro de sono, mas, numa situação semelhante, eu tentei “ajudar” uma criança a dormir, passando a mão nas costas dela. Como ela relutava, uma das professoras explicou-me que a(o) bebê sempre fazia “hora com a cara delas”. O castigo pode estar associado a um modo adultocêntrico de pensar as relações.

Seria essa resposta uma espécie de fantasia da professora capaz de reduzir a sua  
25 No estudo de Molinier (2004), a principal queixa das auxiliares de puericultura foi a “a dor nas costas”.

impotência diante dos conflitos desse trabalho?

Essa situação – a de “apoiar” as crianças para dormirem – repetia-se, como as demais, diariamente no cotidiano do berçário. Como descrito pelas professoras e, também, como pudemos observar, os ritmos são distintos, e isto exige uma “administração” por parte delas, o que resulta em “aprendizagens” para as(os) bebês. As descrições das professoras evidenciaram uma atitude em direção a obter maior “tranquilidade” na hora do sono. Observou-se que as ações das professoras levavam em conta as características das crianças, o que definia se a “ajuda” para dormir seria na cama ou no carrinho. Nesse processo, aprendia-se um ritmo, um tempo e uma forma de dormir no ambiente do berçário da Instituição de Educação Infantil.

#### Técnicas de cuidado com o corpo

Das técnicas de cuidado com o corpo no berçário, distinguam-se as técnicas de cuidado com o corpo saudável e de cuidado com o corpo doente.

As principais *técnicas de cuidado com o corpo saudável* percebidas no berçário eram: a técnica de trocar fralda, limpar o nariz, dar o banho e arrumar a(o) bebê.

Duas vezes ao dia, havia um momento específico para trocar fraldas, checar quem fez xixi e cocô e dar o banho. A troca de fralda realizada no fim do dia era acompanhada da arrumação da(o) bebê. É claro que, em vários momentos, as professoras sentiam cheiro de cocô ou xixi e trocavam as fraldas das crianças, mas havia os momentos reservados para tal. Essas técnicas aconteciam sempre no fraldário, que é uma salinha com duas bancadas e uma banheira no meio delas. Numa das bancadas ficam algumas caixas de plástico com os pertences de banho e troca de cada criança e, na outra bancada, um colchão pequeno onde as(os) bebês eram limpas(os)/higienizadas(os) e onde é colocada uma fralda limpa.

Nesses momentos específicos, as professoras quase sempre trabalhavam em dupla no fraldário (na maioria das vezes uma professora e a auxiliar de apoio à inclusão): enquanto uma delas dava o banho na(o) bebê, a outra trocava as fraldas. Nem sempre se pode dizer que nessa hora a cuidadora e a pessoa que recebe cuidado estão vivendo um momento de interação psíquica. Muitas vezes, como notou Mollinier

(2004), o corpo da(o) bebê é instrumentalizado, e o cuidado se destina à preservação do corpo biológico.

Quando o cuidado se dava de forma instrumentalizada, o fraldário parecia se tornar um lugar de descanso do trabalho. As professoras agiam em duplas (quase sempre a professora de apoio à inclusão participava dos cuidados individualizados) e elas podiam conversar assuntos de adultos, não precisavam estar atentas a seis bebês ao mesmo tempo. Como explicou Júlia, o dia inteiro é “só criança, criança, criança” e “chega ali tem os escapes”.

Elas também se valiam desse universo infantil para criar estratégias de defesa no trabalho. Observei uma vez que uma professora estava conversando com a outra no fraldário, num tom de voz maternal, como se estivesse primeiramente conversando com o bebê e depois com a colega. Ela dizia: “sua mãe não mandou a fralda, de novo...” E completava perguntando para a colega, aproximando-se de um tom adulto, se ela poderia pegar emprestada uma fralda no pacote do primo dessa criança. O tom de voz maternal, que parecia ser uma estratégia para conversar com a colega de forma discreta, sem ser percebida, também poderia indicar uma preocupação com a criança, uma tentativa de evitar a instrumentalização do seu corpo mantendo com ela uma interação verbal.

Esse contexto de instrumentalização não era a regra e, muitas vezes, mesmo juntas, as professoras interagiam com as(os) bebês, principalmente explicando o que elas estavam fazendo, como: “vou lavar o seu pé”, indicando a parte do corpo que estava sendo limpa: “cadê o bumbum?!”.

Uma vez observamos Gabriela trocando a fralda e brincando com a bebê. Ela fazia “fum, fum” e mexia a mão como se estivesse abanando o cheiro, e a bebê ria bastante. No fim da troca, essa mesma professora passou os seus cílios nos cílios da criança, dando-lhe o que ela chamou de “beijo de esquimó” para finalizar a atividade. Sabe-se que, como notou Rodrigues (2006), que as funções eliminatórias são bastante prazerosas para os bebês e que desde muito cedo inicia-se uma espécie de batalha para fazer com que as(os) bebês abram mão da sua autonomia fisiológica e sejam também treinados para evacuar e urinar, num primeiro momento, quando esta ação é pedida pela pessoa que cuida. Observei que a auxiliar parecia preparar a bebê para perceber as suas

eliminações como um acontecimento cultural, sobre o qual será incutido todo um complexo de símbolos, associados como por exemplo aos cheiros (“fum, fum”).

A maioria das brincadeiras e afetos que pareciam possibilitar que professora e criança vivessem um momento de fantasia, carregado de símbolos, aconteciam no momento das técnicas de cuidado com o corpo. Também foi neste espaço que presenciamos pela única vez a vivência de um “ato completo” (WINNICOTT, 1975): durante o banho de uma criança, a professora jogava água na língua de uma bebê, que demonstrava se divertir, colocando a língua para fora e escondendo, até se cansar desse jogo e finalizar o acontecimento. Atos completos como esse, ou seja, as brincadeiras, sobretudo jogos, como os de esconde-esconde, de jogar e pegar, que eram encerradas pelas crianças, e não pelos adultos, são fundamentais para que as crianças descubram e elaborem as suas emoções e percepções do mundo (WINNICOTT, 1975).

Quando, na realização das técnicas de cuidado com o corpo, as profissionais se confrontavam com a possibilidade de contaminação por microrganismos, ou por sujeira, observavam-se dinâmicas significadas pelas ideias de sagrado puro e sagrado impuro, grandes articuladores de sentido na estrutura social, ao lado do profano.

Notou-se que, quando iam trocar as fraldas das(os) bebês, tirá-las(os) do banho ou arrumá-las(os), as professoras colocavam uma toalha em cima do colchão. Elas não usavam álcool ou outro produto de limpeza no colchão ou na banheira entre uma troca ou um banho e outro. Do mesmo modo, ao limpar o nariz das(os) bebês, que sempre estava escorrendo, elas o faziam quase sempre com um pedaço de papel higiênico, cujo rolo estava sempre próximo, na mão. Elas punham o papel usado no canudo central do rolo, talvez porque, como a lixeira ficava na janela, fazer assim as poupava de ficar indo e voltando, levantando e agachando. Uma das professoras tinha um bernal de crochê, onde ela guardava o rolo de papel higiênico limpo, mas punha os papéis usados dentro do canudo central. Algumas vezes ela guardava um lenço de pano no bernal.

No processo de arrumação das crianças para irem embora, as professoras, como nos contou Gabriela, cuidavam para que a(o) bebê ficasse “bonitinho para esperar a mãe”, trocavam as roupas, substituindo por uma roupa limpa que veio de casa, passavam água nos rostos e nos pés, penteavam os cabelos, calçavam os sapatos. Uma das professoras explicou-me que elas só colocavam os vestidos nas meninas nessa hora,

já que não dava para colocar vestido durante o dia, “porque elas brincam”. Essas últimas roupas do dia, assim como as roupas dos dias em que havia festa, ou comemoração, não poderiam estar sujas.

As professoras, nesse contexto, pareciam desenvolver suas ações oscilando entre os significados relacionados ao sagrado impuro e aqueles relacionados ao sagrado puro. O sagrado puro diz respeito ao querido, desejado, inscrito na ordem social ideal e pura, enquanto o seu contrário é o repellido, o impuro. Ambos os significados fazem parte de uma atitude ritual, altamente organizada e reconhecida, relacionada ao sagrado, que tem a ver com a disforia, o controle, e que se opõe ao profano, à euforia. Dentro do berçário, parecia imperar a ideia de sagrado impuro, o lugar para sujar a roupa, conviver com catarros, com as secreções. Já as ideias de sagrado puro começavam a se manifestar na hora de saída das crianças do berçário, o que parece explicar por que os vestidos – roupas de meninas, puras – não são roupas de “brincar”, mas roupas de ir embora; por que as(os) bebês ficavam “bonitinhos para esperar a mãe” e as roupas precisavam ser trocadas para ir para casa, de modo a afastar as(os) bebês do sagrado impuro.

Como observaram Maranhão e Sarti (2008), as famílias com filhas(os) menores de três anos parecem sentir mais insegurança do que aquelas com crianças na idade pré-escolar, o que se justifica nessa fase principalmente pela vulnerabilidade biológica das(os) bebês e a dependência dos cuidados de um adulto. Isso ajuda a compreender por que as assaduras, o nariz escorrendo, as mordidas fossem tão visíveis para as famílias, fazendo com que as suas demandas acabassem por contribuir, muitas vezes, para uma postura das professoras demasiadamente voltada para a higiene, instrumentalizadora dos corpos dos bebês, e que deixava de lado o papel educativo, cujo êxito ou fracasso nem sempre era visível (MOLLINIER, 2004).

Ao cuidar da(o) bebê, a professora se interrogava e fazia suposições sobre a família. Como se pôde observar na fala de Joana a seguir, a compreensão da delicadeza da situação de cuidar da higiene da criança na hora do banho, por exemplo, tornava presente a família, ambiente no qual essas ações têm lugar na nossa cultura. De acordo com a professora, quando estava com as(os) bebês, “bebezinho, bem novinho mesmo”, numa situação como a do banho, à vezes ela ficava pensando “Nossa, como que é bacana eles [as famílias] poderem confiar na gente”. A questão das formas pelas quais



as famílias constroem a confiança na IEI e nas professoras nem sempre ficava clara e ainda é pouco estudada na literatura da área. Silva (2014) discute essa questão com base em Giddens (1991), para quem as condições de modernidade setorizam saberes e competências, bem como deslocam as ações para diferentes tempos, espaços e sujeitos, instituindo a confiança na perícia do outro, como condição irrenunciável.

Na nossa observação, havia certa reciprocidade nessa relação, na medida em que as professoras também usavam produtos e objetos que as famílias mandavam na mochila das(os) bebês para a higiene e cuidado com o corpo, demonstrando referenciarem-se com confiança nas indicações e saberes domésticos, das famílias. É o caso do uso de lenço umedecido e das pomadas enviadas pelas famílias, para limpar a genitália ou o bumbum das(os) bebês, distanciando-se, por exemplo, dos tratados de pediatria, que indicam que as(os) bebês sejam limpos utilizando somente óleo mineral e algodão (WHALEY & WONG, 1996; SBP; 2014). É importante ressaltar que não observamos nenhuma criança com assaduras ou com algum sinal de inflamação ou infecção na região perianal ou da genitália.

No que diz respeito às *técnicas de cuidado com o corpo doente*, Mollinier (2004) observou, referindo-se às creches da França, o fato de as crianças serem aceitas ainda que estejam um pouco doentes. De acordo com a autora, tal situação acontece para garantir ao máximo a disponibilidade dos pais, gerando um contexto que é tenso do ponto de vista do trabalho dessas professoras e da segurança das crianças. Como a professora Isadora nos explicou, as professoras acabavam ficando muito “expostas” quando, por exemplo, a família levava uma receita de remédio que valia por seis meses e elas precisavam medicar a criança sem nem saber se ela recebia acompanhamento médico, qual era a doença e se essa doença ainda permanecia. Isadora sentia que, nesses casos, era preciso chamar as famílias, mas reclamou que a escola se preocupava, sobretudo, em não incomodá-las.

No berçário observado era comum as(os) bebês estarem tomando algum tipo de medicamento, e, por isso, havia um quadro branco específico para o registro dessa atividade:

BERÇÁRIO	MEDICAMENTOS
[REDACTED]	
[REDACTED]	
[REDACTED]	EXPECTACORINA 9:40/5ml
[REDACTED]	
[REDACTED]	PROTAVIT 12 GOTAS ANTES ALMOÇO ATE 34114 ALÉRGICO A DAPIRONA
[REDACTED]	SULFATO FERROSO 12 GOTAS ANTES ALMOÇO
[REDACTED]	
[REDACTED]	
[REDACTED]	POLIVITAMINICO 12 GOTAS SUCO TARDE SULFATO FERROSO 10 GOTAS ANTES ALMOÇO

FIGURA 4 – Quadro de medicações realizadas por bebê. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2014.

A maioria dessas medicações era realizada com base no conhecimento que as professoras adquiriram na sua experiência de vida. Elas não eram orientadas por profissionais da saúde e nem sempre as famílias repassavam as orientações que receberam dessas(es) profissionais. Tal assunto era um tabu e, para falar dele, as professoras pediram para não serem identificadas. Joana conta que, por algum tempo, elas receberam no berçário uma bebê que usava sonda, e informou que elas não tinham conhecimento técnico específico para lidar com essa situação. Numa ocasião, a bebê aspirou a dieta e teve que ser levada em estado grave para o hospital. Na opinião de Joana, esta não é uma situação adequada para o contexto escolar.

Presenciamos algumas situações em que a professora dava a medicação e notamos que era um ponto bastante delicado a aplicação de medicações em aerosol, o que foi reforçado no relato da professora Isadora. Um bebê precisava fazer o uso de um bronco dilatador, cuja prescrição informava que este deveria ser esguichado duas vezes na boca (tipo “bombinha”), contando 12 segundos de intervalo. A professora estava apressada e contou o tempo muito rápido. Como a criança tirou o rosto da máscara de aplicar, a segunda esguichada foi incompleta e, por isso, a professora fez mais uma esguichada. Além do risco da superdosagem, notamos que a professora não agitou a medicação antes de aplicar, como prescrito, e não segurou a criança para evitar o que aconteceu. No caso de a criança vomitar o remédio, havia também o risco de superdosagem, uma vez que as professoras não tinham informações suficientes para

tomar decisões. As professoras também medicavam as crianças com analgésicos que vinham na mochila, quando julgavam que era necessário.

Não é o intuito deste trabalho apontar possíveis erros nas técnicas de cuidado com o corpo doente, de modo a realizar um julgamento das trabalhadoras. Ao contrário, é importante notarmos que essas professoras recebiam muitas demandas e deveriam dar conta delas com as técnicas tradicionais. Contudo, algumas delas tornaram-se um tabu principalmente pelo fato de que, diante de uma experiência não exitosa, elas seriam cobradas e julgadas a partir de um referencial associado ao conhecimento científico.

É importante tornar visíveis as técnicas de cuidado com o corpo doente e começar a discutir modos de fazer com que elas possam se desenvolver melhor. A multiplicidade das atividades relativas ao cuidado, assunto que muitas pesquisadoras da temática vêm abordando (ZELIZER, 2010; GUIMARÃES, HIRATA & SUGITA, 2011), compõe, como destaca Zelizer (2011), não só a imprecisão dessas atividades, mas a invisibilidade de um mundo caracterizado como “doméstico”. Essa autora destaca, inclusive, que tais atividades têm preço em algumas ocupações assalariadas e que, nesses casos, não são contabilizadas, favorecendo ainda mais a precarização dos trabalhos de cuidado.

Para o desempenho das técnicas de cuidado com o corpo doente de uma criança que não é de sua família, essas professoras deveriam aprender a disciplinar o próprio corpo e a lidar com o medo, uma vez que tais situações geram até pavor, como nos relatou Joana. Ela contou que uma vez um bebê caiu, quebrou a ponta do dente e machucou a gengiva, o que fez com que a sua boca sangrasse: “Eu fiquei apavorada, muito apavorada, porque aí eu vi o sangue, eu falei: ai”. Situação semelhante à que acontece com as estudantes de enfermagem, cujo primeiro encontro com os pacientes, como observou Mollinier, geralmente “suscita as reações de medo, de angústia e de desgosto que apreendem os corpos e geram o pânico e o desejo da fuga” (MOLLINIER, 2008, p.9).

As professoras, de modo semelhante ao observado por Boltanski (2004) em relação às mães da classe trabalhadora, demonstram reconhecer certos sinais e sintomas de que a(o) bebê está em boa saúde ou doente, principalmente pelo seu comportamento [sobretudo afetivo]. Certo dia, um bebê começou a chamar a professora, a quem

normalmente chama pelo nome, de mãe e depois de pai. Ela retornava o olhar e dizia o seu nome, num tom afetuoso, como se devolvesse uma brincadeira (semelhante a um jogo de passar a bola). Depois a professora explicou-me que a criança estava trocando os nomes porque estava doente, descrevendo o que Duarte e Gomes (2008) chamam de “parentalização”, que é a gramática amorosa própria das famílias, usada de forma apelativa em certos momentos de necessidade para se referir àqueles que não são parentes.

Em geral, as professoras pareciam dominar o repertório de conhecimentos de que trata Bolstanki (2004), conseguindo não só reconhecer uma criança doente, mas caracterizar a doença numa espécie de repertório comum que envolve principalmente “ficar com nariz escorrendo”, apresentar “dor de ouvido ou garganta” ou “bronquite”. Também conseguem avaliar e distinguir aquele estado que precisa de cuidado de algum profissional da saúde. E, ainda, associar tais enfermidades a remédios deixados na escola pelas famílias.

Caracterizar e analisar essas técnicas de cuidado ajuda-nos, primeiramente, a narrar, expor algumas de suas dinâmicas. Nota-se como elas nos são familiares e, ao mesmo tempo, podem ser estranhas e, sem dúvida, apresentar-se como perguntas para as famílias, as redes que compõem o cuidado com as(os) bebês fora da escola. Além do mais, exercita-se uma pesquisa não normativa, que está além das gramáticas de normas e técnicas, que consiga pensar o cuidado não formatado, mas como atividade multifacetada, que pode ser cotidianamente adequada.

#### Técnicas de alimentação, como comer e beber

Como as demais técnicas, as técnicas de alimentação envolvem aspectos biológicos e psíquicos, os quais estão fortemente associados às experiências culturais. A alimentação é uma das experiências mais fundamentais para que a criança construa gradativamente a percepção de separação da sua mãe, processo que será base para a constituição da sua identidade e de sua percepção do mundo.

Como notaram Maranhão e Sarti (2007), no processo de desmame das(os) bebês, que normalmente acontece concomitantemente à sua entrada nas creches, é possível que a mãe se sinta perdida ao ver que o filho pode sobreviver sem ela. Esta é uma dimensão

importante a ser trabalhada nas instituições de Educação Infantil com as famílias.

Zelizer (2011) analisou como a alimentação na esfera familiar costuma envolver toda uma gama de atividades para a sua provisão: os alimentos das famílias são ajustados, sobretudo pelas mães, observando as exigências variáveis e os padrões de consumo de cada um de seus membros. Essa logística não visa somente ao provimento, mas demonstra preocupações e responsabilidades para com o outro, as quais vão além da nutrição, simbolizando laços afetivos entre os membros familiares.

No berçário observado, notamos que não há um acerto entre a escola e a família para a oferta de comida às crianças. As famílias não costumam informar os gostos das crianças e, do ponto de vista de algumas professoras, até atrapalham a manutenção de hábitos alimentares saudáveis que as crianças adquirem na escola. Gabriela, por exemplo, contou-nos que as crianças, quando estão em casa, ficam “só na base de mamadeira”, o que, segundo ela, atrapalha não só na formação dos gostos mas também no desenvolvimento de habilidades de alimentação trabalhadas pela escola, como tomar no copo e comer com a mão.

Na instituição pesquisada, de modo geral, reconhece-se idealmente a importância de se distinguir a qualidade da comida de acordo com as *necessidades particulares*, o “gosto”, das(os) bebês. Nesse sentido, nota-se que – de forma semelhante à esfera familiar – são observados os gostos e desejos das(os) bebês por parte das professoras, mas as possibilidades de que sejam atendidos são poucas.

Geralmente as(os) bebês podem escolher entre o suco e o leite na hora do lanche da tarde; podem também recusar a comida, porém, neste caso, as professoras não podem substituir por outro tipo. Em nossas observações, vimos Elisa comentar com a professora Júlia que uma bebê não queria comer porque a refeição era de cenoura, com o que a colega concordou. Diante dessa situação, elas deixaram a criança sem comer já que não havia outra opção na escola. Fiquei sem saber se deveria intervir e, por fim, perguntei se não era melhor oferecer um biscoito. Elisa respondeu que a bebê não iria comer, parecendo me indicar que estava sem fome.

Essa situação, que se assemelha bastante às situações vividas no contexto doméstico nas quais o gosto se conforma mas, ao mesmo tempo vai sendo conformado a partir da observação das mães. Não é necessário não gostar do alimento para não desejar

comer naquela hora; os motivos podem variar e, naquele caso, pareceu-me que a bebê estava mesmo sem fome, evidenciando, no contexto, a necessidade de conversar sobre o gosto, o que não deixa de ser uma forma de se *aproximar* do outro. A percepção dos gostos, ainda que isso não possa alterar a dinâmica da alimentação, diz respeito à percepção das *necessidades particulares* no contexto coletivo, que envolve mais do que nutrir ou do que gastar.

Contudo, essa situação nos alerta para questões como, por exemplo, o cardápio escolar, como sendo requisitos para o bom desenvolvimento do trabalho das professoras. Na IEI, sabe-se que em determinada fase do desenvolvimento das(os) bebês as bananas podem ser levadas ao berçário para serem descascadas pelas crianças, já que estas estão desenvolvendo a coordenação motora fina. Contudo, é importante pensar em consultar as professoras sobre o cardápio e ainda sobre a possibilidade de ter algumas poucas opções a mais.

Além de serem capazes de perceber “gostos” (ainda que isto não implique atendê-los), as professoras são meticolosas e, como na fala de Elisa elas estão “atentas mesmo, o tempo todo” às predileções de alimentos, associando-as à saúde e às habilidades adquiridas durante o crescimento e desenvolvimento, que podem interferir nas técnicas alimentares. Elas percebem, por exemplo, quando a criança deseja comer somente os doces do lanche, associando tal predileção ao risco de desnutrição e obesidade, ou quando a criança passa a rejeitar a mamadeira, demonstrando ter controle dos movimentos finos e demais habilidades para tomar líquidos no copo. Como contou a professora Joana, elas percebem quando uma criança “relutava em não mamar e, na hora do almoço, ‘mandava’ o prato”.

Embora haja algumas diferenças (leite e suco), as técnicas de alimentação na instituição pesquisada vão em direção à adequação de gostos e, assim como notou Guimarães (2011), delimitam [e são delimitadas por] ritmos, movimentos e espécies de esquemas muito rígidos de comportamento, associados quase sempre à rotina. A professora Gabriela explicou que as crianças têm que seguir uma rotina para comer e que, quando vão ficando maiores, elas começam a querer ficar independentes e a comer quando quiserem: “O Daniel mesmo, ele tá assim, ele é mais grandinho, aí ele quer o biscoito, aí ele aponta e quer biscoito. Como não tá na hora, não pode.”

Resultavam dessas dinâmicas rígidas muitas tensões: depois de serem acostumadas(os) a se alimentar num mesmo horário, todas(os) as(os) bebês passavam a desejar a comida ao mesmo tempo, mas não era possível alimentá-las(os) simultaneamente. Então, algumas(alguns) começavam a chorar, o que, por sua vez, fazia com que as professoras acelerassem o ritmo com que alimentavam as outras crianças.

As professoras dão comida para dois bebês ao mesmo tempo, com dois pratos nas mãos: um deles fica apoiado no antebraço e o outro na mão de um mesmo braço, enquanto, com a mão de maior domínio, a professora serve as(os) bebês. Elas não deixam os pratos em cima das cadeiras de dar comida às(aos) bebês, as quais têm apoio para pratos, porque as crianças colocam as mãos e fazem bagunça. O momento da alimentação é delicado e requer que as professoras desenvolvam uma habilidade técnica bastante elaborada. Além de cuidar oferecendo os alimentos, as professoras ensinam as(os) bebês a controlar o corpo e também a “concentrar” para a atividade, como me explicou a Júlia numa das vezes em que ela pediu à criança para ficar quieta, comendo, usando um tom de voz mais forte. A concentração das(os) bebês também é fundamental para que as professoras desempenhem o seu trabalho.

Notas do diário de campo:

Hoje as(os) bebês começaram todos a chorar ao mesmo tempo, um pouco antes do almoço. A Júlia estava impaciente e começou a pegar as cadeiras onde as(os) bebês sentam para almoçar. Essas cadeiras são mais altas, e quando as crianças sentam são protegidas por cintos de segurança que cruzam o tronco. Já notei que às vezes elas ficam incomodadas com o cinto, mas o incômodo passa na hora em que começam a comer. Nesse processo de organizar as cadeiras e colocar as(os) bebês, Júlia começa a ameaçar as crianças que estão chorando do lado de fora, dizendo que vai colocá-las no cadeirão, uma alusão ao “caveirão”, nome dado a um carro blindado usado pela polícia. Ela ri, como quem diz em tom de brincadeira.

Como vimos, quando as crianças não se adaptam às opções alimentares, quando desejam comer antes da hora ou quando não se concentram para comer, elas podem sofrer espécies de castigo. Essas formas de agir revelam uma dimensão aguda da violência e exercícios radicais de poder nos quais não se expressa a responsabilidade pelo outro, mas a preocupação com o controle do ambiente de trabalho.

Observam-se essas situações como possíveis estratégias de defesa das

professoras diante do sofrimento causado pelo trabalho. O conceito de “mulheridade”, descrito por Mollinier (2004), com o qual também trabalhamos em pesquisas anteriores, ajuda-nos a compreender posturas como estas, inscritas num quadro de defesas típicas do contexto de trabalho feminilizado. De acordo com a autora, a mulheridade é “uma identidade defensiva de sexo”, cuja noção se relaciona a uma série de condutas que as mulheres se esforçam para adotar nos seus trabalhos temendo sofrer repreensão, as quais estão relacionadas ao que se espera das mulheres na sociedade (MOLLINIER, 2004). Sendo assim, de acordo com a autora, na profissão de mulheres e para mulheres, o que se supõe para superação dos obstáculos “coincide” com os atributos da feminilidade. No caso das professoras do berçário, espera-se que a doçura, a calma, a delicadeza transformem o ambiente agitado em tranquilo, sujo de comida em limpo, mecânico em lúdico.

Nas estratégias de defesa, como a “mulheridade”, as mulheres elevam ao máximo essas formas de pensar, de embelezar a realidade, ainda que para isso tenham que desenvolver o “mau cuidado” (TRONTO, 1993), ou seja, uma forma de manutenção do “bem-estar” que pode envolver sentimentos de raiva e até ódio do outro. Mollinier (2004), entretanto, faz uma ressalva com relação à ética do cuidado que é comumente descrita nas teorias de gênero sem as contradições que podem envolver as responsabilidades com o outro.

Por fim, nota-se nas técnicas de alimentação, assim como, em menor grau, nas demais técnicas, uma execução de caráter fragmentado, fortemente delimitada pela pressão do tempo e que, por sua vez, não pode ser submetida a modificações de acordo com o grau de modernização tecnológica, o que nos remete às formas de trabalho tayloristas. De acordo com Hirata (2002), nos dias atuais, essas formas de organização do trabalho têm sido ressignificadas e estão mais presentes nos ramos de trabalho ocupados pelas mulheres. A autora discute como os métodos tayloristas beneficiam-se da habilidade manual, da meticulosidade e diligência, qualidades adquiridas sobretudo no contexto do trabalho realizado na esfera familiar, enquanto requisitam rendimento dessas mulheres.

Contudo, a alusão que fazemos ao taylorismo é relativa, na medida em que os trabalhos de cuidado, como temos discutido, são sobretudo difíceis de se quantificar em



termos de produção. Nesse contexto, pensar na forma taylorista de organizar o trabalho ajuda-nos a compreender como as qualificações adquiridas na esfera familiar tomam uma grande proporção do que se realiza no conjunto da divisão social do trabalho. E ainda a pensar sobre as mudanças necessárias no contexto das técnicas que essas mulheres desenvolvem: de forma semelhante ao que acontece nos contextos tayloristas fabris (HIRATA, 2002), dada a compreensão da sua (falta de) formação, as professoras são pouco convidadas a refletir sobre o desenvolvimento das técnicas, mas o são principalmente para avaliar a qualidade dos “produtos finais”.

### *3.3 Sentidos do cuidado para professoras da Educação Infantil*

Neste tópico apresentamos, a partir dos relatos das professoras do berçário, a análise dos significados que essas mulheres constroem sobre o cuidado. Buscamos apreender tais significados para além do *cuidado necessário*, de modo a dar sentido às suas ações com as(os) bebês no berçário.

Os relatos revelam-nos que as professoras descrevem e significam o cuidado das mais diversas formas. As narrativas sobre o cuidado remetem aos sentidos mais comuns sobre o “tomar conta”, cujos significados reportam ao que é valorizado na nossa sociedade e também às adequações e resistências diante desse quadro valorativo, para que o cuidado seja associado à educação.

#### Família e escola, serviço e caridade, resignação e resiliência: continuidades do cuidado

Nos relatos das professoras, cuidar (e também educar, em alguns casos), como dito acima, parecia remeter a alguns significados sobre o que popularmente conhecemos como “tomar conta”. Tomar conta em muitas partes do Brasil designa atitudes voltadas para as necessidades físicas, de proteção e de afeto, principalmente das crianças, as quais ora podem estar associadas às relações de comunidade, de solidariedade e/ou de caridade, ora vinculadas às relações que fazem parte das dinâmicas do trabalho doméstico externalizado, assalariado, sendo estas relacionadas ao “tomar conta de meninas(os) dos outros”.

Essas duas perspectivas se apresentaram nos discursos das professoras (às vezes de uma mesma professora), e os seus significados pareciam estar vinculadas à percepção sobre quem é o outro que recebe cuidado. Os discursos assumiam diferentes formas quando se pensava no cuidado, e também na educação, como atividades que estavam sendo realizadas com bebês vulneráveis, com bebês vistos a partir de suas possibilidades ou, ainda, destinadas às famílias.

A maior parte das trabalhadoras do berçário (Gabriela, Joana, Júlia e, muitas vezes, Isadora) demonstraram pensar as(os) bebês sobretudo a partir das suas vulnerabilidades, não só relativas à própria idade das(os) bebês, mas, principalmente, relacionadas ao contexto familiar e de classe social. Para Gabriela, quando as crianças não estão na instituição, elas ficam “jogadas lá fora”:

Gente! Um lugar tão bom! É uma escola onde tem pessoas para ajudar a criança dela(..). onde a criança vai almoçar e dormir. Tudo na hora certinha, e de repente não traz o menino, e o menino fica jogado na rua. O que custa gente? Levanta o menino, traz ele dormindo, sabe? É trazer e deixar a criança aqui com a gente. Mas não faz isso. Muitas vezes você sabe que fica jogada na rua, não tem comida... Dá mamadeira e olhe lá, a gente nem sabe, né? Não toma um banho, fica aí, sujo. Aí eu fico triste com esse lado, não por atrapalhar a gente, jamais. Mas que atrapalha a rotina, atrapalha. Mas o meu desgaste maior é pensar neles jogados lá fora. (Entrevista com a professora Gabriela, 2014).

Ou, de acordo com a professora Elisa, a maioria das crianças sofria “muitas ausências”:

Às vezes a gente até se surpreende de ver famílias tão desestruturadas no meio dessa agitação toda e, às vezes, a gente entristece de ver crianças que sofrem muitas faltas, muitas ausências. (Entrevista com a professora Elisa, 2014).

Somente uma delas, a professora Joana, demonstrou perceber as crianças numa perspectiva diferente: mais independentes e com suporte das suas famílias:

Eu acho bacana, muito bacana. Graças a Deus, a família, eu acho, que a maioria são presentes, participativos, entendeu? Você pode perceber aquele dia, a frequência tava boa de família, a gente se comunica bastante, a gente tem uma relação muito boa. (Entrevista com a professora Joana, 2014).

Além dos relatos, notou-se pela observação do cotidiano, que as percepções das professoras sobre as crianças estavam bastante relacionadas ao suporte (ou à falta dele)

familiar. Os significados atribuídos à relação criança-família pareciam ser definidores das atitudes com relação ao cuidado.

Em geral as professoras pareciam cuidar (e educar, no caso), num sentido mais próximo do que significa a expressão “tomar conta”, relacionada às noções de caridade, quando percebiam as “ausências” da família, tomando as crianças como vulneráveis nesse sentido. A professora Joana, por exemplo, que em geral percebia as(os) bebês com bastante independência e com suporte familiar, explicou-nos sobre a necessidade de cuidar, pensando essa relação além do contexto das técnicas que são “obrigatórias” no berçário:

Entrevistadora: Por exemplo, entre as(os) bebês, quando tem alguém que está chorando mais, tem alguma coisa que vocês fazem? Conversar, explicar, não sei, dar carinho, dar colo? [...]

Professora Joana: Eu posso...eu não sei se encaixaria na sua pergunta, mas essa [bebê] A, como ela entrou com dois meses, ela não teve nenhuma dificuldade de adaptação, nenhuma...

Entrevistadora: Ah é?

Professora Joana: Nenhuma, porque ela foi crescendo com a gente. A mãe só deixava e vinha buscar a tarde. Então ela estava super adaptada, tudo tranquilo, tudo normal. Nós percebemos que ela começou a ter algumas mudanças, entendeu? E a gente percebia (...) não tem como. Começava a ter febre também, ia ao médico várias vezes e não era nada, dava a impressão que era psicológico. Tinha muita febre e começava a ter essa febre e tal, assim... Aquilo que parecia que era um sentimento, que era sentimental. E eu acho também que a família estava passando por alguma coisa, que estava refletindo[na criança], e a gente percebia aquilo e a gente conversava com ela, a gente tentava entender? (...) depois que nós começamos a prestar a atenção, tentar distraí-la, entendeu? Trabalhar mais esse lado. (Entrevista com a Professora Joana, 2014).

Como a professora Joana, que se aproxima contingencialmente do cuidado diante da vulnerabilidade da bebê possivelmente relacionada ao contexto familiar, outra professora, que costumava descrever suas ações de um modo muito equilibrado em termos de cuidado e educação, diante da complexidade das responsabilidades, negava o cuidado quando o percebia como um serviço destinado às famílias que podiam desempenhá-lo. Nesse contexto, a sua negação (e também a separação do cuidado e educação) remete às noções de “tomar conta dos outros”, as quais trazem à tona a dinâmica do trabalho assalariado.

Elas [as famílias] veem a UMEI, não como uma escola que o filho tá

lá (...) porque eu vou trabalhar, eu vou fazer isso pra deixar. É como se tivesse uma babá, uma creche, como era antigamente. (Entrevista com a professora Isadora, 2014).

Diferente do contexto de caridade, a Júlia conta sobre a sua preocupação de incluir as(os) bebês na festa da escola, contudo considerava que eles(as) deveriam permanecer durante a metade do dia (sem pensar, por exemplo, que indo embora eles poderiam ficar jogados na rua como avaliou sua colega) uma vez que este período corresponde ao seu horário de trabalho.

É, eles [as famílias] não conhecem isso, (...) 'ah hoje é só até o meio dia, vai ficar até meio dia', 'ah mas devia ser o dia inteiro né?' Então, (...) se até meio dia ficar não resolve pra eles [as famílias] né? Como eles estão acostumados o dia inteiro. No sábado, no caso, foi que tinha uma festa e teve uma reposição, só que a reposição do berçário não tinha que acontecer porque (...) não participaram da greve, e alguns professores não participaram na greve, no caso eles tiveram aula, mas como tinha a festa eles foram. Aí a mãe falou assim: “Nossa, por que os outros vão ficar o dia inteiro e outros só...” “Seu filho na verdade, não era nem pra ter aula, mas como é a festa a gente não pode excluir né? Eles vão participar também da festa” Então, ela ficou assim chateada porque eles não iam ficar o dia inteiro, né? Aí eu expliquei pra ela, porque na verdade ela nem está aqui por causa da festa. (...) Então valorizar talvez, o trabalho em si, ainda não é valorizado, e as famílias não têm essa consciência entendeu? É só o cuidado mesmo. (Entrevista com a professora Júlia, 2014).

O relato da professora Isadora, por sua vez, deixou claro o incômodo que as professoras sentem quando pensam que passaram a cuidar das crianças como um serviço para as famílias.

Eu não sei, a criança pode estar com meningite, conjuntivite, eu não sei o que ela tem não. Aí eu fiquei um pouco chateada ontem (...), porque parece que preza o bem-estar da mãe que tá lá no trabalho e não pode ser incomodada. E o bem-estar da criança que está passando mal? (Entrevista com a professora Isadora, 2014).

Tanto o relato de Júlia como o de Isadora revelam que, quando as professoras pensam que as famílias podem e devem cuidar das crianças (seja por ser fim de semana, seja pelo fato de a criança estar doente), elas se sentem fazendo um trabalho “extra”, ou se sentem mais exploradas no seu trabalho. Livres da ideia de estarem negligenciando o atendimento às crianças, essas mulheres conseguem manifestar-se sobre as formas de precarização do trabalho, pensando o tempo de trabalho e as habilidades que são

exigidas delas.

Como notou Zelizer (2011), o cuidado infantil realizado por funcionárias assalariadas dentro das casas apresenta uma série de problemas relacionados a satisfazer as necessidades das crianças ou as necessidades do pai e da mãe. De acordo com a autora, quando as cuidadoras criam fortes laços afetivos com as crianças, geralmente elas disputam com as famílias e assumem mais as tensões do trabalho, inclusive aquelas que “extrapolam” o saber-fazer de cuidar da criança, que incluem as condições para que esse saber-fazer aconteça. Retomamos aqui um trecho da entrevista da professora Júlia sobre o momento da chegada das crianças. Na sequência da descrição do que faz, ela menciona a tensão decorrente de comportamentos das famílias, nesse caso, em relação ao cumprimento de horários.

Às vezes eu boto uma música de fundo (...) e fico com a criança sentada no chão brincando com ela. Quando são duas [professoras], fica uma professora pra receber a agenda, colocar e organizar e botar a mochila no lugar e pegar a agenda. E a outra professora geralmente fica com as crianças brincando ou as duas no chão, dependendo da necessidade das crianças, né? Se uma [criança] ta chorando muito, né? (...) tem essa meia hora [momento da chegada das crianças], só aqui o problema é que as mães chegam, (...) elas não chegam nesse período, durante essa meia hora, ultrapassam esse período. Aí que está o problema, porque quando, quando elas, as retardatárias, os pais ou a família que traz ou alguém que é contratado para trazer a criança chega mais tarde, as outras [crianças], às vezes, já têm um horário do lanche, que é sete e meia (...) uns tomam a mamadeira outros sucos, aí a gente dá a mamadeira, (...) então muitas vezes a gente tem que parar para poder atender aquela criança, então tem esse problema. (Entrevista com a professora Júlia, 2014).

Ao contrário, as noções de cuidado como um atendimento às crianças vulneráveis diante da “negligência” das suas famílias, como uma caridade, parece também desempenhar o papel de tornar o contexto de trabalho mais suportável, de gerar resignação. Retomando a fala da Gabriela (2014): “Aí eu fico triste com esse lado, não por atrapalhar a gente, jamais. Mas que atrapalha a rotina, atrapalha, mas o meu desgaste maior é pensar neles jogados lá fora.”

Seja na perspectiva de resistência ou de resignação, os significados atribuídos ao cuidado pelas professoras são sempre associados à relação criança-família, o que nos informa sobre uma das características do cuidado, que é a de se constituir como uma

atividade em continuidade entre as esferas pública e privada. Ainda que seja esta uma atividade voltada para uma pessoa e realizada nas instituições de Educação Infantil, ela também acontece nas esferas domésticas, familiares.

Olha, isso aí que eu falo com você, que é ser a flecha que acerta o alvo. Porque você tem que ter um olhar, sabe? Mesmo fazendo tudo, trocando, mesmo tendo que cumprir horário, você tem que ter um olhar pra você perceber essa criança, essa dificuldade, entendeu? (...) a gente tem um bebê que chora muito e em casa só fica no colo. Ele tem chorado muito por causa de colo e a gente tem que buscar situações da gente trabalhar isso, aí a gente senta perto, fica dando atenção, mas não põe ele no colo, fica brincando com ele do lado, tentando brincar, tentando distrair pra ele se desvencilhar do colo. E você, você percebe, sabe? Eu acho que eu tenho essa sensibilidade de perceber crianças (...) que ficam com esse apego com alguém, porque parece que ele tem que segurar porque se ele não segurar aquela pessoa perto dele ele perde a pessoa. Então a gente percebe muito isso aqui na escola, elas precisam de alguém e elas querem alguém, eu sinto, eu percebo um sofrimento neles por isso, aquela insegurança, aquela incerteza: “Será que a minha mãe vem me buscar?”. Mas isso é um sofrimento normal, né? Eles ficam na escola de manhã, (...) A gente percebe que tem mães que atrasam, e isso é sofrimento, nesse momento a gente percebe um sofrimento neles. A gente tem que ter um olhar assim muito apurado neles e você tem que perceber. E é importante perceber isso, porque se não você vai tá assim: “Nossa, o fulano tá chorando hoje, né? Ele tá chorando por que será? Será que aconteceu alguma coisa”, e acontecem “n” coisas nessas famílias.” (Entrevista com a professora Elisa, 2014).

Não há dúvida de que a tensão percebida na narrativa dessas professoras tem sua origem nos movimentos históricos que a atividade de “tomar conta” das crianças tem assumido, passando de caridade a direito (ou mercadoria?). As professoras deste estudo parecem explicitar as dificuldades do trabalho de cuidado com as crianças, como também teria observado Zelizer (2011), a partir de uma disputa que estas instauram com as respectivas famílias. Contudo, de forma diferente do estudo da autora, essas mulheres não são contratadas diretamente pelas famílias, e estas últimas têm o direito de ter o cuidado e a educação de suas crianças compartilhado com a escola. As professoras parecem questionar as condições de trabalho relacionando suas reivindicações a uma negação do histórico “tomar conta”, do lugar de babá, que estas, de fato, não ocupam, mas que tampouco parece resumir as dificuldades desse trabalho.

### Ações revezadas e cuidados tornados invisíveis

A noção de caridade associada ao cuidado e a negação das relações de serviço parecem bastante concatenadas com a ideia de que o reconhecimento do trabalho de cuidado por parte dos que diretamente o recebem é diferente do reconhecimento do trabalho em si (MOLLINIER, 2013). A autora adverte que a “gratidão” por parte dos usuários constantemente não significa para as trabalhadoras de cuidado um reconhecimento do trabalho propriamente dito. Do mesmo modo, Young (2007) observou que, no contexto de reconhecimento do trabalho de cuidado, são em vão as tentativas de valorizá-lo por meio de medalhas, discursos, uma vez que o princípio da meritocracia é o que continua definindo o valor de uma real contribuição para a sociedade capitalista meritocrática.

Ainda de acordo com Young (2007), o trabalho de cuidado no contexto em que vivemos só pode ser reconhecido quando convertido em termos de salário nos parâmetros das trocas burguesas. Contudo, de acordo com a autora, esse trabalho é composto por atividades que só podem parcialmente ser avaliadas nesses termos. Quanto vale um banho? E quanto vale um banho acompanhado de uma canção, de um sorriso? Como também reforça Mollinier (2013), o cuidado não apresenta uma expressão material, objetiva.

Young (2007) pensa que uma forma de superar o problema do reconhecimento do cuidado seria encorajar todo mundo a cuidar, e as cuidadoras a desempenharem outras atividades mais valorizadas socialmente. Sua análise e proposta ajudam-nos a compreender a estratégia que parece se desenhar no contexto de trabalho do berçário. Embora algumas professoras estejam mais envolvidas e empenhadas em exercer as atividades mais reconhecidas como as de cuidado, como veremos no próximo item, percebemos que são essas as atividades que distinguem uma dinâmica de trabalho interna à equipe, explícita nas falas das professoras Elisa e Joana.

Quando leva para o parquinho, aí já começam a aparecer os cocôs, e a primeira que eu fui trocar hoje eu já tive que dar banho, porque tava muito suja, e aí vai o dia todo. Enquanto tem uma cuidando, a outra está lá cantando, fazendo uma brincadeira, pondo uma musiquinha, ou os brinquedinhos (quando tá na sala), (...) às vezes a gente tem atividades dirigidas em alguns momentos, mas o tempo passa muito

rápido. (Entrevista com a professora Elisa, 2014).

É dez horas, aí é a hora do descanso, (...) depois que eles almoçam é hora do descanso, então tem que estar todos trocados e pelo menos a metade com banho. (...) é um combinado pra metade dar banho, para não ficar sobrecarregado pra tarde, e todos trocados eles vão dormir (...) né? E depois que eles descansam, (...) na medida que eles vão acordando, eles acordam lá por volta de ... é muito relativo né? E nem todos dormem, às vezes uns dormem antes, às vezes tem um acordado, aí eles vão fazer outro lanche. Aí começa as trocas de novo, aí é a segunda troca. (Entrevista com a professora Júlia, 2014).

ENTREVISTADORA: Só pra eu entender o que vocês chamam de atividades de estímulos. São esses intervalos?

ENTREVISTADA: Esses intervalos que eles estão interagindo, entendeu?

ENTREVISTADORA: Que é (...) um intervalo entre um lanche e o almoço. De manhã, entre o lanche e o almoço?

ENTREVISTADA: Entre o lanche e o almoço, mas não esse tempo todo, porque nesse horário é horário de banho, de trocas, porque nesse horário todas as crianças são trocadas de manhã e antes de dormir tomam banho, entendeu? Então nesse intervalo de tempo a gente tenta fazer isso, conciliar as duas coisas.

Embora o revezamento do cuidado aparentemente não esteja relacionado com o desempenho alternado de atividades mais ou menos valorizadas, pudemos ver tanto no tópico acima quanto na fala da Júlia, o quanto ele é algo que *sobrecarrega*.

Durante a observação, pôde-se notar que a sobrecarga física dos trabalhos tidos como exclusivamente de cuidado no caso do berçário se equiparavam em alguma medida às demais atividades, como “rodona” com as crianças, brincar no parquinho e “estímulo” na sala. O que não parece se equiparar é o sentido de desvalorização que muitas vezes carregam.

Eu não sei, pela experiência das mães, elas preocupam muito com o cuidado mesmo. (...) quando eu faço entrevista eu gosto de falar com elas sabe? Eu preciso que elas vejam a escola como um lugar de crescimento (...) que é melhor elas estarem na escola, (...) como acontece muito, a gente vê, elas contratam uma senhora que cuida de várias crianças na casa dela, né? Quando elas não têm acesso à escola, elas precisam trabalhar e, às vezes, deixam as crianças no local não apropriado pra elas, né? Com pessoas que não sei se elas conhecem, então (...) elas precisam ver isso, a escola como um lugar de profissionais empenhados no desenvolvimento e no bem-estar dos filhos. Elas precisam valorizar isso. (Entrevista com a professora



Elisa, 2014).

Mollinier (2013) afirma que as atividades de cuidado não seriam materialmente quantificáveis, não produziram objetos e que, muitas vezes, se caracterizariam pela invisibilidade necessária ao seu bom desempenho. Ela lembra que cuidar exige uma capacidade de se antecipar à necessidade do outro e de fornecer-lhe aquilo que este ainda nem se deu conta de que precisa, de modo imperceptível.

No contexto do berçário, a invisibilidade das atividades de cuidado, o seu caráter discreto, não parece ser fundamental na relação com as(os) bebês, mas, sim, na relação com as famílias. É como se fosse necessário tornar invisível o cuidado para valorizar não só a educação, mas o trabalho em geral. Considerando-se que na esfera da estima, ou seja, do que é valorizado como contribuição individual na sociedade capitalista, não cabe o cuidado, as professoras veem-se impossibilitadas, inclusive, de se inserirem no debate sobre a que se deve atribuir valor no contexto coletivo. Nessa direção, para Young (2007), o reconhecimento do trabalho de cuidado poderia contribuir para outra visão da estima relacionada à capacidade de mensurar a valorização das pessoas na sociedade, nos termos da contribuição do cuidado, o que questionaria o próprio mérito individual.

#### Cuidar e educar: respostas adequadas

Embora os significados sobre o cuidado no discursos das professoras da Educação Infantil repercutam sobretudo em negações e nas tensões que envolvem essas atividades, nota-se também um esforço em direção contrária, de modo a constituir diferentes *jeitos* de cuidado orientados principalmente pelo significados dos afetos. Como Fernandes (2013) observou em seu estudo com cuidadoras de crianças, os *jeitos* de cuidar conformam-se a partir das relações entre afetos e razão, proximidade e distância, podendo ser conquistadas e lapidadas durante a vida.

A observação do trabalho no berçário da IEI pesquisada poderia levar a pensar que Elisa deve ser uma das professoras que têm mais *jeito* para cuidar. Além de ser a pessoa que mais dispense tempo realizando o *cuidado necessário*, ela demonstra não se importar em realizar essas atividades; ao contrário, apresenta-se constantemente para tal. No início, sua atitude causava estranhamento e, muitas vezes, depois de observá-la,

perguntava-me o que poderia levá-la a querer permanecer mais tempo no trocador de fraldas ou na banheira, etc. Seriam estes lugares privilegiados para “deixar de lado” o pedagógico, onde a racionalização das ações supostamente deve ser mais incorporada? O trocador de fraldas ou a banheira permitiriam, portanto, certo descanso à mente, ao espírito?

No decorrer das conversas e das entrevistas, evidenciou-se que o posicionamento de Elisa no seu trabalho parecia estar relacionado mesmo a um maior *distanciamento* do pedagógico, associado a uma noção de cuidado próxima da caridade, que parecia alcançar muitas direções.

Fiquei dezessete anos sem trabalhar, cuidando dos meus filhos, e quando eu voltei a trabalhar não foi por dinheiro, porque, se fosse por dinheiro, eu não iria. Eu voltei a trabalhar por amor. (Entrevista com a professora Elisa, 2014).

Elisa percebia a Educação Infantil numa perspectiva mais distante das concepções que poderiam estar associadas à ideia de profissionalização. Ela não somente negou a necessidade de reconhecimento pelo pagamento, como não demonstrou, no dia a dia, necessidade de certo tipo de reconhecimento por parte das suas colegas e da equipe da coordenação, ocupando lugares nos quais as atividades tidas como pedagógicas (projetos, brincadeiras direcionadas) estavam menos presentes e que, portanto, não eram visíveis para o todo da escola. Elisa acredita que o necessário para trabalhar com criança é *sentir afeto* e demonstrava especial interesse em estar e trabalhar com as crianças onde elas não eram sempre vistas, ou bem vistas. Ela fez uma alusão a uma música da sua igreja: “Eu quero ser o sol que brilha à noite...” (Entrevista com a professora Elisa, 2014). Elisa não só assumia as noções de afeto, de amor, como questionava a dinâmica do trabalho, por não proporcionar um vivência mais *próxima* das crianças:

Olha, (...) o ser humano tem características individuais. E o que a gente tem que ter para trabalhar com criança é otimismo, otimismo e sentir afeto. Eu sinto isso, eu acho que a educação foi tomando um rumo em que não existe essa relação de afeto entre o professor e o aluno e o aluno e professor, e isso torna, não só a profissão, mas a vida de qualquer um, sem amor, sem afeto, pesada. Eu acho que foi esse rumo que a educação tomou. Eu gosto de resgatar isso sabe? Eu sinto até que, às vezes, fica com muito compromisso, muito projeto, muito horário pra cumprir e às vezes você não tem tempo, em um dia que a

criança não está bem, você poder ouvir ela, você poder sentar e dar uma atenção ali, quem sabe ajudar de alguma forma. Muito agitado assim, é muito agitado assim. (Entrevista com a professora Elisa, 2014).

Elisa foi a única professora que descreveu as condições de trabalho como impedimento para as dinâmicas de cuidado. Ao justificar suas demandas de tempo, ela revelou a complexidade de se realizar um cuidado que vá além das técnicas, remetendo ao que Mollinier (2012) descreve como sendo a *resposta adequada* do cuidado, uma resposta na medida certa, difícil de ser normatizada, com característica de atitude, ou seja, envolvendo ações e emoções.

'A flecha que acerta o alvo' [remete à música da igreja]. Eu acho que é isso, a gente precisa ter uma observação que a gente consiga ver a coisa certa, no momento certo e tomar a atitude certa, para ajudar a criança a crescer e ser um ser humano melhor. (Entrevista com a professora Elisa, 2014).

A maior afinidade com as atividades reconhecidas como sendo de cuidado parecia estar, nos discursos das professoras, proporcionalmente associada a uma *proximidade* afetiva. A professora Gabriela, que estava constantemente desempenhando ações de cuidado, embora numa dinâmica mais leve do que Elisa, explicou por que prefere não acompanhar as crianças durante a sua passagem por outras turmas na escola<sup>26</sup> (além do seu tempo no berçário): tratar-se-ia de uma estratégia para controlar as suas emoções: “Porque eu acho que a criança, mesmo a gente não querendo, o vínculo fica muito forte, e eu acho que esse apego é demais da gente.” (Entrevista com a professora Gabriela, 2014).

A “domesticação do apego”, como observou Fernandes (2013, p.23), é um movimento muito importante para a constituição de *jeitos* de “cuidar bem” nas camadas subalternas. Evitar o apego é importante para cuidar a partir de uma gramática em que coexistam afetos e disciplina, na qual se entende que a criança não “pode ter muita vontade” mas, ao mesmo tempo, é preciso dar-lhe “atenção e carinho” (FERNANDES, 2013, p.23).

---

26 No fim do ano, como parte da dinâmica estabelecida pela coordenação, as professoras podiam manifestar o desejo de mudar de turma ou permanecer na mesma. Nesse sentido, estava posta a possibilidade de escolher acompanhar ou não uma turma específica de crianças.

A professora Gabriela parecia refletir sobre esse dinâmica de *distanciamento* e *proximidade* como algo que a diferenciava das mães das crianças, o que ela, inclusive, procurou ensinar para as mães, por compreender que assim se construiria uma *resposta adequada* de cuidado:

Quando eu vi que a [bebê] C estava no ponto de engatinhar do jeito dela, eu falei com ela [com a mãe da bebê]: 'Você vai dar pra ela os brinquedos...não perto, põe longe dela, sabe?' Não é longe não, né?' Eu expliquei: 'Não coloca perto dela não, ela tem que buscar os brinquedos, aí ela fez e tudo'. Aí ela falou: 'Nossa pra quê você foi ensinar ela isso? Agora ela joga minhas verduras e meus 'trem' tudo no chão, roda a casa toda, ela até caiu da cama'. Eu falei: 'Eu te avisei, né?' (...) 'Fora outras mães também que eu chego e falo – faz isso – e elas fazem também.' (Entrevista com a professora Gabriela, 2014).

A professora Júlia também discorreu sobre a importância de se ter “sintonia” com as crianças, percebendo que a preocupação adequada é um grande desafio para poder “deixar” as crianças. Na sua fala, o “deixar” assumiu um significado mais relacionado ao cotidiano.

Então, ter esse equilíbrio, ter a coragem de deixar, mas estar sempre atenta nos momentos para não cair, (...) pode até cair, mas, por exemplo, não ter algum problema mais grave. (...) Porque é um ser em desenvolvimento, é uma criança que precisa desenvolver, precisa buscar outras coisas né? (Entrevista com a professora Júlia, 2014).

A proporção do apego parece ser a medida que une o cuidado e a educação. Os carinhos relatados pelas professoras as levavam a uma reflexão sobre a necessidade de cuidar, no que diz respeito às dimensões mais técnicas, mas sobretudo nas suas dimensões morais, imbricadas ao contexto tido como pedagógico, educacional. Elas se inserem com toda a potencialidade do seu amor e desejam ser “uma luz onde não há luz”, de modo a confortar as crianças; buscam controlar as próprias emoções, o “apego que é demais da gente”; ter preocupação na medida certa, que permita o desenvolvimento da criança ou, ainda ter sintonia com essa relação, percebendo que as crianças precisam buscar outras coisas, lugares, precisam “cair mas não ter problema grave”. A tensão dos afetos parece constituir um elo entre as dimensões do educar e do cuidar.

Os relatos das professoras Joana e Isadora foram fundamentais para perceber isso. Elas demonstravam ter mais certezas, respectivamente, quanto ao seu papel de

“educadora” e de “cuidadora” e não descreveram tensões explícitas na dinâmica de *aproximação* ou *afastamento* das(os) bebês.

Olha, não pode falar muito isso, mas eu acho, por exemplo, principalmente no berçário, você atua como professor, mas você é cuidador mesmo. Eles nem gostam que você fala isso, mas, na minha opinião, eu acho que é mais um cuidador mesmo, (...) que os cuidados básicos de higiene, alimentação, bem-estar, nesta idade, é até mais importante do que a questão pedagógica. Essa é a minha opinião (Entrevista com a professora Isadora, 2014).

Observa-se que a professora Isadora opinou sobre o assunto como se estivesse transgredindo as regras ao fazê-lo. Sua fala evidenciou um diálogo com concepções hegemônicas que valorizam mais o “educativo” ou mesmo a ideia da indissociabilidade entre o cuidado e a educação.

A professora Joana, por sua vez, explicou que a relação com as crianças era “bem tranquila” e seguiu relatando sobre os projetos e sobre como as crianças aprendiam por estimulação, imitação, entre outros assuntos de cunho pedagógico.

Folbre (1997) propõe que o cuidado seja descrito como um “trabalho de proximidade”, de modo a defini-lo a partir da dimensão afetiva do carinho, que, na maior parte das situações, leva a uma resposta satisfatória de cuidado. Contudo, como explicitado em outros estudos (DUMONT-PENA, 2012 e DUMONT-PENA & SILVA, 2012; 2014), compreende-se que os afetos que envolvem as atividades de cuidado são ambíguos. Estão presentes carinho e proximidade, mas também ódio e distanciamento do outro compõem essas relações. Não é possível pensar no cuidado no contexto profissional eliminando os afetos que o compõem. Como notou Mollinier (2014), as(os) coordenadoras(os) das atividades de cuidado, ao pautarem-se por uma ideia de profissionalismo designada historicamente a partir de atividades paradigmáticas realizadas por atores masculinos bem-sucedidos não situadas de forma histórica e social, comumente consideram falta de profissionalismo o apego das(os) cuidadoras(es), ou os afetos que essas(es) relatam ter com aquelas(es) de quem cuidam.

Acredito poder afirmar que o paradigma da profissão não é o melhor para atingir o respeito ao trabalho do cuidado, nem para compreender seu ethos. No mundo das cuidadoras, é comum 'não amar' esta ou aquela pessoa, as relações humanas são governadas por afinidades, os indivíduos não são intercambiáveis. Ser 'profissional' significaria ocupar-se de todo mundo da mesma maneira, com empatia e distância,

o que estipula uma regra impossível de ser cumprida. Não se pode simplesmente agir dessa forma, é absurdo diante daquilo que cada um sabe sobre relações. Também as cuidadoras vão ao encontro da regra 'ser profissional'. Reformulada nos seus termos, a questão é mais a de saber como se ocupar de todo mundo quando é impossível amar a todos da mesma maneira. Isso implica deixar um lugar para as relações particularizadas, admitir a variedade de gostos e de afinidades, utilizar-se dela, eventualmente preocupar-se quando uma pessoa é negligenciada. (MOLLINIER, 2014, p. 28-29).

Os caminhos para obter a *resposta adequada* de cuidado que, ao nosso ver, parece relacionar o cuidado à educação, são interessantes mas parecem bastante orientados pela necessidade. De acordo com Honneth (2013), tem sido, historicamente, objetivo da educação pública formar pessoas com solidariedade e iniciativa moral própria, quesitos fundamentais para a democracia no estado burguês.

Seria adequado se as convicções políticas pudessem se construir no espaço educacional, o que, por sua vez, estaria associado a outra suposição de certa neutralidade do Estado. De acordo com Honneth (2013), é a partir dessa tensão que a filosofia política começa a se descolar das teorias educacionais. A teoria educacional, a filosofia política e a relação de cuidado e educação serão os temas centrais do capítulo que se segue.

## CAPÍTULO 4

Cuidado: apontamentos para (re) pensar a educação

## **CAPÍTULO 4: Cuidado: apontamentos para (re) pensar a educação**

Neste capítulo, apresentamos a síntese sobre o trabalho de cuidado na IEI pesquisada, buscando afirmar a tese de que *o cuidado está muito presente nas IEIS e, ao contrário do que se tem problematizado, está muito associado à educação. Além disso, além de não “atrapalhar” o contexto pedagógico, o cuidado pode indicar alternativas para a construção de uma perspectiva pedagógica na Educação Infantil que vá além da possibilidade de formar seres humanos para a competição, contribuindo para a formação de seres humanos que cuidem e lutem para que sejam reconhecidas as suas expressões máximas de humanidade.*

Mostramos como o cuidado se inscreve num contexto de relações sociais e técnicas, cujos sentidos, significados e condições objetivas constituem experiências que são contraditórias, instáveis, ambivalentes, mas que nos parecem mais exitosas na medida em que são possibilitadas pelas proximidades e afetos com o outro.

Independente do êxito de cada relação de cuidado específica, não há dúvidas sobre o quanto estas constituem o saber-fazer do berçário e a pedagogia da Educação Infantil, a qual, ao nosso ver, ainda precisa reconhecer e qualificar o cuidado de modo que este movimento permita rever a própria pedagogia. Iniciamos esse percurso apresentando os tipos de cuidado que observamos no decorrer deste trabalho e as suas implicações para a pedagogia.

O cuidado no berçário ocorre das mais diversas formas: *o cuidado do outro*, que já havia sido descrito por Maranhão (1998; 2011) e Montenegro (2001; 2003), o ensino do *cuidado de si*, que também já tinha sido trabalhado por Maranhão (1998; 2011), e o que chamaremos de ensino do *cuidado do outro*.



#### 4.1 Cuidado e educação: uma tarefa a mais?

Como dissemos acima, o cuidado está muito presente no cotidiano de relações com as(os) bebês no berçário e embora, até então, tenhamos feito o exercício teórico de distingui-lo da educação, observamos que há um amálgama da educação e do cuidado, muito difícil de separar. Longe de “educar e cuidar” ser um jargão, crítica muito comum no campo, cuidar e educar são uma realidade concreta, sendo a escola, como na fala que se segue, de Elisa, um “lugar de profissionais empenhados no desenvolvimento e no bem-estar” das crianças.

Pela experiência das mães, elas preocupam muito com o cuidado mesmo. (...) Quando eu faço a entrevista, eu gosto de falar com elas sabe? Eu preciso que elas vejam a escola como um lugar de crescimento e elas pensem assim, que é melhor elas [as crianças] estarem na escola, do que estar, como acontece muito, a gente vê, elas contratam uma senhora que cuida de várias crianças na casa dela, né? Quando elas não têm acesso à escola e precisam trabalhar, e às vezes deixam as crianças no local não apropriado pra elas, né? Com pessoas que não sei se elas conhecem, então, assim, elas precisam ver isso, a escola como um lugar de profissionais empenhados no desenvolvimento e no bem-estar dos filhos, elas precisam valorizar isso. (Entrevista com a professora Elisa, 2014).

Das atividades voltadas para “desenvolvimento e bem-estar”, ou de cuidado e educação, distinguiram-se primeiramente, na IEI estudada, duas configurações – as quais já haviam sido notadas por Maranhão (1998; 2011) e Montenegro (2001; 2003) – o *cuidado do outro* e o *ensino do cuidado de si*. Sobre esses dois tipos de cuidado (e educação), cada uma das autoras teria se dedicado a compreender, respectivamente, as técnicas e a moral na relação entre professoras e crianças, as quais descrevemos de modo esquematizado no quadro abaixo:

## QUADRO 2

O cuidado do outro e o cuidado de si, de acordo com Maranhão (2011) e Montenegro (2003)

<b>Configurações do cuidado e educação</b>	<b>Técnicas corporais (MARANHÃO, 2011)</b>	<b>Educação Moral (MONTENEGRO, 2003)</b>
Cuidado com o outro	Não considerar naturais práticas de cuidado (técnicas) que fazem parte da cultura e ampliar o que se entende por cuidado.	Perceber os valores que são transmitidos nas práticas de cuidado e escolher esses valores.
Ensino do cuidado de si	Desenvolvimento de técnicas corporais, habilidades que possibilitem a relativa independência das crianças, com segurança.	Desenvolvimento e estímulo da autonomia, autoconfiança.

Ao nos referirmos ao tipo de relação de cuidado com os bebês, ou ao *cuidado com o outro* realizado pelas professoras, estamos nos reportando à relação que mais comumente é associada ao cuidado no contexto da Educação Infantil. Trata-se das técnicas e subjetividades sincronizadas de modo que as professoras possam manter e promover a vida e o desenvolvimento dos bebês, sem os quais a própria existência de berçários não teria sentido ou não seria possível.

O cuidado com o outro é a base da dinâmica vivida pelas professoras e bebês no berçário, a qual acontece sobretudo permeada por afetos que propiciem que professoras e crianças se aproximem, de modo a possibilitar a gestão dos afetos e do cuidado da criança, sintetizado pelo que elas chamam, muitas vezes, de “amor”. Dependendo das condições materiais de trabalho, essa experiência do “amor”, muitas vezes, é atropelada pela rigidez e rapidez das dinâmicas exigidas pela instituição e pelas dificuldades relativas ao número de professores, às condições de estrutura etc.

[...] amor, sem afeto, fica pesada. Eu acho que foi esse rumo que a educação tomou. Eu gosto de resgatar isso sabe? Eu sinto isso, que às vezes fica com muito compromisso, muito projeto, muito horário pra cumprir e às vezes você não tem tempo, em um dia que a criança não tá bem, você poder ouvir ela, você poder sentar e dar uma atenção ali, quem sabe ajudar de alguma forma. (Entrevista com a professora Elisa, 2014).

Para o cuidado com o outro no berçário, as professoras recorrem a um repertório moral e de técnicas que ainda estão distantes dos contextos de formação na Educação Infantil e que se constituem, por sua vez, em continuidade entre a esfera do trabalho e a esfera familiar. As mulheres demonstravam recorrer à sua sabedoria prática, que demanda um repertório adquirido na vida social, sobretudo nas famílias, o que é intensificado (mas não exclusivamente) pela condição de ser mulher e mãe.

Porque eu, além de ser professora, eu amo criança. Tive uma experiência muito linda com os meus filhos e quis trabalhar com criança pra poder tentar fazer a mesma coisa. (Entrevista com a professora Elisa, 2014).

O cuidado com o outro, no caso com as(os) bebês, como explica Honneth (2003), referindo-se à esfera de reconhecimento do cuidado, diz respeito a perceber e responder às carências e afetos que só podem receber confirmação porque são diretamente correspondidos. Essa relação diz respeito a um estímulo afetivo, mas também à manutenção da existência corporal dos seres concretos (HONNETH, 2003), dimensões evidenciadas nas técnicas e subjetividades do cuidado descritas no capítulo anterior e que também podem ser exemplificadas nas narrativas que se seguem, das professoras Júlia e Joana:

Tem, todo tempo né? A gente vê quando a criança tá mais tristonha, vai lá faz um carinho nela, né? Então a gente trabalha os próprios professores mesmo, né? A gente vê que a criança tá mais tristonha, tá mais chorona, vai lá abraça o coleguinha e isso vai melhorando durante o dia. Às vezes a criança chega muito chorona, aconteceu alguma coisa, no final do dia ela já outra criança, né? (Entrevista com a professora Júlia, 2014)

É, depois que eles acordam, tem um lanche, tem um horário pro lanche, depois tem o horário para a troca, todas as crianças são trocadas ao acordar. Aí tem esse horário, (...) a gente faz a “rodona”, tem esse horário de atividade, a “rodona” em si, (...) a gente costuma fazer “rodona” de música, essas coisas. (Entrevista com a professora Joana, 2014).

No cuidado com o outro, nesse berçário, destacamos como principais desafios: a necessidade de não ver como naturais, mas culturais, as técnicas do cuidado (MARANHÃO, 2011). Assim, percebe-se a importância de tornar visíveis as técnicas do corpo, de modo a perceber o quanto elas estão permeadas por significados como os

associados às relações etnicorraciais, de gênero e de classe. Júlia, por exemplo, nos relatou como ela escolhe vestir as meninas com vestidos somente na hora de elas irem embora, uma vez que estes não são roupas de brincar, porque expõem as calcinhas e, conseqüentemente, as meninas. Sua fala relata uma opção inscrita na técnica de cuidado com o corpo que pode ser tensionada do ponto de vista das relações de gênero. Por outro lado, também nota-se a necessidade de pensar e refletir não somente sobre as tensões, mas sobre cada um dos jeitos de carregar essas(es) bebês, cada modo de afagá-las(os), de acarinhá-las(os) para que durmam, de sentar no chão com elas(es), as quais estão incorporadas nas professoras e garantem que as dinâmicas funcionem muito bem.

Do mesmo modo, é importante perceber os significados e valores que guiam as ações de cuidado com o outro. Inscrito na dinâmica das culturas de cada uma das professoras, o cuidado pode significar “preocupar-se com” o que é importante, dentro de um quadro de valores próprios, nem sempre compartilhados com as famílias ou com as perspectivas da instituição, como na fala de Joana, que muitas vezes está a cuidar e cantar orações:

E essa área espiritual fica à mercê. Aí os pais falam assim: “Ah deixa, quando ele crescer ele escolhe. Mas por que você não deixou ele escolher as outras coisas? E a vida espiritual você vai deixar assim? Não. (Entrevista com a professora Joana, 2014).

Nessa direção é importante compreender os significados e valores inscritos nas atividades de cuidado, tendo em vista a ampliação das percepções das professoras sobre as necessidades particulares da(o)(das)(dos) bebês, de modo que estes tenham mais sucesso na construção da autoconfiança.

Sim, cuidar para não colocar a mão na comida (...) “Olha a mãozinha, não põe aqui”. Calçar o sapato (...) a gente calça o sapato, eles querem tirar e a gente tenta deixar eles calçados. “Oh, agora eu vou embora, então você vai pisar de chão, você está de sapatinho” . Tem uns que não dá para colocar, porque eles tiram umas vinte vezes e você cansa, mas a maioria já tão deixando, aí vão ficando bonitinho. Aí, na hora do banho, geralmente, eu viro a criança para o espelho, na hora de pentear, em vez de tá virada pra mim, eu viro a criança para o espelho e não quer pentear. “Olha, tá ficando bonita, vamo!” Aí ela percebe (...) que tá ficando bonita, ela tá vendo a transformação lá (...) (Entrevista com a professora Júlia, 2014).

O cuidado com o outro, como descreve Júlia, é uma forma de atender às

necessidades particulares do outro, ao mesmo tempo, numa dose certa, compreendendo que as(os) bebês ainda são imaturos. Implica fazer com que elas(es) percebam que não são onipotentes e que, por exemplo, não podem decidir sobre calçar ou não o sapato sozinhas, e também é o que as(os) faz perceber que estão “ficando bonitas[os]”, que são pessoas e que, portanto, precisam se mostrar diferentes do outro. Esta relação é a base para a construção da autoconfiança do ser humano (HONNETH, 2003), o cerne de toda a ética humana.

Também no berçário, observamos que, ao cuidar do outro e buscar construir a autoconfiança junto desse outro, as professoras fazem um movimento intencional, refletido, de ensiná-las a cuidarem de si.

Para análise do ensino desse tipo de cuidado, *o cuidado de si*, julgamos necessário retomar as discussões do cuidado em Honneth (2003), principalmente no que diz respeito à separação segura do outro, processo fundamental para uma relação de cuidado que contribua para a construção da autoconfiança e que resulte em pessoas que se sintam amadas.

Tomando por base a estrutura de relação mãe e filho, fundamental para pensar socialmente a construção das relações de cuidado, a(o) bebê precisa da mãe, e a mãe também vivencia um estado carencial com a(o) bebê, o qual advém da sua projeção com ela(e) no curso de toda a gravidez (HONNETH, 2003). Para esse autor, decorre dessa ligação inicial uma desadaptação gradual entre mãe e criança, na qual a mãe vai voltar ao seu campo social, abrindo-se para novas pessoas e negando a satisfação direta integral da criança.

Esse processo é decisivo na relação de cuidado, e o sucesso dele depende da capacidade de ambos, mãe e filha(o), conseguirem se separar, saber da sua autonomia de ação, como explica Honneth (2003): a(o) bebê precisa compreender que não é onipotente, e a sua mãe precisa compreender a sua independência. Nesse movimento, a criança tende a atacar e tentar destruir a mãe:

Se a mãe souber passar pelo teste de seu filho, tolerando os ataques agressivos sem a vingança de amor, então, da perspectiva dele, como foi dito, ele terá de tomar consciência agora de sua independência em relação à dedicação dela. Se o amor de mãe é duradouro e confiável, a criança é capaz de desenvolver ao mesmo tempo, à sombra de sua confiabilidade intersubjetiva, uma confiança na satisfação social de

suas próprias demandas ditadas pela carência; pelas vias psíquicas abertas dessa forma, vai se desdobrando nela, de maneira gradual, 'uma capacidade elementar de estar só'. (HONNETH, 2003, p.173).

A capacidade da criança de estar só demanda, então, que ela viva o cuidado, de modo a adquirir autoconfiança, cuja base, segundo Honneth (2003), é a ideia de amor hegeliana, compreendida como “ser-si-mesmo em um outro”. A(o) bebê precisa viver a experiência de “poder estar só”, precisa construir autoconfiança e saber-se amada(o) mesmo quando a pessoa que cuida dela(e) e a(o) educa não está com ela(e).

As professoras da IEI pesquisada demonstraram compreender com muita habilidade esse processo de separação das(os) bebês com as mães [famílias], como algo que gera dor para ambos, embora isso não signifique que elas possam sempre conduzi-lo da melhor forma. Como explica a professora Elisa, a mãe precisa confiar ao deixar a(o) filha(o) sendo que a confiança da mãe ao deixá-la(o) é que vai gerar aprendizagem nele:

Aqui não é o lugar que elas só deixam a criança para poder ir trabalhar, mas (...) é um lugar que ela deixa a criança para aprender, ser feliz, ser bem cuidada, ser bem alimentada e tem que existir um relacionamento de confiança, da mãe saber que a criança dela tá aqui e que ela tá aprendendo e que nem tudo, nem tudo é assim tão lindo, às vezes vem uma unhada do colega e essa criança chora. Mas essa mãe precisa saber que, até nesse tempo, ela tá sendo cuidada, que é necessário acontecer isso, é um aprendizado também para a criança. (Entrevista com a professora Elisa, 2014).

Do modo semelhante, esse processo de separação também acontece entre as professoras e as(o)s bebês, uma vez que ambos estão implicados em relações de cuidado. De acordo com Honneth (2003), as predisposições iniciais para as relações de cuidado estão ligadas à condição de simpatia e atração, o que não está sempre associado a maternidade e nem sempre está à disposição das pessoas. Assim, no berçário, ainda que as professoras não tenham criado uma expectativa e uma ligação inicial com as(os) bebês relacionada à maternidade, elas parecem construir uma disposição inicial para cuidar relacionada aos sentimentos que elas mobilizam a partir do que as afeta, por exemplo, considerando estas crianças como sendo pessoas “que sofrem muitas ausências”, “que ficam jogadas lá fora”, como mostramos no capítulo anterior. Deste modo, as professoras também racionalizam sobre a sua separação gradual das(os)

bebês, o que faz com que as suas ações de cuidado constituam uma “resposta adequada”, que é pensada a partir de um distanciamento e aproximação muitas vezes “calculados”.

Mas eu sempre tive esse cuidado né? Cuidado de não dar, deixar uma criança por exemplo (...) ficar assim muito agarrada (...) comigo, sabe? Porque isso prejudica, sabe? Isso prejudica o grupo (Entrevista com a professora Júlia, 2014).

Davi é outro exemplo. Davi, sempre que você sentava, ele começava a chorar aos prantos e berros, aí você tinha que dar a comida primeiro pra ele. Aí eu falei: “Gente, a gente tem que parar com isso, ele vai ficar mal acostumado, ele não vai ser o primeiro na vida não, tem que aprender a esperar”. Agora ele já tá mais tranquilo. Deixa ele chorando mesmo e vai dando os outros. Fazer ele esperar a vez dele mesmo, pra saber que tem que esperar. (Entrevista com a professora Joana, 2014).

Nota-se que as professoras se esforçavam para “não se apegar muito” e “não deixar que a outra criança se apegue muito”, de modo a construir um equilíbrio, pensando e repensando suas práticas, com muita sensibilidade, numa relação que possibilita a separação delas e das crianças e a capacidade de ambas estarem sós, posteriormente.

Então, por ela ser assim mais dependente, eu acho que isso prejudicaria ela. Porque eu não sei se você percebeu, às vezes você estava na sala, mas ela fica me procurando assim. Quando chega perto dela, ela fica assim, como se diz: cadê? Então ela tem que perder, não ficar dependente de mim. (Entrevista com a professora Gabriela, 2014).

Eu procuro não me apegar muito e não deixar que a outra criança se apegue muito. No momento que eu vejo que tá acontecendo isso, eu deixo que a outra professora dê comida, faça dormir (...). Às vezes acontece assim de uma criança ficar muito grudada na professora e chorar, quando ela sai, então, e só quer ela, só quer ela. (Entrevista com a professora Júlia, 2014).

Percebemos o ensino do cuidado de si como uma dimensão específica desse processo de separação gradual, a qual é exacerbada no contexto do berçário. Sobretudo por causa das condições objetivas desse trabalho, nota-se que nem sempre as professoras podiam prever as necessidades de cuidado das crianças, de modo a antecipá-las. Tal situação parecia demandar que as professoras se acomodassem nesse lugar de quem não é cuidadora exclusiva, ou como elas mesmas diziam: “mãe exclusiva”. Isso

nem sempre parece ser simples para as professoras. Deste modo, o cuidado no berçário parece se diferenciar das famílias, na medida em que, nesse contexto, o cuidado nem sempre é uma resposta discreta que antecede a demanda de quem necessita. E assim as professoras ensinam as(os) bebês que estas(es) devem reconhecer suas próprias necessidades e solicitar cuidado (muitas vezes as professoras o fazem enquanto cuidam), movimento que também lhes ensina a se perceberem como indivíduos, a separar.

Aí, na hora do banho, geralmente, eu viro a criança para o espelho, na hora de pentear, em vez de estar virada pra mim, eu viro a criança para o espelho, e não quer pentear. “Olha, tá ficando bonita, vamo!” Aí ela percebe (...) que tá ficando bonita, ela tá vendo a transformação lá (...) Ou dos meninos: molha o cabelo, faz um penteadozinho, e tudo isso pra eles se aprenderem a se cuidar. Então, no final do dia, só dá banho no caso assim de necessidade, porque não tem tempo, mas a gente lava os pezinhos, as mãozinhas, aí a gente senta na bancada lá. Aí a menina já colocou os pés, porque já tá acostumada, né? Pelo menos passar a água na mão, na boca, no “coisa”, né? Então, é uma forma de cuidar deles, né? Tá todo tempo assim, ah tá limpinho, tá cheiroso, né? Tem um menino que faz assim quando tá trocando: fum! Pra lavar já faz assim: fum. (risos). (Entrevista com a professora Júlia, 2014).

Ensinar a requisitar o cuidado, ou ensinar o cuidado de si, parece-nos uma solução muito interessante para o cuidado no contexto coletivo.

Mas, por exemplo, o David já sabe quando ele tá de cocô, quando ele quer tomar banho (...) ele já fica louco para tomar banho, ele sempre pede para tomar banho. ENTREVISTADORA: Nossa, que interessante, que é um jeito que ele aprendeu a pedir né? ENTREVISTADA: É uma maneira de tá cuidando dele né? “Eu tô sujo e tô precisando de tomar banho”. às vezes ele até mente que tá de cocô para tomar banho (Entrevista com a professora Elisa, 2014).

[...] a Bruna, como ela não levanta, ela pede e ela levanta o braço e quer ir para a rodinha. Então a gente segura ela. Você foi uma das pessoas que ajudou a segurar ela na rodinha, porque ela quer (Entrevista com a professora Gabriela, 2014).

Tanto o cuidado com o outro quanto o ensino do cuidado de si se inscrevem numa dinâmica de separação, uma vez que são fundamentais para constituir a individuação e independência das crianças, garantindo que as(os) bebês possam ter atendidas as suas necessidades mais particulares como seres humanos. Esses tipos de cuidado têm sido pensados no contexto da educação, ainda que sejam identificados



como um “mal necessário”. São inúmeros os desafios no sentido não só de compreender a organização de tempos, espaços e rotinas, para que estes possam se desenvolver melhor, mas também de compreender a ética, os valores e os significados dessas relações. Esses últimos desafios são ainda mais ofuscados, na medida em que não geram objetos e serviços, e, ainda, podem interpelar a própria pedagogia, como veremos adiante.

#### 4.2 Ensino do cuidado do outro: uma dimensão tornada invisível.

Um terceiro tipo de cuidado associado a educar não tem sido discutido no contexto da Educação Infantil e chamou-nos a atenção durante a pesquisa empírica: trata-se de ensinar as(os) bebês a cuidar do outro: o *ensino do cuidado do outro*.

ENTREVISTADA: Tomar o bico, às vezes, é uma criança que nem nunca chupou o bico, não aceitou o bico, mas ele vê o menino com o bico na boca, ele vai e toma. Aí a gente chega perto e faz a intervenção: “Olha o bico do fulano, ele tá chorando, devolve pra ele, põe na boquinha dele.” Ele põe. Então, assim a gente tá (...)ensinando que ele precisa cuidar. E a gente vê, eu ando impressionada com isso, porque a gente já começa a perceber características nas crianças no berçário. A gente tem uma criança que comporta como se fosse a mãe. Ela passa e pega uma mamadeira que caiu, e ela pega um bico no chão e põe na boca.

ENTREVISTADORA: É mesmo?

ENTREVISTADA: Na saída, ela já fica olhando na janela, ela sabe que é a mãe do outro, vai lá, fala, gesticula.

ENTREVISTADORA: Sim.....

ENTREVISTADA: Que a mamãe dele tá chegando. Oh, é muito lindo, e eu gostaria na minha vida profissional de estar contribuindo com isso, de fazer eles perceberem, se perceberem e perceberem o outro, porque é muito importante isso, né? E a gente vê que tem diferença de uma criança pra outra, tem umas que fazem o coleguinha chorar.

ENTREVISTADORA: Sim....

ENTREVISTADA: Às vezes tomando um brinquedo, às vezes tomando a chupeta, igual eu tô falando, e tem criança que cuida. Mas, no fundo, no fundo, eles são muitos afetivos. E às vezes a capacidade, a condição de capacitação deles ainda não administra isso.

ENTREVISTADORA: É, é.

ENTREVISTADA: Então, às vezes, (...)eles acham que estão abraçando, mas quando a gente vê caíram os dois e começam os dois a chorar, né? Então, (...) eles ainda não dão conta de muita coisa, mas eles têm um relacionamento e dá para a gente ensinar isso, o que que é ajudar o colega. (Entrevista com a professora Elisa, 2014).

A fala da professora Elisa, muito expressiva sobre o ensino do cuidado com o outro, remete-nos a uma prática muito presente no cotidiano de crianças da classe trabalhadora. Como discutimos em trabalhos anteriores já citados, o cuidado com o outro está presente na vida das crianças e pode assumir a forma de “trabalho-castigo” (MARTINS, 1993), como em muitas situações de vulnerabilidade no Brasil, mas não só. O cuidado com o outro também conforma elos morais de solidariedade, de preocupação com o bem-estar do outro e, além disso, conforma uma visão de que somos também vulneráveis, e não independentes, *self made* (GILLIGAN, 1996; TRONTO, 1987).

Essa perspectiva parece ser bem compreendida pelas professoras, as quais, como a maior parte das pessoas das camadas subalternas (TRONTO, 1987), não censuram o fato de as crianças terem sensibilidade para o cuidado com o outro a partir de uma noção de desenvolvimento infantil restrita, associada sempre à separação, necessidade de amparo e incapacidade extrema das(os) bebês.

Muitas foram as falas indicando o ensino do cuidado do outro, o que parece desvendar uma dimensão do cuidado que, possivelmente, tem permanecido invisível, não somente por parte de uma cultura escolar cujos aportes enfatizam o indivíduo e a separação do outro, mas também pelas próprias professoras, que ao falar sobre o assunto, demonstram ter medo que essas práticas não signifiquem sobretudo um ensino, mas uma negligência por parte delas. Como nos disse Gabriela, “a gente só ensina a guardar para eles aprenderem que têm que fazer, senão a gente até podia guardar”.

[...] igual eu tava te contando da Bruna, então o que que acontece, outra dia (...) eu sentei e falei: “Vem Bruna, vem Bruna”. Aí o que aconteceu? O Davi foi lá, entendeu? E pegou ela assim pela blusa e puxou, como se diz: “Eu vou levar ela pra você”. (...) Então, (...) eles protegem sim. Claro, uns mais que os outros, mas eles vendo esse cuidado (...) presta a atenção no dia que você estiver na sala, o olhar deles pra Bruna, que é diferente. Às vezes a gente tá brincando, fazendo as coisas, eles olham pra ela assim, mas você não vê ninguém, é raro eles baterem, eles irem pra cima dela, eles mexerem com ela. Tem o Ezequiel (...) fora isso você não vê. Você vê que eles correm, eles brincam, atropelam uns aos outros, mas eu acho que isso aí, eles já tem o cuidado. (Entrevista com a professora Gabriela, 2014).

Isso mesmo, a hora de dividir, que você ensina pra eles na hora que você joga os brinquedos, que é tudo um só, que um toma um do outro, né? Então ,a gente tem que mostrar que não. Às vezes, a chupeta, eles pegam do outro, então: “Não, não é sua é do fulano”. Tem uns que pegam, vai lá na boca do menino e chupa e põe, né? Então tem que tá atenta a tudo. (Entrevista com a professora Joana, 2014).

Nessa direção, propõe-se que seja lançada luz também sobre esse tipo de cuidado, o qual já vem sendo desempenhado no cotidiano, de modo que ele incite um olhar apurado para a percepção das interdependências do seres humanos, em oposição às construções que excessivamente enfatizam a autonomia e separação, acolhendo o cuidado somente como construção da autoconfiança, como um suporte para poder competir numa sociedade meritocrática.

Apresentamos abaixo um quadro que busca ilustrar e iniciar um processo de discussão do ensino da sensibilidade para o cuidado com o outro na pedagogia, principalmente, em direção à Educação Infantil escolar. Nele retomamos aspectos da discussão sobre o cuidado proposta por Maranhão (2011) e Montenegro (2003), sugerindo acrescentar o ensino da sensibilidade do cuidado com o outro, de modo a ilustrar esses tipos de cuidado e os desafios que apontamos a partir das práticas observadas no berçário.

### QUADRO 3

Relação entre os tipos do cuidado e os desafios para a prática pedagógica

<b>Tipo de cuidado</b>	<b>Desafios para a prática pedagógica</b>
Cuidado com a crianças	Conscientizar-se que as práticas de cuidado (técnicas) que fazem parte da cultura não são naturais, mas culturais, e ampliar o que se entende por cuidado.
Ensinar a criança a cuidar de si	Desenvolvimento de técnicas corporais, habilidades que possibilitem a relativa independência da criança, com segurança.
Ensinar a criança a sensibilizar-se para o cuidado com o outro	Incluir as técnicas de cuidado com o outro na rotina da criança. Por exemplo: ensiná-la a ser apoio para o colega amarrar o sapato; - auxiliá-la a organizar os materiais em dupla; - estimulá-la a passar os talheres durante as refeições

Ao perceber o ensino da sensibilidade do cuidado com o outro como elemento central da pedagogia, estamos concordando com a cientista política Joan Tronto acerca da importância da construção de referências próximas das que vêm desenvolvendo os grupos subalternos, pautada na compreensão de que se é independente, mas que sempre se pode vir a precisar do outro. Entende-se, dessa forma, que, mesmo ao valorizamos o cuidado na pedagogia, o fazíamos de modo a excluir uma dimensão fundamental dessas atitudes, o que nos remete a um modo refinado de fazer com que a ética e a cultura do cuidado com o outro sejam continuamente mantidas invisíveis, violentadas. Não mostrar para as crianças que elas “têm que ser companheiro um do outro”, certamente, é uma chave importante para que se mantenha a indiferença dos privilegiados na nossa sociedade.

Porque tem o momento que eles choram muito, então você tem que acalantar ele, (...) tem que passar pra eles aquela confiança, o carinho, aquela coisa... porque tem horas, né, que eles choram, então se você passa, você tá passando confiança, então eles vão confiar, né? Tem o momento da briga, (...) não é briga, mas, no conhecimento deles, você tem que mostrar pra eles que não é assim (...) você tá mostrando pra ele que ele tem que ser companheiro um do outro. (...) dessa forma a gente vai passando esses sentimentos. (Entrevista com a professora Gabriela, 2014).

Assim, entende-se que o ensino da sensibilidade para o cuidado com o outro representa também uma pedagogia do cotidiano, um olhar a partir de um lugar de quem cuida, ou seja, um olhar das professoras. Essas professoras têm relatado e mostrado com sua própria experiência que é possível saber de si e se situar no mundo, ao mesmo tempo em que se sensibiliza e se compreende como um ser interdependente, que precisa do outro.

Compreende-se que os três tipos de cuidado observados, ou seja, o cuidado do outro, o ensino do cuidado de si e, ainda, o ensino do cuidado do outro são integrantes da mesma esfera de reconhecimento do ser humano, a esfera do cuidado, como descrita por Honneth (2003). O ensino do cuidado com o outro parece indicar a possibilidade de trabalhar a relação de interdependência, como descrevemos acima, mas esta também é uma dimensão igualmente importante para a separação e construção da autoconfiança do ser humano, uma vez que significa a continuidade do cuidado.

Como Honneth (2003) descreveu, o cuidado como reconhecimento humano é

um processo de constituição de uma independência mútua, ele parte de uma simbiose que foi quebrada pela individuação das pessoas, tornando-as, ao mesmo tempo, autoconfiantes de serem elas mesmas e de estarem “presentes” nas pessoas mais próximas, de não estarem sozinhas. Pensando nessa relação, como adverte Honneth (2003), poderíamos ter a ilusão de que essa dinâmica seria simplesmente o resultado de um trabalho cognitivo da construção da autonomia. Contudo, o autor explica que isso não seria possível na medida em que a própria liberação do ser humano para a independência, para a separação, depende da confiança de saber-se amado, ou da continuidade de uma dedicação comum, a continuidade do cuidado (HONNETH, 2003). Assim, as(os) bebês precisam saber que as professoras estão ali, que elas gostam deles e que eles podem confiar na relação que estabelecem com elas, para que eles possam caminhar, cair, ajudar o colega, mudar de turma, voltar para as suas casas. As professoras, do mesmo modo, precisam que as(os) bebês estejam tranquilos e sentindo-se bem com elas, no berçário. Trata-se de movimentos graduais e contínuos que podem ser “ensinados”, como mostramos acima, mas que são constituídos fundamentalmente nas relações de cuidado, no movimento que a professora Elisa bem descreve como o de “passar confiança, carinho”.

Retomamos a importância das atividades que desenvolvem a sensibilidade do cuidado com o outro nas(os) bebês, neste caso, interferindo no que diz respeito à construção da percepção e da confiança de todos do berçário na continuidade do cuidado, processo fundamental para poder “separar”.

Quando as(os) bebês percebem e estão sensíveis ao cuidado do outro, das(os) colegas e também das professoras (quando guardam brinquedos para ajudá-las, por exemplo), ao mesmo tempo, elas(es) retornam para as(os) colegas e para as professoras essa ligação afetiva, fazendo com que o afeto seja construído de forma mútua. A continuidade do cuidado desenvolvida desta forma parece-nos ainda mais importante num contexto coletivo, em que o atendimento das necessidades particulares não é intensificado e que essas(es) bebês não contam com amigos, professoras, referências tão exclusivas, para que todos se vejam mutuamente integrando uma rede de relações contínuas de dedicação comum.

Assim, compreende-se e reconhece-se que, no berçário, as relações de cuidado

propiciam o reconhecimento das crianças/bebês, de modo a favorecer sua constituição como seres humanos autoconfiantes, possibilitando a compreensão de si mesmos, mais tarde, como sujeitos abstratos, de direito, mas também potencializando uma percepção de si de modo menos competitivo, mais solidário, fazendo com que, ao se sentirem seres abstratos, possam de fato sentir o outro sem se sentir alheio a ele.

#### *4.3 Competir ou cuidar do outro: desafios para a pedagogia*

O cuidado e educação, hoje, constituem-se numa fronteira tênue entre possibilitar o desenvolvimento e bem-estar para as crianças e possibilitar que elas se insiram na competição para o trabalho. A racionalidade pedagógica está construída principalmente com base na percepção do cidadão que, sobretudo nas sociedades capitalistas, é uma pessoa que pode competir para trabalhar e contribuir com o seu mérito para o desenvolvimento dessa mesma sociedade. As famílias de trabalhadores colocam as(os) suas(seus) filhas(os) na creche sobretudo para que mais tarde possam trabalhar. Eis as respostas das famílias das(os) bebês da IEI estudada sobre o que elas esperam da escola:

Espero que ele goste muito de estudar, que ele tenha curiosidade de conhecer, explorar e buscar conhecimento. Conhecer de tudo. Que seja uma criança muito educada, criativa, determinada. (Resposta da mãe A, Ficha da criança, 2014).

Que ela estude, faça cursos e [a mãe] pensa em se esforçar o máximo para dar tudo para ela.(Resposta da mãe B, Ficha da criança, 2014).

Espera [a mãe] que [...] desenvolva de maneira satisfatória em todos os aspectos, que ela seja estudiosa, goste da escola e conviva bem com as pessoas (Resposta da mãe C, Ficha da criança, 2014).

Espero que ela seja educada, desenvolva a aprendizagem, conviva bem com outras pessoas, tenha um bom emprego, muita saúde. Que continue feliz e alegre (Resposta do pai A, Ficha da criança, 2014).

Que ele estude, seja feliz, que, quando sair daqui da UMEI, que vá para outra escola e se saia bem. Seja um menino exemplar, respeitador e que conviva bem com outras crianças. Estude, obedeça e respeite as pessoas. Aproveite todos os benefícios e tenha a profissão que escolher. Apoio em tudo o que é certo (Resposta do pai B, Ficha da criança, 2014).

Seja educada. Espero que ela fale, que ela ande, que estude, se Deus quiser fazer uma faculdade. Ter um trabalho melhor e que ela tenha muita saúde e que tenha amor pelos pais. (Resposta da mãe D, Ficha da criança, 2014).

Quero que ele estude e forme em faculdade e tenha um bom emprego e futuramente tenha a sua família também. Quero que ele cresça e continue doce e feliz como é hoje. (Resposta da mãe E, Ficha da criança, 2014).

Toda a felicidade e tudo o que for melhor para ela. (Resposta da mãe F, Ficha da criança, 2014).

Notam-se, como dissemos, que as preocupações de educação e cuidados das famílias estão, até mesmo em relação a suas(seus) bebês, bastante vinculadas à relação escola-trabalho. Isso porque, como ponderou Tronto (1987), em uma sociedade competitiva, cuidar e educar bem os próprios filhos pode significar garantir-lhes uma vantagem competitiva contra outras crianças. Essa discussão não é uma novidade na educação, e sabe-se que ela tem bases materiais, uma vez que a escola ainda representa uma possibilidade de ascensão social, como mostram os estudos sobre escola e trabalho das mulheres, por exemplo (DURU-BELLAT, 1990). Essa ascensão, contudo, está menos associada às máximas expressões das possibilidades humanas e mais associada, como analisa Dubet (2008), a “um indicador geral de conformidade social” (p.101), que permite que os empregadores façam as suas seleções, sejam quais forem os critérios de seleção escolhidos por eles.

É também verdade que se tem exigido mais qualificação para trabalhos mais precários, e que gradualmente têm sido quebradas as relações entre educação e trabalho digno, as quais pareciam mais estáveis. Desta forma, o cuidado e a educação valorizados dentro do quadro competitivo têm perdido o seu sentido, o que parece, por sua vez, abrir brechas para pensarmos os conteúdos, currículos e propósito da educação.

Compreende-se que a escola, historicamente, tem tido o papel de revelar ao sujeito os valores que ela considera universais, fundando sua autonomia (DUBET, 2008). Contudo a escola não pode mais ser identificada diretamente como um espaço de manutenção da ordem (DUBET, 2008), ou simplesmente associada à competição.

Nesse sentido, propõe-se, a partir da Educação Infantil, um olhar para o cuidado pensado como constitutivo da condição humana, o qual se apresenta como uma

universalidade, mas, ao mesmo tempo, como uma particularidade, obtida no conjunto da vida ativa que envolve as complexas relações entre a manutenção da vida, a construção do artifício humano que constitui o mundo, a ação e o âmbito propriamente político dessa condição. Estamos de acordo com Dubet (2008), quando o autor pondera que a escola, cada vez menos, deve:

permanecer um santuário a fim de que a fragilidade das crianças se beneficie da solicitude dos professores, que as protegem das desordens e da violência do mundo, inclusive da violência das seleções e dos julgamentos escolares. (...) O mundo é muito brutal para que a escola seja afável com os alunos. Para que serve denunciar o egoísmo, o narcisismo e o utilitarismo, como se gosta tanto de fazer na escola, se nos recusamos a lhe opor uma opção educativa? Esta aspiração participa da formação de uma escola justa tanto quanto o mérito, e colocá-la em prática é certamente um projeto pouco realista. (DUBET, 2008, pp.111-112).

Parece-nos que a Educação Infantil precisa passar a compreender e considerar as experiências dos grupos subalternos, o que não implica tornar a escola um santuário, sem tensões e contradições, uma vez que essas experiências, de forma alguma, significariam isso. Isso implica reavivar o ofício das professoras da Educação Infantil, levando-o para além da transmissão dos conhecimentos tradicionalmente escolares, de modo a valorizar os próprios saberes de cuidado, historicamente desenvolvidos pelas mulheres das camadas subalternas.

Compreende-se, concordando com Dussel (1980), que o ensino instalado na América Latina é resultado de uma construção competitiva, herança da Europa industrial e neocolonial, a qual carregou consigo desde o seu início a autoconsciência da burguesia em ascensão, manifestada, entre outras coisas, na sua aliada pedagogia moderna [o autor cita como exemplo a obra *Emílio*, de Rousseau]. Nesse sentido, carregamos nas nossas escolas – inclusive nas da Educação Infantil –, uma série de valores, conhecimentos, linguagens, com perspectiva burguesa e neocolonial, as quais são legitimadas pelo Estado, pela justiça e pelos códigos-cidadãos.

Para o Dussel (1980), esses valores, por sua vez, estão constantemente em tensão com os valores da cultura constituída nas camadas subalternas. O que se chama de pedagógico na discussão da Educação Infantil brasileira corresponde, em grande parte, à dimensão de individuação do ser humano associada à possibilidade de competir e se



tornar alheio ao outro. Inversamente, o cuidado (em muitos casos, inclusive no discurso de professoras da Educação Infantil, entendido como um entrave ao pedagógico) corresponderia a essa mesma individuação. Contudo, se levado a sério em todas as suas dimensões, poderia corresponder a uma individuação que não percebe o outro como alheio, mas parte de si mesmo.

Ressalta-se que, ao reivindicar que o cuidado, nos três tipos descritos, seja uma prática visível e valorizada na escola, ainda que o façamos de modo a acentuar o argumento das dimensões morais da atividade humana, não se pretende que essa possibilidade represente o ensino das competências socioemocionais.

A proposta do ensino das competências socioemocionais, atualmente, tem sido discutida no Brasil e tem como referência o grupo da professora Anita Lilian Zuppo Abed. Suas perspectivas estão mais voltadas para a construção de uma “escola suficientemente boa”, com “professores suficientemente bons”, nas palavras da professora, parafraseando Winnicott, que ela considera ser uma “alternativa institucional para combater os revezes decorrentes de condições familiares e sociais marcadas por carências afetivas, alimentares, materiais, muitas vezes envolvidas em violências de diferentes tipos e graus” (ABED, 2014, p.112).

A preocupação aqui é que não estamos nos propondo a ensinar nada de novo, e o que estamos propondo tem a ver com perceber o que existe na cultura do cuidado, incorporada nas atitudes dessas professoras, representando as suas suficiências morais, de técnicas, e não as faltas. Do mesmo modo, propõe-se a formação de seres humanos que se vejam não somente como indivíduos abstratos, capazes de competir, sem faltas, mas de pessoas que se vejam como parte da construção de um mundo em que é preciso cuidar do outro e em que, sobretudo, só os privilegiados podem não fazê-lo; que se compreendam como parte de um mundo desigual, como seres humanos que cuidam e lutam para que sejam reconhecidas as suas expressões máximas de humanidade, o que pode contribuir para pensar uma escola justa. Levar a sério o ensino do cuidado do outro, talvez pensando em termos de gerações, pode levar-nos também a um processo de repensar o próprio mérito, de modo que o trabalho de cuidado, não somente na Educação, seja valorizado, implicando um questionamento dos que se eximem de cuidar na nossa sociedade, muitas vezes “merecedores” da estima.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa iniciou-se a partir do interesse em investigar e compreender o cuidado, dimensão central da Educação Infantil. Ela decorre de uma trajetória de estudos na qual temos nos debruçado sobre o cuidado, principalmente a partir da reflexão sobre a divisão sexual do trabalho e sobre o contexto de aprendizagem e saberes constituídos na esfera doméstica, sobretudo nas classes trabalhadoras.

No presente estudo, pretendíamos *compreender as relações sociais, técnicas e sentidos do cuidado no berçário de uma Instituição de Educação Infantil (IEI) da cidade de Belo Horizonte*, de modo a pensá-las como parte das ações humanas, constituídas por relações de poder e inscritas num contexto político.

Diferentemente dos estudos anteriores, nos quais nos voltamos para compreender o cuidado a partir das histórias de vida narradas pelas mulheres, nesta pesquisa focalizamos o cotidiano das relações de cuidado na IEI e as narrativas que descrevem especificamente o trabalho.

Sabíamos o quanto seria desafiador perceber, com o olhar de pesquisadoras(es), o cuidado, uma vez que este fez e faz parte da nossa história e do nosso cotidiano. O cuidado, desse modo, foi se revelando aos poucos, à medida que conseguíamos nos afastar e estranhar o que nos era familiar. E, mais tarde, a partir da nossa proximidade, da nossa participação em uma série de atividades no berçário, as quais, de fato, apareciam no prazer que nos proporcionavam e, também, no corpo cansado no fim de um dia de pesquisa. O cuidado, por fim, revelava-se intenso, no que diz respeito ao ritmo, à complexidade e à potência que representava naquele contexto de trabalho.

Na primeira parte desta tese, apresentamos a construção do objeto. O cuidado, que nos aparece num primeiro momento como uma questão da vida, das nossas vivências no trabalho e em outros espaços, torna-se um constructo científico à medida que buscamos perceber, descrever e analisar as discussões e tensões em torno do tema, a princípio na Educação Infantil e, depois, nas discussões contemporâneas, que se desenvolvem principalmente nas áreas das ciências sociais.

Na Educação Infantil (de forma semelhante à área da saúde), notou-se que o cuidado tem sido objeto de disputas: em determinados momentos essas atitudes foram

negadas, de modo a afirmar a presença da pedagogia, mais tarde foram incorporadas e negadas ao mesmo tempo. Foram incorporadas sem, no entanto, jogar suficientemente luz sobre os sujeitos e os sentidos subjetivos das práticas de cuidado em geral e no contexto institucional. A análise da produção da área da Educação Infantil sobre o cuidado, embora evidencie o reconhecimento de sua centralidade nas práticas cotidianas, permite afirmar que esta ação tem sido tomada como um dado. Seu enraizamento na estrutura desigual da nossa sociedade é identificado, no que se refere à origem social da grande maioria das mulheres, no próprio fato de ser uma atividade pouco valorizada. Dessa forma, observamos que pouco ou nada aparece relativamente aos lugares sociais de produção, não apenas de saberes, mas também de disposições psicológicas e corporais que viabilizam o cuidado em geral e com as crianças, em contexto institucional.

As discussões no campo das ciências sociais levaram-nos a refletir sobre o cuidado como uma ação humana, integrada nas relações de poder, com destaque para as questões etnicorraciais, de gênero e de classe. A análise do cuidado no campo da Educação Infantil, a partir das principais discussões contemporâneas do cuidado, permite percebê-lo como uma das dimensões do reconhecimento humano e pensá-lo a partir da perspectiva do poder, que constitui, ao nosso ver, uma das principais contribuições desta pesquisa. Assim, à luz das referências que articulam as perspectivas da Moral e da Ação, pode-se afirmar que o cuidado inclui um conjunto de saberes e disposições construídos nas experiências de mulheres pobres, em condições de subalternidade. E que, fundamentalmente, tais saberes e disposições carregam a fragilidade e a força (inclusive moral) desse lugar de experiência social.

De modo a compreender o cuidado na Educação Infantil, nossos objetivos foram apreender as relações sociais, as técnicas e os sentidos do cuidado para professoras da Educação Infantil de um berçário, o que fizemos a partir da observação participante e de entrevistas com as professoras, em diálogo com a produção teórica aqui discutida.

As análises permitiram compreender, ainda que em parte, os princípios organizadores das relações sociais de cuidado que ocorrem no berçário na IEI. As relações sociais revelaram, por exemplo, como as tensões sociais entre quem cuida e quem recebe cuidado se expressam nas ambiguidades e contradições, revelando

dimensões que são bastante novas do ponto de vista histórico – como é o caso das relações etnicorraciais – e, a partir de dados das professoras, compreender algumas possíveis lógicas presentes nos conflitos entre famílias e as escolas, os quais se inscrevem num contexto de radicalização das relações de classe. Entre esses princípios organizadores estão as técnicas do corpo e do cuidado.

No que diz respeito às técnicas do corpo, observamos o quanto as técnicas no berçário são coletivas. Contudo, diferenciam-se no que diz respeito à distância e proximidade das agentes que as efetuam, aos significados que as agentes buscam no seu repertório de vida para dar sentido às ações e às condições objetivas do trabalho. As técnicas do corpo extrapolam a imitação e são compostas por atos ordenados, autorizados e provados a partir dos quais se percebem as lógicas associadas ao gênero, à classe e outros aspectos que interpelam a cultura.

Muitas vezes, parecia-nos estranho descrever tais técnicas, e refletíamos sobre o fato de estarmos nos confrontando com as percepções que as desvalorizavam, percebendo-as “sem complexidade”, “sem importância”, “sem racionalidade”. Questionar a nós mesmas, pesquisadoras, levou-nos a questionar também a própria ciência, que tem produzido e analisado saberes cada vez mais distantes do corpo, revigorando os modos androcêntricos – e, por que não, adultocêntricos – de pensar os progressos do saber.

Os sentidos do cuidado para as professoras da Educação Infantil revelam-se contraditórios e contextuais. Mesmo quando eles acontecem associados aos significados negativos sobre a família, por exemplo, podem se relacionar a um modo necessário de pensar para que sejam realizados cuidados adequados para com as(os) bebês. As narrativas sobre o cuidado remetem aos sentidos mais comuns sobre o “tomar conta”, cujos significados reportam ora a um serviço, ora à caridade, refletindo sobre as disposições políticas dessas professoras, para resignar-se ou resistir. A partir dos sentidos ambíguos do cuidado, as professoras demonstraram dividir essa atividade 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.

Por fim, reconhecemos e distinguimos três tipos de junção entre cuidado e

educação no berçário: cuidar do outro, ensinar a cuidar de si, ensinar a cuidar do outro. Esses três modos se fundem em atitudes voltadas para o outro, fundamentais para o reconhecimento humano, o qual se encontra no cerne de toda a ética humana e relaciona-se à capacidade de participação na vida pública.

Percebemos e ressaltamos como o cuidado e educação estavam presentes nesse berçário e constituíam um amálgama para a formação dessas pessoas. Destaca-se que o cuidado tem sido desvalorizado, sobretudo no campo de conhecimentos que valoriza a formação do indivíduo competitivo numa sociedade meritocrática, o que, ao nosso ver, ajuda a explicar o fato de o ensino do cuidado do outro ter sido muito ofuscado, senão ignorado, nas discussões no campo da Educação Infantil. As professoras do berçário pesquisado tratavam com muita vivacidade esta dimensão. Compreende-se que perceber as práticas na Educação Infantil não só a partir da lógica da racionalidade kantiana androcêntrica, mas também a partir da lógica do cuidado, dos subalternos – para o que se acredita que seja um bom caminho começar a pensar sobre o 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.

Para nós, muitas questões se revelaram importantes para novas pesquisas: sendo o cuidado uma atitude cujos saberes, fazeres e significados foram constituídos historicamente entre as camadas subalternas da sociedade, lógica que está inscrita mundialmente, compreende-se que seria interessante pensar sobre o cuidado a partir dos estudos pós-coloniais, das categorias de “colonialidade do saber” e “eurocentrismo”. Do mesmo modo, aprofundar no cuidado como uma dimensão do reconhecimento humano, pensando nas lutas que se desenvolvem nessa esfera, a partir dos diversos contextos em que ela se materializa. E, ainda, compreender como o cuidado interpela os principais conceitos sobre os quais se debruçam as teorias críticas, como os de classe, Estado, mercado, subjetividade, capitalismo, lutas, seja na perspectiva das teorias críticas latino-americanas, seja na perspectiva da teoria crítica da escola de Frankfurt, a qual embasa uma importante parte da teoria crítica europeia e brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, ALZ. *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. São Paulo: 2014.

AGUIAR, WMJA; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a apreensão da Constituição dos Sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, v.26, n.2, p. 222-245, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, AJ. Relevância e aplicabilidade da Pesquisa em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 39-50, julho, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, AJ; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999.

BARBOSA, Maria Carmen. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. Consulta pública: 2010, 16p.

BORGEAUD-GARCIANDIA, N; HIRATA, H; MAKRIDOU, E. Note de lecture Gilligan, Tronto, Laugier, Mollinier, Paperman. *Cahiers du Genre*, Paris, n. 49, pp.220-225, 2010.

BELO HORIZONTE. *Lei Municipal no. 8.679*. Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de Educador Infantil , altera as Leis no.s 7.235/96 e 77/98 e dá outras providências.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Coordenação da Educação Infantil. *Dados sobre as UMEIS e Rede Conveniada*, 2015.

BOLTANSKI, L. *As classes sociais e o corpo*. Trad. Regina A. Machado. Org. Maria Andrea Loyola Leblond e Regina A. Machado. São Paulo: Paz e Terra, 3 ed; 2004.

BRASIL. Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

BRASIL. *Resolução CEB no.1, de 7 de abril de 1999: Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*.

BRASIL. *Por uma política nacional para a educação Infantil*. Brasil: MEC/SEF/ DPE/ COEDI; 1994.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)*; 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília : MEC, SEB, 2010.



BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Trabalho para o mercado e trabalho para casa: persistentes desigualdades de gênero. *Comunicado do IPEA*, Brasília, n.149, pp.1-17, 2012

BRASIL. Emenda Constitucional nº 72, de 2 de abril de 2013: *Altera a redação do parágrafo único do art. 7º da Constituição Federal para estabelecer a igualdade de direitos trabalhistas entre os trabalhadores domésticos e os demais trabalhadores urbanos e rurais.*

BRUSCHINI, C; RICOLDI, A; MERCADO, C. Trabalho e gênero no Brasil até 2005: uma comparação regional. In: *Mercado de trabalho e gênero. Comparações internacionais*, o.15-33. Costa, Albertina Oliveira; Sorj, Bila; Bruschini, Cristina; Hirata Helena [orgs.]. Rio de Janeiro: FVG, 2008, 420p.

CAMBRAIA, RP; ARMINDO, GL; CARVALHO, MA; MURTA, AMG; MURTA, A MG; SANTOS, AS; OLIVEIRA, LM; DUMONT-PENA, E. Saneamento ambiental em comunidades rurais do entorno do Parque Estadual do Rio Preto, Vale do Jequitinhonha-MG. *III Seminário Internacional de Saúde Pública*, 2006. v. 1. p. 189-196.

CARVALHO, MP. *No Coração da Sala de Aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CATTANI, D; et al. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CHODOROW, N. *Psicanálise da Maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher*. Trad. de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.

COHN, G. *Crítica e Resignação*. Max Weber e a teoria social. São Paulo: Martins Fontes: 2003.

DIAS, RC. *O Movimento de Luta Pró-Creche de Belo Horizonte: a prática social de mulheres na construção de identidades sociais e de uma nova cidadania*. [Dissertação] Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

COSTA, SF. A política de assistência no contexto da Educação Infantil: possibilidades e desafios para um trabalho sócio-educativo. *Serviço Social em Revista*, v. 6, n.2; 2004.

DUMONT-PENA, E. Um convite à reflexão sobre nossas origens. *Jornal da UFVJM*, Diamantina, MG, v. 19, p. 1 - 16, 15 mar. 2008.

DUMONT-PENA, E; PEREIRA, MBC; CARVALHO, MA; CAMBRAIA, RP. Diagnóstico Rural Participativo em Aldeia Pataxó Voltado Para A Promoção Da Saúde Indígena. *Pesquisa em Debate* (São Paulo. 2004), v. 7, p. 1/n.2-17, 2010.

DUMONT-PENA, E; SILVA, IO. Relações de cuidado: da compaixão ao ódio. In: EITER, Carmem Lúcia e CAMPOS, Rogério Cunha. (Org.). *Sujeitos sociais, processos educativos e enfrentamentos da exclusão*. 1ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, v. 1, p. 7-213.

DUMONT, E; SILVA, IO. Relações de cuidado. Relatos de uma trabalhadora técnica de enfermagem. 36°. *Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-graduação em Ciências Sociais*. Águas de Lindóia; 2012. 16p.

DUMONT, E. A “caixa-preta” do cuidado: relações de gênero e histórias de vida de trabalhadoras técnicas de enfermagem [dissertação]. Belo Horizonte (MG): Universidade Federal de Minas Gerais; 2012.

DUMONT, E; SILVA, IO. O cuidado na família: 'trabalho-castigo' ou transmissão de saberes? Relações de gênero e histórias de vida de trabalhadoras técnicas de enfermagem. *VII Congresso Latino-Americano de Estudos do Trabalho. O Trabalho no Século XXI. Mudanças, impactos e perspectivas*. São Paulo: 2013. 21p. Disponível em: [http://congressoalast.com/?page\\_id=518](http://congressoalast.com/?page_id=518)

DUMONT-PENA, E e SILVA, IO. *Aprender cuidar: diálogos entre saúde e Educação Infantil*. São Paulo: Cortez; 2014 [no prelo].

DURKHEIM, EE. *Las formas elementares de la vida religiosa*. Buenos Aires: Editora Schapire, 1968.

DUSSEL, E. *La pedagogia latinoamericana*. Bogotá: Nueva América, 1980.

FERNANDES, C. Apego e Jeitos de cuidar. Afetos, trabalho e gênero na experiência do cuidado de crianças. *VII Congresso Latino-Americano de Estudos do Trabalho. O Trabalho no Século XXI. Mudanças, impactos e perspectivas*. São Paulo: 2013. 27p.

FILGUEIRAS, CAC. *L'enjeu des droits sociaux au Bresil: organizations populaires e politiques sociales (études de cas a Belo Horizonte dans les années 1979- 1988)*. 1992. Tese (Doutorado em Sociologia) – École des Hautes Études en Sc.

FRANCO, MAC. Lidando pobremente com a pobreza – Análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade. *In: ROSEMBERG, F. (Org.). Creche*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 179-216.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. 1 edição. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo. Editora UNESP, 1991.

GILLIGAN, C [1982]. *In a different voice. Psychological Theory and Women's Development*. 34th. ed. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1996.

GOMES, EC; DUARTE, LFD. *Três famílias*. Identidades e trajetórias transgeracionais nas classes populares. Rio de Janeiro, Editora da FGV, 2008.

GRABER, D. Caring too much. That's the curse of the working classes. *The Guardian*, 26 de março; 2014.

GUIMARÃES, D. *Relações entre bebês e adultos na creche. O cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011. 213p.

GUIMARÃES, NA; HIRATA, H; SUGITA, K. Cuidado e Cuidadoras: o trabalho de care no Brasil, França e Japão. Trad. Philippe Dietman. *Sociologia e Antropologia*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, pp.151-180, 2011.

GOHN, MGM. *A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1985.

HABERMAS, J. *Consciência moral e o agir comunicativo*. Trad: Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1989. 233 p.

HIRATA, H. *Nova Divisão Sexual do Trabalho?* Trad: Wanda Nogueira Caldeira. São Paulo: Boitempo. 2002. 336p.

HIRATA, H. Teorias e Práticas do Care: Estado Sucinto da Arte, Dados de Pesquisa e Pontos em Debate. In: FARIA Nalu; MORENO, Renata (Org.). *Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres*. São Paulo: SOF, 2010. p.42- 56.

HOCHSCHILD, A. Nos bastidores do livre mercado local: babás e mães de aluguel. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araújo (Orgs.). *Cuidado e Cuidadoras. As Várias Faces do Trabalho do Care*, p.185-200. São Paulo: Ed. Atlas S.A, 2012.

HONNETH, A. O outro da justiça: Habermas e o desafio ético do pós-modernismo. In: WHITE, Stephen, K. *The Cambridge Companion to Habermas*, p. 289-323, New York: Cambridge University Press, 1995.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, [2003] 2011.

HONNETH, A. La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía política. *ISEGORÍA Revista de Filosofía Moral y Política*. n. 49, julio-diciembre, pp. 377-395, 2013.

HOOCKS, B. Intelectuais negras. *Revista de Estudos Feministas*, a.3, v.2, 1995.

KERGOAT, D. Em Defesa de uma Sociologia das Relações Sociais: da Análise Crítica das Categorias Dominantes à Elaboração de uma Nova Conceituação. In: ANDRÉE KARTCHEVSKY-BULPORT et al. (Orgs.). *O Sexo do Trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: EMÍLIO, Marli et al. (Orgs.) *Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: desafios para as Políticas Públicas*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.

KERGOAT, D. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 86, março, pp. 93-103, 2010.

KOHLBERG, L. The development of children's orientation toward a moral order: sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, 6, p.11-13, 1963.

KOHLBERG, L. The child as a moral philosopher. *Psychology Today*, 1, p.25-30, 1968.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves; Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana L. G. e PALHARES, Marina S. *Educação Infantil pós- LDB: rumos e desafios*, Campinas, Autores Associados – FE/UNICAMP: São Carlos, Editora da UFSCar; Florianópolis, Editora da UFSC, 1999 ( Coleção Polêmicas do Nosso Tempo), 1999.

LAPLANTINE, F. *Antropologia da doença*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LUZ, I; SILVA, IO; LOMBA, ML; OLINDA, E; TEIXEIRA, B. O “castelo do morro”: história da municipalização de uma creche comunitária de Belo Horizonte/MG. *X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, 15p. 2014.

MARX, K. *Contribuição a crítica da economia política*. Trad. Florestan Fernandes. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, [1818-1883] 2008, 288p.

MARANHÃO, DG. *O Cuidado como Elo entre a Saúde e a Educação: um estudo de caso no berçário de uma creche*. [Dissertação de Mestrado] Universidade Federal de São Paulo, São Paulo; 1998.

MARANHÃO, DG; SARTI, CA. Creche e família: uma parceria necessária. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 171-194, jan./abr. 2008.

MARANHÃO, DG. O cuidado de si e do outro. *Educação*, São Paulo, v. 2, p. 14-29, 2011.

MARTINS, JS(Org.). *O Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Rucitec, 1993. pp.181-209.

MAUSS, M [1872-1950]. *Sociologia e Antropologia*. Trad: Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naif. 2003.

MEKARI, D. Cuidado coletivo de crianças ganha adeptos no Brasil. *Portal Aprendiz*, 11 maio, 2014. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/05/11/cuidado-coletivo-de-criancas-ganha-adeptos-no-brasil/>

MINAYO, MCS. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2012, vol.17, n.3, pp. 621-626.

- MINAYO, MCS; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993
- MOLLINIER, P. O ódio e o amor, caixa preta do feminismo? Uma crítica da ética do devotamento. Trad. Nina de Melo Franco. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v.10, n.16, pp.227-242, dez. 2004.
- MOLLINIER, P. A Dimensão do Cuidar no Trabalho Hospitalar: abordagem psicodinâmica do trabalho de enfermagem e dos serviços de manutenção. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v.33, n.118, pp.6-16, 2008.
- MOLLINIER, P. Ética e trabalho do *care*. In: *Vários autores. Cuidado e Cuidadoras: as várias faces do trabalho do Care*. São Paulo: Editora Atlas. p. 29-43; 2012.
- MOLLINIER, P. *O trabalho e a psique*. Uma introdução à psicodinâmica do trabalho. Tradução: Franck Soudant. Brasília: Paralelo 15, 2013. 344 p.
- MOLLINIER, P. Cuidado, interseccionalidade e feminismo. *Tempo social*. São Paulo, v. 26, n. 1, jun. 2014.
- MONTENEGRO, T. Diferenças de gênero e desenvolvimento moral das mulheres. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 11(2): 493-508, julho-dezembro/2003.
- OLIVEIRA, T. Cuidado de mãe. Na contramão da escolarização precoce, o modelo francês de creches geridas pelas famílias começa a despontar no Brasil. *Carta Capital* [Carta Fundamental], edição 61, 2004. Disponível em: <http://www.cartafundamental.com.br/single/show/288/cuidado-de-mae>
- PUKA, B. The liberation of caring; A different voice for Gilligan's "Different voice". *Hypatia*, v.5, n.1, 1990.
- RACHELS, J. Feminism and Ethics of Care. In: RACHELS, James. *The Elements of Moral Philosophy*. 4 ed. New York: Random House, 1986. pp.160-171.
- ROCHA, EAC. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001.
- ROCHA, EAC. 30 anos da educação infantil na ANPEd: caminhos da pesquisa. Zero-a-Seis, n. 17, jan./jul. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/800/6082>.
- RODRIGUES, JC. *Tabu do Corpo*. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.
- ROSEMBERG, F (Org.). *Creche*. São Paulo: Cortez/ Fundação Carlos Chagas, 1989.
- ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*, p.11-46. Bento, Maria Aparecida Silva [ORGANIZADORA] BRASIL: São Paulo, 2011, 220pp.

ROSSEAU, JJ. *Emílio; ou, Da educação*. Tradução de Sérgio Milliet. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, [1712-1778 ] 1995. 592p.

SILVA, IO. *Identidade profissional e escolarização de educadoras de creche comunitária: histórias de vida e produção de sentidos* [Dissertação de Mestrado] Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

SILVA, IO. *Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

SILVA, IO. *Educação Infantil no coração da cidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, IO. Educação Infantil e Espaço Público: O Cuidado e Educação da Primeira Infância em Espaços Coletivos. In: *Nascimento: antes e depois, cuidados em rede*. Silvia Maria Abu-Jamra Zorning, Regina Orth de Aragão (orgs.) -2.ed.Curitiba: Honris Causa, 2010.

SILVA, IO. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de Educação Infantil. *Educar em Revista*, v. 1, p. 253-272, 2014.

SORJ, B; FONTES, A; MACHADO, DC. Políticas e Práticas de Conciliação entre Família e Trabalho no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, pp.573-594, set./dez. 2007.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Tratado de Pediatria. 3ª. Edição. JUNIOR, Dioclécio Campos, BURNS, Dennis Alexander Rabelo, LOPEZ, Fabio Ancona (orgs.). 3640P; 2014.

TRONTO, J. Beyond gender difference to a theory of care. *Signs*, Chicago, v. 12, n. 4, pp.644-663, 1987.

TRONTO, J. *Moral boundaries. A political argument of care*. New York: Routledge, 1993.

TRONTO, J. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? In: JAGGAR, Alison M. & BORDO, Susan R. [editoras]. *Gênero, corpo, conhecimento*, p.186-203. Tradução de Brítta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

TRONTO, J. The Value of Care. A Response to Can Working Families Ever Win? *Boston Review*, February/March, pp.1-2, 2002 . Disponível em: <http://bostonreview.net/BR27.1/tronto.html>

TRONTO, J. Assistência Democrática e Democracias Assistenciais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 22, n. 2, pp. 285-308, maio/ago, 2007.

- VIEIRA, LMF. *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo*. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.
- VEIGA, MM. *O Movimento de Luta Pró-Creches e a política de educação infantil em Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- WALDOW, VR. *Cuidar: expressão humanizadora da Enfermagem*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- WEBER, M [1864-1920]. *Conceitos sociológicos fundamentais*. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2005.
- WHALEY, LF; WONG. D.L. *Enfermagem Pediátrica: elementos essenciais a intervenção efetiva*. 5 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1996.
- WINNICOT, DW. *O brincar e a realidade*. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro, Imago, 1975.
- YOUNG, IM. Recognition of Love's Labor: Considering Axel Honneth's Feminism. In: BRINK, B; OWEN, D. (orgs) *Recognition and Power – Axel Honneth and the tradition of Critical Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. pp. 189-212.
- ZELIZER, VA. 2011. *A negociação da intimidade*. Coleção Sociologia. Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 310 pp.

## APÊNDICE A

### **Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil - NEPEI**

**Projetos de pesquisa:** Conhecendo e enriquecendo as relações entre adultos e crianças na Educação Infantil e Relação escola-família na Educação Infantil: a questão do compartilhamento do cuidado e educação das crianças pequenas

#### **Roteiro de Entrevista com as professoras da UMEI Tia Alexandra**

Perfil da professora

- 1- Solicitar que fale um pouco sobre sua trajetória na educação, na Educação Infantil, na EI na PBH e inserção na UMEI Tia Alexandra.
- 2- Sua formação profissional: grau, instituição, ano de conclusão, formação continuada.
- 3- Atuação: somente um turno, dobra na própria UMEI ou em outra UMEI, ou atua em instituição privada ou outra rede de ensino.

Percepção da professora sobre sua atuação profissional

- 4- Como você descreve a função de professora da Educação Infantil?
- 5- O que favorece seu trabalho?
- 6- Quais são seus principais desafios?
- 7- Como é sua relação com:
  - a- vice-diretora
  - b- coordenadora
  - c- professoras de outras turmas/turno
  - d- professoras com quem você divide a turma
  - e- funcionários
  - f- bebês/crianças
  - g- famílias
  - h- comunidade onde a UMEI está inserida

Percepção e avaliação da professora sobre aspectos institucionais

- 8- Como foi a escolha da sua turma neste ano de 2014?
- 9- Como foram organizadas as duplas de professoras neste ano de 2014?
- 10- Você conhece o projeto pedagógico da UMEI? Se sim, como ele orienta seu trabalho?
- 11- Quais as suas ações cotidianas na UMEI Tia Alexandra? Descreva um dia do seu trabalho.
- 12- Você planeja seu trabalho? Se sim, de que forma, com qual periodicidade?
- 13- Em algum momento você faz planejamentos com as outras professoras, especialmente as que trabalham na mesma turma que você?
- 14- Você utiliza algum instrumento para registro e/ou avaliação do seu trabalho? Se sim, qual(is)?
- 15- Avaliando sua trajetória profissional há algo que você já realizou e hoje considera inadequado? Se sim, poderia descrever?



- 16- Como e quando você se encontra com a coordenadora?
- 17- Como você avalia o trabalho da coordenação?
- 18- Como você avalia o trabalho das outras professoras da UMEI?
- 19- Como e quando são realizadas reuniões com as professoras aqui na UMEI?

Percepção e avaliação da professora sobre o seu fazer pedagógico e as relações com as(os) bebês e/ou crianças, familiares e comunidade

- 20- Para você como as(os) bebês/crianças aprendem?
- 21- Para vocês os adultos e as outras crianças influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento das(os) bebês e crianças? Por que?
- 22- Como você descreve sua relação com as(os) bebês/crianças?
- 23- Você inclui no seu trabalho ações para auxiliar as(os) bebês/crianças a compreenderem e expressarem os próprios sentimentos e emoções? Se sim, qual(is)?
- 24- Você inclui no seu trabalho ações para auxiliar as(os) bebês/crianças a compreenderem e respeitarem os sentimentos e emoções das outras crianças/bebês? Se sim, qual(is)?
- 25- Você inclui no seu trabalho ações para auxiliar as(os) bebês/crianças a compreenderem as normas e regras presentes na UMEI? Se sim, qual(is)?
- 26- Você inclui no seu trabalho ações para auxiliar as(os) bebês/crianças a compreenderem as conseqüências de seus comportamentos e ações? Se sim, qual(is)?
- 27- Você inclui no seu trabalho ações para auxiliar as(os) bebês/crianças a cuidarem de si? Se sim, qual(is)?
- 28- Você inclui no seu trabalho ações para auxiliar as(os) bebês/crianças a compreenderem o cuidado com as outras crianças/bebês? Se sim, qual(is)?
- 29- Como você avalia sua relação com as(os) bebês/crianças?
- 30- Como você descreve sua relação com as famílias das crianças/bebês?
- 31- Quais as formas de contato (relações) com os familiares das crianças/bebês?
- 32- Como e quando ocorrem reuniões com os familiares das crianças/bebês? Há registros dessas reuniões? Com que objetivos são realizadas? Considera que atinge os objetivos? Como avalia isto?
- 33- Você se lembra das famílias das crianças/bebês durante o seu trabalho? Como isso influencia na sua relação com as crianças/bebês?
- 34- Como você avalia sua relação com as famílias das crianças/bebês?
- 35- Quais os principais desafios na relação com as famílias das crianças/bebês?
- 36- Como você avalia/percebe a relação dos familiares com a coordenação/direção e com as outras professoras?
- 37- Para você, o que as famílias esperam da UMEI?
- 38- O que você espera das famílias?
- 39- A UMEI interage com outras organizações da comunidade? Quais? Com que objetivos?

