

O cuidado como direito público: desafios da docência na creche

Guimarães, Daniela

O cuidado como direito público: desafios da docência na creche

Linhas Críticas, vol. 29, e45380, 2023

Universidade de Brasília, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193574216001>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202345380>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

O cuidado como direito público: desafios da docência na creche

El cuidado como derecho público: desafíos de la enseñanza en la guardería

Care as a public right: challenges of teaching in day care

Daniela Guimarães

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

danguimaraes@uol.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7358-230X>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202345380>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193574216001>

Recepción: 12 Octubre 2022

Aprobación: 03 Enero 2023

Publicación: 13 Enero 2023

RESUMO:

Este trabalho é fruto de uma pesquisa institucional que visa compreender os sentidos e desafios da docência na educação de bebês e crianças até 3 anos no contexto da creche, tendo como viés metodológico a pesquisa-formação. A partir do diálogo entre 18 professoras de diferentes instituições cariocas, emerge a discussão acerca do cuidado como direito público, na tensão com a compreensão historicamente construída da creche como lugar de tutela e do cuidado num plano privado. Na pesquisa, destacam-se reflexões sobre as fronteiras entre o cuidado doméstico e o cuidado coletivo num movimento atento, relacional e profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Creche, Cuidado, Direito.

RESUMEN:

Este trabajo es el resultado de una investigación institucional que tiene como objetivo comprender los significados y desafíos de la enseñanza en la educación de bebés y niños hasta los 3 años en el contexto de la guardería, teniendo como sesgo metodológico la investigación-formación. Del diálogo entre 18 docentes de diferentes instituciones de Río de Janeiro, surge la discusión sobre el cuidado como derecho público, en tensión con la comprensión históricamente construida de la guardería como lugar de tutela y cuidado en un plan privado. En la investigación se destacan reflexiones sobre los límites entre el cuidado doméstico y el cuidado colectivo en un movimiento atento, relacional y profesional.

PALABRAS CLAVE: Guardería, Cuidado, Derecho.

ABSTRACT:

This work is the result of an institutional research that aims to understand the meanings and challenges of teaching in the education of babies and children up to 3 years old in the context of the day care center, having as a methodological bias the research-training. From the dialogue between 18 teachers from different institutions in Rio de Janeiro, the discussion about care as a public right emerges, in tension with the historically constructed understanding of daycare as a place of guardianship and care in a private plan. In the research, reflections on the boundaries between domestic care and collective care are highlighted in an attentive, relational and professional movement.

KEYWORDS: Child Care Center, Care, Law.

INTRODUÇÃO

No campo da Educação Infantil, é recorrente a tensão entre a garantia do direito das crianças à educação pública e a proposição de políticas que indicam a supressão deste direito. Nesta linha, Nunes et al. (2011) afirmam que é frequente nas análises do percurso da Educação Infantil no Brasil a constatação da distância entre o proposto e o realizado. De um lado, a garantia jurídica do direito à educação, a partir de uma concepção de criança cidadã de pouca idade; de outro, a situação de exclusão de grande parte da população infantil do sistema educacional, fruto da pungente desigualdade social que atravessa a sociedade brasileira.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 53 do cap. IV, sublinha o direito das crianças à educação e o acesso à escola pública e gratuita e, no artigo 34, expressa o direito à creche e à pré-escola (Brasil, 1990). Também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em seu artigo 5º, assevera que o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo (Brasil, 1996). Nesta perspectiva, educar e cuidar são assumidas como ações indissociáveis no desenvolvimento das crianças, desde os bebês.

Como fomento ao desenvolvimento das creches no país, o Plano Nacional da Educação (PNE) prevê na sua Meta 1 que o percentual de atendimento à população de 0 a 3 anos atinja 50% até 2024, final de sua vigência (Brasil, 2014). No entanto, de acordo com Coutinho (2017), há uma série de entraves para que essa meta seja atingida, de modo especial a partir da Emenda Constitucional 95, que congela gastos públicos, inclusive com a educação, por 20 anos no Brasil (Brasil, 2016). Esta, dentre outras medidas, sinaliza os limites na ampliação das vagas na creche e na garantia deste direito já constituído. Para a referida autora, a situação é ainda agravada tendo em vista a obrigatoriedade da pré-escola, instituída para as crianças de 4 e 5 anos desde 2009 (Coutinho, 2017). Neste cenário, a creche, segmento da Educação Básica historicamente excluído, figura, mais uma vez, em lugar marginal na política.

De modo paralelo ao movimento de retração do direito à creche pela supressão das vagas e do financiamento, uma série de projetos de lei e iniciativas parlamentares deslocam a educação dos bebês e das crianças pequenas para a esfera privada e domiciliar. Foi aprovado no Senado Federal, em 2019, o Projeto de Lei Complementar (PLS) 466 (Brasil, 2018). O referido projeto altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, permitindo aos municípios e ao Distrito Federal pagar um auxílio financeiro para que famílias de baixa renda possam matricular as crianças em creches privadas com fins lucrativos, o voucher creche. Esta iniciativa, dentre outras, sinaliza um movimento de privatização e consequente precarização da Educação Básica, de modo especial a educação das crianças de 0 a 3 anos. Vale sublinhar que, pelas indicações orçamentárias, o valor do voucher permite pagar iniciativas de baixo custo, sem regulação de qualidade pelo Estado.

Como já afirmado, essas políticas colocam em risco a educação pública como direito, o que destitui as crianças, desde bebês, da experiência com a pluralidade, a convivência social mais ampla, o coletivo. Essas questões trazem também implicações para a compreensão da docência na creche no que diz respeito à profissionalização do professor e da professora. Muitos estudos, tais como os de Cerisara (2002) e Tiriba (2005), mostram que a docência na 1ª etapa da Educação Básica constitui-se no feminino, desprestigiado, em nossa sociedade patriarcal. Também constitui-se atravessada pelas imagens da maternidade, do higienismo, ou da docência no Ensino Fundamental, como aponta o trabalho de Nunes (2000). O sentido do privado e doméstico é muito presente na constituição subjetiva das professoras dos bebês. Portanto, do ponto de vista das políticas, e também na perspectiva das práticas com bebês e crianças pequenas, o direito público à educação e ao cuidado, a afirmação do estatuto profissional do professor e da professora são garantias importantes no enfrentamento das desigualdades sociais, no desvio do caminho de políticas e práticas precárias e custodiais especialmente para as crianças pobres.

A compreensão da educação e do cuidado como direitos implica no rompimento com a perspectiva doméstica do trabalho pedagógico na creche, relacionando-se com a profissionalização e formação docente para essa atuação. Para Rosemberg (1999), a creche não foi pensada para a produção de qualquer ser humano, mas dos filhos recém-libertos das mães escravas. A origem da creche no âmbito da subordinação e da opressão marca suas práticas ao longo da História. Para a autora, o desvio da perspectiva beneficente, baseada no improviso, e na ideia da vocação para lidar com as crianças pequenas, deveria acontecer a partir da valorização da formação e da profissionalização das professoras.

Para Arroyo (2012), o movimento ético-emancipatório das políticas de inferiorização que atravessam o corpo, a infância e o cuidado passa por trazê-los para a esfera pública, superando a oposição binária entre público e privado. Trata-se de “politizar os corpos, a reprodução, a maternidade, o cuidado, o gênero, a raça, como componentes da condição humana social, política” (Arroyo, 2012, p. 35).

Portanto é importante problematizar o lugar social de bebês e crianças pequenas entre a esfera íntima, privada e familiar e a esfera pública, especialmente a creche, compreendendo a educação e a docência na creche numa perspectiva do cuidado como ética, como propõe Guimarães (2011), na organização de uma Pedagogia do Cuidado, nos termos de Catarsi (2013). Para além do direito à educação pública, é importante a garantia do direito ao cuidado como modo de relação humana-pedagógica, atencional e responsiva com as crianças, desde os bebês.

Na pesquisa aqui apresentada, a partir da análise dos diálogos produzidos no contexto de uma pesquisa-formação com professoras de bebês entre 2015 e 2019, percebemos impasses e desafios na compreensão destas acerca de seus papéis como docentes. A pesquisa indica, na experiência das professoras, como acontece a construção de uma perspectiva sobre si mesmas num lugar profissional e afetivo ao mesmo tempo.

A seguir, vamos problematizar a creche a fim de situá-la como direito dos bebês e das crianças pequenas à humanização, ao trabalho pedagógico intencional, ao contexto coletivo que mobiliza aprendizagens da autonomia, da alteridade, da colaboração; ou seja, espaço de direito ao cuidado. Em um segundo momento, apresentaremos a pesquisa e os diálogos entre as professoras que compuseram o campo, apontando as tensões na concretização da creche como lugar do direito à experiência com o público, com a construção da autonomia, convivência social, atravessada por intencionalidade pedagógica.

No âmbito da Educação Infantil, vários estudos qualificam o cuidado como dimensão importante da educação, para além da atenção aos momentos de cuidado corporal nas rotinas (Tiriba, 2005; Barbosa, 2010; Guimarães, 2011). Neste panorama, o objetivo deste trabalho é compreender os desafios da docência na creche, na perspectiva do direito das crianças de 0 a 3 anos ao cuidado no plano público e de justiça.

NA CRECHE, O CUIDADO COMO DIREITO

Inicialmente, tal como prescreve a LDB, vale destacar as prerrogativas para a defesa da creche como espaço privilegiado à educação das crianças de 0 a 3 anos, de modo complementar à educação familiar (Brasil, 1996). De acordo com Nunes et al. (2011), a opção brasileira pelo caminho educacional como pista central na construção de uma política de atenção integral à criança relaciona-se com uma concepção de criança cidadã desde o nascimento, ativa, criativa e produtora de cultura. Por outro lado, ancora-se numa visão de política pública universalista, voltada para toda a população, garantindo direitos de todos. Neste plano, educar e cuidar são ações integradas, concretizadas em instituições públicas, as creches, no caso das crianças de 0 a 3 anos, direito das crianças, dever do Estado, ofertadas pelos sistemas de ensino municipais (em regime de colaboração), de acordo com a legislação brasileira.

A partir das prerrogativas da LDB, uma série de movimentos sociais e políticos acontecem, tendo em vista a compreensão da especificidade pedagógica da Educação Infantil, de modo especial, da creche (Brasil, 1996). Barbosa (2010) destaca as funções pedagógica, política e social desta, garantindo acolhimento, direitos das mães e das crianças, e um projeto de mobilização da sensibilidade, criatividade, ludicidade e a liberdade de expressão de crianças e bebês. Trata-se de compreender o currículo como imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo-se como narrativa de vida, assim como interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas, na contramão da proposta de atividades dirigidas.

Neste contexto, as relações entre educação e cuidado ganham relevo. A legislação afirma a indissociabilidade entre cuidar e educar, na função das instituições de Educação Infantil, inclusive as creches. No entanto, as práticas indicam reiteração de dicotomias e hierarquização destas ações. Nesta linha, o cuidado é desprestigiado na medida em que é geralmente compreendido como dimensão da vida privada, ligado às mulheres e ao que é doméstico. A educação assume o lugar da instrução, relação com o conhecimento sistematizado.

De acordo com Tiriba (2005), em nossa sociedade capitalista, urbana, industrial e patriarcal, há uma tendência à valorização da razão em detrimento do corpo e das emoções. Essa divisão razão-corpo expressa-

se na dicotomia educar-cuidar. Neste prisma, educar relaciona-se com ensinar, disciplinar a razão, e cuidar significa eficiência e controle do corpo. Paralelamente, o desprestígio pelo polo da emoção e do corpo implica na consequente desqualificação do cuidado.

Campos (1994) discute a urgência e os desafios na integração de educação e cuidado, na superação da dicotomia assistência-educação, o que passa pela discussão do perfil do profissional, e pela destinação das instituições, tendo em vista enfrentar a naturalização de um lugar assistencial, tutelar e pobre para as crianças pobres e uma proposta pedagógica conteudista no caso das crianças de classes sociais abastadas. A relevância da relação entre cuidado e educação coloca-se de modo especial na discussão das especificidades pedagógicas da Educação Infantil e da constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil, como sugere Rocha (1999).

Diversos estudos e publicações no Brasil afirmam o cuidado como dimensão inerente à educação na 1ª etapa da Educação Básica e, por outro lado, inerente à toda formação humana (Kramer, 2003; Tiriba, 2005; Montenegro, 2005). Mais recentemente, outros estudos enfatizam o cuidado como modo de relação entre adultos e bebês, que envolve escuta, diálogo, atenção compartilhada, disponibilidade, presença (Kramer et al., 2020).

Nesta perspectiva, Kramer (2003) afirma a urgência de compreendermos a dimensão política do projeto pedagógico da/na Educação Infantil a partir da consideração das crianças como cidadãs de direitos. Ou seja, “as políticas de infância são cruciais porque a educação da criança é um direito – não só social, mas um direito humano” (Kramer, 2003, p. 55). O direito à educação alinha-se com o direito à saúde, ao bem estar, às diferenças, e também com o reconhecimento do pertencimento das crianças a diversas classes sociais, vivendo muitas vezes situações de desigualdade que precisam ser superadas. Assim, tratamos de uma criança pública. Para além da responsabilidade parental, há uma responsabilidade do Estado na relação com as crianças brasileiras. Trata-se do direito das crianças à participação social, ao convívio coletivo, partilhando o discurso que constitui a sociedade, enunciando perspectivas a partir de um lugar social próprio.

A discussão da educação como passagem entre o privado e o público na vida social das crianças coaduna-se com a perspectiva de Arendt (2016). Na visão da referida autora, a ação e participação configuram a criança como ser político, para além do protecionismo que insiste em se colocar como forma de relação predominante, em situações em que mais do que cidadãs de direito, as crianças colocam-se como promessas de futuro. Neste sentido, apresenta-se o desafio da equalização de proteção e participação no cotidiano da Educação Infantil.

Assim, o direito é compreendido também como responsabilidade social. Para Arendt (2016), a escola, e podemos entender que desde a creche, não é o mundo, mas a instituição que se interpõe entre o domínio privado, do lar, e o mundo, tendo em vista a experiência da transição da criança do privado ao público. Nesta perspectiva, o adulto-professor é aquele que assume a responsabilidade coletiva sobre o mundo; ou seja, constitui-se como autoridade na relação com a criança, na mediação entre ela e o mundo. No contraponto do conservadorismo e numa possível manutenção estanque da ordem social, a ação mediadora adulta acontece no plano do acolhimento ao novo. Segundo a autora, “exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora” (Arendt, 2016, p. 243). Essa perspectiva da educação institucional como oportunidade de renovação de um mundo comum pelo acesso a ele que promove a cada nova criança que nasce, fortalece a importância da sua dimensão pública.

Na mesma linha, se compreendemos o cuidado em seu estatuto próprio, como modo de relação atencional e dialógica, consideramos também o cuidado como direito. Tal como mostra a pesquisa de Kramer et al. (2020), a partir da escuta de professores de Educação Infantil, o cuidado pode ser compreendido como ofício, próprio da função exercida no desempenho da atividade profissional docente com responsabilidade e responsividade, em presença. Portanto, cuidar é ser presença com os bebês, escutar, observar, agir relacionalmente, o que qualifica as ações educativas.

NAS PALAVRAS DAS PROFESSORAS, O DESAFIO DO CUIDADO COMO DIREITO PÚBLICO E DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

A pesquisa institucional que gerou esse trabalho aconteceu entre os anos 2016 e 2019, sob o viés metodológico da pesquisa-formação, alinhada com a perspectiva da pesquisa-intervenção. Tal como propõe Castro e Lopes (2008), conhecer e agir interligam-se na investigação em Ciências Humanas. Ao mesmo tempo em que o conhecimento é produzido, a realidade é alterada. Nessa pesquisa, a partir de encontros sistemáticos quinzenais com grupos de professoras de bebês, buscamos investigar quais as especificidades do trabalho pedagógico no contexto da creche, tendo em vista suas experiências que emergiam nos discursos e diálogos empreendidos. Ao mesmo tempo em que proferiam seus enunciados acerca da prática, as professoras refletiam, perguntavam-se sobre suas experiências, trocavam impressões e alteravam seus modos de ver a si mesmas e o trabalho com crianças e bebês.

Ao longo de quatro anos da pesquisa, houve a formação de 3 grupos, cada qual composto por 6 docentes, todas mulheres, entre 25 e 40 anos, licenciadas em Pedagogia, atuantes com bebês e crianças de até 3 anos, em diferentes creches públicas no Rio de Janeiro. Ou seja, ao todo, 18 professoras participaram do estudo. Com cada grupo houve a realização de 6 encontros. Cada encontro teve 3 horas de duração e foi gravado, transcrito e analisado, tendo em vista os sentidos pregnantes sobre a docência na creche. O material discursivo foi organizado em categorias, de acordo com os diferentes conteúdos que se constituíram nos diálogos. Neste movimento, destacaram-se as discussões sobre cuidado corporal e cuidado como ética; os desafios do planejamento na creche e a tensão entre o doméstico e o profissional na docência com bebês e crianças de até 3 anos.

Os encontros aconteciam quinzenalmente na Universidade. As professoras dos dois primeiros grupos foram participantes do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, realizado anteriormente em diferentes universidades públicas, a partir de convênio com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). As professoras que participaram do terceiro grupo eram integrantes do quadro de profissionais de uma Escola de Educação Infantil que pertence a uma universidade pública fluminense. Ou seja, todas as professoras envolvidas na pesquisa, em todos os grupos, participavam de processos de formação continuada, o que garantia um chão comum de discussões e atualização das referências teóricas no campo da Educação Infantil. As professoras dos primeiros grupos foram contactadas por e-mail, a partir do banco de dados do Curso de Especialização. As professoras do terceiro grupo foram contactadas a partir de relações de trabalho dentro da própria Universidade. Todas assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando que seus depoimentos pudessem ser publicizados, e seus nomes alterados, tendo em vista manter seu anonimato na pesquisa.

Os encontros disparavam o diálogo e a reflexão entre as participantes a partir da seguinte questão: qual a especificidade do trabalho pedagógico-educacional com bebês e crianças até 3 anos na creche? Quais os desafios desse trabalho? O movimento investigativo acontecia de modo paralelo à reflexão crítica sobre si mesmas e sobre o trabalho desenvolvido, em situações em que a pesquisadora buscava desviar do lugar de saber, dar respostas, resolver dilemas, colocando-se como problematizadora dos discursos emergentes.

Para Alves (2015), a pesquisa-formação rompe com a relação tradicionalmente hierárquica entre Universidade e Educação Básica, estabelecendo possibilidades de diálogo, reflexão conjunta, alteração de fazeres a partir do cotejo de diferentes pontos de vista sobre as práticas. Nesta perspectiva, os encontros quinzenais com cada grupo de professoras possibilitavam tanto a compreensão dos desafios da docência na creche, como mobilizavam as reflexões e alterações de visões das professoras sobre o trabalho pedagógico cotidiano.

A perspectiva da Filosofia da Linguagem, desde o trabalho de Bakhtin (2003), também foi mobilizadora na compreensão do processo da pesquisa. Assim, o percurso investigativo-reflexivo foi marcado pela experiência alteritária e pelo cotejo entre diferentes pontos de vista. Os enunciados das professoras colocavam-se como

elos na cadeia discursiva constituída sobre a docência com crianças de 0 a 3 anos. Os encontros aconteciam como oportunidades formativas no sentido da formação discursiva, produção de reflexões e deslocamentos, a partir de relações dialógicas.

Ao mesmo tempo em que se construía a compreensão dos sentidos da docência pela experiência narrada pelas professoras, esses sentidos eram dilatados, transformados e revistos na troca entre pares. As professoras indagavam-se mutuamente sobre os porquês de suas ações com as crianças, organizavam os argumentos, reviam os caminhos da prática, construía e reconstruía intencionalidades. Os trechos longos das interlocuções expostos neste trabalho evidenciam a cumplicidade entre as docentes, a reflexividade promovida pelo movimento discursivo, o papel organizador e provocador do pesquisador. Vale sinalizar que seus usados neste trabalho são fictícios, tendo em conta o acordo oficial firmado com elas em Termo de Consentimento à participação na pesquisa. A pesquisadora é a própria autora deste trabalho.

No plano das análises do material discursivo, chamou a atenção, inicialmente, a tensão entre o assistencialismo e o direito das crianças à creche a partir da experiência da docência. Em alguns momentos, as professoras se perguntam “até que ponto nós saímos mesmo da assistência (tutelar) para o direito das crianças?”, referindo-se às situações em que passam horas da rotina fazendo penteados solicitados pelas mães, não permitem que os bebês e as crianças corram para não se machucarem, dentre outras medidas que atropelam possibilidades de expressão. Assim, a tensão entre a docência protecionista e a docência como ampliação de ações e sentidos de bebês e crianças pequenas destacou-se como categoria importante em vários encontros dos três grupos de professoras que compuseram a pesquisa:

A qual cuidar vocês se referem? (Pesquisadora)

Esse cuidar mesmo da proteção, de mãe... De filho, como filho. (Irany, 30 anos, professora)

Por mais que tenha uma concepção pedagógica, mas esse cuidado de mãe ainda tá... E às vezes limita a criança de ter algumas experiências, a gente sabe que vai ajudar no desenvolvimento, mas a gente... Assim, lá na minha unidade a gente até consegue fazer algumas coisas até (...) mas em alguns momentos que as pessoas têm muito aquela questão do medo de se machucar, a mãe não vai gostar, vários momentos. (Maria, 35 anos, professora)

Em que lugar está essa criança, né? No olhar desse professor, quem é a criança pra esse professor? Como ele se vê nessa relação? Vocês tão falando do lugar da maternidade, da proteção, eu acho que isso é muito importante pra gente entender a construção dessa docência, não é? (Pesquisadora)

Então, essa questão da proteção eu sofri um bocado com o berçário no parquinho, né? Eu era a que protegia, tive que desconstruir isso na escola. Por mim, o berçário não descia descalço, correndo... não descia no escorrego, botava no tatame fofinho pra eles ficarem só ali, mas as outras professoras me instigaram (...) então assim é desconstruir mesmo, aí eu vi que os pequeninhos de um ano se misturando com os cinco anos e meio, os maiores tomavam conta dos menores, brincavam com eles. (Raissa, 38 anos, professora)

E tem mais... o berçário não participa de festa. (Maria, 35 anos, professora)

É verdade. (Raissa, 38 anos, professora)

Eu consegui assim que eu entrei na pós, a primeira coisa que eu fiz foi quebrar algumas regras, porque eu tinha muita essa questão da maternidade, né? Então eu assim, tinha muito aquela coisa de proteção e quando eu vim fazer a pós, logo nos primeiros meses eu comecei a refletir e aí estava no berçário na creche que eu trabalhava, e assim o cuidado tinha que ser aquela coisa... Aí comecei a conversar com a minha amiga que me indicou essa creche aí, ela falou “María, por favor, não vai inventar moda aqui” porque era uma creche lá no Norte Shopping e o pessoal é de poder aquisitivo um pouco alto e as mães elas eram super exigentes, como se nós fôssemos empregadas delas, uma coisa insuportável... Aí teve uma festa “Ah, o berçário não vai participar, a gente vai levar o bolo na sala” aí falei pras meninas “vamos trocar as fraldas dessas crianças que a gente vai pra festa”, daqui a pouco quando eu abri a porta os bebês começaram a engatinhar pela creche toda, olha foi uma... A diretora tirou foto, se eu conseguir essas fotos eu trago, as crianças engatinhando pelo refeitório o pessoal desesperado e aí quando as crianças viram o bolo, se sujaram, todas. (Maria, 35 anos, professora)

Então acham que a criança correr ou percorrer a creche é descuido? (Pesquisadora)

Da nossa parte, a gente acha que é o cuidado pedagógico, né? Porque a gente tá cuidando pedagogicamente, a outra quer cuidar é... Aquele cuidado de proteção e nós queremos cuidar pedagogicamente, deixar eles experimentarem. (María, 35 anos, professora)

Entre o que as professoras chamam de “cuidado pedagógico”, que possibilita a expansão dos bebês, e o “cuidado de proteção”, que restringe suas possibilidades, podemos refletir sobre o lugar do adulto nas relações

pedagógicas. Quais as fronteiras entre o protecionismo, impedimento da apropriação do mundo por parte dos bebês e das crianças, e a atenção conjunta, promotora de segurança nas relações? Nas situações em que é garantido aos bebês o direito ao movimento livre acompanhado pelo olhar atento dos adultos, constitui-se a autonomia e confiança deles em si mesmos.

Falk (2004) afirma a importância do não intervencionismo nas atividades dos bebês e na garantia de suas conquistas plenas, o que não significa abandoná-los, tendo em vista que a qualidade da observação, trocas de olhares, comentários verbais e compartilhamento de alegrias constituem-se como presença, e contribuem na regulação do movimento dos bebês, confirmando que estão sendo considerados.

Neste prisma, Saddy (2017) propõe a articulação da perspectiva do cuidado como ética com o conceito de atenção conjunta. De acordo com a autora, “desloca-se o cuidar como técnica localizada em um cuidador e dirigida a um objeto de cuidado, para uma atitude atenciosa que envolve ambos” (Saddy, 2017, p. 69). Ou seja, “cuidar de alguém é estar atento ao que acontece entre os dois” (Saddy, 2017, p. 69). Assim, o cuidado coloca-se como atitude conjunta, responsiva, de responsabilidade e resposta do adulto na relação com as crianças, desde os bebês. Ao mesmo tempo, a atenção coloca-se não como atributo individual, mas como ação relacional, afetando o bebê e o adulto, provocando conexão e compreensão mútuas. O cuidado atencional concretiza-se na troca de olhares, sorrisos, nos gestos partilhados, na disponibilidade corporal.

Em consequência, podemos afirmar o cuidado como direito, no sentido do direito à convivência no espaço coletivo e público com uma presença adulta profissional atenta, numa intencionalidade pedagógica mergulhada na atenção conjunta. Trata-se de um movimento não intervencionista, mas da construção de sintonia afetiva, no incremento da expansão social dos bebês.

Uma questão destacou-se fortemente no trecho transcrito acima quando as professoras apontavam o modo pelo qual eram percebidas pelas mães. Diziam “elas eram super exigentes, como se nós fôssemos empregadas delas”. Essa perspectiva coaduna com uma profissão construída no feminino, ocupada, muitas vezes, por mulheres negras, historicamente relacionadas com o colonialismo, a subalternidade. Quando eram reconhecidas e se sentiam “como empregadas” das mães na creche, estava em jogo o lugar doméstico para onde muitas vezes é deslocada a docência na educação dos bebês, principalmente em contexto de pobreza e quando as professoras são pretas. Vale sublinhar que os modelos domésticos de educação das crianças pequenas em contextos de pobreza e desigualdade social aproximam-se dos modelos coloniais, autoritários e antidemocráticos, ensejando resistência e luta. No caso da Educação Infantil, o reconhecimento da profissionalidade docente e do direito ao cuidado numa dimensão pública são caminhos nesta direção.

De acordo com hooks (2017), para o povo preto, a educação é uma luta anticolonial e o ato de ensinar neste contexto é um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Nesta pesquisa, mães pretas e brancas eram racistas com professoras pretas, reiterando lugares sociais de opressão. Para hooks (2017), educar é um ato de transgressão a uma estrutura que oprime alguns corpos e reforça a dominação. Essas questões ganham especial contorno nas narrativas das professoras que compõem esta pesquisa. Narrar suas experiências coloca-se como forma de estranhar práticas racistas, ainda que não as denominem desta maneira; e a educação dos bebês e das crianças pequenas no contexto público e coletivo oportuniza espaços de liberdade, de fazer a história de uma nova maneira.

Neste caminho, ainda sobre o cuidado protetivo e a relação com as famílias, outras nuances se colocam.

Esse lugar... Essa questão das famílias de certa forma encaminha esse trabalho, acho que influencia até as rotinas... Você tá falando isso, tô pensando aqui em uma outra questão, não sei se sai do foco que a gente tá falando, mas que até essa questão do cuidar, né? Eu estava conversando isso com as gestoras agora à tarde, que lá a gente tem uma cultura, que o banho ele é dado à tarde, né? Por causa das famílias, porque as crianças têm que sair na parte da tarde todas penteadas, arrumadas e tal... Elas têm que sair impecáveis, então assim as auxiliares... olha elas fazem assim com excelência o trabalho delas nesse sentido porque elas penteiam assim vinte cabelos, eu não dou conta acho. (Glaucia, 39 anos, professora)

Percebemos que as fronteiras entre o cuidado profissional e o cuidado materno/familiar estão em jogo nesta enunciação. Parece que as professoras se colocam esse desafio de romper com as expectativas maternas,

enfrentando a perspectiva alteritária de suas relações com os bebês e com as famílias. Trata-se de explicitar a possibilidade de considerar os bebês, as rotinas próprias da creche, de maneira diferente do que as famílias consideram, sem que se trate de um modo desqualificado.

Podemos dizer que o bebê se constitui subjetivamente entre a esfera privada e a pública nas relações com o cuidado profissional das professoras e o cuidado familiar, neste movimento de passagem do doméstico ao social mais amplo, que configura um direito, direito à socialização.

Outros estudos mostram diferentes faces das ambiguidades na consideração da creche em sua qualidade pública e social. Nunes (2019) afirma que, em suas investigações, expõe-se a creche como equipamento de utilidade das famílias. Muitas vezes, se a mãe não trabalha, as profissionais entendem que não há o direito da criança. Quando as crianças perguntam pela mãe, é frequente a resposta “foi trabalhar”, mesmo que as mães não trabalhem. Ou seja, o direito ao cuidado coletivo na creche é ameaçado pelo atravessamento destas contradições e tensões entre direito das famílias e direito de bebês e crianças pequenas.

No plano dos diálogos que tocam a questão da tensão entre doméstico e profissional, destaca-se a intencionalidade pedagógica como marca do saber-fazer docente na creche, o que se estabelece como o ofício do professor de bebês, marcado pelo cuidado.

E qual a diferença do que acontece em casa, a mãe também tá mediando, a gente, né? A mãe também lê história, mas você promove espaços ricos pro seu filho, qual é a diferença? (Pesquisadora)

É que a gente tem uma intencionalidade, né? Não coloca aquele espaço porque achou que ficou mais bonitinho, mais decoradinho colocar assim, colocar assado, a gente preparou aquele espaço pensando na intencionalidade... Uma vez lá na turma ano passado a gente achou que eles gostavam muito de um livro específico e aí a gente pegou o livro e a gente fotocopiou cada página e fez um varalzinho, e aí aquilo teve uma proposta específica, eles viram a história, reproduziam, contavam outra... Tudo que acontecia dentro da sala é intencional, essa é a principal diferença entre o espaço doméstico e o da escola. (Raissa, 38 anos, professora)

Ongari e Molina (2003), numa investigação sobre a qualidade profissional das educadoras de bebês, explicitam a importância da discriminação dos papéis de educadora e mãe na construção da profissionalidade docente na creche. Destacam que, embora o componente afetivo seja central na atuação profissional das educadoras, é fundamental que seja assegurada a dimensão coletiva e grupal do relacionamento e o equilíbrio do comportamento em relação a todas as crianças. Assim, o afeto da educadora expressa-se em variadas formas, tais como, saber observar os bebês, intuindo e compreendendo suas demandas, compartilhar com eles escolhas e conquistas, alegrar-se com seus progressos, escutá-los, aprender suas predileções, encorajar a autonomia, respeitar seus tempos e ritmos subjetivos, entre outras. Entendemos que essas modulações afetivas constituem-se como modos de cuidar.

Além disso, no campo da Educação Infantil, coloca-se a ideia de uma atuação indireta do professor e da professora, que se constrói no que pode ser denominado de uma Pedagogia do Contexto. Como aponta Fortunati (2009), neste cenário, espaços, tempos, materiais e gestão das crianças são pensados previamente, refletidos na ação e alterados continuamente. Trata-se de ampliar oportunidades de aprendizagem e interação das crianças entre si, delas com o ambiente e com a cultura.

Quando a professora narra a experiência do varal de história, apresenta a construção de um contexto para a interação dos bebês. É o planejamento de oportunidade para aprendizagens, sem resultado pré-definido, sem ponto de chegada determinado antes da ação dos bebês.

É, e assim eu tinha um cuidado excessivo em relação àqueles... Desse tamanhinho, né? Aí subia as escadas, descia segurava a mão de um, segurava a mão de outro, é uma coisa da minha história como professora, vim de uma escola de excesso de zelo pra não se machucar, pra não cair, era muito marcante, então quando fui com os bebês, eu levei isso comigo, só que as crianças elas vão burlando, né? E na co – docência eles viam em todas as professoras alguém que podia permitir a amplitude das possibilidades deles, aí às vezes falava que não e aí a outra professora “Vai, vai”, subia e ainda me chamava “Aqui Raissa, tô aqui em cima”. (Raissa, 38 anos, professora)

Interessante a gente pensar a função da docência numa turma de bebês, né? Então assim... E aí eu ficava pensando “Meu Deus, amanhã é dia de tá lá com os bebês e qual é a proposta”, então sempre tentava fazer dessa forma, né? Preparava

os espaços, gosto muito dessa questão dos espaços, abria um tapetão e deixa um material ali pra eles, às vezes deixava uns fantoches, alguma coisa pra eles manusearem, fazia um relaxamento no final com uma música bem light, bem tranquila, e eu assim... Mas essa docência pensando nisso, eu acho que é a gente compartilhar esse espaço junto com eles, todas essas vivências e essas experiências, vamos pensar assim como um compartilhamento, eu não consigo enxergar esse adulto, esse educador como alguém que vá ensinar algo ou... Eu acho que é o compartilhamento, não sei se seria essa a palavra? (Gláucia, 39 anos, professora)

A intencionalidade coloca-se nas ações indiretas do professor, na capacidade de organizar espaços, observar ativamente, agir e dispor contextos a partir da atenção aos movimentos dos bebês, num caminho pedagógico mais centrado no acompanhamento destes movimentos do que na previsão de seus resultados ou performances. Podemos dizer que neste percurso há a construção de uma Pedagogia do Cuidado, no sentido da reflexividade das ações pedagógicas e da dimensão dialógica dessas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da pesquisa permite-nos afirmar que, além do direito à ampliação das vagas na creche, na direção do que institui o PNE, é necessário garantir o cuidado como direito público, direito dos bebês aos ambientes públicos e coletivos de socialização, escuta, diálogo, atenção, para além da esfera doméstica e privada (Brasil, 2014). Esse movimento implica na tensão em relação às expectativas construídas sobre a docência e o lugar social do profissional da educação na creche. Assim, a pesquisa indica a importante modulação do afeto numa dimensão profissional por parte da professora de bebês, além da perspectiva do cuidado como atenção conjunta, um modo de presença e disponibilidade que se concretiza *entre* adultos-professoras e bebês ou crianças pequenas. Trata-se de uma intencionalidade pedagógica indireta, que acontece na organização de contextos, no cuidado responsivo.

Nesta pesquisa, identificamos tensões na compreensão da criança pública, em contraposição à perspectiva da criança restrita ao domínio privado do lar, nos diálogos travados com as professoras. As seguintes questões eram recorrentes nos discursos: como deslocar-se do lugar da maternagem para o lugar profissional que envolve cuidado e afeto? Como desviar da visão de si mesmas como substitutas dos cuidados familiares para a visão e implementação de práticas de complementaridade e parceria com as famílias? Como caminhar entre a perspectiva protetiva-tutelar, individualizante e privatista na relação com os bebês para a proteção que os encaminha na direção da autonomia? Esses questionamentos contribuem na reflexão do papel da creche como espaço público de direito das crianças, direito à ampliação de laços sociais, para além dos familiares e incremento de suas capacidades sociocomunicativas.

No cenário contemporâneo, diante da grave crise econômica e social advinda da instauração da pandemia associada ao *Corona Vírus Disease* (covid-19), novas questões foram colocadas no que se refere ao cuidado como direito público. Qual a responsabilidade do Estado na gestão da vida das crianças pequenas, frente à ameaça da saúde e integridade física? O direito à educação e, portanto, à creche e pré-escola, foi suficiente para resguardar e cuidar das crianças de 0 a 3 anos no contexto pandêmico? Que outras esferas públicas devem comprometer-se com a integridade emocional e física de bebês e crianças pequenas? O isolamento instituído pela pandemia acirrou as desigualdades já presentes na sociedade brasileira. No caso das crianças pequenas, as famílias pobres ficaram especialmente desassistidas com o fechamento das creches e escolas, espaços privilegiados de socialização. Ao mesmo tempo, a demora na liberação da vacinação para bebês e crianças exacerbou a exclusão de cada uma delas da vida social mais ampla.

Na linha do que propõem Kramer et al. (2020), a situação atual convoca-nos a sublinhar o ECA, sobretudo quando afirma o direito das crianças à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Para além da educação, cada vez mais, as crianças demandam políticas intersetoriais que garantam o direito ao cuidado. No momento atual de crise, é fundamental trazer à tona o ECA de 1990, tendo em vista garantir a perspectiva das crianças

como sujeitos públicos, de direitos. No mesmo movimento, é importante não perder de vista as políticas públicas voltadas à justiça social, contra a desigualdade, a exclusão, o preconceito. Como desenvolver políticas intersetoriais para a população infantil, especialmente a população infantil pobre brasileira, tendo em vista o cuidado integral e o cuidado como ética?

A garantia das políticas intersetoriais acontece de modo paralelo à luta pela garantia do direito à creche como espaço público, espaço do contraditório, da diversidade. Não é somente no meio familiar, principalmente nas populações pobres das cidades brasileiras, que as crianças terão garantido o direito ao cuidado como expansão de si mesmas, como atenção conjunta, como aprendizagem da expressão e da democracia.

No que se refere à educação das crianças de 0 a 3 anos na creche, em diversos momentos da história do país, iniciativas paliativas são implementadas, o que reitera bebês, mães/mulheres e professoras no lugar da subalternidade. Como afirmado no início deste trabalho, atualmente, essa situação também se agrava tendo em vista o PNE, que prevê atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos até 2024, ao lado da retração dos gastos públicos com a educação (Brasil, 2014). A ampliação do atendimento pela via privada, com iniciativas de baixo custo e sem garantia de qualidade, é um risco constante.

Enfim, a Educação Infantil constrói-se historicamente no Brasil como direito ao espaço público, à qualidade relacional com os bebês e as crianças pequenas, no contraponto em relação às práticas domésticas e políticas marcadas pelo improviso. Privatização, educação domiciliar e arranjos deste tipo significam grave retrocesso. No passado e no presente, é importante observar o direito à educação pública, ao cuidado como modo relacional atento aos bebês, o que implica promover a profissionalização das professoras também como direito à formação. Neste trabalho, ao refletirem sobre o lugar social das crianças, desde bebês, ao pensarem coletivamente sobre suas funções docentes, as professoras puderam fortalecer a perspectiva ética, sutil e responsável do trabalho pedagógico cotidiano na creche.

REFERÊNCIAS

- Alves, B. (2015). *Palavras que contam: discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil*. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro]. Repositório institucional do PPGE/UFRJ. <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2015/tbrunamolisanipdf>
- Arendt, H. (2016). *Entre o passado e o futuro*. Perspectiva.
- Arroyo, M. (2012). Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. Em M. Arroyo, & M. R. Silva. *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança – por outras pedagogias dos corpos* (pp.23-54). Vozes.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes.
- Barbosa, M. C. S. (2010). As especificidades da ação pedagógica com os bebês. Anais do *I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais*. Brasília, DF, Brasil. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>
- Brasil. (1990). *Lei 8.069* (dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências). Presidência da República. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Brasil. (1996). *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996* (Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional). Presidência da República. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014* (aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências). Presidência da República. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Brasil. (2016). *Emenda Constitucional nº 95* (altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências). Presidência da República. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm

- Brasil. (2018). *Projeto de Lei do Senado nº 466* (altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Presidência da República. Casa Civil. <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/134730>
- Campos, M. M. (1994). Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. Em Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Coordenação de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (pp. 32-42). Ministério da Educação e Cultura. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>
- Castro, L. R., & Lopes, V. (2008). *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude*. Trarepa.
- Catarsi, E. (2013). Cura e incoraggiamento por la crescita dei bambini e delle bambine. Em E. Catarsi, & E. Freschi. *Le Attività di Cura nel Nido d'Infanzia* (pp. 19-56). Edizioni Junior.
- Cerisara, A. B. (2002). *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. Cortez.
- Coutinho, A. S. (2017). As políticas para a educação de crianças de 0 a 3 anos no Brasil: avanços e (possíveis) retrocessos. *Laplage em Revista*, 3(1), 19-28 <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756521004/html>
- Falk, J. (2004). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy*. JM Editora.
- Fortunati, A. (2009). *A Educação Infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para infância e família – a experiência de San Miniato*. Artes Médicas.
- Guimarães, D. (2011). *A relação entre adultos e bebês na creche: o cuidado como ética*. Cortez.
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Martins Fontes.
- Kramer, S. (2003). Direitos da criança e projeto político-pedagógico de Educação Infantil. Em S. Kramer, & L. Basílio. *Infância, educação e direitos humanos* (pp. 51-81). Cortez.
- Kramer, S., Nunes, M. F., & Pena, A. (2020). Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046237202>
- Montenegro, T. (2005). Educação Infantil: a dimensão moral da função de educar. *Revista Psicologia da Educação*, 20, 77-101. <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43335>
- Nunes, D. G. (2000). *Da Roda à creche: proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6 anos*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Biblioteca Central do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ.
- Nunes, M. F. R. (2019). Uma leitura ética da política de Educação Infantil sobre os direitos das crianças. Em S. Kramer, A. Pena, M. L. Toledo, & S. Barbosa. *Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil* (pp. 205-223). Papirus.
- Nunes, M. F. R., Corsino, P., & Didonet, V. (2011). *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214418?posInSet=5&queryId=a39ed94c-cf22-43ab-b4e0-7c2172ad76f1>
- Ongari, B., & Molina, P. (2003). *A educadora de creche: construindo suas identidades*. Cortez.
- Rocha, E. C. (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Núcleo de Publicações.
- Rosemberg, F. (1999). A expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 7-40. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200001>
- Saddy, B. (2017). *Cartografia, cuidado e atenção: oficinas de artes com educadoras de uma instituição de Educação Infantil*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Tiriba, L. (2005). Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. Em S. Kramer. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação* (pp.66-97). Ática.

ENLACE ALTERNATIVO

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/45380> (html)

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/45380> (pdf)