

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Tamires Cristina dos Reis Carlos Alvim

TECENDO RELAÇÕES SOBRE AS PERSPECTIVAS DE PODER E CUIDADO: o
que dizem as professoras de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG

Juiz de Fora
2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Tamires Cristina dos Reis Carlos Alvim

TECENDO RELAÇÕES SOBRE AS PERSPECTIVAS DE PODER E CUIDADO: o
que dizem as professoras de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”

Orientador: Dr/a Núbia Aparecida Schaper Santos

Coorientador: Dr. Anderson Ferrari

Juiz de Fora
2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Alvim, Tamires Cristina dos Reis.

Tecendo relações sobre as perspectivas de poder e cuidado : o que dizem as professoras de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG / Tamires Cristina dos Reis Alvim. -- 2021. 190 f. : il.

Orientadora: Núbia Aparecida Schaper Santos

Coorientadora: Anderson Ferrari

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Poder. 2. Cuidado. 3. Creche. 4. Práticas pedagógicas. I. Santos, Núbia Aparecida Schaper, orient. II. Ferrari, Anderson, coorient. III. Título.

Tamires Cristina dos Reis Carlos Alvim

Tecendo relações sobre as perspectivas de poder e cuidado: o que dizem as professoras de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG

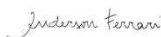
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Aprovada em 30 de abril de 2021 .

BANCA EXAMINADORA



Dr/a Núbia Aparecida Schaper Santos - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr Anderson Ferrari - Coorientador
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr/a Maria Zélia Maia de Souza
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr/á Daniela de Oliveira Guimarães
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho aos meus amores...
Cida, João Paulo e Rafael.

AGRADECIMENTOS

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou (PIZZIMENT, 2013).

A Deus, pela vida e saúde.

Ao meu marido Rafael, por seu amor, paciência e companheirismo. Por ser o meu maior incentivador e fazer dos meus sonhos os seus próprios sonhos.

À minha mãe Cida, pelo amor incondicional, por seu exemplo de luta e coragem. Te amo, mãe!

Ao meu irmão João Paulo, pelo companheirismo, por me ensinar que o amor não tem limites, nem modelos. É somente amor!

Ao meu primo Matheus, pela generosidade, disponibilidade e por compartilhar seus conhecimentos.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio, presença e por tornarem meus dias mais alegres.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

À professora e orientadora Dr^a Núbia Schaper Santos, pela delicadeza, pelos diálogos, aprendizagens, pelo olhar sensível e acolhida nos momentos difíceis da vida. Obrigada por ter aceitado dialogar com Foucault e tornar este trabalho possível.

Ao professor e coorientador Dr. Anderson Ferrari, pela disponibilidade e generosidade de compartilhar seus conhecimentos na construção desta dissertação. Obrigada por acreditar neste trabalho!

À professora Dr^a Maria Zélia, pela importante presença na banca, pelas contribuições, pela leitura atenta e sensível.

À professora Dr^a Daniela Guimarães, cujo trabalho me inspirou na escrita desta dissertação. Obrigada pela generosidade e atenção.

Ao professor Dr. Márcio Fagundes, meu grande incentivador, que acreditou nos meus sonhos e me ajudou a torná-los realidade. Você me inspira com seu amor e dedicação pela Educação.

Às co-pesquisadoras Lúdia e Geovanna, que me acompanharam durante o processo de produção dos dados da pesquisa, por compartilhar ideias para a construção das sessões reflexivas, por ouvir e registrar algumas falas das participantes da pesquisa.

À creche e às participantes da pesquisa, pelo acolhimento, pelas trocas e por tornar este trabalho possível.

Às amigas de jornada Naise, Sarah, Mirian e Silvania, pelo apoio, pela escuta, carinho e generosidade. Vocês fizeram essa jornada se tornar mais leve!

Às amigas de infância Ynira e Walesca, companheiras de vida.

Às queridas companheiras do Grupo de Pesquisa LICEDH, pela amizade, alegria, militância e pelos aprendizados proporcionados durante a trajetória acadêmica. Vocês fazem parte desse trabalho!

Às queridas professoras e amigas de Viçosa, que desenvolvem um trabalho lindo e implicado na Educação Infantil do município.

Aos amigos da secretaria da Faculdade Metodista Granbery, pela amizade e incentivo.

Às amigas do Centro Educacional Maria Helena, pelo companheirismo e acolhida.

À Mariângela, por me ajudar a encontrar as melhores palavras para o trabalho acadêmico.

À FAPEMIG, pelo apoio financeiro durante um período da construção da dissertação.

Aos bebês e as crianças pequenas, a todas as pessoas, profissionais e professoras (es) que estiveram presentes na minha trajetória pessoal e profissional, meu muito obrigada! Vocês são meus lindos e preciosos retalhos que fazem ser quem eu sou.

RESUMO

Este trabalho buscou analisar como se constituem as relações de poder e cuidado entre bebês e professoras em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora-MG. Pretendemos com a pesquisa compreender as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras na interação com os bebês de uma sala de atividades do berçário. Para tanto, buscamos dialogar especialmente com Michel Foucault, a partir da perspectiva de poder e cuidado de si presentes em seus escritos, e de refletir sobre alteridade e ato responsivo na perspectiva de Mikhail Bakhtin. A pesquisa, de natureza qualitativa, baseada na perspectiva histórico-cultural e de inspiração etnográfica, visou conhecer a realidade do berçário pesquisado e as relações construídas entre bebês e professoras. Como instrumentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados a análise documental, a observação colaborativa e o diário de campo. Recorremos também às sessões reflexivas, como espaço de produção de dados, realizadas com três professoras do berçário. Tal escolha se justifica por compreender que a produção discursiva das professoras da sala de atividades de um berçário e a rede de sentidos e significados que se tecem nas interações com os bebês promovem um novo olhar para e com esses sujeitos. Os dados foram organizados e analisados a partir dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006). O desenvolvimento da pesquisa possibilitou fomentar reflexões sobre temas que atravessam o cotidiano institucional: rotina, tempo/espço, condições materiais do trabalho docente e outros aspectos da interação professoras-bebês.

Palavras-chave: Poder. Cuidado. Creche. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This work seeks to analyze how power and care relationships between babies and teachers are constituted in a daycare center in the city of Juiz de Fora-MG. With the research, we intend to understand the pedagogical practices used by teachers in the interaction with babies in a nursery activity room. Therefore, we seek to dialogue, especially with Michel Foucault, from the perspective of power and self-care present in his writings and reflect on otherness and responsive act in Mikhail Bakhtin perspective. The qualitative research based on the historical-cultural perspective and ethnographic inspiration aims to know the reality of the nursery of the research and the relationships built between babies and teachers. The documentary analysis, the collaborative observation, and the field diary were used as methodological instruments for the development of the research. We also used reflective sessions, as a data production space, held with three nursery teachers. This choice is justified by understanding that the teachers' discursive production in the activity room of a nursery and the network of senses and meanings that are woven in the interactions with babies promote a new look for and with these subjects. The data were organized and analyzed using the Aguiar and Ozella Signification Centers (2006). The development of the research made it possible to foster reflections on themes that cross the institutional daily life: routine, time/space, material conditions of the teaching work, and other aspects of the teacher-baby interaction.

Keywords: Power. Caution. Nursery. Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Juiz de Fora, por regiões	82
Figura 2 - Fotografia da Região sudeste de Juiz de Fora.....	82
Figura 3 - Fotografia da sala de atividades do berçário.....	84
Figura 4 - Fotografia da sala de atividades do berçário.....	85
Figura 5 - Fotografia da sala de atividades do berçário.....	85
Figura 6 - Fotografia da área de banho e troca do berçário.....	85
Figura 7 – Fotografia da área externa da creche.....	86
Figura 8 - Fotografia da externa da creche	86
Figura 9 - Fotografia da externa da creche	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação dos trabalhos da ANPED GT7, de acordo com os descritores Poder, Cuidado, Creche e Práticas pedagógicas	24
Quadro 2 - Identificação dos trabalhos do GRUPECI, de acordo com os descritores Poder, Cuidado, Creche e Práticas pedagógicas.	29
Quadro 3 - Identificação dos trabalhos do BDTD, de acordo com os descritores Poder, Cuidado, Creche e Práticas pedagógicas.	32
Quadro 4 - Rotina dos berçários	88
Quadro 5 - Participantes da pesquisa.....	89
Quadro 6 - Datas e temáticas das sessões reflexivas	93
Quadro 7 - Tema e Situação hipotética	96
Quadro 8 - Núcleos de Significação	105
Quadro 9 - Indicadores do Núcleo de Significação 1- <i>Bebê, pra mim pequenininho, que não sabe se defender, fragilzinho</i> - Concepções de bebês, crianças, infâncias e creche.....	106
Quadro 10 - Indicadores do Núcleo de Significação 2 - <i>Você acha que eu não tenho que gritar com ela?! Tudo bem que é errado, mas como eu vou deixar aquela menina com aquele corpinho que ela tem. Eu tenho medo dela passar mal; eu tenho medo daquela menina desmaiar se ela ficar sem comer.</i> - Relações de poder e cuidado.	118
Quadro 11 - Indicadores do Núcleo de Significação 3 - <i>Eu acho que a gente vestindo a camisa de professora o mundo vê!</i> – Relações de poder e cuidado a partir da perspectiva dos saberes e fazeres docente.	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAC	Associação Municipal de Apoio Comunitário
ANPED	Associação Nacional de pós-graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
EVA	Etileno Acetato Vinila
FAETC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
GRUPECI	Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LICEDH	Linguagens, Infâncias, Culturas e Desenvolvimento Humano
MEC	Ministério da Educação
MES	Ministério da Educação e Saúde
MPMG	Ministério Público de Minas Gerais
MPT	Ministério Público do Trabalho
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SDS	Secretaria de Desenvolvimento Social
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
UCAM	Universidade Cândido Mendes
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UPF	Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1 UM PASSEIO NO JARDIM: TRILHANDO CAMINHOS PARA A PESQUISA	13
2 O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NOS SÍTIOS ACADÊMICOS: APROXIMAÇÕES COM O TEMA DA PESQUISA	23
2.1 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPED (2010/2020)	24
2.2 ANAIS DO SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS – GRUPECI.....	29
2.3 BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD	31
3 ENTRE INFÂNCIAS E UTOPIA: DA ORGANIZAÇÃO DA CRECHE NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG	37
3.1 O RECORTE DE UM OLHAR PARA AS INFÂNCIAS, AS CRIANÇAS E OS BEBÊS	39
3.1.1 <i>Os bebês</i>	41
3.2 A CONSTITUIÇÃO DA CRECHE NO CENÁRIO NACIONAL: ALGUNS APONTAMENTOS.....	46
3.3 AS PARTICULARIDADES: O “LUGAR” DA CRECHE NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA.....	51
4 FOUCAULT E BAKTHIN: INSPIRAÇÕES PARA UM CAMINHO TEÓRICO POSSÍVEL	57
4.1 INSPIRAÇÕES FOUCAULTIANAS: O PODER E AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES	60
4.2 GOVERNAMENTALIDADE.....	66
4.3 O CUIDADO E AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES	70
4.4 INSPIRAÇÕES BAKTHINIANAS: ALTERIDADE E ATO RESPONSIVO	73
5 UM TERRITÓRIO A ESQUADRINHAR: O CONTEXTO DA PESQUISA E A PRODUÇÃO DE DADOS.....	78
5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA - A ENTRADA NA CRECHE	79
5.1.1 <i>A entrada na creche</i>	80

5.1.2 As participantes da pesquisa	89
5.1.3 Os instrumentos de pesquisa	90
5.1.4 As sessões reflexivas.....	92
5.1.4.1 Planejamento da sessão reflexiva I.....	93
5.1.4.2 Planejamento da sessão reflexiva II.....	95
5.1.4.3 Planejamento da sessão reflexiva III.....	96
5.1.4.4 Planejamento da sessão reflexiva IV.....	98
5.2 UM CAMINHO POSSÍVEL PARA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS.....	99
6 ENTRE VOZES, SILÊNCIOS E INQUIETAÇÕES: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DA CRECHE	102
6.1 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1 - <i>Bebê, pra mim pequenininho, que não sabe se defender, fragilzinho</i> - Concepções de bebês, infâncias e creche	105
6.2 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2 – <i>Você acha que eu não tenho que gritar com ela?! Tudo bem que é errado, mas como eu vou deixar aquela menina com aquele corpinho que ela tem. Eu tenho medo dela passar mal; eu tenho medo daquela menina desmaiar se ela ficar sem comer</i> - Relações de poder e cuidado.....	118
6.3 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3 - <i>Eu acho que a gente vestindo a camisa de professora o mundo vê!</i> – Relações de poder e cuidado a partir da perspectiva dos saberes e fazeres docentes.....	138
DAS (IN) CONCLUSÕES DE UM JARDIM	152
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICE A – Roteiro para a sessão reflexiva I.....	168
APÊNDICE B – Roteiro para a sessão reflexiva II	169
APÊNDICE C – Roteiro para a sessão reflexiva III.....	170
APÊNDICE D – Roteiro para a sessão reflexiva IV.....	171
APÊNDICE E – Pré-indicadores e indicadores	172
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	189

1 UM PASSEIO NO JARDIM: TRILHANDO CAMINHOS PARA A PESQUISA

Todo jardim começa com um sonho de amor. Antes que qualquer árvore seja plantada ou qualquer lago seja construído, é preciso que as árvores e os lagos tenham nascidos dentro da alma. Quem não tem jardim por dentro, não planta jardins por fora e nem passeia por eles... (ALVES, 1999, p. 54).

Inauguro a escrita desta dissertação com os dizeres de Rubem Alves, porque suas palavras acionam algumas memórias¹ da minha infância. Lampejos de uma infância marcada por árvores e lagos que nasceram pela primeira vez em mim e que tecem fios entre passado e presente. Aprendi muito cedo a passear pelos jardins da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Durante a década de 1990, muitas universidades utilizavam a estratégia de ceder moradias para os funcionários, tendo, como um dos objetivos, dispor de um servidor de prontidão para atender a qualquer intercorrência dentro do campus. Meu pai, funcionário público com o cargo de eletricitista, foi um desses moradores e, com ele, eu e minha mãe, vivenciamos, por bons cinco anos, a felicidade de ter o campus universitário como nosso jardim.

As lembranças que tenho dessa época são preciosas. O brincar, o contato com a natureza, o cheiro das plantas, o céu azul nas tardes frias de inverno, a escola Municipal de Educação Infantil Santana Itatiaia², onde estudei, compõem uma infância mágica, repleta de representações. São momentos que guardo na lembrança como pedras preciosas; momentos que fazem de mim o que sou hoje, ou melhor, nas palavras de Manoel de Barros, no quanto de mim que agora se faz.

Sabemos que a infância também se constitui de momentos árduos e, do mesmo modo, pensar a minha infância traz recordações de ciclos difíceis, que compõem uma história, uma trama de risos, lágrimas, amores, desamores, avanços, retrocessos, muitas linhas que se

¹ Inspirados na perspectiva foucaultiana, compreendemos que o sujeito é constituído por aquilo que é capaz de produzir de si, o que envolve sempre narrativa de si e memória. Nesse sentido, a memória é sempre uma construção a partir do presente, é uma ressignificação do passado pelo presente, uma vez que olhamos o passado com os olhos do presente.

² Fundada em 1967 e localizada no campus na Universidade Federal de Juiz de Fora, a Escola Municipal Santana Itatiaia oferece atendimento a, aproximadamente, 210 crianças com a faixa etária entre 3 e 5 anos. Informações disponíveis em: <http://santanaitatiaia.blogspot.com/2012/11/historico-daescola.html#:~:text=A%20lei%20municipal%20n%C2%BA%207.683,Itatiaia%E2%80%9D%2C%20sua%20primeira%20denomina%C3%A7%C3%A3o.>

entrelaçam na costura da vida. O nascimento de meu irmão, a separação de meus pais e a dura saída dessa casa encantada entrelaçam parte dessa história.

Apesar das dificuldades, dos caminhos e descaminhos trilhados pela vida vivida, o tempo foi passando, fomos crescendo, tive a oportunidade de estudar no Colégio de Aplicação João XXIII³ e lá vivenciei parte de minha infância e adolescência. Encontrei bons amigos e grandes professores que, sem dúvida, contribuíram para minha chegada ao mestrado.

Após a conclusão do ensino médio, vi no curso técnico de enfermagem a possibilidade de ter outra profissão, pois até então trabalhava como atendente em uma academia de ginástica da cidade. Formei-me como técnica em 2011 e logo fui exercer a profissão na Santa Casa de Misericórdia de Juiz de Fora, no setor de pediatria. Ali iniciei o meu primeiro encontro com os bebês e crianças bem pequenas⁴. Foram bons anos nessa profissão, que me ensinaram a importância de olhar o outro com generosidade, respeito e alteridade, pois, conforme nos aponta Mikhail Bakhtin (2003)⁵, o outro sempre nos afeta e nos altera.

Além de bons momentos, presenciei e compartilhei muita dor e sofrimento, pois nem todas as crianças que ali se encontravam retornavam para suas casas. Dessa forma, percebendo que não conseguiria permanecer muito tempo nessa profissão, busquei, na Pedagogia, a possibilidade de um recomeço e reencontro com os bebês. Tomei consciência desse desejo e, a partir da minha inserção no curso de Pedagogia, a promessa de um outro jardim começou a emergir. Tive a oportunidade de regar, cuidar e de transitar por ele. Então, no ano de 2013, ingressei em uma faculdade privada do município, com bolsa integral, oferecida pelo Programa Universidade para Todos⁶ (PROUNI) do Governo Federal. Agora, além de trabalhadora, eu era também uma estudante de graduação.

³ Fundado em 1965, o Colégio de Aplicação João XXIII é uma unidade acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora. Atendendo aos segmentos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e o Curso de Educação de Jovens e Adultos, possui cerca de 1.320 alunos. O colégio defende a formação de cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a construção de uma sociedade justa, livre e fraterna. (Informações retiradas do site institucional) - <https://www.ufjf.br/joaoxxiii/institucional/filosofia/>

⁴ Utilizo a terminologia, o agrupamento etário e a nomenclatura para se referir aos bebês, crianças pequenas e crianças bem pequenas, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 2017).

⁵ Mikhail Mikhailovitch Bakhtin nasceu em 1895, em Oriel, na Rússia. Graduado em Letras, História e Filologia, foi professor primário e universitário. Fez parte de um círculo de intelectuais e artistas entre os quais se encontravam V. N. Volochinov e, ainda, P. N. Medviédiev. Morreu em 1975.

⁶ Criado em 2004 e oficializado em 13 de janeiro de 2005 pelo Governo Federal, com a Lei nº 11.096, o Programa Universidade Para Todos promove o acesso às universidades particulares brasileiras para estudantes de baixa renda que tenham estudado o ensino médio exclusivamente em escola pública, ou como bolsista integral em escola particular. Informações retiradas do site: <https://www.prouni.com.br/o-que-e-prouni/>

Durante a formação inicial, realizei estágios em diferentes instituições de ensino. Ali ocorreu meu segundo encontro com os bebês e as crianças bem pequenas. Nesse momento, entendi que era na Educação Infantil que eu queria permanecer.

Entretanto, encantei-me também por outros caminhos. Assim, pelas mãos do Professor Dr. Márcio Fagundes Alves⁷, durante a graduação, encontrei-me com Michel Foucault⁸ (2014). Desse encontro, para o trabalho de conclusão do curso, materializei o desejo de construir uma pesquisa que, com base nesse autor, possibilitasse a compreensão e a análise da educação e das escolas do município de Juiz de Fora no período da ditadura civil-militar brasileira à luz das perspectivas da disciplina e poder.

Vale aqui ressaltar que Foucault se interessa por disciplina e poder em função do desejo maior de problematizar a constituição dos sujeitos, ou seja, como nos tornamos o que somos. Para o autor, desde a modernidade, somos uma sociedade disciplinar, e não disciplinada, o que significa dizer que o poder disciplinar dos sujeitos visa construir sujeitos e corpos dóceis, que respondam à disciplina. Quanto mais disciplinados, mais sucesso teremos, e isso ocorre através das instituições, dentre elas, a escola (FOUCAULT, 2014). Foucault também problematiza questões relacionadas ao cuidado, ao cuidado de si e dos outros. Para o autor, as relações de poder promovem práticas de subjetivação que vão interferir no discurso e na forma como os sujeitos cuidam de si e dos outros (FOUCAULT, 1985). Saliento que o poder, o cuidado e outros aspectos desenvolvidos ao longo das obras de Foucault serão entrelaçados e desdobrados no decorrer do trabalho.

Assim, na linha dos acontecimentos, após a conclusão do curso, iniciei minha profissão de professora em 2016, em uma creche conveniada⁹ do município, onde me deparei com outra realidade, bem diferente das escolas particulares que vivenciara durante o período do estágio.

Consequentemente, acredito ser importante destacar a escassez de conteúdos e discussões referente à creche e, mais especificamente, aos bebês durante a minha graduação.

⁷ O Prof. Dr. Márcio Fagundes Alves é professor de História na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e professor no curso de Pedagogia da Faculdade Metodista Granbery-FMG.

⁸ Paul-Michel Foucault nasceu em 1926 na cidade de Poitiers- França. Graduado em Filosofia e Psicologia, foi professor da cátedra em História dos Sistemas do Pensamento, no célebre Collège de France. Morre aos 58 anos em 1984. Cronologia completa em: “Foucault e Educação” – Alfredo Veiga-Neto (2011).

⁹ A utilização de tal termo decorre do entendimento de que as creches do município de Juiz de Fora não são públicas e, sim, possuem uma relação de convênio com instituições assistenciais e filantrópicas do município. Essa discussão está na tese de doutorado intitulada “O programa proinfância e seus desdobramentos: o caso do município de Juiz de Fora/MG”, defendida por Viviam Carvalho de Araújo, em 2019, integrante do GP LICEDH, grupo do qual faço parte.

A matriz curricular do curso não evidenciava, tampouco mencionava o trabalho realizado pela docência nas creches. O debate apresentado na formação inicial sobre os bebês era recortado, direcionado apenas para os aspectos relacionados ao desenvolvimento humano. Os conteúdos eram mais concentrados nas reflexões e no trabalho docente com as crianças de 4 e 5 anos (pré-escola).

Na instituição em que me graduei, as discussões e os conteúdos referentes à creche e aos bebês, quando presentes, apresentavam-se como algo menor, desvalorizado em detrimento aos outros campos trabalhados. O trabalho desenvolvido por Patrícia Maria Reis Cestaro (2019)¹⁰ evidencia o lugar da docência na creche a partir da matriz curricular de instituições de ensino superior da rede privada de Juiz de Fora. Para a autora: “[...] discutir a formação para a Educação Infantil implica em problematizar os cursos de Pedagogia, focalizando os saberes que precisarão ser contemplados para as professoras que atuam/ vão atuar no contexto da creche” (CESTARO, 2019, p. 89).

Desse modo, foi necessário aprofundar os estudos sobre a creche, para que gradativamente me apropriasse da sua construção histórica, dos desafios e pudesse também, ao lado disso, refletir e compreender a minha ação junto aos bebês e crianças pequenas naquela instituição.

Ao vivenciar a docência na creche, pude presenciar situações que me fortaleceram como professora, mas também eventos que me inquietaram e fizeram compreender a urgência de serem pensadas outras maneiras de estar com esses bebês. Trago, como exemplo, uma lamentável prática que testemunhei cotidianamente durante o período em que trabalhei como professora: a utilização dos berços como um instrumento de controle e punição. Os bebês que não se adaptavam às rotinas e regras estipuladas no ambiente educacional eram direcionados para o berço. O intuito era o isolamento e até mesmo a repressão, retirando, naquele momento, o direito de esses bebês estarem e interagirem com seus pares.

Dessa forma, percebe-se como o poder e a disciplina vão sendo exercidos como dispositivos tanto na punição quanto na premiação. É nesse jogo entre punir e premiar que a escola, em geral, trabalha e a creche, especificamente aquela em que atuei, também. Esses dispositivos, presentes na produção discursiva (gestos, silêncios e palavras), vão constituindo professoras e bebês cotidianamente. Na condição de professora, fui apreendendo a noção de que exercia a função disciplinadora e, muitas vezes, não tinha a consciência dessa dimensão

¹⁰ Essa discussão está na tese de doutorado intitulada: “Olhares para a formação do curso de Pedagogia das IES privadas de Juiz de Fora/MG: desdobramentos para o lugar da docência na creche”, defendida por Patrícia Maria Cestaro, em 2019, integrante do GP LICEDH, grupo do qual faço parte.

na minha prática pedagógica. Gradativamente, fui percebendo que o ato de educar parece ser inerentemente constituído pela ideia de disciplinar desde muito cedo, já com os bebês na creche. Assim, antes de ser exercida, tal ideia está incorporada em nós, daí a relevância de o poder e a disciplina se tornarem temas a serem problematizados no campo da educação.

Diante dessas fissuras, mergulhada na busca por formação, realizei uma especialização em Educação Infantil¹¹. Como na formação inicial não fora possível ampliar as discussões sobre os bebês e a creche, busquei, então, na especialização, a possibilidade de estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática, agora mais direcionada para a Educação Infantil, imaginando que a especialização me trouxesse um maior arcabouço nas reflexões sobre a creche e os bebês.

De certo modo, posso dizer que alguns objetivos foram alcançados. Tive a oportunidade de conhecer autores que dialogavam sobre bebês e crianças bem pequenas, permitindo, assim, reflexões mais aprofundadas e direcionadas para as práticas vivenciadas como professora de bebês. Mas, assim como na graduação, uma grande parcela das discussões teóricas era voltada para a pré-escola. Continuei a me interrogar sobre a complexidade dos bebês e da creche.

Em 2016, tive a oportunidade de ingressar em uma formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, ministrada pela Professora Dr^a. Núbia Aparecida Schaper Santos, para professoras¹² de creches, que tinha, como objetivo principal, realizar reflexões sobre as práticas pedagógicas no âmbito das instituições. Essa atuação no curso permitiu uma interlocução e a participação no Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias, Culturas e Desenvolvimento Humano - LICEDH¹³. O grupo tem sido um espaço importante de provocação e reflexão sobre o lugar da docência no entrecruzamento dos desafios no cotidiano das instituições e das políticas públicas que devem garantir acesso e a qualidade dos bebês e crianças bem pequenas.

Ao longo de 2016 a 2017, trabalhei como professora na creche e foi durante esse período que algumas inquietações interpelaram minha prática, entre elas, as relações de poder, as questões disciplinares, a rigidez das rotinas, o espaço e o tempo, a desvalorização docente.

¹¹ Especialização concluída em 2017, pela Universidade Cândido Mendes - UCAM, cujo trabalho final foi: O brincar fomentando a relação família e creche.

¹² Apesar de serem contratadas como educadoras, utilizo, no decorrer do trabalho, o termo professora para demarcar politicamente o lugar que ocupam na creche. O gênero feminino é utilizado, pois, na maioria nas creches conveniadas do município, são as mulheres que atuam.

¹³ O grupo coordenado pela professora Dr^a. Núbia Aparecida Schaper Santos existe desde 2015 e desenvolve pesquisas na interface com a extensão, em diálogo com a Educação e Psicologia. Tem foco na aprendizagem/desenvolvimento de bebês e crianças no contexto de instituições de Educação Infantil. Reflete os saberes/fazer que constituem a formação docente para atuação com a faixa etária de 0 a 3 anos e as políticas públicas voltadas para o campo da Educação Infantil.

Essas questões encontravam ressonâncias nas discussões do GP LICEDH. A partir de minha inserção no grupo, tive a oportunidade de compreender, debater e militar por práticas pedagógicas mais dignas e conscientes, que respeitassem o ritmo do desenvolvimento/aprendizagem dos bebês e crianças bem pequenas.

Neste momento, recorro ao pensamento de Bakhtin (2006) para quem a linguagem possibilita à humanidade o ingresso na história. Por ela, a consciência se constitui e a possibilidade de transformação na vida humana se concretiza. As experiências vivenciadas no campo pessoal constituem o ser profissional e vice-versa. A partir da trajetória narrada, fui observando que seria necessário buscar o que Bakhtin (2006) nomeia de compreensão ativa. Não me bastava apenas repetir ou memorizar enunciados, mas buscar, na luta com as palavras alheias, os meus próprios sentidos.

No ano de 2018, já integrante do grupo de pesquisa LICEDH, tivemos a oportunidade de discutir, em um dos nossos encontros, a desvalorização vivenciada pelas professoras das creches no município de Juiz de Fora. Provocada pelo desejo de que se cumprisse a legislação¹⁴ e que o município de Juiz de Fora, assim como a Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), responsável pela minha contratação, reconhecesse os profissionais que atuam com os bebês e as crianças bem pequenas como professoras, dei início a um processo trabalhista (Processo nº ATOrd-0010167-02.2018.5.03.0143)¹⁵, orientada pela advogada Rosana Lilian Vieira¹⁶, solicitando o reconhecimento do cargo de professora. Tal processo se estendeu por dois anos até a expedição da sentença que determinava a retificação da minha carteira de trabalho reconhecendo o cargo de professora exercido no período trabalhado na instituição AMAC (entre 2016 até 2017) e o pagamento da diferença salarial praticada na época. No dia 18/08/2020, a minha carteira de trabalho foi retificada, declarando o cargo de Professora de Educação Infantil como o correto a ser praticado. Atualmente, o processo encontra-se em andamento para o cálculo e a compensação dos valores a serem pagos.

Destaco a importância dessa ação e de seus desdobramentos para as professoras que trabalham nas creches do município de Juiz de Fora, abrindo precedentes para que outros processos sejam tramitados e que a contratação como educadora de creche seja revista pelos órgãos competentes. Ter a carteira retificada é algo muito simbólico para aqueles que lutam pela valorização das professoras de creche. Isso porque ser reconhecida como professora é

¹⁴ Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 - e o Parecer denominado de Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000).

¹⁵ É possível ter acesso ao processo pelo endereço: <https://www.jusbrasil.com.br/processos/nome/103126466/tamires-cristina-dos-reis-carlos-alvim>

¹⁶ Rosana Lilian Vieira, advogada, área de atuação: Direito Civil e Trabalhista- OAB 120214/MG.

cumprir com o que determina a legislação, é dar visibilidade, dignidade para as profissionais que atuam com a faixa etária de 0 a 3 anos e, conseqüentemente, promover uma maior qualidade da oferta na Educação Infantil do município. Julguei ser pertinente trazer para o/a leitor/a esse acontecimento, pois retrata momentos pessoais e profissionais que se entrelaçam e atravessam a construção desta pesquisa. Acredito que trazer o processo no corpo desta dissertação é uma forma de dar visibilidade para a constante luta dessas professoras, que buscam o direito de serem reconhecidas pelo cargo que ocupam.

Retornando à trajetória acadêmico-profissional, pouco a pouco, fui mirando a possibilidade de construir um projeto de pesquisa para o ingresso no mestrado, uma outra possibilidade de estudar os temas circunscritos à creche.

Em 2019, a aprovação no processo seletivo para o mestrado na Universidade Federal de Juiz de Fora foi regada de representações. Retornar para esse jardim (a UFJF) foi, sem dúvida, um grande presente. Cada canto relembra minha infância, a cada caminhada pelo campus ressignifico o meu olhar, a vida privada se entrelaça com a vida acadêmica/profissional e ambas tecem uma nova forma de ser e estar no mundo. Como nos ensina Bakhtin (2003, p. 253): “[...] o passado determina o presente de um modo criador, e justamente com o presente, da dimensão ao futuro que ele predetermina”.

Os caminhos e os descaminhos percorridos me levaram ao longo de uma trajetória em que algumas inquietações foram sendo respondidas, outras continuaram a ecoar. Portanto, trago como questão de investigação desta dissertação: **De que modo as relações de poder e cuidado entre bebês e professoras em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora constituem os saberes/ fazeres docentes?**

Como justificativa para essa indagação, retomo a paixão e também a difícil tarefa de se trabalhar com Michel Foucault. Optei por trabalhar com as perspectivas de poder e cuidado, com o foco nas relações entre os bebês e as professoras na creche. Cabe aqui dizer que o trabalho com o arcabouço foucaultiano na Educação Infantil não é algo novo. Autores e autoras, como Gabriela Silveira Meireles (2008), Rodrigo Saballa de Carvalho (2005), Maria Isabel Edelweiss Bujes (2002), Daniela de Oliveira Guimarães (2011), entre outros, promoveram importantes reflexões sobre a temática. É importante ressaltar que não se pretende com a pesquisa a construção de uma dissertação foucaultiana. O que pretendo é buscar inspirações nos escritos de Michel Foucault e de estudiosos de suas obras para embasar teoricamente o trabalho, assim como, ao longo do texto, recorro a conceitos elaborados na obra de Mikhail Bakhtin e tantos outros autores para olhar, me alterar e compreender a

construção dessas relações, que acontecem na arena da vida, que emergem dentro de um contexto impregnado de sentidos e valores.

Dessa forma, a partir de uma inspiração foucaultiana, a pesquisa se instaura no campo das problematizações¹⁷, ou seja, não busco alcançar um lugar de verdade, tampouco assumir a posição de delação no campo da educação, da pesquisa que apenas denuncia. O que pretendo é traçar, assim como Foucault nos ensinou, “uma história do pensamento” (FOUCAULT, 2004a). Colocar sob suspeita e problematizar a forma como pensamos e agimos no âmbito educacional, pois, quando problematizamos o que pensamos e a forma como agimos, realizamos o movimento de abertura e libertação para o novo, para a transformação dos modos de estar e agir no mundo. É a partir desse olhar problematizador que a escrita desta dissertação se constitui.

Entendo que é necessário pensar o poder e o cuidado a partir das relações entre bebês e professoras. Tal debate fomentará reflexões sobre rotinas, tempo e espaço, trabalho docente e processos de subjetivação tanto de professoras como de bebês no contexto da creche. Negar a importância de tal discussão, mascarando o poder que se exerce sobre bebês e crianças ainda pequenas, significa negar a abertura para a discussão sobre sujeitos autônomos, sobre o atravessamento da institucionalização na constituição dos corpos e da presença da rigidez nas suas relações interpessoais.

Destaco ainda que a escolha do tema se inscreve no desejo de ampliar e contribuir com a produção de conhecimento na medida em que há poucos estudos sobre poder e cuidado nas relações entre bebês e professoras, conforme dados levantados na próxima seção.

Como objetivo geral desta investigação, pretendo **analisar, no cotidiano da creche, por meio das práticas pedagógicas, os modos como se constituem o poder e o cuidado nas relações entre bebês e professoras.**

Os objetivos específicos são:

- a) identificar situações de poder e cuidado no cotidiano institucional que atravessam as relações entre os bebês e as professoras;**
- b) problematizar as situações de poder e cuidado nas práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras no contexto da creche.**

¹⁷Foucault, em *Ditos e Escritos V – Ética, Sexualidade e Política* (2004), traz para o debate a perspectiva da problematização como forma de investigação. Essa discussão será abordada mais adiante.

Após a definição da questão de investigação e dos objetivos a serem alcançados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora, a partir da Plataforma Brasil, que emitiu parecer nº 3.749.787 favorável à sua continuidade¹⁸.

Vale destacar que a pesquisa se estabeleceu em uma creche conveniada do município, instituição que, desde o ano de 2014, possui uma articulação com a UFJF através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência¹⁹ (PIBID). Foi a partir dessa relação que a escolha da creche como locus de pesquisa se consolidou, como será detalhado mais adiante.

Esta pesquisa encontra-se delineada a partir de seis capítulos, além das considerações finais. No primeiro capítulo, a introdução, intitulado: “Um passeio no jardim: trilhando caminhos para a pesquisa”, apresento minha trajetória acadêmico-profissional, os objetivos da pesquisa e a razão de sua elaboração. “O levantamento bibliográfico nos sítios acadêmicos: aproximações com o tema da pesquisa” é o segundo capítulo, em que trago uma discussão sobre as pesquisas que levantei, procurando me aproximar do objeto de pesquisa e delineá-lo melhor. No terceiro capítulo, “Entre infâncias e utopia: da organização da creche no Brasil e no município de Juiz de Fora - Minas Gerais”, abordo, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, a concepção de infância em que a pesquisa se ancora, assim como apontamentos sobre a realidade da constituição da creche no Brasil e no município de Juiz de Fora. No quarto capítulo, “Foucault e Bakhtin: inspiração para um caminho teórico possível”, exponho as perspectivas que embasam o trabalho. No quinto capítulo, “Um território a esquadrihar: o contexto da pesquisa e a produção de dados”, apresento a abordagem metodológica, o contexto da creche, as participantes e a produção de dados. No sexto capítulo, “Entre vozes, silêncios e inquietações: o que dizem as professoras da creche”, trago a organização e a problematização dos dados a partir da perspectiva dos Núcleos de Significações de Aguiar e Ozella (2006). Finalmente teço, a partir “Das (in) conclusões de um jardim”, a trajetória da pesquisa e as possibilidades para novas perguntas.

¹⁸ Conforme parecer: “Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional Nº001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto” (PLATAFORMA BRASIL, 2019).

¹⁹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>

Diante do exposto, o que espero com a pesquisa é a possibilidade de constituição de novos jardins, de outras paragens, de trilhar outros modos de estar com esses bebês, refletir sobre a prática docente no contexto da creche, dar visibilidade às relações tecidas entre eles, além de fomentar discussões que possam reverberar no pensar/agir de outras práticas pedagógicas. Espero que as relações, as experiências vivenciadas no interior das creches possam ser plurais e verdadeiramente significativas tanto para os bebês como para as professoras.

2 O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NOS SÍTIOS ACADÊMICOS: APROXIMAÇÕES COM O TEMA DA PESQUISA²⁰

Para nos situarmos frente aos trabalhos realizados sobre o tema da dissertação, realizamos uma breve incursão sobre pesquisas publicadas em sítios acadêmicos: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED, com recorte dos trabalhos produzidos no Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos - GT 07, nos anais do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias- GRUPECI e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. O GT 07 é reconhecidamente um espaço de publicação, que, desde 1981, tem reunido trabalhos importantes no âmbito da pós-graduação *strictu sensu*; o GRUPECI consolidou-se como um evento científico nacional, que agrega diferentes grupos de pesquisa com olhar específico para temáticas relacionadas às infâncias desde 2008; a BDTD reúne teses e dissertações brasileiras.

Esse movimento foi importante para analisarmos em que medida a discussão sobre cuidado, poder, creche e práticas pedagógicas já havia circulado na produção acadêmica e, também, para compreendermos como o trabalho proposto poderia evidenciar pontos de encontro e de distanciamento com estudos realizados entre 2010 a 2020. Como procedimento metodológico para a seleção das produções acadêmicas nas bases de dados apresentadas, realizamos a leitura dos resumos dos textos para identificar os descritores e, posteriormente, a leitura na íntegra dos trabalhos selecionados. Utilizamos quatro descritores na busca: poder, cuidado, creche e práticas pedagógicas.

Para esta revisão, os trabalhos que apresentam discussões relacionadas ao poder e cuidado no âmbito das instituições de Educação Infantil, assim como a docência e as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras de bebês e crianças bem pequenas foram priorizados. A seguir, apresentamos os trabalhos encontrados nos respectivos sítios acadêmicos que se entrelaçam com o tema desta dissertação.

²⁰ Julgamos ser necessário, a partir deste momento da pesquisa, utilizar a primeira pessoa do plural, pois a construção do texto e dos percursos trilhados ao longo da pesquisa foi realizada de forma coletiva, construída a partir de muitas vozes, ora representadas pelo grupo de pesquisa LICEDH, ora representadas pelas co-pesquisadoras, orientadora e coorientador da pesquisa. Inspirada na proposição de Bakhtin (2003), compreendemos que não se pode tornar-se quem somos sem o atravessamento do olhar e da palavra do outro, vez que, ao encontrá-lo, encontro a mim mesma.

2.1 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPED (2010/2020)

A Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação- ANPED é referência, quando buscamos trabalhos acadêmicos realizados no âmbito nacional e internacional. No quadro abaixo, evidenciam-se os trabalhos publicados na ANPED- GT7, no período do recorte temporal da pesquisa. Em um universo de 106 (cento e seis) trabalhos que discorrem sobre possibilidades de pensar as infâncias e seus desdobramentos apresentados no período de 2010 a 2020 na Anped – GT 7, foram selecionados 7 (sete) trabalhos que dialogam com o tema deste estudo.

Quadro 1 - Identificação dos trabalhos da ANPED GT7, de acordo com os descritores Poder, Cuidado, Creche e Práticas pedagógicas

continua

Descritores - Poder, Cuidado, Creche e Práticas pedagógicas			
Título	Autores	Instituição	Ano
1. A prática de seleção de alunos/as e a organização das turmas na escola de educação infantil	Rodrigo Saballa de Carvalho	UFRGS	2010
2. Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil.	Patrícia Corsino e Núbia de Oliveira Santos	UFRJ / FAETC	2010
3. Educação do corpo infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche.	Ana Cristina Richter e Alexandre Fernandez Vaz	UFSC	2010
4. “Quero mais, por favor!”: disciplina e autonomia na educação infantil.	Anelise Monteiro do Nascimento	UFRRJ	2011

5. Tia, posso pegar um brinquedo? A ação das crianças no contexto da pedagogia do controle	Lenilda Cordeiro de Macêdo e Adelaide Alves Dias	UFPB	2015
6. Formas regulatórias na educação infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças	Aline Helena Mafra-Rebello e Márcia Buss-Simão	UFSC/ UNISUL	2017
7. Docência na creche: a tencionalidade pedagógica na rotina e no planejamento	Daniela de Oliveira Guimarães, Deise Arenharte e Núbia de Oliveira Santos	UFRJ/ PUC- RIO	2019

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos trabalhos disponíveis nos sites das respectivas reuniões.

O primeiro texto selecionado na base de dados é: “A prática de seleção de alunos/as e a organização das turmas na escola de educação infantil”, elaborado por Rodrigo Saballa de Carvalho e publicado na 33ª reunião da ANPED, em 2010. O artigo é fruto de resultados parciais obtidos a partir de uma pesquisa em nível de mestrado. De abordagem etnográfica, a pesquisa busca inspirações nos estudos desenvolvidos por Michel Foucault para problematizar práticas escolares e disciplinamento a partir da seleção das crianças e a organização das turmas em uma escola municipal de Educação Infantil.

A pesquisa demonstra que o processo de seleção e organização nas turmas promove a construção de crianças e famílias disciplinadas. Com base na perspectiva foucaultiana, Carvalho, em seu texto, enfatiza alguns efeitos dessa prática na subjetividade desses sujeitos, como contraponto a essas práticas. O autor sinaliza que, “[...] se assumirmos a perspectiva de que as práticas escolares são “produzidas”, é possível desnaturalizá-las, repensá-las, reinventá-las, experimentando outras posições de sujeito, outros modos de agir e de pensar” (CARVALHO, 2010, p. 15).

O artigo “Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de Educação Infantil” é um recorte de uma pesquisa interinstitucional, desenvolvida por Patrícia Corsino e Núbia de Oliveira Santos, apresentada na 33ª reunião da ANPED, em 2010. Busca identificar, conhecer e compreender as relações, interações e ações entre adultos e crianças a partir de temáticas relacionadas à diversidade, identidade e relações de autoridade no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Como estratégias metodológicas de

pesquisa, as autoras utilizaram revisão bibliográfica, observação, caderno de campo, fotografias, entrevistas individuais e coletivas com as crianças e os adultos.

Utilizando diferentes autores como: Walter Benjamin, Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin e Michel Foucault, a pesquisa evidenciou pontos de encontro e contradições entre as crianças e as professoras nas relações de cuidado e poder que compõem o contexto das escolas de Educação Infantil pesquisadas. As autoras também problematizam o papel do pesquisador nessas relações, indagando:

O que é ser pesquisadora num espaço onde as solicitações – de professoras e crianças – são constantes e que é preciso muitas vezes sair do silêncio, dar respostas e se deslocar deste lugar? Como responder sem ultrapassar fronteiras? Tomando a escola como uma arena de encontro e confronto de discursos, qual o lugar de cada ator neste processo: professores, crianças e nós, pesquisadoras? (CORSINO; SANTOS, 2010, p. 15).

A pesquisa nos faz um convite a refletir sobre como as relações de poder e cuidado e o papel do pesquisador atravessam o contexto das crianças e adultos das instituições de Educação Infantil.

O artigo de 2010, de Ana Cristina Richter e Alexandre Fernandez Vaz, também publicado na 33ª reunião, intitulado: “Educação do corpo infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche”, traz para o debate reflexões relacionadas às expressões do corpo nos espaços institucionais, no caso, em uma creche pública.

Com o objetivo de realizar um levantamento dos momentos e espaços da educação do corpo, o artigo, de abordagem etnográfica, aponta aos leitores/as que os momentos de alimentação na creche configuram-se como importante norteador de toda a rotina institucional. A partir da análise documental, observação, diário de campo, os autores sinalizam a necessidade de (re) pensar as práticas alimentares no âmbito da creche:

[...] é preciso equipar as crianças para orientar-se no mundo, e isso obviamente passa pelos processos de regulação de si e de autocontrole, tributos à vida civilizada. A questão é, no entanto, em que medida esses processos não se tornam um fim em si mesmo e o autocontrole não emerge como domínio exercido por uma razão formalizada e instrumental. (RICHTER; VAZ, 2010, p. 13).

No texto, Richter e Vaz (2010) demonstram a necessidade de buscar práticas que valorizem a autonomia do sujeito e que, ao mesmo tempo, rompam com o disciplinamento e o

controle dos corpos nos espaços, principalmente, quando pensamos nos momentos de alimentação no interior das creches.

De autoria da pesquisadora Anelise Monteiro do Nascimento, com o título: “Quero mais, por favor!” Disciplina e autonomia na educação infantil” (2011), o trabalho, apresentado na 34ª reunião da ANPED, tem como objetivo problematizar as práticas de institucionalização das crianças pequenas, no caso, crianças de 3 e 4 anos, discutindo, no ambiente da Educação Infantil, conceitos como disciplina, autonomia, autoridade e obediência. Como metodologia, a autora, a partir de uma inspiração etnográfica, realizou observações sistemáticas e registro no caderno de campo.

Por meio de situações relatadas no cotidiano institucional, ela apontou como a disciplina instaurada no ambiente da Educação Infantil favorece a utilização dos corpos de crianças e professores/as como forma de controle, e como a autonomia pode favorecer a participação crítica e ativa dos sujeitos na comunidade escolar. Nascimento conclui a pesquisa dizendo da importância de se possibilitar a autonomia do sujeito no campo social: “[...] muitos fatores diferenciam adultos de crianças, todos somos educadores e educandos ao mesmo tempo, objeto e sujeito da história, da criação e da implementação de regras sociais e normas de conduta” (NASCIMENTO, 2011, p. 11).

O artigo “Tia, posso pegar um brinquedo? A ação das crianças no contexto da pedagogia do controle” é o trabalho selecionado no sítio acadêmico da ANPED na 37ª reunião em 2015. As autoras Lenilda Cordeiro de Macêdo e Adelaide Alves Dias têm como propósito debater a ação das crianças na Educação Infantil e problematizar o contexto das práticas pedagógicas e seus reflexos na produção de culturas infantis. De natureza qualitativa e utilizando metodologia de inspiração etnográfica, a pesquisa é realizada com 28 crianças e 4 professoras, através de observações, registros em diário de campo e filmagens.

As autoras apontam em seu texto que as normas e a pedagogia do controle funcionam como dispositivos disciplinares, formas que controlam, mas não impedem a transgressão dessas regras pelas crianças. Para elas, os indivíduos constroem formas de resistir e sobreviver à pedagogia do controle. “A coerção gera uma ação/reação. As crianças, como sujeitos sociais competentes, conseguem, na maioria das vezes, elaborar estratégias de resistência às regras/normas e/ou negociá-las com os adultos e seus pares” (MACÊDO; DIAS, 2015, p. 16).

O texto encontrado na plataforma da 38ª reunião da ANPED, das autoras Aline Helena Mafra-Rebelo e Márcia Buss-Simão, intitulado: “Formas regulatórias na educação infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças”, é resultado de uma pesquisa de mestrado. O trabalho busca compreender, a partir da perspectiva de crianças na faixa etária de 4 e 5 anos,

como as formas regulatórias circundam o cotidiano das instituições de Educação Infantil. Como instrumentos metodológicos, foram utilizadas ferramentas etnográficas: filmagens, fotografias e registros de campo. As autoras problematizam como são produzidas estratégias no ambiente da instituição infantil capazes de fomentar uma ordem desejada. De acordo com as pesquisadoras,

Nesse lugar habitado por sujeitos singulares e pertencentes a categorias geracionais distintas, a lógica da Modernidade, a qual todos estão submetidos, faz com que os adultos concebam o caos, ou seja, qualquer outra organização que não seja ordenada, sistematizada e disciplinada, como algo que foge ao que se deseja para qualquer instituição coletiva. Imbuídos por esta lógica, os profissionais que atuam na instituição acabam estabelecendo às crianças organizações ordenadas, sistematizadas e padronizadas que não podem fugir à regularidade já instituída. Isso significa afirmar que, muitas vezes, a disciplina é utilizada como forma de manter esse ordenamento, sem que haja uma reflexão ou uma tomada de consciência sobre os motivos dessa exigência (MAFRA-REBELO; BUSS-SIMÃO, 2017, p. 5).

Assim, os estudos de Mafra-Rebelo e Buss-Simão demonstram como as regras estabelecidas nas instituições têm por objetivo a organização do cotidiano educativo, além de apontar que mesmo constrangidas as crianças buscavam a transgressão das regras impostas.

No ano de 2019, na 39ª reunião da ANPED, o texto de Daniela de Oliveira Guimarães, Deise Arenhart e Núbia de Oliveira Santos, intitulado: “Docência na creche: atencionalidade pedagógica na rotina e no planejamento”, apresenta importantes contribuições para pensarmos os sentidos da docência na creche. O artigo, que é resultado de uma pesquisa institucional, utiliza como metodologia a pesquisa-formação, realizada com professoras da rede pública. Foram realizados com essas docentes encontros, gravados e, posteriormente, transcritos, cujo ponto de partida para as discussões foram as especificidades da docência com os bebês.

Nesse diálogo com as professoras, as autoras apontam que o tema da rotina ganhou força nos encontros:

Nos discursos das professoras, aparece ora a rotina como prisão ou grade, e ora a possibilidade de compreendê-la como narrativa de vida, que inclui a ação das crianças. O cuidado emerge como atenção na relação adulto e bebê/criança, em contraponto a práticas pautadas na reprodução, na rigidez e no automatismo (GUIMARÃES; ARENHART; SANTOS, 2019, p. 1).

O artigo traz reflexões potentes sobre a identidade docente, a observação, a atencionalidade pedagógica, a necessidade de ampliar o debate sobre a docência com bebês e crianças bem pequenas e a formação docente a partir da reflexão com seus pares.

Pode-se observar que o número de trabalhos selecionados na ANPED que possuem pontos de encontro como os descritores selecionados para a pesquisa, diante do universo de

106 trabalhos encontrados, é escasso. Isso demonstra que estamos avançando, quando discutimos sobre essa categoria, pois encontramos trabalhos que se dedicaram a pensar a constituição do sujeito na Educação Infantil. Entretanto, acreditamos ser necessário ampliar o debate sobre poder, cuidado, creche e práticas pedagógicas.

2.2 ANAIS DO SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS – GRUPECI

Os anais do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias têm sido uma grande referência para as pesquisas. O evento, de periodicidade bienal, tem como objetivo reunir grupos de pesquisas brasileiros, profissionais e estudantes de diferentes áreas do conhecimento para dialogar e compartilhar sobre as infâncias e seus desdobramentos. A primeira edição ocorreu em 2008, na Universidade Federal de Juiz de Fora. Em 2018, realizou-se a 6ª edição. Desde então, esse seminário tem se revelado um espaço importante de interlocução entre os grupos de pesquisa no país, com um número considerável de publicações na área da Educação Infantil.

A partir do levantamento realizado, foi encontrado um total de 1087 (mil e oitenta e sete) trabalhos apresentados nas seis edições do seminário. Desse total, selecionamos 4 (quatro) que trazem discussões relacionadas aos descritores escolhidos para direcionar a pesquisa.

Quadro 2 - Identificação dos trabalhos do GRUPECI, de acordo com os descritores Poder, Cuidado, Creche e Práticas pedagógicas

continua

Descritores - Poder, Cuidado, Creche e Práticas pedagógicas			
Título	Autores	Instituição	Ano
1. Autoridade e resistência: crianças e adultos em duas escolas da baixada fluminense.	Anelise Monteiro do Nascimento, Cíntia Conceição de S. Ferreira, Michelle Abraão e Monica Belarmino	UFRRJ	2010
2. O aluno desencarnado da criança, a criança desencarnada do corpo, o	Rosana Coronetti Farenzena	UPF	2016

corpo desencarnado do tempo e espaço: delírios de um modelo escolar alheio às culturas de infância.			
3. Educação, Biopolítica e Infância: Algumas Proposições	Késia D’Almeida, Lenir Nascimento da Silva, Luan Sávio	UERJ	2016
4. O governo dos corpos das crianças e a supressão da liberdade para brincar e se movimentar na educação infantil.	Roselaine Kuhn, António Camilo Cunha e Andrize Ramires Costa	UFS	2018

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos trabalhos disponíveis nos sites das respectivas reuniões.

O primeiro texto encontrado nos anais do GRUPECI, que data de 2010, intitulado: “Autoridade e resistência: crianças e adultos em duas escolas da baixada fluminense”, foi produzido por Anelise Monteiro do Nascimento, Cíntia Conceição de S. Ferreira, Michelle Abraão e Monica Belarmino. Teve como objetivo debater as práticas de autoridade presentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas de Nova Iguaçu-RJ. A pesquisa, de inspiração etnográfica, demonstra, a partir das vozes das crianças, a violência simbólica vivenciada no cotidiano escolar. As autoras consideram que as ações punitivas das docentes são “[...] tentativas de homogeneizar os comportamentos das crianças”. Essa ação exercida através de práticas disciplinares produz uma pseudo-submissão e docilização. A vida social é feita de embates, de lutas por poder, e as crianças não estão à margem desse processo” (NASCIMENTO et al, 2010, p. 24). Dessa forma, a autoridade vai se transformando em castigo, em uma “expressão emocional do poder”.

Nos anais de 2016, foi encontrado o texto: “O aluno desencarnado da criança, a criança desencarnada do corpo, o corpo desencarnado do tempo e espaço: delírios de um modelo escolar alheio às culturas de infância”, de Rosana Coronetti Farenzena. A pesquisa foi realizada em turmas do jardim de infância e de 1º e 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública portuguesa. A partir de grupos focais, observações e entrevistas, foi possível, de acordo com Farenzena, expor “[...] um modelo de organização escolar que concentra poder adulto e o exerce através de mecanismos disciplinares voltados à homogeneidade de

linguagens e de condutas” (FARENZENA, 2016, p. 54). Para a autora, as representações da cultura da infância são vivenciadas pelas crianças através de iniciativas transgressoras. A pesquisa aponta a necessidade de uma nova percepção da criança a partir de seus direitos e potencialidades.

Já o texto apresentado também em 2016, nos anais da 5ª edição do GRUPECI, de Késia D’Almeida, Lenir Nascimento da Silva, Luan Sávio, intitulado: “Educação, Biopolítica e Infância: Algumas Proposições”, busca refletir as relações sociais em diferentes vertentes que possibilitam a tessitura de uma complexa teia que captura a todos, objetivando analisar a educação brasileira e o processo de escolarização determinados para as crianças. Nessa perspectiva, para os autores, “a escola funciona por um regime de interdições e prescrições de comportamentos em função do que se espera para o futuro docente” (D’ALMEIDA; SILVA; SÁVIO, 2016, p. 240).

Na 6ª edição, em 2018, destaca-se o texto: “O governo dos corpos das crianças e a supressão da liberdade para brincar e se movimentar na educação infantil”, escrito por Roselaine Kuhn, António Camilo Cunha e Andrize Ramires Costa. Os autores tensionam o governo da infância na modernidade, questionando “como e por que governar a criança e a infância?”. Utilizando os escritos de Michel Foucault e Alfredo Veiga-Neto, entre outros, os autores evidenciam com a educação institucionaliza, domina e governa a infância. Para eles,

a infância foi o foco precípua das estratégias de governo, pois emerge correlacionada com a população como promessa de renovação política dos códigos convenientes a construção de uma sociedade moderna normalizada: “Nesta sociedade a infância consolida-se na população” associada a um projeto de uma “tecnologia de população” que, no centro, a infância soa como prenúncio de uma possível renovação, “espécie de dobradiça entre o velho e o novo” (KUHN; CUNHA; COSTA, 2018, p. 3).

Compreende-se, a partir do trabalho realizado por Kuhn, Cunha e Costa, como a infância está engendrada em uma maquinaria de poder que a submete e a inferioriza. A seguir, vamos conferir os trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

2.3 BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD caracteriza-se como um importante banco de dados para as pesquisas das instituições de ensino do país. Com o intuito

de refinar ainda mais a busca de trabalhos, foi possível, nessa plataforma, empregar os descritores separadamente, a saber: (a) poder, cuidado; (b) poder, cuidado, creche; (c) poder, cuidado, creche, práticas pedagógicas. O objetivo foi identificar pesquisas que se relacionassem com cada descritor, apontando o número de publicações, as reflexões e as circunstâncias convergentes ou não com a pesquisa desta dissertação. O recorte temporal na plataforma foi entre os anos 2010 e 2020. Foram encontrados, a partir dos descritores utilizados, um total de 33 (trinta e três) trabalhos. Desse universo, elegemos 5 (cinco) que dialogam com o tema da pesquisa. A seguir, apresentamos o quadro com os trabalhos selecionados na plataforma BDTD.

Quadro 3 - Identificação dos trabalhos do BDTD, de acordo com os descritores Poder, Cuidado, Creche e Práticas pedagógicas

Descritores - Poder, Cuidado, Creche e Práticas pedagógicas			
Título	Autores	Instituição	Ano
1. Um olhar sobre o educador da infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica	Daina Camargo	UEPG	2011
2. Disciplinamento corporal: as relações de poder nas práticas escolares cotidianas	José Tiago Cardoso	UNESP	2011
3. Autoridade docente na Educação Infantil: relações de poder e (des) naturalização	Estela Elisabete Reichert	UNISINOS	2015
4. Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação	Telma Aparecida Teles Martins	UFG	2015
5. O cuidado na educação infantil: perspectivas e significados	Meirilene dos Santos Araújo Barbosa	UFPA	2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos trabalhos disponíveis nos sites das respectivas reuniões.

No trabalho de mestrado intitulado: “Um olhar sobre o educador da infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica”, de Daina Camargo, a autora realizou uma pesquisa que objetivou descrever e analisar as práticas pedagógicas em relação ao corpo, ao movimento e ao brincar, fundamentada em conceitos como disciplina, docilização dos corpos e relação de poder de Michel Foucault e de Janet Moyles acerca do brincar. A dissertação, de cunho qualitativo, teve como lócus de pesquisa três Centros Municipais de Educação Infantil; 21 (vinte e uma) professoras foram as participantes, tendo sido utilizados instrumentos como a observação, questionário e entrevista. Camargo evidenciou que “[...] o poder do educador em controlar e vigiar as atividades corporais durante o brincar nos instiga a compreender a concepção que tem sobre o brincar e o corpo [...]” (CAMARGO, 2011, p. 118).

Tal perspectiva nos faz refletir sobre como as práticas pedagógicas podem favorecer ou não o brincar considerando o corpo como parte fundamental do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, da aprendizagem. As relações de poder, a disciplina, a rigidez da rotina provoca o que a autora denomina de uma “[...] inexistência da atividade corporal no ambiente escolar” (CAMARGO, 2011, p. 122). Essa inexistência impacta consideravelmente nos processos relacionados ao brincar e, assim, no desenvolvimento infantil.

“Disciplinamento corporal: as relações de poder nas práticas escolares cotidianas” é uma pesquisa de mestrado cujo autor, José Tiago Cardoso (2011), evidencia como o poder disciplinar está engendrado no cotidiano escolar. A pesquisa buscou refletir acerca dos processos de disciplinamento corporal a partir das relações existentes em uma escola pública. Cardoso utiliza como metodologia a pesquisa-intervenção. O diário de campo apresenta-se como importante instrumento para a coleta de dados. As cenas observadas pelo pesquisador em duas salas do primeiro ano do Ensino Fundamental são trazidas a partir da cartografia. A pesquisa aponta como o poder disciplinar “[...] não disciplina só o corpo em seu exercício como notamos nas produções das fabricas, ou pela reclusão nas prisões e manicômios; na escola esse poder passa pelos modos de pensar, modos de conceber, modos de teorizar” (CARDOSO, 2011, p. 99).

A pesquisa de mestrado “Autoridade docente na Educação Infantil: relações de poder e (des) naturalização”, desenvolvida, no ano de 2015, por Estela Elisabete Reichert, tem como objetivo identificar e descrever relações de poder nos processos de autoridade docente. Com uma abordagem de inspiração etnográfica, a autora acompanhou uma turma da Educação

Infantil e, a partir das observações no campo, de registros no caderno de notas e a constituição de um grupo focal, a pesquisa foi consolidada.

Reichert utiliza as perspectivas de autoridade e poder para pensar duas tecnologias de poder: o afeto e o cuidado, no âmbito da Educação Infantil. A autora busca em seus escritos demonstrar que “[...] foi possível estabelecer um paralelo entre o cuidado e afeto nas relações educativas e nas formas de exercer a autoridade docente” (REICHERT, 2015, p. 122). A pesquisadora sinaliza a potência do afeto e do cuidado como condições fundamentais para o trabalho docente, entendendo que não é possível pensar as crianças, sem pensar a (des) construção da autoridade docente na escola de hoje.

O trabalho de doutorado desenvolvido por Telma Aparecida Teles Martins, em 2015, intitulado: “Práticas pedagógicas na educação de crianças de 0 a 3 anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação”, tem como objetivo compreender as concepções profissionais e acadêmicas sobre a prática pedagógica com as crianças de 0 a 3 anos de idade. A pesquisa utiliza o estado da arte, entrevistas, questionários e análise de documentos como estratégias metodológicas.

Martins realiza em sua investigação, um levantamento minucioso dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos entre 1996 a 2012 sobre aspectos relacionados à prática pedagógica com as crianças de 0 a 3 anos, além de aplicar questionários para traçar o perfil das participantes e realizar entrevistas individuais com 26 professoras e agentes educacionais. Ao longo do trabalho, a autora traz importantes reflexões para pensarmos a prática pedagógica como práxis, conforme nos aponta Martins:

Os pressupostos que regem a compreensão e as análises são de que a prática pedagógica deve ser compreendida como práxis, unidade teoria e prática que adquire um caráter mediador do processo de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos na realidade material, concreta dos seres humanos. E desse modo, as práticas pedagógicas têm relações orgânicas com as condições econômicas, políticas e sociais, se constituindo em diferentes contextos, de diferentes modos (MARTINS, 2015, p. 22).

O trabalho desenvolvido pela autora é robusto, as concepções apresentadas no discurso das docentes sobre a prática pedagógica indicam pontos de encontro e de distanciamento entre a teoria e a prática, demonstrando, entre muitos aspectos, como o cuidar e o educar ainda são pensados e praticados de maneiras contraditórias. A autora defende a necessidade de, construirmos “[...] uma efetiva práxis pedagógica” (MARTINS, 2015, p. 277).

A pesquisa de mestrado “O cuidado na Educação Infantil: perspectivas e significados” realizada por Meirilene dos Santos Araújo Barbosa, em 2017, buscou compreender como duas professoras de uma turma de crianças do infantil V, de uma escola pública de Fortaleza, significam o cuidado em suas práticas pedagógicas. Para tanto, como estratégias metodológicas, foram utilizadas a observação participante e as entrevistas narrativas.

Barbosa, em seu texto, nos apresenta a necessidade de pensar o cuidado em múltiplas dimensões, traz a contribuição de diferentes autores para tratar sobre o cuidado, destacando-se, dentre eles, “o cuidado de si”, de Michel Foucault. Segundo a autora, os estudos foucaultianos sobre o cuidado têm inspirado a busca de um novo ser docente “[...] a partir de uma nova possibilidade ética” (BARBOSA, 2017, p. 85).

A partir das narrativas construídas pelas professoras pesquisadas, a autora sinaliza “[...] que a significação do cuidado pelas professoras recebe influência da forma como foram cuidadas, de sua subjetivação e de suas escolhas do modo de ser; que o cuidado humaniza as práticas docentes, inspirando emancipação” (BARBOSA, 2017, p. 146). O trabalho desenvolvido é um convite à reflexão sobre o cuidado e a prática pedagógica no cotidiano de uma escola de Educação Infantil.

A busca realizada nas bases de dados citadas possibilitou refletir que há um número pequeno de trabalhos, diante do universo apresentado, que discutem as dimensões do poder, cuidado, creche e práticas pedagógicas. Foi possível perceber, com o levantamento, que o uso da etnografia a ser empregada para os desdobramentos das pesquisas foi recorrente, demonstrando que tal metodologia tem trazido contribuições para os estudos da primeira infância.

Vale ressaltar que os trabalhos apresentados são um recorte do número de produções encontradas, uma vez que a busca e a apresentação detalhada das publicações acadêmicas foram dirigidas para uma interface com o tema da pesquisa.

As diferentes publicações encontradas nos sítios acadêmicos versam sobre questões relevantes para se pensar as infâncias, as práticas pedagógicas, as relações de poder no âmbito das instituições infantis. Os trabalhos encontrados tomam os espaços da Educação Infantil como de constituição de sujeitos, sejam professores/as, bebês, crianças bem pequenas e pequenas, alunos/as. Demonstram como esses espaços dialogam com a sociedade e como eles acabam exercendo alguma função a partir de um entendimento de educação. Entretanto, percebemos que há necessidade de ampliar o debate e problematizar as relações entre bebês e professoras no contexto da creche.

O levantamento das pesquisas permitiu um movimento necessário de aproximação do tema da presente pesquisa, indicou referências teóricas importantes que, certamente, foram fundamentais para olhar o campo e problematizar os dados produzidos.

Após a apresentação e análise dos trabalhos encontrados nos sítios acadêmicos, cumpre, no próximo capítulo, apresentarmos em qual concepção de infância a pesquisa está ancorada, como também compreendermos a organização da creche no Brasil e no município de Juiz de Fora/MG.

3 ENTRE INFÂNCIAS E UTOPIA: DA ORGANIZAÇÃO DA CRECHE NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG

Se o mundo ficar pesado eu vou pedir emprestado à palavra poesia. Se o mundo emburrecer eu vou rezar pra chover palavra sabedoria. Se o mundo andar pra trás vou escrever num cartaz a palavra rebeldia. Se a gente desanimar eu vou colher no pomar a palavra teimosia. Se acontecer afinal de entrar em nosso quintal a palavra tirania. Pegue o tambor e o ganzá, vamos pra rua gritar a palavra utopia (JONATHAN SILVA, 2018)²¹.

Este capítulo tem por objetivo esclarecer para o/a leitor/leitora a concepção de infância que alicerça a pesquisa, o contexto da constituição da creche no município de Juiz de Fora, a partir dos marcos legais que organizam a Educação Infantil no Brasil. Isso porque a perspectiva foucaultiana traz a ideia de que a história nos faz compreender como construímos pensamentos e posições de sujeitos na atualidade, enquanto a bakhtiniana traz a concepção de que o acontecimento histórico somente se torna visível, situado em um espaço e em um tempo determinados (BAKHTIN, 2003, p. 258).

Destacamos, como epígrafe, o Samba da Utopia, que, de alguma forma, se entrelaça com as construções sobre a concepção de infância. Os versos desse samba trazem a batida de um tambor que clama por poesia, rebeldia e sabedoria, ao passo que nos emociona, ao enunciar a necessária luta contra a tirania. Dialogamos com a letra dessa música como forma de ilustrar os muitos enfrentamentos para assegurar as conquistas no campo da Educação Infantil. Entre a representação da infância “feliz”, materialmente abastada e socialmente privilegiada, encontramos as infâncias concretas, complexas para muitos bebês e crianças que cotidianamente nos provocam, “colhem no pomar a palavra teimosia e saem para gritar a palavra utopia”.

Recorremos também a Eduardo Galeano (2007), escritor uruguaio, bastante citado nos textos da área da Educação, para pensar a palavra utopia, que se destaca também no título deste capítulo, como aquilo que impulsiona o desejo de caminhar, aquilo que miramos no horizonte. “Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar” (GALEANO, 2007, p. 310).

²¹ A canção Samba da Utopia foi composta pelo cantor e compositor capixaba Jonathan Silva, em 2018, para a peça de teatro: “Ledores do Breu”. O samba está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KDXX7m3iBzc>

Dessa forma, o que pretendemos, ao utilizar o termo “utopia” das infâncias, é considerar que não existe possibilidade de pensar a noção de infâncias desatrelada da história, da cultura, do contexto. Infâncias como histórias narradas, que escutamos, recriamos, produzimos, reproduzimos e que nos permitem fazer parentes do passado e do futuro, do devir.

Para a construção deste capítulo, escolhemos (re) visitar os textos trabalhados na disciplina “Estudos sobre a Infância: Pesquisa com bebês e crianças”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG. Diferentes autores, como Manoel Jacinto Sarmiento e Rita de Cássia Marchi (2008), Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco (2011), entre outros, trazem, através de seus escritos, a possibilidade de mergulhar na polissemia da palavra infância, os quais ora nos completam, ora nos confundem, mas, acima de tudo, nos alteram.

Envolta também nas reflexões e questionamentos experienciados ao longo não só da disciplina, mas nos encontros do grupo de pesquisa LICEDH e na discussão teórico-prática com os bebês, consideramos interessante salientar o uso da palavra “infância” no plural, ou seja, infâncias, que defendemos como potência e poética, que insiste e resiste. Tal uso se justifica por compartilhar a ideia de que, ao longo da história, diversas concepções de infância vêm sendo produzidas, sendo um fenômeno marcadamente plural, vivenciado de formas distintas na sociedade. Portanto, não podemos conceber a existência de apenas uma infância, vez que elas são múltiplas, diversas e estão em constante transformação. Corroborando com o pensar de Adriza Santos Silva Barbosa e João Diógenes Ferreira dos Santos (2017), entendemos que,

por albergar diversas concepções, a infância não se prende a um só significado. Ao longo do tempo, diferentes conceitos de infância vêm sendo construídos. Ainda assim, dentro de cada perspectiva abordada, poderemos encontrar várias “infâncias” (BARBOSA, SANTOS, 2017, p. 247).

Utilizaremos, daqui em diante, ao longo do texto, o termo infâncias. Buscamos expor alguns caminhos trilhados por diferentes autores sobre os estudos das infâncias apresentados (ainda que brevemente), visto que tais estudos são essenciais para sustentar a concepção que defendemos ao longo deste trabalho.

No decorrer deste capítulo, a constituição e a organização da Educação Infantil, pensadas a partir do contexto nacional para o contexto local, ou seja, até as particularidades do município de Juiz de Fora/MG, também serão abordadas. Tal recorte se faz necessário pela natureza de qualquer trabalho acadêmico e por entender que toda pesquisa está inserida em um contexto próprio que precisa ser compreendido, analisado e interpelado. Nesse sentido,

conhecer as circunstâncias em que as creches brasileiras se consolidaram, permitirá compreender os caminhos percorridos para a organização das creches no município de Juiz de Fora e, dessa organização, aquilo que impacta o campo das práticas pedagógicas das professoras na relação com os bebês.

Para apresentar os caminhos trilhados a partir desta escrita, o texto está articulado em três eixos, a saber: (a) o recorte de um olhar para as infâncias, as crianças e os bebês; (b) a constituição da creche no cenário nacional: alguns apontamentos e (c) as particularidades: o “Lugar” da creche no município de Juiz de Fora. Vale ressaltar que esses eixos se relacionam, se complementam e juntos dão sentido e significado para o tema deste trabalho.

3.1 O RECORTE DE UM OLHAR PARA AS INFÂNCIAS, AS CRIANÇAS E OS BEBÊS

Bernardina Maria de Souza Leal (2011), em seu livro “Chegar à Infância”, nos adverte que a palavra infância permite inúmeras construções semânticas, escapa a nossas verdades e, por isso mesmo, tem a condição de encerrar variados sentidos. Luciana Pacheco Marques, Cristiane Elvira de Assis Oliveira e Núbia Schaper Santos (2018) nos fazem refletir, quando revelam a complexidade dessa temática e como “as discussões em torno da infância envolvem questões e noções teóricas, suscitam tensões políticas e trazem desafios na/para as práticas cotidianas” (MARQUES; OLIVEIRA; SANTOS, 2018, p. 346).

Como dito anteriormente, as infâncias são múltiplas, carregam consigo as singularidades de um espaço - tempo enigmático, repleto de sentidos e significados que são únicos para aqueles que as contam, experimentam e para aqueles que as investigam.

Pioneiro na perspectiva de pensar a infância, Philippe Ariès, em a “História Social da Criança e da Família” (1981), demonstra, a partir de um estudo iconográfico, que, na Idade Média, as crianças eram vistas como “mini-adultos”, sem nenhum tipo de diferenciação social. Assim que providos de uma independência física, eram inseridos nos trabalhos efetuados pelos adultos. Para o autor, é apenas na modernidade que emerge um “sentimento de infância”, que, diferenciando as crianças dos adultos, favorece a percepção da infância como uma construção social. Apesar de criticada por alguns autores, a obra de Ariès é um marco para os estudos da infância.

O conceito de infância foi sendo modificado ao longo da história, novas perspectivas foram surgindo, construindo um outro olhar sobre as crianças e suas vivências. Segundo Leal, a infância, em suas múltiplas singularidades, pode ser compreendida como

[...] concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida humana. Infância também pode designar o próprio período vivido pela criança enquanto sujeito que vive essa fase da vida. Neste sentido, a ideia de *infância* revela muito mais uma relação social que se estabelece entre os adultos e determinada faixa etária (LEAL, 2011, p. 11).

Pensar a ideia de maneira contextualizada e relacional pode significar desconstruir a ideia da infância a partir da cronologia da vida, como etapa do desenvolvimento. Nas abordagens sociológicas, é possível considerar os fatos sociais como ferramentas fundantes da constituição dessas infâncias, isto é, basilares na construção do desenvolvimento humano. As crianças são vistas como sujeitos inseridos em diferentes contextos sociais, concebidos a partir de múltiplas culturas e histórias. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet nos aponta que,

[...] em comum, os autores da Sociologia da Infância partilham a compreensão de que: a) a infância é uma categoria de análise social, b) que a infância é uma construção social, histórica e cultural e c) que as crianças são sujeitos ativos, co-constitutivos da infância e da sociedade, mas que estão sujeitas a ações das instituições e de outros elementos macroestruturais (TEBET, 2013, p. 44).

As infâncias apresentam singularidades que dão sentido e significado às construções e transformações sociais e culturais apresentadas ao longo da história. Assim, não se trata de algo definido, pronto e acabado, vez que as infâncias desvelaram potencialidades de sujeitos que buscam alcançar o novo, a liberdade, a transgressão, não necessariamente visíveis na perspectiva dos adultos. Jorge Larrosa (2017) nos lembra que

a infância como um outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites (LARROSA, 2017, p. 185)

Ao pensarmos em infâncias, o termo “crianças” se apresenta na constituição dos sentidos que atribuímos às múltiplas infâncias. Por muito tempo, as crianças eram vistas como sujeitos inadequados, inaptos a construir cultura, sujeitos que precisavam ser salvaguardados pelos adultos, o sujeito da falta. Ao contrário disso, esta pesquisa está ancorada na perspectiva de pensar essas crianças como sujeitos de direitos, potentes e transformadores da cultura. Dessa forma, acreditamos, assim como Altino José Martins e Filho (2016, p. 7), que “[...] a criança não é, pois, um ser incapaz, “tábula rasa”, mas sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento, aprendizagem e socialização”.

Pensar em infâncias múltiplas, bebês e crianças potentes, inseridas em um contexto que precisa ser considerado, sujeitos que cotidianamente se colocam no tecido social, mas que ainda são invisibilizados na sua condição de dizer sobre e para o mundo. Por compreender que é importante a busca pelo reconhecimento de suas expressões, torna-se tão necessário e urgente problematizar essas questões e pensar em políticas públicas voltadas, estritamente, para essa temática. Entendemos que as infâncias, as crianças e os bebês não podem ser desvencilhados de outros aspectos que compõem a sociedade.

3.1.1 Os bebês

Nosso olhar tem sido guiado pela concepção de que a docência na creche é complexa e potente. Considerar as singularidades da aprendizagem de bebês e crianças bem pequenas requer um exercício de deslocamento em que a ausência da fala consolidada dá lugar a outras maneiras de expressão comunicativas, intencionais e significativas, como o gesto, o silêncio, o choro, o riso. Nessas interações, há empatia, conflito e mesmo a construção de relacionamentos com efetivação de parcerias preferenciais, recursos que possibilitam oportunidades de exercitar habilidades de comunicação, defesa e cooperação, de desenvolver intimidade e companheirismo, além de resolver disputas que envolvem elementos como poder, zelo, proximidade, rivalidade e afeição.

Ter outros bebês como parceiros exige que eles usem habilidades e expectativas para moldar e direcionar suas interações com os outros a fim de alcançar seus objetivos. Os encontros entre pares os levam a desenvolver novas formas de comunicação e ação, que são incorporados por meio do que expressam e fazem em suas relações.

Situamos, brevemente, a concepção de infâncias e crianças que defendemos neste trabalho. Consideramos relevante discutir, nesta seção, a concepção de bebês para pensar as relações entre eles e as professoras do berçário e por que compreendemos que, embora haja uma literatura volumosa no campo da Psicologia do Desenvolvimento, na área da Educação, trata-se de uma discussão recente no campo da produção de conhecimento. Compete ressaltar que esta pesquisa está inserida em uma perspectiva histórico-cultural, compreendendo as implicações de aspectos culturais, geográficos, econômicos, históricos, sociais na constituição humana. Assumimos que os bebês são atravessados por um conjunto de relações sociais, que constituem os processos psíquicos a partir da linguagem, que é geradora de transformações ao longo de sua vida (VYGOSTSKY, 1991).

Contudo, ainda cabe uma questão: afinal, o que é um bebê? O que demarca a passagem de um bebê para a categoria criança? Os estudos acadêmicos sobre as infâncias contemplam e dão visibilidade para os bebês e crianças bem pequenas? Como o contorno dessas perguntas pode impactar as práticas pedagógicas com/para bebês?

Pensar na palavra bebê não é tarefa fácil, vez que o termo traz, em suas linhas e entrelinhas, concepções que demarcam uma posição condicionada ao atravessamento social e cultural em que esse sujeito está inserido. Aspectos biológicos, culturais e econômicos vão delineando o entendimento que temos sobre o que é um bebê. Segundo Maria Carmem Silveira Barbosa, por muito tempo, os bebês eram vistos como sujeitos impotentes, frágeis em sua existência. Entretanto, tal ponto de vista, pouco a pouco vem se modificando:

Temos um conhecimento cada vez maior acerca da complexidade de sua herança genética, de seus reflexos, de suas competências sensoriais e, para além de suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Eles são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar (BARBOSA, 2010, p. 2).

Consolidamos, no plano dos estudos e pesquisas, a noção de que o bebê está em situação de imperícia, como nos diz Henri Wallon (2007), porque depende do outro para sobreviver. No entanto, esse bebê, que está em aprendizagem/desenvolvimento, sobrevive a partir de um aparato sofisticado que convoca o outro para interagir, interações que envolvem “[...] vocalizações, olhares, expressões emocionais, gestos e movimentos corporais, ou seja, todo um conjunto de ações comunicativas, intencionais e significativas” (AMORIM et al, 2020, p. 30).

Desse modo, cumpre-nos, nessa relação, interpretar as suas expressões de grito, seus movimentos, gestos, suas necessidades. “Ao nascer, as crianças começam imediatamente a fazer a mais difícil das aprendizagens: compreender os signos trocados pelos seres humanos ao seu redor e apropriar-se deles para se fazer compreender pelos outros” (BRASIL, 2016, p.16) Diante de tanta complexidade, cabe nos interrogar sobre o que significa cuidar/educar esse outro, o bebê? Como se inquieta Santos (2019, p. 187), “[...] o que significa estar com bebês cuja comunicação acontece sob outro registro que não a fala?”

A linha que nos permite dizer de bebês e crianças é fronteira, tênue e enigmática. Entretanto, como forma de circunscrever a discussão sobre os bebês, vamos nos ater aos

parâmetros utilizados pelo Ministério da Educação (MEC), descritos na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC.

De caráter mandatório, o documento, estruturado em faixas etárias, considera como bebê a criança até 1 ano e 6 meses de vida e crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses de vida. O texto oficial afirma que,

reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças [...] Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (BNCC, 2017, p. 43).

Destacamos que bebês e crianças que ocupam a mesma faixa etária são singulares e possuem tempos de aprendizagem e desenvolvimentos próprios, devendo ser respeitados em suas especificidades, seguindo o que preconiza Lev Vygotsky (2010), quando nos diz da idade pedagógica e não cronológica. O que cabe à pesquisa proposta é dar visibilidade e propor reflexões acerca das relações entre bebês e professoras instauradas em um ambiente de vida coletiva.

Tal visibilidade vem sendo trazida por autores como Alma Gottlieb (2009), Daniela de Oliveira Guimarães (2011), Núbia Aparecida Schaper Santos (2012, 2019), Altino José Martins Filho e Aline da Silva Schmitt (2017), Carolina Gobbato e Maria Carmen Silveira Barbosa (2000, 2010), Alice de Paiva Macário (2017), entre outros, cada vez mais, para o campo acadêmico e político. Seus estudos comportam importantes discussões sobre os bebês e suas potencialidades.

Alma Gottlieb (2009) vem anunciando que os bebês, por vezes, são “negligenciados”, recebendo menos atenção nos trabalhos acadêmicos que as crianças maiores (GOTTLIEB, 2009). A afirmação da referida autora refere-se ao campo da Antropologia. De fato, como demonstrado no levantamento bibliográfico, temáticas que envolvam os bebês são menos recorrentes, mas não inexistentes, como demonstram os trabalhos dos autores acima mencionados.

Macário (2017), em seus estudos, já apontava a urgência de aprofundar os saberes sobre os bebês, do mesmo modo que ampliar as políticas públicas para tal faixa etária. Para a autora,

é possível afirmar que, até bem pouco tempo, o uso da palavra “bebês” não era frequente e praticamente inexistia nos projetos de lei, documentos

oficiais e orientações pedagógicas. Se examinarmos, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que vigora no país, lei repetidamente citada e referenciada, não encontraremos a palavra bebê (MACÁRIO, 2017, p. 38).

Sabendo dessa urgência em ampliar as discussões, Gobbato e Barbosa (2017) tecem, em seus escritos, interessantes considerações quando trazem para o debate a invisibilidade dos bebês e das crianças pequenas, discorrendo sobre uma “presença/ausência dos bebês e das crianças pequenas” (GOBBATO; BARBOSA, 2017) nas pesquisas acadêmicas, nas políticas públicas, nos discursos e práticas da Educação Infantil. Advertem-nos as pesquisadoras, quando pontuam que tal invisibilidade possibilita “[...] manter a atenção na elaboração de um discurso fortemente pautado na educação das crianças bem pequenas e dos bebês para dar visibilidade às especificidades dessa faixa etária” (GOBBATO; BARBOSA, 2017, p. 22).

Mergulhados nesse campo de disputas, de presenças e ausências, os estudos sobre e com os bebês vão se consolidando. Exemplos como o trabalho de Santos (2012), que traz reflexões sobre os sentidos e significados construídos pelas coordenadoras/diretoras sobre o choro dos bebês, endossam a crença de que precisamos ampliar cada vez mais a discussão.

A autora discorre, em sua tese, sobre o choro como linguagem, suscitando-na como “[...] possibilidade de encontro/confronto/desencontro com o outro” (SANTOS, 2012, p. 53). Dessa forma, no contexto da creche, os bebês estão inseridos a partir de múltiplas linguagens, verbais e não verbais: o choro, gestos, balbucios que possibilitam encontros e desencontros, em um constante exercício de se forjar a partir e com o outro. Conforme a autora, “o contexto extraverbal sustenta a realidade ativa, intensa, penetrante, viva. É o que está presumidamente costurada na palavra” (SANTOS, 2012, p. 63). Por isso, problematizar a relação entre professoras e bebês e os modos de constituição do sujeito torna-se fundamental.

Os escritos de Guimarães (2011) demonstram as potencialidades dos bebês, quando destacam as relações entre eles e os adultos em um espaço de vida coletiva. Em suas palavras:

O que pode um bebê? Quais as suas potencialidades sensoriais, afetivas, motoras e de produção de sentido na relação com adultos e outras crianças, no contexto da creche? Tendo em vista que os modos de relação com o bebê são tradicionalmente marcados por um viés disciplinador, higienista e de controle ele acaba ocupando o lugar da falta, necessidade, desproteção e fragilidade. Isso se expressa em rotinas rígidas, contágio do modelo dos “trabalhinhos” da pré-escola, pelo cuidado como conjunto de ações instrumentais e mecânicas, pela ênfase na formação de hábitos e na educação/ modelação motora. Portanto, torna-se importante problematizar as formas de relação com as crianças pequenas e entre elas, tendo em vista abrir espaço para que se tornem visíveis outras maneiras (GUIMARÃES, 2011, p. 18-19).

A citação da referida autora indica como o entendimento sobre as potencialidades dos bebês promove, no espaço coletivo, um novo modo de estar e de se relacionar com esses sujeitos, promove práticas pedagógicas que considerem os desejos, o contexto, a realidade em que esses bebês estão inseridos. Permite uma relação de troca, de respeito entre bebês e professoras, relações menos rígidas e disciplinadoras. Relações que se constituem no âmbito da creche e que, para além de rotinas, tempos e espaços, vão atravessando a constituição da identidade desses sujeitos. Professoras e bebês estão imersos em um processo de construção e transformação individual e coletiva. Martins Filho (2016) nos esclarece a importância das interações, socializações dos bebês com seus pares e adultos no espaço coletivo da creche:

Os bebês desenvolvem-se, aprendem e socializam-se por meio de suas experiências de vida, no dia a dia das interações que estabelecem na creche. Assim sendo, os sons que ecoam pelos corredores da creche são muito mais do que barulhos, são vidas de bebês no seu acontecer diário (MARTINS FILHO, 2016, p. 6).

Sabemos que é através dessas relações que os sujeitos vão se reconhecendo no mundo. Permeado por essas relações, o trabalho docente com bebês possui especificidades que precisam ser tensionadas no campo teórico e prático. Barbosa (2010, p. 5) evidencia que “educar bebês não significa apenas a constituição e aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças, o que exige dos adultos comprometimento e responsabilidade”.

Ao pensar a prática pedagógica com os bebês, é preciso levar em consideração os modos como essa relação se estabelece e se constitui, para além de currículos e projetos políticos pedagógicos, (aspectos também importantes nessa constituição). Faz-se necessária uma disponibilidade que ultrapassa as barreiras do acadêmico, está no plano do fazer humano.

Diante do exposto, encontramos, nos escritos de Martins Filho e Schimitt (2017), um excerto que nos ajuda a pensar o trabalho das professoras de creche com os bebês a partir das potencialidades e singularidades presentes nessa relação:

O olhar, a escuta atenta, a disposição e o entendimento de que os bebês são possuidores e produtores de saberes, que estão inseridos em um meio social e cultural e que assim, produzem em movimentos coletivos suas próprias culturas infantis e formas de expressões, permite criar uma nova concepção de bebês. O diálogo com os mesmos, falar o que vai acontecer, perguntar se eles aceitam a proposta planejada, são pequenas ações que demonstram o quanto os/as professores/as reconhecem os bebês e os respeitam como sujeitos sociais com direitos a exercer a cidadania e participar ativamente dos contextos nos quais estão inseridos (MARTINS FILHO; SCHIMITT, 2017, p. 133).

Acreditar que os bebês são sujeitos potentes em sua existência, permitir-se a uma escuta sensível, prover uma articulação entre a teoria e a prática, fundamentar-se em ações comprometidas e responsáveis torna-se um grande passo em busca de uma pedagogia que respeite os bebês. “Construir uma pedagogia com e para bebês como seres ativos, produtores de culturas infantis e participes da vida na creche, é um processo deveras complexo [...]” (MARTINS FILHO, 2016, p. 5). Trata-se de uma ação complexa, mas possível, quando refletimos sobre essa prática e buscamos novos modos, novos olhares para esses sujeitos.

Compreendemos o bebê como um ser de direitos, de potencialidades, construtor e transformador da cultura, inserido em um contexto histórico em constante transformação. São sujeitos que nos interrogam e nos convocam para um olhar atento e sensível ao outro. A esse bebê, cheio de potencialidade, capaz de significar o mundo em que vive (BARBOSA, 2017) que se pretende dar visibilidade com este trabalho.

Portanto, não se pretende, com a pesquisa, dar respostas prontas para questões tão complexas e singulares sobre os bebês, nem fixar verdades. O que pretendemos é acrescer às reflexões, promover o debate e a visibilidade da primeira infância. Defender que estar com os bebês é um ato de responsividade e que “[...] a creche é um lugar de contradição assim como é a vida, um lugar de acontecimentos” (SANTOS, 2019, p. 186).

3.2 A CONSTITUIÇÃO DA CRECHE NO CENÁRIO NACIONAL: ALGUNS APONTAMENTOS

Após expor, nas seções anteriores, concepções sobre infâncias e crianças e situar os bebês em uma perspectiva histórico-cultural, contemplando os bebês na relação com o outro, trataremos, nesta seção, de elucidar brevemente o contexto em que ocorre o surgimento das creches no Brasil, pois seu surgimento implica compreender, da mesma forma, quais são as peculiaridades do contexto de Juiz de Fora e em que medida esse contexto atravessa a discussão desta pesquisa.

Vale ressaltar que o objetivo desta seção não é realizar um histórico das creches no Brasil, nem das creches de Juiz de Fora. O que procuramos é pontuar momentos da história que podem nos auxiliar a compreender e a refletir sobre aspectos das creches problematizados na atualidade.

O surgimento das instituições de Educação Infantil no Brasil é marcado por grandes articulações entre diferentes setores da sociedade, quais sejam, políticos, médicos, jurídicos,

pedagógicos, religiosos, além das questões econômicas, da maternidade e do trabalho feminino (KUHLMANN JR, 2011), aspectos que tiveram papel fundamental na construção da identidade dessas instituições infantis e que, de alguma maneira, influenciam a forma como enxergamos essas instituições na atualidade.

Como ponto de partida, vamos destacar a origem de duas instituições no ano de 1899 que marcam a consolidação dessas organizações voltadas para a primeira infância no país, são elas: o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, fundado pelo médico Carlos Arthur Moncorvo Filho²², que tinha como objetivo oferecer diversos serviços à sociedade, entre eles: proteção à mulher grávida pobre, higiene para a primeira infância, assistência ao recém-nascido, creche; a Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), que funda a primeira creche brasileira para os filhos de operários. Moysés Kuhlmann Jr, (2011) destaca que, apesar de encontrar registros de outros momentos históricos importantes para a constituição dessas organizações, as instituições acima citadas, são consideradas “[...] um marco inicial do período analisado” (KUHLMANN JR., 2011, p. 79).

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e a Creche Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ) foram importantes instituições que influenciaram a constituição de outras entidades de assistência à infância no Brasil. Entretanto, como nos evidencia Kuhlmann Jr, “a creche não era defendida de forma generalizada, pois trazia à tona conflitos [...]” (KUHLMANN JR, 2011, p. 89). Muitos autores da época utilizavam a expressão “mal necessário” para se referir às creches, pois essas instituições revelavam a desordem social, o desajustamento moral e econômico, apresentados principalmente nos grandes centros, ao mesmo tempo que contribuíam para a diminuição da mortalidade infantil (VIEIRA, 1988).

As creches se tornaram um importante dispositivo de controle das populações, de seus hábitos, corpos e cuidados, conforme nos aponta Vieira (1988, p. 4): “A creche era proposta como dispositivo para disciplinar mães e educar crianças nos preceitos da puericultura, como dispositivo de normatização da relação mãe/ filho nas classes populares”. Essas instituições demonstram o aspecto higienista atrelado ao discurso dos médicos da época, fazendo-se necessário o controle da mortalidade infantil, das doenças, do controle do saber da população. Para tanto, essas instituições

²² Carlos Arthur Moncorvo Filho nasceu no dia 13 de setembro de 1871, na cidade do Rio de Janeiro. Graduou-se em 1897, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e veio a falecer em 14 de maio de 1944. Informações disponíveis em: <https://www.sbp.com.br/academia-brasileira-de-pediatria/institucional/quadro-de-titulares/carlos-arthur-moncorvo-filho/> Acesso em: 22 dez. 2020.

[..] trazem a introdução de uma medicina que vai ter, agora, a função maior da higiene pública, com organismos de coordenação dos tratamentos médicos, de centralização da informação, de normalização do saber, e que adquire também o aspecto de campanha de aprendizado da higiene e de medicalização da população. (FOUCAULT, 2005, p. 291)

Dessa forma, o movimento de constituição e ampliação dessas instituições infantis fez emergir aquilo que Foucault denomina de Biopolítica, uma nova maneira de operar sobre a população, objetivando exercer um poder sobre os diferentes aspectos da vida humana, “[...] gerando uma nova tecnologia política de dominação que se aplica aos corpos numeráveis que se constituem como problema econômico, político e social” (SCHÜTZ; CERVI; CORRÊA, 2016, p. 225). Na perspectiva da Biopolítica, o que interessa é dar aos sujeitos a possibilidade da vida, de como viver essa vida, através de um governo que regulamenta, dirige, domina a conduta da população mediante um poder que é sutil. Nesse formato de controle, busca-se o coletivo para alcançar a produção de uma população saudável, sendo fundamental, nesse momento, “levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação” (FOUCAULT, 2005, p. 294). Essa regulamentação se fez presente nessas instituições infantis, que buscavam educar mães, crianças e população pobre para uma vida coletiva higienista. Segundo Grasielle Nespoli (2014),

[..] a biopolítica opera um controle sobre os fenômenos coletivos e vai trabalhar, sobretudo, na produção de uma população saudável e utilizar estratégias e mecanismos regulamentadores que buscarão, de várias maneiras, fixar um equilíbrio, alcançar uma média e otimizar um estado de vida (NESPOLI, 2014, p. 65).

Na emergência desse controle populacional, de se alcançar um estado de vida desejado, as creches foram expandindo seus atendimentos no território brasileiro. Como destaca Kuhlmann Jr, (2011), havia já, nessa época, uma distinção entre a creche e a pré-escola, que se apresentava na diferença da faixa etária, do horário de funcionamento (parcial ou integral) e, sobretudo, da população que era atendida. No Brasil, era nas creches que se concentrava o atendimento da população pobre e nas pré-escolas o atendimento às crianças das famílias ricas do país. Sobre isso, Guimarães nos esclarece:

A creche foi criada para a população pobre, atendendo aos filhos das ex-escravas, no contexto da abolição da escravatura no Brasil, ou acolhendo os filhos das trabalhadoras domésticas e fabris, no cenário urbano emergente naquele período. Já as pré-escolas foram criadas para as elites, nas escolas

públicas do país, também no início do século XX (GUIMARÃES, 2011, p. 39).

Assim, a concepção de assistência no âmbito das creches foi se consolidando. Ao longo dos anos, os investimentos em políticas para o atendimento dessas crianças eram cada vez mais precários, sendo o intuito promover um atendimento que “[..] não deveria ser feito com muito investimento. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” (KUHLMANN JR, 2000, p. 8). Nesse momento, o Estado ainda não intervinha diretamente nas instituições, apenas repassava os recursos para essas entidades. É em 1937 que o Estado, através do Ministério da Educação e Saúde (MES), no governo de Getúlio Vargas, passa a se responsabilizar oficialmente pelo atendimento da população infantil do país, mediante convênios com instituições assistencialistas e filantrópicas.

A história nos aponta que o assistencialismo se materializava, através dessas entidades, cada vez mais nas camadas pobres da sociedade, havendo um projeto de controle dessa população articulado por forças políticas, médicas e religiosas (KUHLMANN JR, 2000). Assim, com as distantes infâncias sendo reveladas, um projeto civilizatório sendo inculcado na mente da sociedade, eram necessárias instituições que pudessem disciplinar e higienizar os filhos dos pobres. Bujes (2002) nos fala de instituições que foram,

[...] originalmente, uma forma de organização social que esteve a cargo da caridade, (e mais tarde, da filantropia), portanto, com um caráter marcadamente assistencial. Institui-se para dar conta de uma população infantil sujeita a condições sociais adversas, em que dois fenômenos se faziam muito presentes: as mortes, por falta de condições materiais de higiene, nutrição, moradia, etc; e o infanticídio. Foi proposto uma solução para resolver/minimizar os problemas sociais e morais atribuídos à pobreza (BUJES, 2002, p. 59).

A consolidação das creches como uma ferramenta de minimizar as mazelas sociais no Brasil, pouco a pouco, fez emergir “[...] um projeto de governo das populações. É assim que a educação institucionalizada vai se constituir numa estratégia privilegiada de disciplinamento das populações desde a mais tenra idade, fazendo a conexão entre o indivíduo e a sociedade” (BUJES, 2002, p. 61). Trata-se de um verdadeiro projeto político que apresenta concepções de infâncias pautadas na constituição de infâncias oprimidas, reféns do assistencialismo praticado na sociedade.

Entre as décadas de 1970 e 1980, os movimentos sociais ganham força em prol de um país democrático. Nesse cenário, a promulgação da Constituição Federal de 1988 configura-se como um grande avanço nos direitos da população brasileira e também da educação das crianças no país, vez que a Carta Magna institui a educação como um direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988).

Em 1990, acontece a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). O texto legal reafirma o direito a uma educação de qualidade, assim como estabelece garantias para o acesso a creches e a pré-escolas no país. Mas é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) que a Educação Infantil se estabelece como primeira etapa da Educação Básica do país. Conforme o Art 29º:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A integração das crianças de 0 a 5 anos de idade ao sistema de ensino do país promove o entendimento da necessidade de uma educação democrática, sem distinção de classes. Assim, a educação torna-se primordial para todos e não apenas para os filhos dos pobres, conforme nos aponta Kuhlmann Jr (2011):

O reconhecimento das creches e pré-escolas no sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a necessária superação de um obstáculo. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo (KUHLMANN JR, 2011, p. 186).

Realizamos um importante feito, quando oficializamos a entrada dos bebês e das crianças na Educação Básica do país, já que, a partir desse movimento, observamos a construção de políticas públicas para a primeira infância. A LDB nº 9.394/96, além de estabelecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, estipulou um prazo de três anos para que as creches se desligassem dos setores de assistência social e integrassem definitivamente o sistema de ensino do país. Essa transição de setores foi, e ainda é, marcada por disputas de poderes no campo político. Em muitos municípios brasileiros esse processo ainda não foi concluído, destacando, aqui, o caso de Juiz de Fora, que será abordado na seção seguinte.

Assim, a história nos mostra que muitos obstáculos ainda precisam ser superados, uma vez que as concepções assistencialistas ainda fazem parte do cotidiano das creches na atualidade, a dicotomia entre o cuidar e o educar está perceptível nas práticas com os bebês e crianças pequenas. Como então superar essas marcas? Como construir uma nova identidade para as creches e pré-escolas? Kuhlmann Jr (2011) propõe começarmos por outra interpretação da história, baseando-se em políticas e práticas:

[...] - a questão não é educação versus assistência; - na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres e isso precisa ser superado; - no interior da instituição sempre estará ocorrendo algum tipo de educação – seja boa ou ruim para a criança que a recebe; - a educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado, por isso destaca-se o papel do educar e cuidar atribuído às instituições de educação infantil. Entretanto, essa perspectiva não poder ser vista como a nova tábua de salvação. O mais importante é entendermos que, para supera as marcas da tradição histórica, não podemos sair apressadamente atrás de soluções fáceis, de adotar os novos preceitos sem uma profunda reflexão sobre as nossas propostas e práticas (KUHLMANN JR, 2011, p. 189).

Corroborando com o autor, acreditamos que, como não existem fórmulas prontas para superar as dificuldades encontradas no campo da educação, reafirma-se a necessidade de conhecer a nossa história, rever nossas concepções, construir coletiva e democraticamente uma nova história para as creches e pré-escolas do país. Na seção seguinte, trataremos das particularidades das creches no município de Juiz de Fora.

3.3 AS PARTICULARIDADES: O “LUGAR” DA CRECHE NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA

Para endossar o debate sobre a organização da creche, trago as contribuições de Santos (2012), que já anunciava o “curioso” caso de Juiz de Fora perante a organização da Educação Infantil e, mais especialmente, de suas creches.

A primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, é oferecida em creches e pré-escolas. Em Juiz de Fora, as pré-escolas estão vinculadas diretamente à Secretaria Municipal de Educação. A partir de um grande movimento de luta, algumas conquistas foram alcançadas para a categoria de professores que atuam na pré-escola, destacando-se, dentre elas: jornada de 20 horas semanais, sendo 13h20min de atividades na escola e o restante de atividades

extraclasse; reunião pedagógica remunerada; gratificação salarial por formação e licença remunerada para formação (mestrado e doutorado).

O “curioso” caso se apresenta na constituição e organização das creches do município, bem oposto ao das pré-escolas. Para tanto, é importante retornarmos ao passado. Os estudos de Fernanda Carla Garcia Costa (2006), Alexandra Zanetti (2015), Núbia Aparecida Schaper Santos (2012) e Víviam Carvalho de Araújo (2019) trazem os meandros dessa constituição.

Conforme aponta Zanetti (2015), foi na década de 1980 que o município de Juiz de Fora, objetivando visibilidade para as questões assistências, constituiu o grupo Pró-Creche, com o intuito de mobilizar a sociedade juiz-forana acerca da manutenção e criação das creches comunitárias. Envolto em um discurso pautado no assistencialismo, grandes empresários da época, assim como grande parte da comunidade, angariaram fundos para que o grupo se estabelecesse na cidade.

A criação, em 8 de janeiro de 1985, da Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), foi a consolidação do Programa de creches no município. A associação teria como responsabilidade gerir as políticas de assistências sociais na cidade. Segundo Costa (2006), a AMAC “[...] é a entidade responsável pela execução de ações da Prefeitura na área de assistência social, desenvolvendo programas para atender aos mais diversos segmentos” (COSTA, 2006, p. 28).

Os aspectos voltados para o atendimento da população pobre ficavam cada vez mais evidentes nas ações da entidade, a proteção, a promoção dos cidadãos e o controle social eram a missão visada pela instituição. Costa (2006) nos relembra que, naquela época, a AMAC era

[...] reconhecida pela Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social como gestora da Política de Assistência Social do Município de Juiz de Fora/MG. Consolidando sua atuação na Assistência Social, a AMAC procura agir segundo uma política de diretrizes para a proteção e promoção de pessoas situadas na linha de risco pessoal e social, privadas de exercer, mesmo que provisoriamente, os seus direitos como cidadão (COSTA, 2006, p. 29).

Ao longo dos anos, a AMAC foi se consolidando na cidade, sendo responsável não só pelas creches, mas por outros segmentos de diferentes setores²³. Durante esses anos, muito se contestou a real natureza jurídica da instituição. Araújo (2019) aponta as ações movidas pelo

²³ Atualmente, a AMAC presta serviços por meio de convênios com a Prefeitura de Juiz de Fora, por intermédio da Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS) e da Secretaria de Educação. Dentre eles, destacam-se: Cras; Convivência e Fortalecimento de Vínculos; Promad; Média e Alta Complexidade e Creches. Informações disponíveis em: <http://www.amac.org.br/a-amac/apresentacao.html>

Ministério Público e as dificuldades encontradas para que houvesse uma definição que considerasse o caráter público ou privado da instituição. Segundo a autora,

desde 2009, ações no campo jurídico têm sido movidas e ex-prefeitos e superintendentes dessa associação sendo indiciados por improbidade administrativa. As ações movidas pelo Ministério Público são pautadas na análise dos princípios da impessoalidade e legalidade, considerando que, embora a associação fosse criada sob o regime de pessoa jurídica de direito privado, possui características de entidade de direito público. Essa caracterização como entidade de direito público acarreta na necessidade de concurso público para provimento dos cargos, fato que não ocorreu ao longo de sua história (ARAÚJO, 2019, p. 40).

Trata-se de meandros de um programa marcadamente assistencialista que, ao longo de sua história e atendimento à população juiz-forana, fez emergir conflitos de interesses públicos que são debatidos ainda na atualidade. Não obstante, é importante ressaltar algumas características do atendimento prestado pela AMAC ao município na época. Devido à grande demanda, foi necessário estabelecer regras para a contemplação das vagas nas creches da instituição pela comunidade: “[...] a matrícula das crianças ficava condicionada aos critérios de renda familiar e também à situação de risco pessoal e social da criança” (ARAÚJO, 2019, p. 67), assim como a contratação de auxiliares de creche para o atendimento dessas crianças que fora iniciado nessa mesma ocasião. São aspectos históricos fundamentais que vão tecendo pouco a pouco a origem das creches no município.

Nesse sentido, a AMAC, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS), prestou seus serviços para a comunidade juiz-forana e as creches se tornaram parte constante dessa atuação. A partir da década de 1990, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a LDBEN nº 9.394/96 e a luta dos movimentos sociais, a Educação Infantil passa a ter respaldo legal como primeira etapa da Educação Básica. Assim sendo, a LDB prevê a inclusão das creches no sistema de ensino em todo o país, o que deveria ocorrer nos três anos seguintes à promulgação da lei. Tal perspectiva de transição gerou conflitos políticos e muitas dúvidas sobre o processo. Assim, para elucidar essas possíveis dúvidas, o Conselho Nacional de Educação emite o parecer 04/2000, que reafirma o caráter obrigatório da transição da Educação Infantil para o sistema de ensino em todo o país:

A grande quantidade de dúvidas geradas pelos artigos da LDB/96, relativa à Educação Infantil, e à sua especificidade, que envolve, além do âmbito da educação pública e privada, em várias esferas administrativas, outros âmbitos de atuação como o da Previdência e Assistência Social, impõe a necessidade deste Parecer por parte da Câmara de Educação Básica do

Conselho Nacional de Educação, enfatizando, em especial, os seguintes aspectos normativos: 1. Vinculação das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino; 2. Proposta Pedagógica e Regimento Escolar; 3. Formação de Professores e outros Profissionais para o trabalho nas instituições de Educação Infantil; 4. Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000).

A transferência da administração das creches da assistência para a educação, em todo o Brasil e especialmente em Juiz de Fora, foi marcada, conforme afirma Costa (2006), por uma luta de poderes, questões políticas, financeiras as quais deram o tom da disputa, em um processo complexo, atravessado por resistências. Apesar de a lei ser anterior a essa data, apenas em 2004 esse processo de transferência se inicia no município de Juiz de Fora. Para Zanetti (2015),

a demora para iniciar esse processo pode ser atribuída às dificuldades de repasse de verbas da assistência para a educação, à resistência para enfrentar problemas relativos ao quadro de pessoal da AMAC e ao interesse em manter práticas assistencialistas que faziam da creche uma fonte de votos nos momentos de campanha política (ZANETTI, 2015, p. 8).

Assim, diante desses impasses, questões importantes iam se alargando, a distinção entre a valorização e a remuneração dos professores que atuavam nas turmas de pré-escola (4 e 5 anos) vinculados à Prefeitura e os professores que atuavam na creche (0 a 3 anos) eram contundentes. Santos afirma (2012) que, já naquela época, havia “[...] uma disparidade real e um abismo brutal no que diz respeito à formação, à remuneração e à carga horária dos educadores que atuam nas creches e daquelas que pertencem ao quadro da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora” (SANTOS, 2012, p. 40). Tais circunstâncias atravessaram o tempo, sendo vivenciadas pela carreira docente das creches na atualidade, percorrendo o campo específico do trabalho docente e do “lugar” de direito desses profissionais.

Em 2008, o Ministério do Desenvolvimento Social, a fim de elucidar as disposições que tangem à Educação Infantil nos Estados e municípios do país e de repassar efetivamente a responsabilidade das creches para o setor da Educação, define que.

a partir de janeiro de 2009, a Educação assumirá integralmente a responsabilidade pela educação infantil, inclusive pela rede atualmente financiada com recurso do FNAS, podendo a Assistência Social, por esse motivo, manter o com financiamento da rede de educação infantil com recursos do Piso Básico de Transição, ao longo do ano de 2008. Contudo, não está autorizada a utilização dos recursos da Assistência Social no

financiamento de matrículas já assumidas com recursos da educação. Dessa forma, os municípios e/ou estados que não iniciaram ou não concluíram a transferência da rede deverão, durante o ano de 2008, priorizar esse processo, para que em janeiro de 2009 a transição esteja concluída em todos os municípios brasileiros, pois, a partir de 2009 a Assistência Social não mais financiará a rede de educação infantil (creche e pré-escola) (BRASIL, 2008, p. 2-3).

Assim, foi necessário que Juiz de Fora se organizasse nesse sentido. Araújo (2019), em sua tese, nos aponta alguns documentos publicados pelo governo que referenciam as ações dos municípios para a completude da transição, destacando-se, dentre eles, as "orientações sobre os convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos para oferta de educação infantil" (BRASIL, 2009).

Então, no ano de 2009, Juiz de Fora oficializa a transição das creches da AMAC para a Secretaria de Educação: “[...] essa ‘transição’ foi realizada através da assinatura de um termo em que ficou estabelecido um convênio por tempo indeterminado entre a SE e a Amac” (ARAÚJO, 2019, p. 73).

Dentre as características peculiares desse convênio, a SE ficou responsável por repassar os recursos financeiros e orientar pedagogicamente as instituições, já a AMAC em executar diretamente as atividades de responsabilidade da instituição, como a contratação de profissionais para atuarem na área. Todo esse processo histórico demonstra a base débil que as creches juiz-foranas se constituíram e consolidaram seu atendimento para os bebês, as crianças pequenas e suas famílias no município. Araújo (2019) nos evidencia que

a história da “transição” das creches para a Educação no município de Juiz de Fora apresentou suas peculiaridades considerando que o município optou por não realizar a gestão direta dessas instituições, que continuaram administradas através de convênios com entidades filantrópicas sem fins lucrativos (ARAÚJO, 2019, p.74).

Essa opção acarretou impactos consideráveis na organização e no atendimento dessas instituições. O trabalho realizado pelos docentes é permeado por esse cenário e é a partir dessas condições que a escrita deste trabalho se ancora e a utopia se instaura.

As creches de Juiz de Fora, assim como os/as profissionais, os/as docentes e as tantas famílias que recebem atendimento, estão submersas em um “Lugar” de relações precarizadas que incidem significativamente nas relações com os bebês nas salas de atividades das creches. Apesar de a transição ter ocorrido (pelo menos legalmente), ainda há muito que transpor, direitos ainda são negados.

Atualmente, as creches de Juiz de Fora possuem uma relação de convênio com a Secretaria de Educação do município. Através de um edital de chamamento público²⁴, as instituições concorrem para serem “parceiras” da prefeitura na administração e na manutenção do atendimento às crianças pequenas. A AMAC, uma dessas instituições, concorreu ao último chamamento e foi contemplada com a manutenção de grande parte das creches de sua responsabilidade.

As contradições sobre a origem e a natureza jurídica da AMAC quanto à definição, se pública ou privada, se arrastaram por anos no município de Juiz de Fora. Diante de tantas irregularidades, o Ministério Público de Minas Gerais (MPMG), o Ministério Público do Trabalho (MPT), o Sindicato dos Servidores Públicos e a direção da AMAC assinaram, em 2019, um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) que põe fim aos imbróglios equacionados durante décadas no município. O termo define a instituição AMAC como sendo privada.

Este capítulo procurou apresentar, de forma sucinta, reflexões sobre as infâncias, as crianças e os bebês, assim como compreender a organização da Educação Infantil, especificamente a creche, no Brasil, até o município de Juiz de Fora. A partir das leituras e discussões realizadas ao longo da disciplina do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFJF, foi possível conhecer as diferentes concepções de infâncias ao longo da história e suas contribuições para a constituição das infâncias na atualidade.

O “curioso” caso das creches de Juiz de Fora não se finda com esta escrita, pelo contrário, o processo de transição das creches para a Educação configura-se, ainda em 2021, como um labirinto tortuoso e arriscado para os bebês, as famílias e profissionais dessas instituições.

Ao longo desta dissertação, o leitor/a terá o dimensionamento das implicações que esse “Lugar” das creches juiz-foranas acarreta na prática docente e nas relações instauradas no âmbito educacional. Assim, compreendemos as instituições escolares como um importante mecanismo de subjetivação que reflete, a partir de sua organização, as concepções de infâncias que a sociedade pretende forjar.

²⁴ Edital de Chamamento Público nº 006 / 2017 que prevê a seleção de organizações da sociedade civil para a execução de serviço educacional no âmbito do município de Juiz de Fora – MG. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/anexos/se_180359.pdf

4 FOUCAULT E BAKHTIN: INSPIRAÇÕES PARA UM CAMINHO TEÓRICO POSSÍVEL

Quando as pessoas seguem Foucault, quando têm paixão por ele, é porque têm algo a ver e a fazer com ele, em seu próprio trabalho, na sua existência autônoma. Não é apenas uma questão de compreensão, mas de intensidade, de ressonância, de acorde musical (DELEUZE, 1992, p. 108).

O homem não possui um território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando o interior de si, ele olha nos olhos do outro ou através deles. Não posso dispensá-lo, não posso tornar-me eu mesmo sem ele; deve encontrar-me nele, encontrando-o em mim (BAKHTIN, 1981, p. 287).

As epígrafes escolhidas para iniciar este capítulo dizem do modo como compreendemos o atravessar de Foucault e Bakhtin neste trabalho e na vida. De alguma maneira, os dois autores dizem sobre o nosso posicionamento no mundo e nosso olhar para as coisas que nele estão. Dizem também da apropriação, do enraizamento produzidos e provocados por suas obras.

Nos capítulos anteriores, apresentamos a questão de investigação, os objetivos a serem trilhados durante a pesquisa, os saberes/fazer presentes nas práticas das professoras da creche, as múltiplas infâncias, os bebês, o contexto da creche no Brasil e no município de Juiz de Fora. Neste capítulo, pretendemos enunciar com quais lentes teóricas compreendemos a realidade e o campo da pesquisa, compreensão que se coloca a partir de um encontro/desencontro com a palavra na busca pela construção dos próprios sentidos. Para Bakhtin (2006, p. 132): “[...] compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra”. Por isso, compreender a realidade não é apenas observar, mas se implicar.

Como dito anteriormente, há algum tempo venho me dedicando ao estudo das obras do autor francês Michel Foucault (1926-1984). A afeição por seus escritos surgiu ainda na graduação, quando me propus a investigar, em documentos de época (fontes primárias) e, mais especificamente, em jornais e atas de reunião pedagógica do período de 1964 a 1985, a educação juiz-forana no período ditatorial, tomando-a como base suas perspectivas sobre disciplina e poder. Com a inserção na creche como professora de bebês, deparei-me com questões disciplinares e de relações de poder permeando todo o ambiente da creche. Tal confronto fez emergir inquietações que deram origem à pesquisa desta dissertação.

Contudo, buscar inspirações com e a partir dos escritos de Foucault não é tarefa fácil, requer, sobretudo, um olhar atento para/com o outro e ao mesmo tempo para si, num

movimento constante que nos leva ao estranhamento e, também, à inquietação, que nos impulsiona buscar sempre pelo improvável, transgredindo limites, percorrendo caminhos complexos e, por muitas vezes, até então desconhecidos.

Foucault nos provoca a buscar uma nova maneira de pensar e fazer, não pela instauração de polêmicas, mas a partir da problematização, que, através de uma história do pensamento, possibilita dialogicamente a construção e a transformação de olhares. Vivemos em uma época que os discursos polemistas ganham grandes proporções na sociedade, muitos se tornam verdades absolutas. Para tanto, o autor francês nos adverte que

a polêmica define alianças, recruta partidários, produz a coalizão de interesses ou opiniões, representa um partido: faz do outro um inimigo portador de interesses opostos contra o qual é preciso lutar até o momento em que, vencido, ele nada terá a fazer senão se submeter ou desaparecer (FOUCAULT, 2004b, p. 226).

Assim, não nos interessa trazer à tona polêmicas no sentido que nos traz Foucault. Não pretendemos trazer como cerne da pesquisa a denúncia, porque buscamos desvelar e problematizar as contradições inerentes da relação entre bebês e professoras, assim como suas práticas pedagógicas e enxergar no trabalho de pesquisa “[...] uma tentativa de modificar o que se pensa e mesmo o que se é” (FOUCAULT, 2004b, p. 240). A constituição desta dissertação ancora-se nesse olhar. Buscamos, a partir das muitas vozes deste trabalho, construir, de forma dialógica, possibilidades de se “[...] pensar uma coisa diferente do que se pensava antes” (FOUCAULT, 2004b, p. 240).

Do mesmo modo, Bakhtin (2003) problematiza a oposição entre “certo” e “errado”. Na discussão sobre a metodologia das ciências humanas, ele revela que essa dicotomia pertence ao registro da verdade universal, legitimada a partir de critérios que buscam a precisão. “Contudo, conhecer implica aceitar o abalo de nossas certezas, problematizando, sempre que possível, as explicações que não comportam réplicas” (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 110).

Para a escrita deste capítulo, diante da grandiosa obra de Foucault, entendendo os limites e possibilidades de se trabalhar com o autor, iremos nos inspirar em duas perspectivas citadas na obra foucaultiana, quais sejam: as perspectivas de poder e o cuidado de si.

A inclinação para trabalhar com essas duas compreensões foucaultianas se justifica por entendermos que, assim como as tantas outras perspectivas mencionadas nas obras do autor, o poder e o cuidado de si configuram-se como importantes ferramentas para pensarmos e problematizarmos a existência humana e suas implicações na vida social. Nas palavras de

Foucault (2006a), suas perspectivas são: “caixas de ferramentas” disponíveis para serem usadas e repensadas ao longo da história.

Partindo dessa percepção, utilizando essa “caixa de ferramenta”, é importante ressaltar que tais perspectivas são atravessadas por muitas outras, que também serão fundamentais para o debate ao longo da pesquisa.

Para nos auxiliar nessa empreitada, será de suma relevância a contribuição de grandes estudiosos de Foucault, como: Alfredo Veiga - Neto (2011, 2015), Maria Isabel Edelweiss Bujes (2002), Daniela Guimarães (2011), Haroldo de Resende (2015), Anderson Ferrari e Wesley Dinali (2012), dentre outros, que irão ampliar possibilidades de interlocuções para o alcance dos objetivos desta dissertação. Além disso, seus escritos nos levam a compreender de que modos se constituem o poder e o cuidado nas relações entre bebês e professoras em uma creche no município de Juiz de Fora.

Além da obra de Foucault, que se manifesta de forma singular na história da filosofia, pretende-se, ao longo do texto, trazer à tona inspirações, interlocuções e pontos de aproximação entre Foucault e Bakhtin. A escolha desses dois autores como base teórica para a escrita desta dissertação demonstra os encontros e os desencontros epistemológicos ao longo da minha trajetória acadêmica. O que, para muitos, se caracteriza uma escolha antagônica, no decorrer da pesquisa, apresenta-se como uma grande possibilidade de buscar novos caminhos e interpretações para ascender aos objetivos da investigação, ressaltando a riqueza e a potencialidade das obras em questão.

O interesse em trabalhar com Mikhail Bakhtin surge ao ingressar no mestrado, pois, até o momento, tratava-se de um autor desconhecido por mim. Fui apresentada à sua obra primeiramente pela leitura dos textos escritos por minha orientadora e, posteriormente, através da participação nas disciplinas oferecidas pelo programa, que apontaram a grandiosa e bela obra de Bakhtin, assim como a complexidade de seus escritos. Ao mergulhar em seus textos, fui percebendo pouco a pouco que uma interlocução entre Foucault e Bakhtin seria possível. Mesmo sendo autores de épocas distintas, seus pensamentos se entrelaçam, principalmente em torno de questões relacionadas à linguagem, à ética e à política (SEVERO, 2013).

Como forma de aprofundar os estudos sobre a obra bakhtiniana, foi imprescindível a leitura de outros autores, especialistas que ajudaram e ajudam na compreensão dos escritos de Bakhtin, destacando-se: Maria Teresa de Assunção Freitas (2017), Marília Amorim (2004), Núbia Schaper Santos (2012, 2019), Hilda Micarello (2014), entre outros, que, aos poucos, vão nos conduzindo a uma imersão prazerosa e fundamental para irmos ao encontro de sua obra e nela nos aprofundarmos.

Este capítulo pretende trilhar caminhos possíveis de diálogo entre Foucault e Bakhtin, sem buscar verdades absolutas, mas, sim, possibilidades de novas trajetórias, que revelam um novo olhar para os bebês e para as docentes no contexto da creche.

Ao longo do texto, serão apresentadas algumas perspectivas trabalhadas por Foucault promovendo inspirações para um diálogo com Bakhtin. Na seção seguinte, apresentamos a primeira perspectiva elencada para o diálogo: o poder e suas implicações no ambiente educacional.

4.1 INSPIRAÇÕES FOUCAULTIANAS: O PODER E AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Foucault nos inquieta em seus escritos e evidencia, no seu modo de vida, um desprendimento de discursos prontos e acabados. Apresenta-nos uma transformação de si próprio através dos entrelaçamentos entre a reflexão e a execução. Para o autor, “[...] uma teoria não expressa, não traduz, nem se aplica a uma prática, uma vez que ela é também uma prática” (FOUCAULT, 1993, p. 71).

Dessa forma, enxergamos as instituições escolares como ambiente propício para ancorar nossas inquietações e vislumbrar novas possibilidades, cientes de que isso só se fará possível através de uma práxis. As escolas e, mais especificamente, as creches, sendo esse campo de possibilidades, reverberam as relações que atravessam o cotidiano educacional, ou seja, relações de poder que produzem sujeitos.

Diferentes pensadores como Hobbes e Weber, ao longo da história, conceituaram o poder numa perspectiva calcada nas relações políticas vigentes, mas é a partir dos escritos de Michel Foucault que o poder se torna algo pensado a partir das relações sociais. Foucault compreende o poder para além de algo imutável e singular, mas sim como algo complexo, não linear, constituído a partir de redes. O poder é, para Foucault, uma prática social inserida em um campo histórico que precisa ser minuciosamente confrontado, considerando, mais que o próprio poder, suas implicações na subjetividade humana. Portanto, o poder se exerce de forma meticulosa em suas diversas instâncias. Conforme o autor:

De alto a baixo, em suas decisões globais como em suas intervenções capilares, não importando os aparelhos ou instituições em que se apoie, agiria de maneira uniforme e maciça; funcionaria de acordo com as engrenagens simples e infinitamente reproduzidas da lei, da interdição e da censura: do Estado à família, do príncipe ao pai, do tribunal à quinquilharia, das punições cotidianas, das instâncias da dominação social às estruturas

constitutivas do próprio sujeito, encontrar-se-ia, em escalas diferentes apenas, uma forma geral de poder (FOUCAULT, 1993, p. 82).

Assim, compreendemos como as relações de poder estão para além do Estado, das instituições sociais. Esse poder capilar, presente em todas as relações cotidianas do sujeito, é capaz de submeter, mas também de produzir novas subjetividades. “O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1993, p. 89). Em sua forma onipresente, o poder se torna produtor. Segundo o referencial foucaultiano, é importante considerar o poder como algo produtivo, capaz de produzir conhecimento, comportamentos e que permitem alcançar seus objetivos “[...] através da invenção de estratégias que o potencializam e do engendramento de saberes que o justificam de forma econômica” (CARVALHO, 2005, p. 22).

Entendendo esse poder como capilar e produtor de novas subjetividades, as escolas podem ser pensadas como um espaço em que ele se exerce de múltiplas maneiras. Dessa forma, as instituições escolares vêm sendo palco de debates em suas mais diferentes temáticas. Investigações relacionadas à prática pedagógica, à arquitetura escolar, à organização do tempo e do espaço, a seus atores, ao projeto político pedagógico, a seus regimentos, à inclusão e a tantos outros temas vêm significativamente contribuindo para a mudança de paradigmas, buscando novos olhares, novas reflexões. Sabe-se, ainda, que tal busca está atrelada – ou ao menos deveria – a conceber a teoria e a prática como algo indissociável. Portanto, as práticas pedagógicas instauradas no âmbito das escolas nos apresentam relações de poder que produzem sujeitos controlados, disciplinados e que, ao passar do tempo, são capazes de se autogovernar. Barbosa e Carvalho (2005) nos advertem que as crianças na escola

[...] estão imersas em uma produtiva rede de relações de poder-saber, através das quais os discursos estão em constante articulação e circulação constituindo professores/as e alunos/as. Dessa forma, a escola enquanto maquinaria de controle forma, em torno dos indivíduos que estão submetidos a sua ação, divisões analíticas que possibilitam o governo e o auto-governo dos mesmos, na perspectiva de que possam, ao longo dos anos, não mais serem governados por outros, mas que interiorizem as ações educativas de forma que se autonormalizem (BARBOSA; CARVALHO, 2005, p. 2).

Como importante parte dessa construção social e de novas subjetividades, a escola e a concepção moderna de infância localizam a criança como aprendiz, levando à composição de corpos docilizados, corpos que podem ser moldados no interior das instituições escolares de

forma naturalizada, cumprindo o que Veiga-Neto descreve “[...] como um papel decisivo na constituição da sociedade moderna” (VEIGA-NETO, 2011, p. 70).

Para Bujes (2002), o olhar do Estado, da família, da religião e da ciência para a infância transfigura-se de forma diferenciada na modernidade. As crianças são vistas como seres incapazes de produzir cultura, sem desejos e vozes. Assim, o poder instaurado nas instituições escolares projetam sujeitos civilizados e submissos. A autora nos evidencia que o projeto educacional moderno é

um projeto civilizador: estabelecer novas pautas de conduta para os seres humanos. Seu principal objetivo foi o de operar o distanciamento entre homem e natureza – vista como um estado de selvageria –; individualizando cada vez mais o sujeito. A noção moderna de infância que foi incorporado no discurso dos moralistas, dos reformadores, dos ideólogos sociais, e paulatinamente se difundiu por outras instâncias e instituições sociais, esteve associada à produção de novos modos de educação para sujeitos infantis, especialmente voltados para a institucionalização das crianças (BUJES, 2002, p. 55).

Foucault nos lembra de que, através das relações de poder, instauradas de forma capilar na sociedade, observadas nas diferentes relações entre mãe e filho, marido e mulher, aluno e professor, é que se que permite transformar o indivíduo e a sociedade como meios utilizáveis, isto é, tornando-os controláveis.

Dessa forma, cumpre ressaltar que a escolarização configura-se como um grande espaço em que esse controle é exercido. Nada é alheio ao poder, a organização do espaço, do tempo, a arquitetura, o corpo, a fila, o olhar constituem-se como um mecanismo que “organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2014, p. 144).

Outrossim, é desde a mais tenra idade que tais mecanismos de submissão podem ser percebidos no ambiente escolar. Assim, o contexto da creche apresenta-se como grande manancial para pensarmos sobre o poder e suas implicações na subjetividade dos bebês e de suas docentes. Cabe aqui pontuar que as práticas escolares disciplinadoras presentes nas instituições educacionais não podem ser vistas somente como algo arbitrário, perverso e constrangedor, pois, como nos esclarece Veiga- Neto (2000, p. 52 apud CARVALHO, 2005, p. 23), “[...] tais práticas são vistas como produtivas, pois se instauram para nos tornarem sujeitos modernos, cidadãos de uma sociedade disciplinar e, por isso mesmo, capazes de autogoverno”.

Considerando essa sociedade disciplinar e suas ações na subjetividade humana, é necessário pontuar, ainda que brevemente, a constituição desse poder disciplinar na sociedade moderna. É em “Vigiar e Punir - Nascimento da prisão” (2014) que Foucault nos convida a mergulhar no mundo das punições, suplícios e violência na Europa medieval, através de uma “genealogia”. O autor busca desvelar as formas de poder existentes na sociedade desde a era clássica até os tempos modernos.

Alfredo Veiga-Neto descreve, a partir do pensamento foucaultiano, o surgimento de dois “tipos” de poder: o pastoral e o soberano. O pastoral, vinculado ao campo religioso, “[...] se exerce segundo um conjunto de princípios. Ele é *vertical*: emana de um pastor de quem depende do rebanho; mas, por sua vez, o pastor também depende do rebanho” (VEIGA-NETO, 2011, p. 68). Já o poder exercido pelo Rei, assim chamado de poder soberano, era capaz de definir a morte e vida dos súditos através de punições e suplícios. Como destaca Veiga-Neto:

[...] o poder político exercido pelo soberano – que podemos chamar de poder de soberania – valeu-se em parte da lógica do pastoreio, mas ao contrário do poder pastoral, o poder de soberania não pode ser salvacionista, nem piedoso, nem mesmo individualizante. São coisas que não cabe ao soberano, se ele quer ser mesmo soberano... Assim, de certa maneira, o poder de soberania tem um *déficit* em relação ao poder pastoral (VEIGA-NETO, 2011, p. 68).

Para contrapor a insuficiência do poder pastoral e soberano, a fim de garantir a ordem sem a utilização dos instrumentos punitivos até então utilizados na Época Clássica, é na Modernidade que se origina o poder disciplinar, um poder que se utiliza de técnicas de vigilância. Conforme Veiga-Neto (2011, p. 68), “[...] o poder disciplinar se apresentou como uma saída econômica e eficiente para a crescente dificuldade de levar o olhar do soberano a toda parte [...]”.

Foucault nos mostra que o poder disciplinar vai se organizar em outras bases, apoiando-se em novas tecnologias, dispositivos, que possuem o objetivo de individualizar e controlar os corpos dos sujeitos de outra forma, que não seja pelo castigo físico, mas sim pela privação da liberdade e dos direitos dos homens, utilizando o corpo como uma potente ferramenta de docilização. Para o autor,

o corpo se encontra aí em posição de instrumento ou de intermediário; qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem. Segundo essa penalidade, o corpo é

colocado num sistema de coerção e de privação, de obrigações e de interdições (FOUCAULT, 2014, p. 16).

Dessa maneira, o poder disciplinar não visa à apropriação do sujeito e, sim, a um adestramento, garantindo que tal tática seja capaz de ampliar as forças do indivíduo, ao mesmo tempo em que o regula e o submete. Portanto, Foucault afirma que

o poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes (FOUCAULT, 2014, p.167).

A concepção moderna de sociedade pressupõe uma forma sutil e eficiente de disciplinar os sujeitos em diferentes instituições, como os hospitais, as fábricas, as prisões e as escolas. As presentes instituições são denominadas por Foucault como “instituições de sequestro” e possuem o papel de vigiar, corrigir, homogeneizar, hierarquizar construindo e produzindo a partir de tais táticas, uma nova subjetividade humana.

Para o autor francês, o poder disciplinar se constitui a partir de dispositivos que vão ampliar esse poder, capazes de extrair do sujeito o máximo de suas forças, docilizar seus corpos e moldar suas mentes. Vale pontuar que esse poder disciplinar que se exerce nos corpos dos sujeitos não é, necessariamente, dispositivo imposto. Veiga-Neto nos explica que, pelo contrário, “o que é notável no poder disciplinar é que ele “atua” ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo - no eixo corporal -, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes” (VEIGA-NETO, 2011, p. 71). Isso, para o autor, aponta a forma como cada indivíduo enxerga a ação dos dispositivos disciplinares sobre si, permite enxergar o poder disciplinar como natural e necessário para o desenvolvimento da sociedade (VEIGA-NETO, 2011). Portanto, de que modos esses dispositivos podem ser percebidos nas relações de poder e cuidado entre os bebês e as professoras na creche?

A vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame se caracterizam como tais dispositivos. Conforme Foucault (2014, p. 167), “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame”.

Nessa correlação de forças, apresentada nos dispositivos disciplinares, a vigilância hierárquica se apresenta de forma sutil engendrando os indivíduos em uma mecânica capaz de integrar e fiscalizar simultaneamente. Foucault nos lembra de que, no campo educacional, a vigilância hierárquica está integrada ao ensino, sendo a prática pedagógica uma ferramenta importante para a produção e a manutenção dessa instituição, pois “uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência” (FOUCAULT, 2014, p. 173).

Já o que Foucault denomina de sanção normalizadora circunscreve o campo da penalidade aos atos indesejáveis, às circunstâncias que fogem à regra e que, por isso, precisam ser penalizadas. “A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza e exclui. Em uma palavra ela *normaliza*” (FOUCAULT, 2014, p. 180).

Para a completude dessa tríade, Foucault nos evidencia o exame como sendo a junção das técnicas citadas anteriormente. É através dele que o poder disciplinar é capaz de classificar os sujeitos de forma a individualizá-los. De acordo com o autor francês,

o exame combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso, que em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado (FOUCAULT, 2014, p.181).

A escola, como instituição disciplinar, revela-se, em seu cerne, como o que Foucault nomeia de aparelho de exame ininterrupto. Toda sua organização se estabelece a partir de uma base examinadora, segundo a qual a comparação torna-se um dos objetivos a serem alcançados. Assim, observam-se, no campo educacional, dispositivos que aumentam a produtividade do poder disciplinar e, conseqüentemente, a produção de sujeitos submissos.

Como parte constitutiva desse poder disciplinar, cabe evidenciar os mecanismos de resistências que se revelam também como uma possibilidade de exercício de poder. Para Foucault, nas relações de poder, há, necessariamente, pontos de resistências. Segundo o autor, “[...] onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 1993, p. 91). Assim, a resistência, como constitutiva do poder, apresenta-se nos diferentes campos sociais. Na escola, o ato de resistir produz novas subjetividades. É importante salientar que os

sujeitos, a partir de suas relações com o outro, vão buscando e trançando maneiras fortuitas de se escapar desse poder disciplinar.

Foucault, em seus estudos genealógicos, buscou compreender as estruturas sociais e os jogos de poder instaurados desde a sociedade soberana até a disciplinar. Entretanto, foi percebendo a necessidade de se pensar a constituição, em estabelecer relações e a elucidar um novo modelo de sociedade, denominada por ele de sociedade de controle ou sociedade em tempos de Biopolítica. O autor destaca que as sociedades, ao longo da história, vão se modificando, assumindo novos formatos, sem, contudo, deixarem de existir, como “uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não excluía a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 289).

Nesse novo formato de sociedade, não se aplica mais o poder soberano ou disciplinar, uma nova técnica de poder se instaura, visando a procedimentos minuciosos que objetivam não apenas o governo do indivíduo, mas o governo da espécie humana, o governo das populações.

Para a próxima seção, vamos buscar atravessamentos entre a educação e a perspectiva da governamentalidade e o controle das populações presentes na obra de Foucault.

4.2 GOVERNAMENTALIDADE

Após seus investimentos sobre as relações de poder nas sociedades soberana e disciplinar, Foucault voltou-se a pensar no poder e suas implicações em uma nova sociedade, denominada por ele de sociedade da Biopolítica. Para o autor, nessa nova constituição social, o poder ultrapassa os limites do individual, é da ordem do coletivo e que reverbera na vida da população, um poder político que impacta na vida humana: o Biopoder. Segundo Veiga- Neto (2011, p. 72), esse novo poder “inventou um novo corpo, a *população*; mas agora trata-se, ao contrário do poder disciplinar, de um corpo com uma multiplicidade de cabeças”.

Na perspectiva de Biopoder ilustrada por Foucault, os dispositivos e técnicas de poder não estão mais centrados no corpo individual, nem somente nas técnicas de disciplinamento. O que temos com o Biopoder é a constituição de um poder que se utiliza de instrumentos voltados para a dominação da vida dos homens que é “[...] afetada por processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença etc [...]” (FOUCAULT, 1999, 289), processos que não visam mais apenas individualizar os sujeitos, mas obter formas de massificá-los.

Bujes (2002) destaca que a perspectiva de Biopoder empregada por Foucault deixa claro que, para governar a vida dos sujeitos em sua individualidade, é necessário exercer um

poder sobre as populações, como técnicas e ações para a efetivação desse poder. Assim, “estimula-se ou bloqueia-se a taxa de natalidade, previne-se a moralidade. Controlam-se fluxos populacionais, em suma: passa-se a entender a população como sujeitos de necessidades e aspirações” (BUJES, 2002, p. 34). Dessa forma, esse poder exercido sobre as populações também reverbera nas infâncias – parte constituinte dessas populações – e, através, principalmente das instituições escolares, essas infâncias sofrem sanções, são controladas, medidas e organizadas.

Para compreender melhor o surgimento da Biopolítica, Silveira (2015) nos esclarece que o conceito está atrelado a dois eixos desenvolvidos pelo autor francês, a saber: o eixo dos dispositivos disciplinares e o eixo dos dispositivos de segurança. Nos dispositivos disciplinares, como vimos anteriormente, os sujeitos estão submetidos a uma lógica que se desenvolve a partir da submissão, controle e adestramento dos corpos para uma melhor eficiência e produtividade. Já nos dispositivos de segurança, o que se pretende é a utilização dos sujeitos como forma de minimizar os perigos oriundos da população. Para Silveira (2015),

surge desse segundo eixo todo um a gestão da circulação de coisas e pessoas: deixar fazer muito mais do que simplesmente proibir; calcular em que medida é preciso intervir tendo como referência fundamental as características dos fenômenos populacionais. Para analisar a formação e transformação desses dispositivos de segurança, Foucault propõe fazer o que ele denomina de “história da governamentalidade”. Trata-se de analisar toda uma nova “arte de governar” que envolve não somente o exercício prático do governo, mas também as formas de pensar o governo, a razão (ou saber) que orienta essas práticas (SILVEIRA, 2015, p. 58).

Para tanto, fez-se necessário que Foucault realizasse uma verdadeira gênese do termo Governo, localizando-o em diferentes épocas e a partir de diferentes significações, desde governo das almas até o governo político. O autor, assim, vai depositar seus esforços a pensar um governo que esteja relacionado com o governo dos homens e, mais especificamente, nos aspectos individualizados do ato de governar. Portanto, esse governo não implicaria apenas as instituições relacionadas ao Estado e, sim, algo mais complexo, mais articulado nas diferentes instâncias sociais. Para Foucault, o termo Governo não

[...] se referia apenas às estruturas políticas e à gestão do Estado; mas designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias e dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ações do indivíduo. Governar, nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação

dos outros. O modo de relação próprio ao poder não deveria, portanto, ser buscado do lado da violência e da luta, nem do lado do contrato e da aliança voluntária (que não pode ser mais do que seus instrumentos); porém, do lado deste modo de ação singular - nem guerreiro nem jurídico – que é o governo (FOUCAULT, 1995, p. 244).

A arte de governar, segundo Foucault, pretendia responder perguntas, como, por exemplo: “Como se governa, como ser governado, como governar os outros, por quem devemos aceitar ser governado, como fazer para ser o melhor governador possível?” (FOUCAULT, 2008, p.118). O autor em sua aula cita diferentes obras literárias da época que vão formular possibilidades de respostas para tais questionamentos, destacando-se, dentre elas, a célebre obra de Maquiavel, “O príncipe”.

Mas é amparado nos escritos de La Perrière que Foucault encontra novas possibilidades para pensar a arte de governar. Assim, governar não estaria mais relacionado apenas a buscar habilidades e estratégias de governo territorial, como salvaguardava Maquiavel. Estaria atrelada a questões diversas e singulares, como governar a família, governar as crianças, governar uma casa, aspectos que vão para além do governo do Estado. Citando La Perrière, Foucault nos aponta:

Ora, no texto de La Perrière, vocês veem que a definição do governo não se refere de maneira nenhuma ao território: governam-se coisas. Quando La Perrière diz que o governo governa "coisas", o que ele quer dizer? Não, creio que se trate de opor as coisas aos homens, mas antes de mostrar que aquilo com que o governo se relaciona não é, portanto, o território, mas uma espécie de complexo constituído pelos homens e pelas coisas. Quer dizer também que essas coisas de que o governo deve se encarregar, diz La Perrière, são os homens, mas em suas relações, em seus vínculos, em suas imbricações com essas coisas que são as riquezas, os recursos, os meios de subsistência [...] (FOUCAULT, 2008, p. 128).

É a partir de autores como La Perrière que Foucault vai trilhando caminhos para a construção de uma governamentalidade. Entendendo o termo em sua maneira mais ampla, a governamentalidade seria a forma de gerir as pessoas e as coisas, a maneira como o poder é exercido de forma coletiva, algo na instância do social e da política, mas, também, a partir de condutas individuais, o governo de si e do governo que cada um faz da vida dos outros, relacionado à esfera populacional. Assim, Foucault define governamentalidade como um

[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por

instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros- soberania, disciplina- e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes” (FOUCAULT, 2008, p. 143- 144).

Desse modo, pensar a perspectiva da governamentalidade sob uma abordagem foucaultiana é pensar para além das estruturas únicas da gestão do Estado; é aprofundar-se nos modos de conduzir a si e aos outros. Nesse sentido, as infâncias, problematizadas como uma invenção da modernidade, são a representação de como a “governamentalidade” viabiliza a utilização de técnicas de governo exercendo o poder na população e em cada indivíduo, produzindo modos de articulação no interior de cada subjetividade. Portanto, podemos compreender a educação e as instituições escolares como ferramentas úteis para o governo das infâncias, formando uma esteira de relações nas quais uns conduzem os outros. Para Veiga-Neto, a educação é entendida como

a ação pela qual uns (que partilham uma mesma cultura) conduzem os outros (que se situam fora dessa cultura) – esses outros são aqueles que ainda não estavam aí, os recém-chegados: os estrangeiros, anormais, estranhos e, no nosso caso aqui em discussão, as crianças (VEIGA-NETO, 2015, p. 54).

Esses sujeitos recém-chegados nos fazem problematizar as ações e as relações instituídas no âmbito educacional que reverberam na subjetividade desses pequenos. Bujes (2002), em “Infância e Maquinarias”, nos permite compreender peculiaridades do discurso moderno sobre a infância, assim como identificar de que maneira determinados dispositivos, no caso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCN, produzem regimes de verdade que possibilitam o governo da infância. Para a autora, a governamentalidade é a relação intrínseca entre o campo social e o campo individual, como nos afirma: “A governamentalidade, portanto, faz o contato entre a tecnologia da dominação sobre os outros, no plano social, e da dominação de si mesmo (técnicas de si)” (BUJES, 2002, p. 83).

Assim, buscando relações entre as tecnologias de dominação sobre os outros e sobre si, compreendemos o quão necessário se torna conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas, pois tal compreensão nos evidencia que sociedade estamos constituindo nos espaços de coletividade, dentre eles, a escola (VEIGA-NETO, 2015).

Nesta seção, buscamos refletir sobre a perspectiva de governamentalidade, discutida na obra de Foucault, e sua relação com as infâncias e as instituições escolares. Na seção subsequente, vamos explorar a perspectiva do cuidado de si na obra foucaultiana e as relações de cuidado nas instituições escolares.

4.3 O CUIDADO E AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Para iniciarmos as reflexões sobre o cuidado e as instituições escolares, cabe trazer para o diálogo os termos cuidar e educar, tão presentes nos discursos sobre a Educação Infantil no Brasil. Conforme nos apontam os documentos que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, o cuidar e educar seriam ações indissociáveis no trabalho com a primeira infância no país. Entretanto, ao adentrarmos no cotidiano das instituições escolares, ainda percebemos uma dicotomia entre essas ações que se revela diariamente nas práticas pedagógicas, principalmente, quando analisamos os trabalhos desenvolvidos no interior das creches.

As ações relacionadas ao educar estariam voltadas para pensar as áreas da aprendizagem, em transmitir conhecimento. Já o cuidado seria compreendido a partir de ações relacionadas com proteção, higiene, alimentação e tutela das crianças pequenas. (GUIMARÃES, 2011). O que percebemos é que, apesar do amplo debate sobre o educar e cuidar e a importância de se pensar essas ações de forma integral, na prática com os bebês e as crianças bem pequenas, o que se apresenta de forma contundente no cotidiano das instituições de Educação Infantil é a realização dessas ações de forma isolada.

Nesse sentido, vale destacar a dimensão do cuidado como ética e do cuidado corporal presentes na creche. Os cuidados corporais empreendidos no cotidiano da creche constituem os saberes e fazeres docentes e, portanto possuem uma dimensão fundamental no desenvolvimento dos bebês e nas relações instituídas no ambiente educacional.

As ações realizadas pelas professoras durante o banho, a alimentação, a troca de fraldas, fazem parte dos cuidados corporais necessários à existência de qualquer ser humano e por isso precisam ser valorizados e entendidos como parte fundamental na constituição dos sujeitos. Sobre isso, Guimarães (2011) nos aponta que além das habilidades técnicas necessárias, o cuidar compreende uma disponibilidade e qualidade para as relações interpessoais.

Dessa forma, acreditamos na importância dos cuidados corporais que atravessam as ações das professoras no cotidiano na creche, mas também buscamos olhar para o cuidado

como possibilidade de “[...] criar um novo modo de escutar, ver e relacionar-se com as crianças, num caminho humanitário e ético” (GUIMARÃES, 2011, p. 43).

O ato de cuidar, muitas vezes, é dimensionado como algo menor, em detrimento do educar. O educar estaria vinculado aos aspectos relacionados à razão e, por isso, seguido de um prestígio social. Sabemos que historicamente as creches se constituíram ligadas às ações de cuidar e as pré-escolas ao educar, como espécie de preparação para o segmento seguinte, o Ensino Fundamental. Vejamos o que Guimarães (2011) nos aponta sobre a relação de cuidado nas creches:

O fato de ser considerado um trabalho sem prestígio ou focado na proteção relaciona-se com a ligação ao que é doméstico, feminino, vinculado também à escravidão e ao controle das populações em nosso país. Na realidade, o atendimento às crianças pequenas no Brasil esteve sempre ligado a intervenções sanitárias e higienistas que contribuíram para que a realidade do trabalho com a criança fosse tutelada e desqualificada (na perspectiva de seu corpo, suas emoções e seus afetos) (GUIMARÃES, 2011, p. 43).

Se o cuidado ainda é tomado como algo “menor”, desprestigiado, a dimensão do educar se reveste de outros sentidos, que coincidem com a noção de dirigir, didatizar ou ter que trabalhar alguma atividade alienada da ideia de experiência para os bebês. Como nos aponta Santos (2019, p. 187), “[...] por isso, mão e pés de bebês se tornaram carimbos para decalques em folhas brancas, como se fossem assinaturas de uma produção feita pelos outros, prerrogativa de bebês assujeitados à força produtiva”.

Com base nessa distinção historicamente aprofundada, de que maneira podemos compreender o cuidado para além de seus aspectos inferiorizados? Como possibilitar práticas no interior das creches que tragam o cuidar e educar de formas indissociáveis e como eixo norteador do trabalho docente?

De acordo com Guimarães (2011), pensar o cuidado de forma integral, caracterizando-o como dimensão humana que amplia as possibilidades da educação, pode fomentar uma nova perspectiva para o cuidar e educar nas creches. Talvez seja interessante pensarmos que o termo educar compreende a dimensão do cuidar, uma vez que não podemos educar sem cuidar de si e do outro. Dessa forma, torna-se fundamental problematizar o cuidado nas relações entre os bebês e as professoras nas creches. Nesse sentido, a referida autora sinaliza que

rediscutir o estatuto teórico do cuidar e do cuidado é um caminho para construir uma nova visão acerca dos e das profissionais do cuidado nas creches, compreendendo que nelas fazemos educação que se alimenta e se

reinventa no cuidar do outro, na constituição de um cuidado de si (GUIMARÃES, 2011, p. 53).

Portanto, quando pensamos nas relações de cuidado, não podemos passar pelo outro, sem passar pelo cuidado de nós mesmos. O cuidado de si e o cuidado do outro se constituem mutuamente, vez que as relações de cuidado se entrelaçam na perspectiva de cuidar e olhar para si, a partir e com o olhar do outro. Essa acepção nos remete também a Bakhtin (2003), quando defende que a compreensão que temos do que somos se constitui necessariamente por meio do olhar do outro, na tensão, fronteira e cumplicidade entre o *eu e outro*.

Desde a famosa frase proferida por Sócrates “Conhece-te a ti mesmo”, que vimos buscando, ao longo da história da humanidade, formas de autoconhecimento. Seja nas ciências ou na espiritualidade, o homem vem galgando maneiras de explorar aquilo que há de mais complexo: seu próprio ser.

Foucault, em seus últimos trabalhos, se dedica a um importante estudo sobre a era clássica, apresentando o cuidado de si (*epiméleia heautoû*), concepção que seria anterior ao entendimento de “Conhece-te a ti mesmo”, como potente campo de reflexão sobre a subjetividade, a ética e a liberdade. As aulas proferidas por Foucault em a “Hermenêutica do sujeito” (2006) e a obra “História da sexualidade III- o cuidado de si” (2005) constituem-se como um fio condutor nos guiando, traçando possibilidades de caminhos e descaminhos para a compreensão da perspectiva do cuidado de si.

Cabe ressaltar o que Foucault compreende sobre tal perspectiva: “O cuidado de si é urna espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (FOUCAULT, 2006b, p. 11). Com essas palavras, o autor nos remete a pensar o cuidado de si como algo a ser cultivado pelo ser humano, que define seu modo de ver e de estar no mundo através de si e dos outros. Desse modo, a noção de cuidado de si representaria a possibilidade de transformação, de reconstrução e, também, de liberdade do sujeito a partir de um olhar crítico e inquietante consigo mesmo.

Ao transpor o cuidado de si para o campo educacional, Foucault apresenta a figura do mestre como sendo parte importante da construção do cuidado de si. Nas palavras do autor: “[...] o cuidado de si é, com efeito, algo que, como veremos, tem sempre necessidade de passar pela relação com outro que é o mestre. Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre” (FOUCAULT, 2006c, p. 73).

Foucault nos chama atenção de como o sujeito é capaz de se cuidar e de conhecer a si, através do outro, estabelecendo relações de força e poder, produzindo novas subjetividades pois não podemos cuidar de si sem passar pelo outro, demonstrando que

o mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio. Amando o rapaz de forma desinteressada, ele é assim o princípio e o modelo do cuidado que o rapaz deve ter de si enquanto sujeito (FOUCAULT, 2006c, p. 74).

Dessa forma, o que queremos evidenciar com a pesquisa é a relação entre os bebês e as professoras da creche no que tange ao poder, mas também ao cuidado de si em suas práticas pedagógicas. Sabemos que o cuidado com os bebês está atrelado às práticas cotidianas das professoras. O que também buscamos investigar é de que modos esses cuidados de si circunscrevem a formação docente imbricados nas correlações de força e poder. É a partir desse liame entre mestre e discípulo, aluno e professor, que o cuidado de si apresenta-se como parte engenhosa da aprendizagem. Guimarães aponta que “essas ideias foucaultianas são fecundas na direção de pensarmos o trabalho das recriadoras com elas mesmas e o trabalho delas com as crianças” (GUIMARÃES, 2011, p. 66).

A autora demonstra, em suas pesquisas, que o cuidado e o cuidado de si no ambiente das creches transcendem aspectos relacionados à higiene, alimentação e guarda dessas crianças, relacionando-se a ações sobre si e sobre o outro na perspectiva das emoções, afetos, práticas, reflexões individuais e coletivas que promovem um desequilíbrio. Para ela, “não se trata de aumentar o conhecimento sobre si, mas, ao contrário, desaproximar-se do que se conhece sobre si, deixar de saber o que se sabe sobre si. Conhecer a si é estranhar-se, desinstalar a verdade, des-conhecer” (GUIMARÃES, 2011, p. 62).

Nesse movimento de se estranhar, de olhar para si e para/com o outro, buscamos refletir com as professoras os modos como as relações de cuidado e poder atravessam o cotidiano das práticas docentes. A seguir, vamos buscar inspirações e pontos de encontro nos conceitos de alteridade e ato responsivo na obra de Bakhtin para problematizarmos as relações de poder e cuidado no âmbito da creche.

4.4 INSPIRAÇÕES BAKHTINIANAS: ALTERIDADE E ATO RESPONSIVO

Iniciamos esta seção trazendo as palavras de Bakhtin para reiterar a ideia já apresentada na epígrafe deste capítulo de que “[...] do mesmo modo que a minha visão precisa

do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar” (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 113).

Essa noção demonstra como as relações entre os sujeitos são permeáveis, instauradas a partir de uma história, uma cultura, em tempos-espacos específicos. Essas relações se constituem na fronteira e na fissura do olhar do outro, em um movimento de incompletude permanente e necessário, que Bakhtin (2003) nomeia de exotopia. Afirma o autor que há uma restrição do meu olhar, que me impede de ter a consciência da totalidade do que sou. Assim, essa impossibilidade se preenche a partir do que traz o outro no seu olhar dirigido para mim.

Buscamos inspirações nos escritos de Mikhail Bakhtin para problematizar a realidade e defender a concepção de linguagem como fenômeno de natureza social e não individual, a linguagem como prática discursiva, “[...] como produção simbólica que se constitui nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas e que, por sua vez, constitui essas práticas” (BRAIT, 2008, p. 72).

De acordo com Santos (2012, p. 59), “[...] o sujeito não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as atividades humanas, mesmo as mediadas pelo discurso, oferecem espaço de encontros de constituição de subjetividade, pela constituição de sentidos”. Nesse sentido, acreditamos que “[...] as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2006, p. 14).

Bakhtin percebe a linguagem como importante processo de interação, que possibilita a constituição da subjetividade humana. Ele localiza o sujeito em um determinado contexto e apresenta as questões sociais, históricas e culturais como centrais na constituição da consciência humana, acreditando ser fundamental a existência do outro na constituição do sujeito, visto que essa presença permite a construção de novos sentidos perante a vida.

O autor considera esse sujeito como um ser social que elabora seu discurso através e a partir do discurso do outro. Adverte-nos que não possuímos a gênese das palavras, não somos o “Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 319). As palavras, para o autor, são manifestações do discurso de outros sujeitos e sempre são carregadas de outras palavras, pois, como nos evidencia Fiorin (2008, p. 19), “[...] toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras”.

Fiorin (2008), em “Introdução ao pensamento de Bakhtin”, apresentando a riqueza e a complexidade dos escritos do autor russo, revela que o pensamento do filósofo instaura-se no vir a ser, na diversidade, inacabamento, heterogeneidade e dialogismo.

Portanto, é na perspectiva de conceber a linguagem como fenômeno social, de considerar os sujeitos como seres sociais, históricos e culturais e de compreender a incompletude necessária ao outro, que a pesquisa e a escrita desta dissertação se fixam. Nas palavras de Amorim (2004, p. 16): “Não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do *outro* no texto”.

Desse modo, vamos nos dedicar a refletir sobre os conceitos de alteridade e ato responsivo na obra bakhtiniana. Isso porque acreditamos ser possível traçar pontos de encontro entre esses conceitos e as perspectivas de poder e cuidado de si em Foucault, quando relacionados à prática docente das professoras da creche.

Para refletirmos sobre a alteridade descrita na obra de Bakhtin, será necessário pensarmos sobre a constituição do sujeito e sua posição axiológica no mundo. Segundo o autor russo, somos sujeitos capazes de produzir culturas, ideias, concepções a partir de relações dialógicas as quais permitem a constituição dessa alteridade. O filósofo russo nos evidencia a alteridade como sendo recinto das relações entre o eu e o outro, “[...] o espaço em que o outro dá ao eu uma completude provisória e necessária” (GERALDI, 2013, p. 12). É nesse sentido que Moreira, Micarello, Schapper e Santos (2015) demonstram:

Podemos inferir que o sujeito, sendo da linguagem, não pode permanecer emudecido, ainda que esta postura seja também discurso, pois como sujeito da enunciação estabelece no/com o mundo uma relação dialógica. Essa relação se materializa na comunicação verbal, posto que um enunciado seja sempre acompanhado de uma atitude responsiva ativa (MOREIRA; MICARELLO; SCHAPPER; SANTOS, 2015, p. 23).

Essa completude provisória se traduz em encontros e desencontros que afirmam a necessidade de se fazer com e a partir do outro. No movimento da pesquisa, esses encontros entre os sujeitos produzem sentidos, tecem relações dialógicas e alteritárias. Conforme Amorim (2004):

Nossa hipótese de trabalho é de que em torno da questão da alteridade se tece uma grande parte do trabalho do pesquisador. Análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber. Diferença no interior de uma identidade, pluralidade na unidade, o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa (AMORIM, 2004, p. 28).

Vislumbramos, nesta pesquisa, a possibilidade de construção de novos sentidos sobre as relações de poder e cuidado entre as professoras e os bebês da creche através de um campo alteritário. Para isso, torna-se fundamental trazer à tona as vozes dessas professoras. Sobre isso, Oliveira (2018, p. 174) aponta: “[...] o essencial dessa relação com a alteridade é a garantia do espaço de dizer e de ser ouvido, é a presença de mais de uma consciência, de mais de um ponto de vista, sem a desqualificação do outro”. Essas múltiplas vozes e consciências evocaram a possibilidade de se reconhecer no outro e, a partir desse olhar, compreender a incompletude e o inacabamento humano. Para Bakhtin:

O excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se (BAKHTIN, 2003, p. 45).

Buscamos, nos encontros reflexivos com as professoras da creche, construir formas de estranhar a prática docente e considerar novas possibilidades com os bebês, promovendo um exercício que seja capaz de “abandonar seu território, deslocar-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade e poder traduzi-la e transmiti-la” (AMORIM, 2004, p. 26).

A partir da noção da alteridade, apresenta-se o ato responsivo, forma de se colocar no mundo diante da vida, assumindo responsabilidades perante o eu e o outro. Nas palavras de Bakhtin (2010):

A vida pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. Só se pode compreender a vida como evento, e não como ser-dado. Separada da responsabilidade, a vida não poderia ter uma filosofia; ela seria, por princípio, fortuita e privada de fundamentos (BAKHTIN, 2010, p.117).

É diante dessa responsabilidade que a educação se faz potente. Na ação educativa, fazem-se necessárias a relação de alteridade, a relação entre o eu e o outro, ou seja, no nosso caso, entre os bebês e as professoras, relação que se apresenta através do cuidado de si e também do ato responsivo, permeados pelas relações de poder e resistência. Acreditamos que é através dessa trama que a aprendizagem vai se tecendo.

Na relação eu-outro, não há possibilidade de acesso à experiência do outro. Porque, ao me aproximar, olho-o com o meu olhar e volto para o meu lugar, singular, único, inacabado.

Por isso, Jobim e Souza (2003, p. 84) acreditam que “[...] a visibilidade do sujeito, em relação ao seu lugar espacial no mundo e a tomada de consciência em relação a si próprio, é determinada pelo olhar e pela linguagem do outro”.

O que buscamos, com a escolha desse referencial teórico, é, com e a partir da pesquisa, dizer com/sobre as relações entre bebês e as professoras de uma creche, algo que não é simples, que, acima de tudo, requer uma sensibilidade e uma responsividade, uma implicação que assumimos na existência.

5 UM TERRITÓRIO A ESQUADRINHAR: O CONTEXTO DA PESQUISA E A PRODUÇÃO DE DADOS

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca; a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não- palavra – a entrelinha morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ai com alívio jogar a palavra fora (LISPECTOR, 1984, p. 25).

Este capítulo pretende delinear os caminhos metodológicos da pesquisa. Para desenhá-lo, apresentamos o contexto da pesquisa e a entrada no campo, neste caso, a creche; indicamos quem são as participantes da pesquisa; descrevemos os instrumentos metodológicos e o planejamento das sessões reflexivas e, finalmente, propomos um caminho possível para organização e análise dos dados.

A condição de professora-pesquisadora me permitiu compreender que o movimento da pesquisa nos convoca permanentemente ao exercício do olhar. Olhar minucioso e sensível que se dirige ao lugar que se quer conhecer, processo que demanda sentimentos que nos fazem refletir sobre a própria existência humana.

Nesse processo contínuo, de perceber nas entrelinhas, nos pequenos gestos, nos detalhes da palavra, de um olhar, do silêncio, no entrecruzamento da professora de creche que fui, a pesquisa, gradativamente, foi fazendo-se, consolidando-se.

Conforme apontado na introdução deste trabalho, a questão de investigação se coloca da seguinte maneira: **De que modo as relações de poder e cuidado entre bebês e professoras em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora constituem os saberes/fazerem docentes?**

A partir disso, construímos dois objetivos a serem alcançados: a) identificar situações de poder e cuidado no cotidiano institucional que atravessam as relações entre os bebês e as professoras e b) problematizar as situações de poder e cuidado nas práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras no contexto da creche.

Na busca por produzir dados, atingir o propósito deste trabalho e considerando a natureza do que se quer conhecer e problematizar, escolhemos realizar uma pesquisa de natureza qualitativa baseada na perspectiva histórico-cultural, compreendendo que tal perspectiva permite uma compreensão dos sujeitos que são atravessados pela cultura (FREITAS, 2007).

Diante disso, buscamos inspiração na pesquisa etnográfica. Marli André (2009) sinaliza que, em sua origem, a etnografia consiste na descrição de uma cultura, seus hábitos, linguagens de um determinado grupo social. No campo da educação, a etnografia revela-se em compreender o processo educativo. Dessa forma, tal abordagem nos interessa pela aproximação com o contexto da creche, instituição na qual a pesquisa se desenvolveu.

Para além de apenas descrever, é necessário compreender os sentidos que são atribuídos por cada sujeito dentro de um determinado contexto, durante o processo de pesquisa. Freitas (2007) evidencia que

[...] a abordagem histórico-cultural aponta para uma outra maneira de produzir conhecimento envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. (FREITAS, 2007, p. 5).

Buscando compreender esses sentidos, a interlocução entre pesquisador e sujeitos da pesquisa é fundamental. A produção discursiva das professoras da sala de atividades de um berçário e a rede de sentidos e significados que se tecem nas interações com os bebês promovem um novo olhar para e com esses sujeitos.

5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA - A ENTRADA NA CRECHE

A creche na qual a pesquisa foi realizada está localizada no município de Juiz de Fora. O município é polo da Zona da Mata Mineira, possui importantes atividades no campo industrial, cultural e intelectual da região. De acordo com a última estimativa, realizada em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE²⁵, a cidade tem uma população de, aproximadamente, 560 mil pessoas. Sua rede pública de ensino possui um total de 184 escolas e em torno de 81.712 alunos que compõem a Educação Básica do município. Desse total, de acordo com o censo escolar, estão matriculadas 2.988 crianças em creches e 6.989 na pré-escola.

A creche, lugar onde a pesquisa se desenvolveu, faz parte das 22 creches da Associação Municipal de Apoio Comunitário - AMAC²⁶.

²⁵ Informações retiradas no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE.

²⁶ Conforme informações disponibilizadas no site da prefeitura, a AMAC possui um quadro com cerca de mil (1000) funcionários. Com a assinatura do TAC, dispõe de, aproximadamente, cento e cinquenta (150) que realizaram processo seletivo/concurso público e serão incorporados ao quadro de funcionários da prefeitura. Os demais serão desligados e com possibilidade de readmissão aos quadros da associação.

5.1.1 A entrada na creche

A entrada no campo da pesquisa iniciou-se no segundo semestre, no mês de agosto, mais precisamente no dia 05/08/2019, em uma manhã fria de segunda-feira. Buscamos, neste momento, a partir de memórias e sentimentos (e fazendo uso do diário de campo), trazer a experiência vivenciada nesse primeiro dia de observação.

Alegria, euforia, medo, impotência, foram alguns dos sentimentos que acompanharam a entrada no campo. Entrada repleta de significações que perpassavam diferentes sentimentos, traduzindo anseios, expectativas, memórias. Vivências que dão o tom e legitimam o percurso de se constituir como pesquisadora, tarefa complexa que requer coragem, sensibilidade, afeto, responsabilidade naquilo que Bakhtin nos diz, quando expõe a responsividade, o modo como que cada um responde do lugar que ocupa e, ao responder, assume uma responsabilidade na existência (BAKHTIN, 2003).

Foi, sem dúvidas, um início de muitas expectativas em relação ao trabalho para a pesquisa, lembro-me²⁷ de que, na noite anterior, preparei minha roupa e os materiais necessários para a entrada na creche, uma ansiedade grande tomava meu corpo. Acordei bem cedo, pois não queria me atrasar. Tomei o meu café e às 6h51min, já estava no portão da creche.

Logo na entrada, deparei-me com uma mãe, seu bebê e outra criança esperando, sentados nos degraus, a abertura dos portões. A fachada da creche me chamou atenção, bem colorida, muitas árvores e plantas bem cuidadas. Como o portão estava aberto, entrei, bati na porta, mas ninguém atendeu e resolvi esperar. Alguns minutos de espera e fui atendida por uma funcionária. Logo me apresentei, perguntei pela coordenadora, que ainda não havia chegado.

Gentilmente, a funcionária deixou que eu esperasse dentro da creche, pois a coordenadora só chegaria às 8h. Fiquei ali sentada no banco de entrada. O interior da instituição remeteu-me imediatamente à creche em que trabalhara anteriormente, visto que a estrutura física era bem parecida. Por conta do horário de entrada das crianças e funcionários, muitos passavam pela recepção, cada um que entrava, estranhava minha presença. A mãe que aguardava nos degraus da entrada, agora, estava na recepção sentada ao meu lado.

Começamos a conversar, descobri que também era o primeiro dia de sua filha. Ficamos conversando um pouquinho e pude perceber, através do olhar, da forma como aquela mãe

²⁷ Quando estiver me referindo a situações e sentimentos vivenciados durante a entrada no campo, utilizarei a primeira pessoa do singular.

agitava as pernas sem parar, que a ansiedade, os desejos, os medos e as expectativas do “novo” também eram compartilhados pela aquela mulher e sua filha pequena. Fiquei ali observando o movimento de entrada das crianças. Os responsáveis, pais, mães, irmãs e irmãos, deixavam suas crianças com sorrisos, alegria e confiança nos profissionais que ali estavam, as crianças pareciam bem à vontade. Às 8h10min a coordenadora chegou.

Com a chegada da coordenadora, pude conhecer o espaço da instituição, fui apresentada para os funcionários e nos encaminhamos para a sala da secretaria para uma reunião. Nesse momento, pude apresentar a proposta de trabalho e o cronograma. Assim, os contornos da pesquisa começaram a ser delineados, levando em consideração as particularidades da creche pesquisada.

Conquanto o tom da reunião com a coordenação tenha sido de acolhimento, ao apresentar o título da pesquisa, a questão de investigação e os objetivos a serem alcançados, a coordenadora rapidamente sinalizou que o imprescindível era que a pesquisa revelasse questões a serem: “anunciadas e não denunciadas”. Isso expõe singularidades de uma creche, ou de uma gestão pedagógica, que, talvez, naquele momento, quisesse afirmar apenas determinados aspectos que emergiriam na instituição.

A partir da reunião com a coordenadora, da concordância de minha permanência naquele espaço pelo coletivo, foram sistematizados os instrumentos metodológicos que seriam utilizados para a produção de dados da pesquisa. Frequentei a creche durante os meses de agosto a dezembro, indo uma vez por semana e permanecendo na instituição por cerca de cinco horas, perfazendo um total de, aproximadamente, 80 horas de observação.

A creche representa histórias, espaços, culturas, afetividades, evidenciando as suas marcas e o lugar que ocupa no município de Juiz de Fora, assim como para cada pessoa que, diariamente, adentra seus portões, sejam os profissionais, as famílias, os bebês e as crianças, revelando uma cultura que lhe é própria, inserida em um contexto singular.

Destaca-se que, no ano de 2014, como consta no Projeto Político Pedagógico – PPP da creche, iniciou-se a inserção de bolsistas para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da UFJF, sob a coordenação da Professora Dr^a. Núbia Schaper, estudantes e também membros do grupo de pesquisa a que pertenço, o GP LICEDH. O objetivo era promover projetos no âmbito da creche realizando uma interlocução entre a teoria e a prática para alunos de graduação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação.

Trazemos essa informação porque a inserção do grupo de pesquisa na instituição foi determinante para a escolha da creche como locus do estudo. Isso porque a relação de proximidade da coordenadora pedagógica da creche se estreitou a partir do trabalho

desenvolvido durante o PIBID. Em decorrência disso, houve maior abertura para a entrada na instituição.

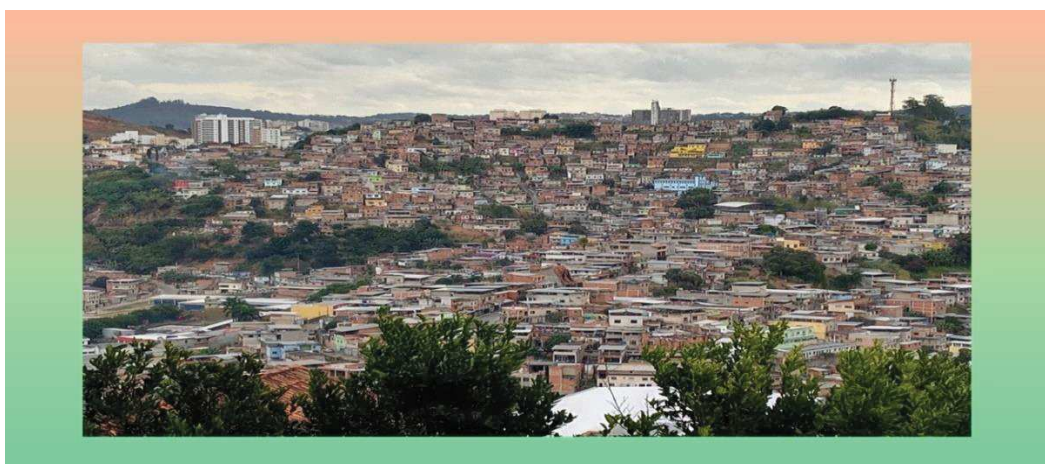
A creche conveniada está localizada na região sudeste de Juiz de Fora, em um bairro da periferia. Segundo informações retiradas no site da prefeitura, o último censo datado de 2010 demonstra que a população estimada para essa região era de 44.283 habitantes. O mapa a seguir apresenta o município de Juiz de Fora por regiões, em vermelho, a região sudeste:

Figura 1 - Mapa de Juiz de Fora, por regiões



Fonte: <https://www.acesa.com/jfmapas/regioes.php>

Figura 2 - Fotografia da região sudeste de Juiz de Fora



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020)

Fundada em 1986 em um dos bairros da região, é em 1991 que a creche se instala na unidade em que funciona atualmente. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), são atendidas 94 crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade. O documento estabelece as concepções, metas e objetivos a serem alcançados pela instituição. Conforme o PPP, a creche “[...] constitui-se como um espaço de integração, respeitando as diferenças, construindo um ambiente de harmonia entre a instituição, famílias e sociedade” (PPP, 2019, p. 16-17).

Entre metas e objetivos presentes, a creche orienta-se a partir dos documentos legais para a primeira infância, a lei nº 9.394/96 - LDBEN, a Proposta Curricular e as Diretrizes Educacionais da Rede Municipal de Juiz de Fora são a base para a produção coletiva do Projeto Político Pedagógico. Com metas a serem atingidas, o texto enfatiza a relação com a comunidade, a valorização dos processos que envolvem o cuidar e educar, além da organização e construção coletiva do documento. Evidencia-se que,

reconhecendo a importância das experiências na primeira infância e acreditando ser a educação um direito das crianças, a Creche [...] valoriza o ato de cuidar, atendendo às necessidades básicas de afeto, alimentação, abrigo e saúde. Também desenvolve uma ação educativa voltada para a complementação da educação familiar e da comunidade, garantindo às crianças oportunidades de lidar cotidianamente com as informações do meio, criando condições de construir conhecimentos e elaborar ideias transformadoras sobre o mundo. Diante destes desafios, na busca de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, a creche, sempre que necessário, reavaliar seu Projeto Político Pedagógico numa ação conjunta creche-comunidade através de uma gestão participativa, envolvendo todos os profissionais da unidade, pais e as próprias crianças (PPP, 2019, p. 8).

Dentro dos objetivos apontados no PPP, destacam-se

o cuidar e o educar entendendo a criança como ser humano integral, respeitando as diversidades; Priorizar o aspecto lúdico e as brincadeiras como processo de aprendizagem; Valorizar a educação como um instrumento de humanização e de interação social; Estimular o desenvolvimento da criança respeitando seu nível de maturação; Fortalecer a participação das famílias nas atividades da creche, de forma efetiva, integrada e solidária; Garantir a formação continuada de todos os profissionais envolvidos no processo educativo da criança atendida e Avaliar de forma constante a prática pedagógica (PPP, 2019, p. 9).

É possível perceber, ao analisar o Projeto Político Pedagógico da instituição, que os objetivos, as metas estabelecidas no documento vão ao encontro das legislações vigentes no país. Assim, a concepção alicerçada na valorização e no reconhecimento das diferentes linguagens, as múltiplas culturas e os princípios de democráticos atravessam a formulação de

todo o documento. A formação continuada para seus profissionais também se torna uma temática importante presente no documento oficial da instituição.

A arquitetura das instalações é padrão, seguido durante a construção pela maioria das instituições provenientes da AMAC. A creche é cercada por grades, a fachada está bem conservada, com pinturas alegres e chamativas, destacando-se em relação às outras construções da rua. Ao adentrar à instituição, é possível perceber que a creche não possui rampa de acesso, sendo a entrada realizada através de uma escada.

Ao subir as escadas, é possível observar algumas árvores, um espaço gramado na lateral, um canteiro com flores, uma casinha de brinquedo. É por ali que as famílias entram para a parte interna da instituição.

A unidade possui seis salas de atividades, um refeitório, uma cozinha, uma sala para a guarda de brinquedos e materiais pedagógicos, dois banheiros para adultos, um banheiro para as crianças e local de troca e banho em cada berçário.

A sala de atividades do berçário no qual a pesquisa foi produzida é ampla, bem arejada, de frente para a rua, suas janelas são grandes e na altura dos bebês. Dentro da sala, encontram-se brinquedos que ficam guardados em prateleiras de alvenaria. Alguns deles ficam de fácil acesso, guardados em caixotes de madeira, outros ficam na parte superior da prateleira, juntamente com materiais utilizados pelas professoras para a realização de atividades pedagógicas. Na lateral da prateleira de alvenaria nos deparamos com torneiras para a higienização das mãos dos bebês.

O uso de materiais do tipo EVA para a ornamentação e a exposição dos trabalhos realizados pelos bebês na parede lateral da sala chamam atenção. O berçário possui, ainda, acesso para a área de banho e troca. É nesse espaço também que os pertences dos bebês e das professoras ficam alojados.

Figura 3 - Fotografia da sala de atividades do berçário



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 4 - Fotografia da sala de atividades do berçário



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 5 - Fotografia da sala de atividades do berçário



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

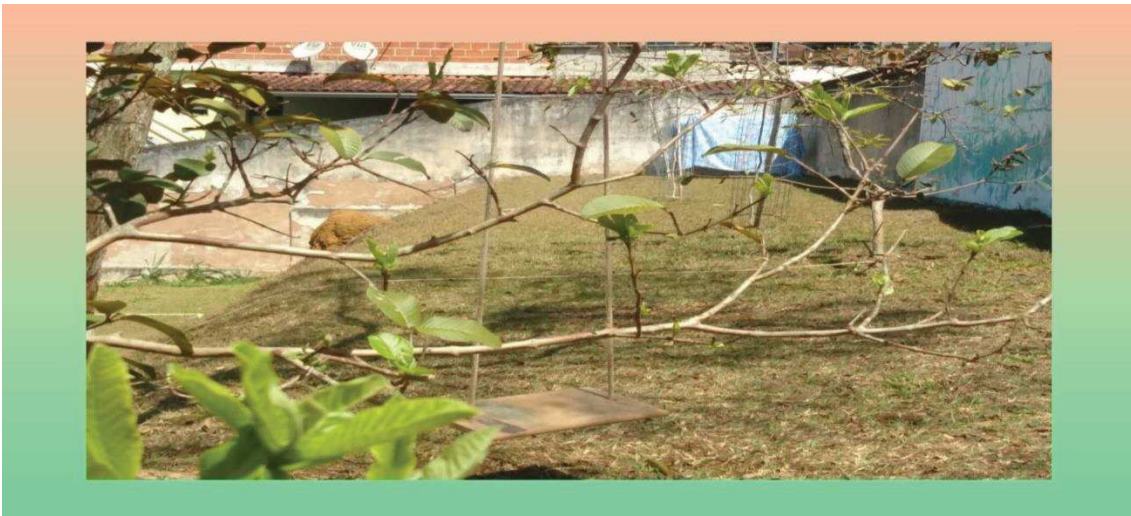
Figura 6 - Fotografia da área de banho e troca do berçário



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

A instituição escolhida para a pesquisa dispõe de uma grande área externa gramada, o que se constitui um diferencial, se comparada com as outras creches do município. No entorno da unidade, observa-se uma grande área verde, com árvores, flores, horta e um espaço gramado denominado de “morro” onde são realizadas diferentes as atividades com os bebês e as crianças pequenas.

Figura 7 – Fotografia da área externa da creche



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 8 - Fotografia da externa da creche



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 9 - Fotografia da externa da creche



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

O atendimento prestado à comunidade é em tempo integral, de 7h às 17h. Durante esse período, a rotina da instituição é organizada. O quadro de funcionários da creche possui um total de 21 profissionais: uma coordenadora, uma assistente administrativa, dez professoras²⁸, quatro auxiliares de turma, três auxiliares de serviços gerais e duas cozinheiras.

Cada profissional possui suas atribuições, horário de almoço e saída próprios, pensados e organizados para facilitar e melhorar a qualidade do atendimento. Os horários de entrada e saída das professoras, de modo geral, possuem duas variações, há professoras que trabalham de 7h30min até às 16h30min e outras de 8h até as 17h.

As diferentes funções que compõem o quadro de funcionários da creche fazem parte e constituem o trabalho pedagógico junto às crianças e à comunidade. Cada função possui suas atribuições específicas, papéis que se completam através de um trabalho coletivo.

Cumpra ressaltar o trabalho realizado pelas professoras, com uma carga horária extensa, desvalorização social, incertezas sobre a permanência e a manutenção do trabalho e baixos salários constroem especificidades que integram o ofício de ser professor de creche no município de Juiz de Fora. Todas essas facetas vão impactar na prática docente, nas relações entre professoras, bebês, crianças pequenas, famílias e a comunidade como um todo.

A rotina estabelecida na instituição permite o desdobramento das atividades a serem desenvolvidas ao longo do dia na creche, de acordo com o PPP (2019, p. 31): “[...] a rotina da

²⁸ Como sinalizado anteriormente, utilizo o termo professora para demarcar politicamente o lugar que ocupam na creche, para fins legais, entretanto, a função é de educadora.

creche é assim proposta de modo a orientar o trabalho dos profissionais”. Destacam-se alguns elementos como: recepção e saída das crianças, alimentação adequada e balanceada de acordo com as diferentes faixas etárias, brincadeiras, cuidados, higiene, repouso, atividades que envolvam diferentes linguagens e o planejamento pedagógico que integram a jornada da creche.

A seguir, apresentaremos o quadro de rotinas dos berçários, por ser o lócus da pesquisa e expor as características que retratam o cotidiano dos bebês. O quadro foi retirado do PPP da instituição.

Quadro 4 - Rotina dos berçários

Rotina berçário I e II
07:00 às 08:15 – Recepção das crianças/ contato com as famílias/ primeira mamadeira para as crianças que necessitam/ Lanche no refeitório;
08:15 às 08:45 – Rodinha;
08:45 às 09:30 – Banho de sol/ Recreação/ Desenvolvimento do planejamento/Projetos;
09:30 – Suco;
09: 30 às 10:30 – Banho;
10:20 às 10:40 – Almoço;
10:45 – Escovação dos dentes/ higienização da cavidade oral dos bebês;
11:00 às 13:30 – Repouso;
13:30 às 14:00 – Saída do repouso/Troca de fraldas e banho se necessário;
14:00 às 14:30 – Alimentação dos bebês – mamadeira para os que necessitam (BI)/ Lanche no refeitório (BII);
14:30 às 15:20 - Desenvolvimento do planejamento/Projetos;
15:20 – Higiene das mãos e rosto;
15:30 – Jantar no refeitório;
16:00 às 17:00 – Higienização/ Troca de roupas- banho se necessário/Saída das crianças.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da instituição.

Durante o processo de observação, foi possível notar que a rotina estabelecida na creche é executada de forma precisa, acompanhando os horários estabelecidos no quadro de rotina. Apesar de o discurso existente na instituição ser de uma possível flexibilização nos horários, o PPP, documento oficial da instituição, nos aponta: “É importante lembrar que alguns

momentos da rotina têm caráter mais rígido, porém outros podem ser mais flexíveis, respeitando os interesses e ritmos de cada criança” (PPP, 2019, p 31).

Ao longo do período de observação, foi possível notar a rigidez das rotinas nos tempos estabelecidos para o almoço, o repouso e para as próprias brincadeiras. Todas as atividades precisavam ter criteriosamente horários para início e término.

5.1.2 As participantes da pesquisa

Na sequência são apresentadas algumas informações acerca das professoras com quem fizemos a pesquisa.

Quadro 5 - Participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Escolaridade
Professora Conceição ²⁹	42 anos	Magistério
Professora Djamila	28 anos	Pedagogia
Professora Elisa	27 anos	Magistério

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

São três (3) professoras do berçário II da creche, cujas idades variam entre 27 (vinte e sete) e 42 (quarenta e dois) anos. Das três, uma possui graduação em Pedagogia e especialização em Alfabetização e Letramento, as outras têm formação de nível técnico (magistério), sendo que uma delas está cursando Pedagogia a distância.

Para a participação na pesquisa, foi realizado um convite, tendo sido esclarecidos a temática a ser abordada e os objetivos a serem alcançados. Com o aceite das professoras, foram-lhes informados os compromissos assumidos e a necessidade de que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Tal documento respalda e legitima as ações realizadas pelo pesquisador, além de garantir aos/às participantes informações pertinentes da pesquisa e a garantia do sigilo de seus dados.

Cumprir sinalizar que, respeitando as orientações do Comitê de Ética e o desejo das professoras, os nomes são fictícios. Carinhosamente, escolhemos chamá-las por nomes de grandes escritoras negras brasileiras, compreendendo a fala dessas professoras, tão significativas e valiosas, como os escritos dessas autoras. São todas mulheres de luta!

Durante as primeiras semanas de observação, buscamos conhecer a organização da creche de forma mais ampla. Assim, a cada semana houve o deslocamento para uma turma

²⁹Conforme orientações do comitê de ética, optamos por atribuir às professoras participantes da pesquisa nomes fictícios.

diferente, com o objetivo de conhecer, ainda que brevemente, as especificidades de cada turma e também buscar uma aproximação com as professoras da instituição.

Depois de realizar essa movimentação e conhecer um pouco mais do funcionamento geral da creche, foi necessário escolher em qual turma de berçário a pesquisa se desdobraria. Essa escolha não foi fácil. De certo modo, podemos dizer que a definição de quais seriam as participantes da pesquisa foi relacionada ao acolhimento e disponibilidade que percebemos nessas professoras. Importante reiterar que, tendo sido bem acolhidas por todos/as da creche, percebemos nessas três professoras uma receptividade acalorada, não só conosco enquanto pesquisadoras, mas também com os bebês.

5.1.3 Os instrumentos de pesquisa

Para compor o caminho metodológico desenhado na pesquisa, escolhemos a análise documental, a observação colaborativa e a sessão reflexiva.

Durante a pesquisa foram analisados os documentos oficiais da instituição, Currículo da Educação Infantil do Município Juiz de Fora, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento interno. A escolha se justifica por compreender que tais documentos revelam a dinâmica do trabalho na instituição, os princípios filosóficos, pedagógicos, além de apontarem como a creche compreende a concepção de infância e de criança.

Nesse conjunto de instrumentos, a observação colaborativa tornou-se um importante aliado. Com a utilização desse procedimento, o pesquisador partilha, na medida do possível, as atividades, os interesses e as emoções do cotidiano dos sujeitos designados para a pesquisa. Ivana Ibiapina (2008) sinaliza que

[...] esse procedimento constrói momentos reflexivos que permitem a formação e o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais autônoma. Nessa direção, a observação colaborativa é procedimento metodológico que valoriza a participação, a colaboração e a reflexão crítica, conquanto princípios formativos (IBIAPINA, 2008, p. 90).

Acreditamos ser a pesquisa colaborativa uma importante ferramenta metodológica para a pesquisa com bebês e professoras da creche, pois as observações do/a pesquisador/a no âmbito dessas instituições estão para além do ato de apenas observar. Nesse contexto, o/a pesquisador/a é convocado/a a todo instante a fazer parte daquele cotidiano. Nesse procedimento de observação, a articulação entre a teoria e a prática vivenciada em contexto é constante e fundamental para a interpretação da realidade.

Para o registro das observações do cotidiano, o diário de campo foi muito importante porque possibilitou narrar a memória do vivido a partir da escrita, Muito além de apenas descrever um fato ou uma cena, no diário, compartilhamos com o/a leitor/a, angústias, medos, expectativas, alegrias e frustrações. Trata-se de um instrumento que, ao mesmo tempo em que informa ao/à leitor/a os caminhos percorridos pela pesquisa, forma o/a pesquisador/a, pois, através desses registros, temos a possibilidade de aprofundar o olhar, deslocarmo-nos no tempo e ler nas entrelinhas.

Vale ressaltar que o diário de campo foi construído a partir de pequenas notas mentais e escritas durante a observação, pois acreditamos que a escrita do diário deve ser realizada de forma minuciosa, responsável e em momentos distintos da observação, um cuidado a mais para evitar um desconforto ou constrangimento com as participantes da pesquisa. Por isso, o movimento de anotar pequenas frases, falas e sentimentos serviram, posteriormente, como um gatilho para rememorar as observações do dia.

Com o diário de campo, buscamos um registro de maneira a conhecer a creche, as interações que nela se tecem, as palavras que circulam nas paredes das salas de atividades, os gestos, silêncios, as relações entre as professoras e os bebês.

Assim, durante o período que permanecemos na instituição, buscamos, através da observação colaborativa, capturar e registrar ao máximo os aspectos constitutivos daquele espaço coletivo. Primeiramente, procuramos perceber aspectos arquitetônicos, a organização física e temporal da instituição, seus espaços internos, externos, a localização dos ambientes, como sala de atividades e refeitório, ou seja, os diferentes espaços constituintes da creche.

Concomitantemente, o olhar se desviava para a observação das interações presentes naquele espaço. A forma que os sujeitos se relacionavam, seus gestos, o tom de fala, as expressões faciais, o choro, as risadas demandavam de mim, enquanto pesquisadora, apreender aquilo que, muitas vezes, extrapolava o campo do visível, perpassava o campo das emoções e se colocava em um contexto extraverbal.

Buscamos, também, acompanhar as práticas pedagógicas realizadas com os bebês, observando os materiais e as estratégias utilizadas pelas professoras para a execução das atividades propostas. Fomos compreendendo, nesse exercício de observar, a importância de olhar o outro com sutileza e afeto.

Dessa forma, após a construção, análise e reflexão do diário de campo, fez-se necessário aprofundar o olhar para o campo. Isso porque o movimento de observar de maneira colaborativa foi fundamental, mas não suficiente para compreender a questão: **De que modo**

as relações de poder e cuidado entre bebês e professoras em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora constituem os saberes/ fazeres docentes?

Por isso, buscamos um modo de ouvir as professoras das salas de atividades do berçário, corroborando com a ideia de que é preciso escutar as participantes, ler o contexto em que as interações delas com os bebês se desenham e em que condições de produção existencial as interações acontecem.

Neste sentido, escolhemos, na conversa com a orientadora, a sessão reflexiva. Para a pesquisa em destaque, foram realizadas quatro sessões reflexivas com duração de 1h30min aproximadamente, para cada uma delas. As sessões foram gravadas em áudio, pois compreendemos que, ao utilizar esse equipamento, podemos analisar e compor os dados de forma mais consistente.

5.1.4 As sessões reflexivas

Para compreendermos de que modos se constituem as relações entre os bebês e as professoras da creche acerca do poder e do cuidado, assim como alcançar os objetivos elencados nesta dissertação, a utilização das sessões reflexivas como instrumento para a produção desses dados foi essencial. A partir das sessões, foi possível criar um ambiente em que as professoras pudessem compartilhar e refletir, à luz da teoria, suas práticas. Para Santos (2012, p. 109), “[...] as sessões reflexivas podem ser configuradas como espaços de construção de sentidos com vistas a construir significados mais ou menos estáveis dentro de uma comunidade semiótica [...]”.

Nesse processo, as sessões reflexivas são construídas a partir de ações que pretendem descrever, informar, confrontar e reconstruir, favorecendo, assim, o processo de reflexão. De acordo com os estudos de Magalhães (2004):

Descrever é compreendido como a palavra, a voz do ator sobre sua própria ação, conhecer suas ações, [...] informar envolve uma busca dos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações; [...] o confrontar estaria ligado ao fato de o praticante submeter as teorias formais que embasam suas ações, assim como suas ações, a um questionamento que busca compreender os valores que servem de base para seu agir e pensar; [...] reconstruir está voltado a uma concepção de emancipação através do entendimento que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido (MAGALHÃES, 2004, p. 72).

Diante disso, a escolha pelas sessões reflexivas se apresenta, ao perceber que tal instrumento permite que os sujeitos da pesquisa ao refletir sobre suas práticas possam reconstruir o fazer docente. Santos (2012) nos auxilia ao evidenciar que,

a partir das sessões reflexivas, busca-se a unidade indivisível entre teoria/prática, o que pode acontecer pela apropriação dos conceitos espontâneos em relação aos formais. Objetiva-se tornar os sujeitos participantes do processo de formação capazes de reconstruir suas práticas a partir da auto-consciência das mesmas (SANTOS, 2012, p. 110).

Apresentamos, no quadro abaixo, a estruturação das sessões:

Quadro 6 - Datas e temáticas das sessões reflexivas

Sessão reflexiva	Data	Temática a ser abordada
Sessão Reflexiva I	13/11/2019	Acolhimento
Sessão Reflexiva II	27/11/2019	Memórias de infância
Sessão Reflexiva III	04/12/2019	Poder e cuidado
Sessão Reflexiva IV	11/12/2019	Reconstrução

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

5.1.4.1 Planejamento da sessão reflexiva I

A escolha pelas sessões reflexivas como instrumento para a produção dos dados foi um processo partilhado e vivenciado com as co-pesquisadoras Lídia Souza e Geovanna Franck, integrantes do grupo de pesquisa LICEDH e estudantes do curso de Pedagogia da UFJF. Anteriormente à data para a realização de cada sessão com as professoras, realizamos reuniões com o intuito de organizar e delinear a proposta que seria realizada em cada encontro. Esse planejamento permitiu problematizar as estratégias que seriam utilizadas nas sessões. Assim, cabe ressaltar o papel fundamental que as co-pesquisadoras tiveram e têm na construção deste trabalho, vez que os embates, reflexões, proposições e suporte oferecidos pelas colegas de trabalho foram primordiais para os desdobramentos da pesquisa.

Para tanto, foi realizado um convite para as participantes da pesquisa, esclarecendo o que eram as sessões reflexivas e se elas teriam o interesse em participar. Todas tiveram um grande interesse em realizar os encontros. A única questão que trouxe uma problemática para a realização das sessões foi pensar em que momento/horário esses encontros poderiam

acontecer, pois, como já sinalizado anteriormente, as professoras possuem uma jornada exaustiva e realizar as sessões após o turno de trabalho seria cansativo e pouco proveitoso.

Foi solicitada à coordenação da creche autorização para que as sessões acontecessem durante as reuniões pedagógicas, mas houve uma negativa da coordenadora dizendo que poderia ceder apenas uma reunião para a sessão. Como a intenção era realizar mais de uma sessão, sugerimos às participantes que as sessões acontecessem no seu horário de almoço. Apesar de comprometer o horário de descanso das professoras, vimos nesse momento a possibilidade de realizar as sessões de forma tranquila, sem preocupações com o limite de tempo e com a organização com os bebês. Isso porque, no período de almoço das professoras, as crianças da creche fazem o repouso acompanhadas pelas auxiliares de sala, o que facilitou sua saída para as sessões.

A sessão reflexiva I, intitulada de “Acolhimento”, teve início em 13/11/2019, depois de alguns meses observando o trabalho docente no berçário da creche.

Definimos que a organização das sessões seria através de momentos. Assim, no primeiro momento da sessão reflexiva I, trouxemos a apresentação da pesquisa em linhas gerais, destacando a importância da colaboração das professoras para a pesquisa.

No segundo momento, julgamos necessário trazer para a discussão alguma literatura que servisse de ponto de gatilho para as reflexões. Em vista disso, o livro: “A quatro mãos”, escrito por Marilda Castanha, foi o escolhido. A literatura definida para a primeira sessão conta a história de um pai e uma filha que, ao passar do tempo, vão se transformando, compreendendo a importância de estar juntos, mas sem nunca deixar de dar as mãos. Com delicadeza, a narrativa nos convida a refletir sobre as diferentes pessoas que atravessam nossas vidas e a importância de cada uma delas, refletir sobre as pessoas que passam em nossas vidas, a importância delas para a construção da nossa identidade e, conseqüentemente, a importância delas na vida dos bebês.

Já no terceiro e último momento, buscamos, a partir de palavras geradoras, a possibilidade de reflexão sobre temas relacionados ao cotidiano das participantes. Para isso, foram apresentadas algumas palavras como: educador, creche, bebês, trabalho, educar e cuidar, mãe, coordenação, amizade, autonomia, valorização, respeito. Foi solicitado que as professoras articulassem o que lhes vinha à mente, ao escutar essas palavras. O intuito era identificar, através do diálogo, concepções arraigadas na prática docente.

Encerramos a sessão convidando e compartilhando com as participantes o desejo de um novo encontro. Assim se fez a primeira sessão reflexiva como locus para a produção de dados

desta pesquisa. A seguir, apresentamos os caminhos trilhados para a construção da segunda sessão reflexiva.

5.1.4.2 Planejamento da sessão reflexiva II

Para a organização da segunda sessão, realizamos a descrição do áudio referente à sessão anterior. Isso porque, a partir dos elementos produzidos no primeiro encontro com as professoras, baseamo-nos para a construção da sessão seguinte.

A sessão reflexiva II, denominada de “Memórias de infância”, ocorreu no dia 27/11/2019. Nesse encontro, desenvolvemos uma das ações metodológicas apontadas como fundantes ao se trabalhar com sessões reflexivas. Procuramos realizar o que Magalhães (2004) denomina de “descrever”. Como primeiro momento da sessão, foi proposta uma retomada à sessão anterior, elencando os pontos que se ressaltaram durante o diálogo e as reflexões.

Anteriormente, solicitamos às professoras que, para o desdobramento da sessão, seria necessário, se possível, que cada uma levasse consigo algum objeto que reverberasse memórias de infância. O objetivo era compreender um pouco mais da infância vivenciada por cada uma e, assim, buscar relações entre a infância das participantes e as infâncias presentes no trabalho docente. Assim se deu o segundo momento da sessão.

Para o terceiro momento, pensando em delimitar um pouco mais a temática e buscando caminhos para refletir sobre o poder e o cuidado na instituição, requisitamos que as participantes escolhessem um momento e relatassem, escrevendo ou desenhando, uma ou mais situações de enfrentamento vivenciadas no cotidiano da creche com os bebês ou funcionários/as da instituição. O propósito desse momento era identificar, problematizar e refletir sobre acontecimentos que, para as professoras, se caracterizavam como enfrentamentos no âmbito educacional.

Como já mencionado, a cada sessão utilizamos uma obra de literatura como forma de delinear os caminhos que serem percorridos. Para tanto, no quarto momento dessa sessão, foi utilizado o livro de Agnes Laroche, “Nicolas”. O livro narra a história de um menino com uma imaginação fértil que deseja ter superpoderes para acabar com as dificuldades encontradas ao longo da vida, nesse caso, ao vivenciar o ambiente escolar. Com o tempo, Nicolas descobre que não é necessário ter superpoderes para ser querido e respeitado, sendo necessário apenas ser o gentil Nicolas.

A leitura do livro provocou reflexões no que tange aos modos de estar e de se relacionar com os bebês, as implicações de determinadas atitudes e o olhar sensível para essas crianças.

Finalizamos a sessão com o convite para o próximo encontro e refletindo sobre a importância de momentos como aquele para a formação docente.

5.1.4.3 Planejamento da sessão reflexiva III

Como forma de organização, a sessão III também foi construída a partir da escuta e descrição do áudio da sessão anterior. Intitulada de “Poder e cuidado”, realizada no dia 04/12/2019, essa sessão configurou-se como sendo o centro da discussão realizada ao longo da pesquisa. É a partir dos instrumentos utilizados para compor a sessão que vamos tensionar mais precisamente as situações de poder e cuidado nas relações entre as professoras e os bebês, assim como problematizar as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras no contexto da creche.

A sessão, assim como as anteriores, foi sistematizada a partir de momentos. O primeiro momento foi dedicado a retomar aos conceitos trabalhados na sessão Memórias de infância, descrevendo os pontos que se ressaltaram e contribuíram para a reflexão das professoras.

Para o segundo momento, fizemos o movimento de informar às participantes o que gostaríamos de problematizar nessa sessão. Foi proposto que as professoras dramatizassem a partir de situações hipotéticas suas ações perante as circunstâncias pré-levantadas pela pesquisadora, a saber:

Quadro 7 - Tema e Situação hipotética

Tema	Situação hipotética
Alimentação	Chega a hora do almoço, os bebês estão sentados em suas cadeirinhas, você prepara o prato e serve para as crianças. Pedro não quer se alimentar, começa a chorar e joga o prato no chão, o que você faz?
Repouso	Está na hora do repouso, os bebês estão deitados em seus colchonetes, todos dormindo, menos João, ele não consegue dormir e começa a cantarolar bem alto, a atitude de João vai acabar acordando os outros bebês, o que você faz?
Disputa de brinquedo/mordida	Gabriel está brincando na sala de atividades com um carinho, Pedro se aproxima da brincadeira e tenta pegar o carrinho, Gabriel não deixa e os dois começam a disputar o brinquedo, durante a disputa Pedro morde Gabriel, o que você faz?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O objetivo de apresentar essas situações hipotéticas para as professoras e solicitar a dramatização foi identificar a reação de cada participante em um ambiente diferente do usual, um ambiente controlado que promova a reflexão e a problematização das situações encenadas.

Após a dramatização das professoras, apresentamos o terceiro momento da sessão que consistiu em apresentar trechos de falas reais das participantes, que foram retiradas do diário de campo durante o período de observação. Isso foi feito objetivando contrapor aquilo que fora encenado pelas professoras em um ambiente propício para o diálogo e reflexão de suas ações àquilo que tange ao real, ocorrido no calor cotidiano da creche.

A finalidade desse momento vai ao encontro de outra ação metodológica das sessões reflexivas: o confrontar. O intuito era evidenciar os encontros e os distanciamentos apresentados pelas participantes durante a dramatização e as falas retiradas do diário de campo.

A organização do quarto momento dessa sessão foi repleta de significações. A proposta foi utilizar o poema “Se fôssemos adultos na creche”, escrito por Lídia e Geovanna. O poema, de autoria das co-pesquisadoras da pesquisa, foi construído a partir de um olhar atento e sensível para os bebês e as rotinas da creche, um verdadeiro desabafo diante da complexidade que se apresenta no cotidiano das instituições infantis. Durante a reunião de organização da sessão, aconteceram potentes e importantes embates, buscando definir se utilizaríamos ou não o poema. Depois de muito refletir e pontuar que possíveis consequências haveria ao trazer para a sessão o poema, resolveu-se mantê-lo. Portanto, acreditamos ser importante, neste momento, trazer para o/a leitor/a o poema na íntegra:

Se fôssemos adultos na creche/ o café da manhã seria assim:/ todos sentados/
com o grupo que a professora determinar/ não pode escolher o amigo nem a
mesa para compartilhar./ Se jogar o biscoito no chão em fevereiro/ significa
que você não quer... em novembro/ não há espaço para erros/ e o leite
também sou eu quem vai servir./ Na rodinha musical/ todo mundo tem que
sentar com “perninha de índio” /e cantar exatamente do jeito/ que a
professora mandar./Voltamos para a sala/ vamos brincar de blocos de
montar/ cada mesa um pouquinho/ e se cair no chão, significa que você
não/quer mais brincar./ Na hora do almoço/ eu que coloco sua comida/
misturo tudinho, para você nem saber o /que tem no prato/ caso você não
goste de alguma/ coisa não importa./ Se seu amigo quer conversar,/ no
refeitório é lugar de silêncio. /Hora de comer não é hora de falar./ Depois do
almoço, vamos descansar. /Não tem sono? /Não me importo. /Tem que deitar
bem quietinho/ um com a cabeça para cima, o outro para baixo/ sem diálogo/
cabecinha para o lado, braços e pernas/ sem se movimentar /olhos fechados/
agora./ Acordamos, que beleza/ hora de ouvir uma história./ Todos sentados,
olhando para o livro,/ não podem conversar,/ não pode se movimentar/

depois, um desenho /“qual sua parte favorita?” /Pintura?/ Que beleza vou poder me expressar,/ mas calma, pera aí/ tem que ser do jeito que a tia mandar (SOUZA; FRANK, 2019).

Buscamos, nas linhas desse poema, compartilhar com as participantes da pesquisa e agora com o/a leitor/a, o sentimento de estar e ser bebê na creche. Durante a sessão, pontuamos, junto às professoras, como a rotina exaustiva nos impede de olhar o outro com sensibilidade. A sessão III se encerrou de forma dura, silenciosa convidando as professoras a confrontar e a refletir sobre suas práticas.

5.1.4.4 Planejamento da sessão reflexiva IV

A sessão reflexiva nomeada de “Reconstrução”, que se originou da escuta atenta e leitura da descrição do áudio da sessão anterior, aconteceu no dia 11/12/2019.

Após confrontar a prática docente na sessão III, era o momento de reconstruir as hipóteses, a forma de ver o mundo e estar com esses bebês. Magalhães (2004, p. 72) aponta que “[...] reconstruir está voltado a uma concepção de emancipação através do entendimento que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido” (MAGALHÃES, 2004, p. 72).

É nesse movimento de compreender as práticas pedagógicas como possibilidades diversas e adaptáveis ao contexto de cada instituição que essa última sessão se instaurou.

O primeiro momento do encontro foi dedicado, assim como nos demais, a retomar algumas considerações realizadas durante a sessão de número III. Como proposta de intervenção para o segundo momento, foi sugerido que as professoras escrevessem no papel o que, se possível, fariam de diferente na prática. A finalidade desse momento era trazer para o debate a oportunidade de expressar uma transformação ou não, diante das reflexões realizadas ao longo das sessões reflexivas.

Em seguida, para o terceiro momento, foi requisitado que as participantes materializassem, em uma ou mais palavras, o que ficara dos encontros, os sentimentos, a experiência para cada uma. Julgamos pertinente propor esse momento, pois, assim como Larrosa (2002, p. 26), entendemos que “[...] é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

O quarto momento foi dedicado à leitura do livro: “A beiradinha”, de Agnès de Lestrade e Valeria Docampo. Sua escolha para a última obra de literatura culmina nos dizeres

das autoras, ao compreender que estamos sempre na beira da vida, reinventando-nos a todo instante. A partir desses pressupostos, vendo os encontros realizados como uma possibilidade de experiência e transformação do trabalho docente, encerramos, mesmo que provisoriamente, as sessões reflexivas desta pesquisa.

Neste capítulo procuramos esquadriñar, descrever de forma minuciosa para o/a leitor/a o percurso realizado para a construção da pesquisa. Na seção subsequente apresentaremos os dados produzidos durante as sessões reflexivas e o instrumento utilizado para tal análise.

5.2 UM CAMINHO POSSÍVEL PARA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

Esta seção tem como propósito apresentar para o/a leitor/aa os caminhos percorridos para a construção dos núcleos de significação com base no trabalho desenvolvido por Aguiar e Ozella (2006).

A perspectiva teórico-metodológica de Aguiar e Ozella (2006) busca compreender os sentidos e os significados das palavras, com base no contexto em que foram ditas. Os autores demonstram que desenvolver análise dos dados produzidos durante a pesquisa, a partir dos núcleos de significação, é um processo dialético que possibilita a apreensão dos sentidos através de “[...] expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 228).

Para tanto, o corpus de análise dos dados desta pesquisa foi constituído a partir da articulação entre as notas de campo (N.C), que compõem o diário de campo, e também as quatro sessões reflexivas realizadas no segundo semestre de 2019 e descritas anteriormente.

Compreendemos este momento como fundamental para a constituição da professora-pesquisadora, pois demanda a articulação entre os dados encontrados no campo, os autores escolhidos para dialogar e a posição axiológica no modo de olhar o mundo, a partir e com o outro. Como nos disse Bakhtin (2003, p. 378): “Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo”.

Considerando também que esse momento evoca um olhar atento e sensível aos dados produzidos, ao ter contato com a literatura sobre os núcleos de significação na leitura da tese

da orientadora³⁰ e de outros trabalhos acadêmicos no interior do grupo de pesquisa LICEDH, vislumbramos a possibilidade de utilizá-los como um caminho de análise. Isso porque o trabalho se desenvolveu a partir da produção discursiva das professoras, com os sentidos e significados por elas produzidos capazes de criar, nesse contexto, uma prática de reflexão.

Aguiar e Ozella nos esclarecem aspectos importantes sobre a construção dos sentidos: “Nossa tarefa, portanto, é apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, e indo em busca do processo, do não dito, do sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225). Portanto, partindo da categorização e relação dos temas mais recorrentes em cada sessão reflexiva, os núcleos de significação nos permitem uma organização sistemática dos dados, mas que, ao mesmo tempo, considere também os aspectos subjetivos.

Para a construção desses núcleos de significação, segundo Aguiar e Ozella (2006), é necessário empreender procedimentos como: (a) leitura flutuante e levantamento de pré-indicadores; (b) indicadores e conteúdos temáticos e (c) núcleos de significação. Desse modo, como primeiro momento dessa organização, os autores nos orientam a realizar a leitura flutuante e o levantamento dos pré-indicadores. Conforme nos aponta Santos (2012), o propósito dessa primeira etapa não se consiste em realizar nenhum tipo de análise discursiva, mas “[...] colocar em relevo o contexto em que se insere o sujeito, composto pela narrativa do sujeito e as condições de produção histórico-sociais em que as palavras circulam” (SANTOS, 2012, p. 119).

O levantamento dos pré-indicadores, após a leitura flutuante, é o exercício inicial de observar os temas presentes nas falas das participantes e, a partir dessa observação, realizar uma organização de modo a caracterizá-lo. Aguiar e Ozella (2006, p. 230) especificam que “um critério básico para filtrar esses pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação”. Dessa forma, tomando como direcionamento as perspectivas de poder e cuidado, os pré-indicadores foram construídos.

O segundo passo proposto pelos autores é a formulação dos indicadores e conteúdos temáticos, procedimento que eles denominam de “processo de aglutinação dos pré-indicadores” pensados a partir de aspectos que envolvam elementos discursivos semelhantes, complementares e/ou de confrontação. Para os autores, tal processo tem por finalidade nos levar a uma menor diversidade de temas e, assim, avançar no objetivo de construção dos núcleos.

³⁰ Tese intitulada: Sentidos e Significados sobre o choro da criança nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG – 2012.

A terceira etapa consiste na associação e articulação do conjunto de indicadores resultando na composição dos núcleos de significação. Aguiar e Ozella (2006) a nomeiam de construção e análise dos núcleos de significação, a saber:

Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).

Após a realização de todas as etapas para a construção dos núcleos de significação, parte-se para o momento da análise. Os autores apontam que “os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230). Dessa forma, os processos acima descritos possibilitam ao/a pesquisador/a caminhar do empírico para o interpretativo, culminando na produção e análise dos núcleos.

Portanto, no próximo capítulo, apresentaremos os núcleos de significação e as análises dos dados produzidos.

6 ENTRE VOZES, SILÊNCIOS E INQUIETAÇÕES: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DA CRECHE

Será que dentro da gente também somos flor e borboleta? Será que podemos voar montados nas palavras, nas linhas onde se escreve um bordado? Até onde um fio que se desdobra em um outro pode nos levar? (MURRAY; DUMONT, 2020, p. 27).

Através de um olhar atencioso, paciente e determinado, o alinhavar do tecido vai criando forma, sentido, transformando-se em um belo bordado, cheio de sentidos e significados tanto para aqueles que o tecem quanto para aqueles que o apreciam. Acreditamos ser a pesquisa uma possibilidade de entrelaçar palavras, construindo caminhos na busca por compreender “até onde um fio que se desdobra em um outro pode nos levar”.

Para tanto, no desdobrar das linguagens, dos sentidos e significados, na investida de buscar inspirações nas perspectivas de Foucault e Bakhtin, percebemos, em suas obras, o entendimento mútuo da centralidade discursiva da língua, postulada a partir de um contexto sócio-histórico-político.

Foucault (2000), envolvido pela linguagem, nos convida a pensar: “Certamente, nos interessamos pela linguagem; no entanto, não por termos conseguido finalmente tomar posse dela, mas antes porque, mais do que nunca, ela nos escapa” (FOUCAULT, 2000, p. 72). Dessa forma, sabemos que, no caminhar da pesquisa, alguns fios serão costurados e outros vão nos escapar.

Bakhtin (2006), por sua vez, nos permite enxergar a linguagem como um recurso contínuo de interação possibilitado através do diálogo entre os sujeitos. O autor russo escreve: “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 113). Reiterando Bakhtin, Beth Brait (2008) vai nos dizer que, no entrecruzamento de vozes, emerge a categoria central do pensamento bakhtiniano: o dialogismo. E continua:

[...] o dialogismo pode ser interpretado como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Este termo refere-se às relações que o homem estabelece com o mundo utilizando-se da linguagem e da comunicação em seu aspecto de reciprocidade com o diálogo. É inserido em uma cadeia complexa e organizada de enunciados que o homem se afirma como sujeito social numa relação de alteridade, visto que neste processo ele se reconhece e reconhece o outro (BRAIT, 2008, p. 95).

Portanto, a escrita deste capítulo se revela no desejo de apresentar, discutir e problematizar os dados produzidos ao longo da pesquisa. Alinhavando e costurando esses

dados, buscamos, no diário de campo, nas sessões reflexivas e nos núcleos de significação, alcançar os objetivos da pesquisa, a saber: **identificar situações de poder e cuidado no cotidiano institucional que atravessam as relações entre os bebês e as professoras e problematizar as situações de poder e cuidado nas práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras no contexto da creche.**

Para atingir tais objetivos, entendemos ser necessário utilizar o diário de campo como importante ferramenta para compor o cenário que a pesquisa foi construída, assim como extrair desse diário a possibilidade de analisar as falas das professoras, considerando o contexto em que foram produzidas.

As observações realizadas no campo, agora materializadas nesse diário, trouxeram-nos a clareza de que, em uma pesquisa qualitativa, de perspectiva histórico-cultural, enxergamos as participantes como sujeitos historicamente constituídos, inseridos em uma cultura, em um contexto. Como Freitas (2007), entendemos que

a observação, numa pesquisa de abordagem histórico-cultural, se constitui, pois, em um encontro de muitas vozes: ao ser observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social (FREITAS, 2007, p. 9).

Dessa forma, o contexto que foi observado e depois descrito no diário de campo, contribui na composição da análise dos dados. Para tanto, trazemos, ao longo do texto, algumas notas de campo (N.C), extraídas do diário, que reverberam situações do cotidiano da creche e o contexto em que a pesquisa foi construída.

As sessões reflexivas já descritas anteriormente, e agora utilizadas para compor a análise dos dados, são, para a pesquisa, a oportunidade de “voar montada nas palavras, nas linhas onde se escreve o bordado”, pois entendemos que as sessões oportunizaram, a partir das falas das docentes, a construção dos núcleos de significação, mas também tiveram o papel importante de compor o cenário e trazer gatilhos para os desdobramentos dos diálogos e reflexões presentes nas sessões. Segundo Freitas (2007, p. 12), “[...] o processo reflexivo é desencadeado por meio do diálogo entre professores e pesquisador construindo um espaço para a reflexão crítica em relação à prática dos participantes”.

Assim, os núcleos de significação construídos, a partir da aglutinação dos indicadores, ou seja, de excertos das falas das professoras, permitem ao pesquisador buscar formas de compreender as significações atreladas ao discurso das docentes. Essa ferramenta possibilita

“instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 58).

Nesse trabalho de alinhar as falas das professoras da creche, de problematizar os dados produzidos da pesquisa, não buscamos alcançar verdades absolutas, porque isso contraria a escolha de nosso referencial teórico. O nosso desejo é compreender o que se apresenta nas entrelinhas, nos modos como são constituídas e atravessadas as relações de poder e cuidado entre os bebês e as professoras na creche.

Para tanto, conforme nos aponta Rosa Maria Bueno Fischer, o indispensável “é perguntar: por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente? É investigar sobre as posições necessárias ao falante, para que ele efetivamente possa ser sujeito daquele enunciado” (FISCHER, 2001, p. 205).

Ao trazer para a dissertação inspirações da perspectiva de poder e cuidado de si em Foucault, buscamos compreender como o poder constitui as relações no interior da instituição e de que modo o cuidado de si entrelaça o cuidado do outro, nas práticas realizadas com os bebês no interior da creche.

Para além de pensar os cuidados realizados pelas docentes para a manutenção do corpo físico dos bebês e de seus próprios corpos, propomos, assim como Guimarães (2011), oportunizar um olhar atento e cuidadoso para as ações, emoções e reflexões sobre os saberes e fazeres docente.

Quando pensamos nas perspectivas de alteridade e ato responsivo nos escritos de Bakhtin, procuramos inspirações para problematizar de que maneira as professoras participantes da pesquisa constroem ou não, possibilidades de se colocar em posição alteritária e, ao mesmo tempo, responder de forma responsiva às ações empreendidas no fazer docente.

Para Micarello e Magalhães (2014), o indivíduo, através de seus atos e pensamentos, sempre irá assumir uma posição frente à vida, pois “[...] o sujeito assume uma posição frente ao mundo no qual sua existência se realiza como ato, ele responde a esse mundo e, ao mesmo tempo assume responsabilidades com essas respostas” (MICARELLO; MAGALHÃES, 2014, p. 154).

Desse modo, a partir dos dados produzidos, das leituras flutuantes e elaboração dos pré-indicadores e indicadores, foi possível construir três núcleos de significação expostos no quadro a seguir.

Quadro 8 - Núcleos de Significação

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1 - <i>Bebê, pra mim pequenininho, que não sabe se defender, fragilzinho</i> - Concepções de bebês, infâncias e creche.
NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2 - <i>Você acha que eu não tenho que gritar com ela?! Tudo bem que é errado, mas como eu vou deixar aquela menina com aquele corpinho que ela tem, eu tenho medo dela passar mal, eu tenho medo daquela menina desmaiar se ela ficar sem comer!</i> - Relações de poder e cuidado.
NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3 - <i>Eu acho que a gente vestindo a camisa de professora o mundo vê!</i> – Relações de poder e cuidado na perspectiva do ser e fazer docente.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para construir os títulos dos núcleos de significação, buscamos uma composição entre excertos extraídos a partir das falas das docentes e pequenas frases que resumem brevemente o que cada núcleo representa. Optamos por trazer as notas de campo e a fala das docentes em itálico, diferenciando-se das citações dos autores/as utilizados/as para o diálogo no trabalho.

Vale ressaltar que, como os núcleos de significação foram construídos com o propósito de alcançar os objetivos da pesquisa, as relações de poder e cuidado atravessam, de forma direta ou indireta, os núcleos de significação apresentados.

6.1 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1 - *Bebê, pra mim pequenininho, que não sabe se defender, fragilzinho* - Concepções de bebês, infâncias e creche

Diante de 15 pré-indicadores, obtivemos três indicadores que compõem o Núcleo de Significação 1, conforme apêndice A. Este núcleo demonstra os sentidos e significados atribuídos pelas professoras quando debatemos sobre concepções de bebês, infâncias e creche. Julgamos ser necessário refletir como as professoras pensam sobre tais apontamentos.

No quadro a seguir, destacam-se os indicadores do Núcleo de Significação 1:

Quadro 9 - Indicadores do Núcleo de Significação 1- *Bebê, pra mim pequenininho, que não sabe se defender, fragilzinho* - Concepções de bebês, crianças, infâncias e creche.

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Concepção de creche.	<i>Bebê, pra mim pequenininho, que não sabe se defender, fragilzinho</i> - Concepções de bebês, infâncias e creche.
Concepção/ Diferenciação entre creche e escola.	
Concepção de bebês/ Infâncias.	

Fonte: Elaborado pela autora.

De fato, percebe-se o quanto ainda é preciso (re) pensar as concepções arraigadas no interior das creches, pois, corroborando com Guimarães (2011), já avançamos em alguns aspectos, quando discutimos os bebês e as crianças pequenas. Entretanto, precisamos alcançar outros olhares, pois “[...] valorizar a dimensão ética do cuidado, colocar os bebês no lugar da potência, qualificar as relações humanas no cotidiano são perspectivas muito importantes na definição do lugar social da creche ainda hoje” (GUIMARÃES, 2011. p. 15). Portanto, ao problematizar tal questão, trazemos para o diálogo reflexões que nos ajudam a pensar outras formas de conceber esses bebês, as infâncias e a creche.

Para problematizar o primeiro indicador presente no núcleo, apresentamos uma nota de campo que sinaliza aspectos relacionados a concepções de creche no contexto da pesquisa. A nota é construída no primeiro de dia no campo, quando sou apresentada às instalações da instituição pela coordenadora Juliana, responsável pela creche:

Ao adentrar à instituição, percebi que uma obra estava sendo feita. Para melhoria, principalmente, das salas de atividades, os pisos estão sendo trocados e uma pintura está sendo feita nas salas. Ela [coordenadora Juliana] me explicou sobre “a corrente de amor” que estava sendo construída para a manutenção da creche, pois obras eram necessárias e a mantenedora não podia arcar com os custos. Então, de forma, autônoma, ela resolveu fazer uma arrecadação e, assim, estava acontecendo à reforma das salas (N.C 1 – 05/08/2019).

O momento vivenciado no primeiro dia de campo diz muito sobre as concepções de creche que atravessam o cotidiano das professoras. Percebe-se como a concepção assistencialista ainda está presente na creche. O que deveria ser de responsabilidade da mantenedora passa a ser visto como ato a ser praticado pela comunidade em prol da manutenção da instituição.

Esses aspectos nos fazem problematizar as relações de poder que articulam a constituição e manutenção das creches no município de Juiz de Fora. O formato administrativo instituído no município estabelece uma relação entre o público e o privado, reafirmado até o presente momento, a não transição da Assistência para a Educação das creches conveniadas, conforme preconiza a legislação.

Dessa forma, perguntamos: o custeio de uma obra no interior de uma creche conveniada só é possível através de uma “corrente de amor”? Qual o papel do poder público e privado nessas relações? Que concepções de creche são atreladas a uma instituição que necessita arrecadar fundos com a comunidade para a preservação do seu espaço físico?

O modo de produção a que estamos sujeitados, o capitalismo, se ressignifica na temporalidade, produzindo algumas ilusões. Uma delas talvez seja a de fazer crer na capacidade criativa do ser humano para lidar e resolver situações do cotidiano. A creche em relevo neste trabalho se localiza no cronotopo contemporâneo com todos os seus atravessamentos político-ideológicos.

Nesse sentido, como negar ajuda, quando alguém pede utilizando o termo “corrente de amor”? Como dizer não para a corrente de amor? Nessa perspectiva, percebemos como a linguagem é uma boa estratégia para capturar as pessoas. Isso nos faz lembrar de Bakhtin (2006), quando nos alerta sobre a construção dos sentidos das palavras na comunidade semiótica específica de cada grupo social. As palavras adquirem, nesse contexto, novos sentidos, que não estão desatrelados da formação de uma consciência coletiva. As palavras creche, amor, corrente orbitam em um espectro comum, como se não houvesse outra alternativa, a não ser as respostas solitárias, individuais.

São essas relações humanas, relações de poder, que vão constituindo o sujeito e que, portanto, refletem em suas concepções e ações consigo e com o outro. Ao trazer para o debate a nota de campo, percebemos como essas relações de poder atravessam o cotidiano dessas professoras. Nesse sentido, o fato de essa corrente de amor ter sido organizada pela coordenadora da instituição tem efeitos sobre as professoras e sobre as pessoas a quem ela pede para ajudar. Outro ponto a ser problematizado é o próprio nome da corrente. Amor é algo valorizado, sobretudo em se tratando de uma creche. Assim, há uma relação de poder

estabelecida na linguagem. Como se recusar ajudar a uma corrente de amor? Há uma relação de poder na relação com o saber. As pessoas sabem que o poder público não ajuda, as pessoas sabem que as creches precisam de ajuda.

De acordo como o trabalho de Araújo (2019), as creches juiz-foranas passaram por uma transição parcial entre a Educação e a Assistência. A autora demonstra em sua tese que o que aconteceu na cidade “[...] foi uma acomodação das creches no sistema educacional, considerando que não houve uma mudança profunda que alterasse as condições estruturais da rede de creches do município” (ARAÚJO, 2019, p. 69).

A opção do município por manter essa transição parcial se revela em um emaranhado de relações de poder que impactam na vida das pessoas, na maneira como enxergam e se relacionam com essas instituições. Para Foucault (2004c):

As relações de poder têm uma extensão consideravelmente grande nas relações humanas. Ora, isso não significa que o poder político esteja em toda parte, mas que, nas relações humanas, há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político (FOUCAULT, 2004c, p. 266).

Conforme nos aponta o Edital nº 06/2017, denominado: “Chamamento Público de Organizações da Sociedade Civil para a execução de serviço educacional no âmbito do município de Juiz de Fora/MG”, é atribuição da entidade: “Responsabilizar-se, exclusivamente, pelo gerenciamento administrativo e financeiro dos recursos recebidos, inclusive no que diz respeito às despesas de custeio, de investimento e de pessoal” (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA, 2017).

Dessa forma, a não intervenção da mantenedora para suprir as demandas da instituição faz emergir na comunidade a necessidade de cumprir seu “papel social” e arrecadar fundos para melhorias arquitetônicas na instituição. Portanto, que relações de poder atravessam essa prática? Que sujeitos estão sendo produzidos, quando arrecadamos fundos para a manutenção física das creches?

Esses aspectos precisam ser levados em consideração, quando pensamos nas relações entre os bebês e as professoras na creche. É diante dessas relações de poder que a creche se constitui, pois, a partir dessas concepções, a prática docente também emerge.

Quando pensamos em trazer para o debate as concepções atreladas ao discurso das professoras, buscamos problematizar os modos como essas concepções permeiam o trabalho com os bebês e afetam as relações no cotidiano da creche.

Buscamos, nas sessões reflexivas, conversar, com as professoras participantes da pesquisa, sobre questões que envolvem concepções acerca da relação das docentes com a creche. O excerto a seguir apresenta o olhar de uma das participantes, indicando-nos o entendimento da docente sobre o que a creche representa. Essa fala foi dita na sessão reflexiva IV, quando dialogávamos sobre a importância do espaço institucional e como cada professora enxergava esse espaço. Observemos o que diz Djamila:

A gente toma posse disso aqui. Ah, mas aqui não é meu não. Mas é minha casa, porque eu passo oito horas aqui. Eu saio da minha casa 6h30min. Eu volto pra minha casa 18h30min, ou seja, eu fico aqui doze horas do meu dia, oito horas do meu dia! Como eu não vou me sentir parte disso aqui? É o meu espaço; é onde eu me sinto bem; Onde eu me sinto parte disso. (DJAMILA, SR IV, p. 70).

Essa fala da Professora Djamila revela o quanto aspectos da vida privada vão se entrelaçando com a vida profissional. Permanecer por quase doze horas no ambiente de trabalho traz a sensação, para essas docentes, de que a creche efetivamente tornou-se a casa, possibilitando um agir pedagógico de acordo com seus próprios referenciais. Pensar a creche como um espaço privado, ou seja, como local da sua própria casa, traz importantes implicações que atravessam diretamente o trabalho pedagógico.

A fala de Djamila nos faz questionar: até que ponto e de que maneira enxergar o local de trabalho como casa interfere no trabalho docente? Que mecanismos sociais possibilitaram que a professora dispusesse de tal olhar? Diante desses questionamentos, faz-se necessário problematizar que lugar a creche ocupa no olhar dessas professoras.

Acreditamos no espaço da creche como um lugar de possibilidades, potencialidades e relações dialógicas. Nas palavras de Martins Filho e Delgado (2016, p. 10), a creche é “[...] um espaço de encontro, de afetos, de liberdade e de expressão criativa para todos os que dela fazem parte”.

A história e diversos autores, como Kuhlmann (2000), Barbosa (2010), Araújo (2019), demonstram que, por muito tempo, as creches brasileiras ocuparam o lugar do assistencialismo. Mesmo com a Constituição Federal de 1988 e a promulgação da LDBEN nº 9.394/96, garantindo o direito como primeira etapa da Educação Básica e, posteriormente, a incorporação das creches ao sistema de ensino, muitos municípios no país, como o caso de Juiz de Fora, não concretizaram tal transição, colaborando para a manutenção desse olhar assistencialista, perpetuando a ideia da creche como lugar menor, dissociado da Educação Básica brasileira.

Barbosa (2010) nos alerta que a creche, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009), deve cumprir sua função social, política e pedagógica. Nas palavras da autora, a creche é o lugar da coletividade:

[...] esses estabelecimentos educacionais têm como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância intensa e qualificada. Torna-se, assim, um espaço de vida coletiva onde diferentemente do ambiente doméstico, os bebês convivem com um grupo de crianças pequenas. Nesse lugar, junto com seus amigos e amigas, sob a coordenação de adultos especializados, as crianças têm a possibilidade de experimentar, aprender e construir relações afetivas (BARBOSA, 2010, p. 3).

Como espaço coletivo, buscamos, no trabalho docente, práticas que valorizem a dimensão ética do cuidado (GUIMARÃES, 2011), que sejam práticas voltadas para a coletividade. Logicamente, entendemos a importância da singularidade do sujeito, mas principalmente no eixo do trabalho pedagógico, as vozes da coletividade tornam-se primordiais. Diferentemente do espaço privado, na creche buscamos alcançar relações plurais e dinâmicas que vão contribuir para o desenvolvimento dos bebês no espaço público, ampliando sua visão de mundo, pois, conforme Barbosa (2010),

ao ingressar numa turma de berçário, o bebê vai conectar-se com universos familiares bastantes diferenciados e ampliar seu universo pessoal. Obviamente, a escola, apesar de seu relacionamento com a comunidade e com as famílias, terá estratégias educativas diferenciadas, pois ela precisa atender às crianças na perspectiva da vida coletiva, e não individualmente, como acontece nos lares (BARBOSA, 2010, p. 4).

À vista disso, conceber a instituição como espaço privado ou como casa reverbera sobremaneira no trabalho docente desenvolvido, reflete nos modos de compreender e estar na creche com esses bebês. O que pretendemos, ao problematizar tal concepção, é apresentar a creche como um espaço coletivo de direito, de convivência, construído e desfrutado por sujeitos plurais.

A ideia de pertencimento exposta na fala da docente, quando diz que aquele é seu espaço, traz importantes sentidos, principalmente quando pensamos que, em decorrência da política adotada pelo município, a rotatividade dessas profissionais é frequente no âmbito das creches juiz-foranas.

Sobre isso, o trabalho realizado no interior do Grupo de pesquisa LICEDH, intitulado: “Sentidos e Significados sobre a formação do (a) professor (a) das creches municipais conveniadas de Juiz de Fora/MG” demonstra que, diante da desvalorização e precarização dos

docentes, existe “[...] um alto índice de rotatividade entre as professoras da creche” (ARAÚJO; SANTOS; MACÁRIO, 2017, p. 913). Isso confirma que, mesmo diante das adversidades apresentadas na profissão docente das creches juiz-foranas, reside nessa professora um sentimento de pertencimento e construção de uma identidade no interior dessa instituição.

Vale pontuar que os aspectos macros, relacionados à gestão das creches no município, também contribuem para a construção de concepções que apontam a creche como espaço privado. Como já mencionado, legalmente, no município de Juiz de Fora, há uma diferenciação entre a carreira docente para as professoras de bebês e crianças bem pequenas³¹ (0 a 3 anos), a carreira docente para as professoras da pré-escola (4 e 5 anos) e o Ensino Fundamental.

Essa diferenciação apresenta-se, também, na carga horária de trabalho, que, para as professoras das creches, representa uma jornada de 40h semanais, sem possibilidade efetiva de formação continuada. Araújo, Santos e Macário (2017) demonstram, através de suas pesquisas no interior do GP LICEDH, que parte significativa das docentes declara não participar de cursos de formação continuada. Vejamos o que os dados apresentam:

Apesar de os dados produzidos apontarem que a maioria das professoras tem a formação mínima exigida (Magistério nível médio, Pedagogia ou curso Normal Superior), para atuarem na creche, uma questão relevante diz respeito ao fato de que, dentre o universo das que fizeram graduação, 84% não fez pós-graduação. Isso pode ter relação com a falta de incentivo, já que essas profissionais não possuem um plano de carreira que invista em sua formação, diferentemente dos demais profissionais do magistério público municipal de Juiz de Fora/MG. É também considerável o número de professoras que disseram que nunca (14,4%) ou raramente (40,3%) participam de curso de formação continuada. Esse fato tem suas raízes históricas na dura jornada de trabalho (40h semanais) que essas profissionais enfrentam, demonstrando que a Lei do Piso (BRASIL, 2008), que estabelece que 1/3 da carga horária do professor seja destinada às atividades extraclasse não é respeitada (ARAÚJO; SANTOS; MACÁRIO, 2017, p. 910).

Essa impossibilidade de buscar efetivamente uma formação continuada reflete nas concepções e práticas apresentadas e desenvolvidas no interior das creches. Sabe-se que o professor que está em constante processo de formação possui capacidades e ferramentas para imprimir novos olhares, novos modos de estar e agir com os bebês no contexto da creche.

³¹ Importante lembrar que estamos utilizando os parâmetros presentes na Base Nacional Comum Curricular 2017, para nomear e classificar a faixa etária de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Dessa forma, salientamos a importância da formação continuada para construção e desconstrução de concepções no interior das creches juiz-foranas.

É notório que tais diferenças estabelecidas dentro do município para a carreira docente culminam na desvalorização das professoras de creche e, conseqüentemente, na concepção de que o espaço institucional creche é menor. Nas palavras de Araújo, Santos e Macário (2017), essas diferenças reafirmadas pelo poder municipal tornam-se um equívoco e fazem com que se estabeleça “um cenário de precarização do trabalho docente com a ‘velha’ máxima conhecida na área da educação infantil: quanto menor a criança, menor a remuneração, menor a necessidade de formação [...]” (ARAÚJO; SANTOS; MACÁRIO, 2017, p. 912).

Na sequência, trazemos para o debate, ainda sobre concepções de creche, a fala da Professora Conceição. Vejamos o que a docente diz:

Ó gente, mas também tem aquela coisa! Tem aquela coisa também quando a mãe sente segurança de deixar um filho com uma pessoa. Ó gente, não tem nada melhor! Pior coisa que tem é você deixar na creche e saber: Nossa, será que ela vai cuidar bem dele? Nossa, ela tem uma cara de tão brava, nossa, acho que ela vai beliscar nele! Ó gente, eu acho que a mãe não trabalha não, ela tem que deixar aqui tranquila (CONCEIÇÃO, SR I, p. 18).

Ao problematizar a fala da professora Conceição, podemos relacioná-la com a fala da professora Djamila descrita anteriormente. É possível, no entrecruzamento desses excertos, observarmos a creche como prolongamento da casa.

Na fala anterior, a professora Djamila relata ser a creche a sua casa. Agora, nesse excerto, a professora Conceição fala sobre a relação com as mães dos bebês e nos aponta o lugar da creche sobre a ótica de uma instituição de guarda, um local em que as mães precisam ter tranquilidade e segurança para deixar seus bebês.

Percebe-se que a preocupação dessa professora com o bem-estar desse bebê afeta a maneira como essa docente lida com esses sujeitos e com o espaço, ou seja, a maneira como essa professora desenvolve seu trabalho no interior da creche. Dessa forma, podemos inferir que essa professora parece querer que a mãe se sinta segura em deixar seu bebê na instituição, do mesmo modo como se estivesse em casa.

A creche, como instituição social, possui uma cultura que lhe é própria. Essa cultura é carregada, não raro, de concepções que colocam à prova o trabalho desenvolvido em seu interior. Percebe-se a ideia de uma creche que tem como papel principal garantir a segurança do sujeito, mas que provoca questionamentos sobre a qualificação e o preparo dos profissionais que ali trabalham. Para tal fato, Barbosa (2010) nos aponta a necessidade de

proteger esses bebês e da responsabilidade de todos os profissionais envolvidos com o trabalho na creche.

Na perspectiva de romper com tal pensamento, buscamos compreender o trabalho docente a partir de compromisso ético de cuidar-educar, pois “[...] a tarefa dessa pedagogia da pequeníssima infância é articular dois campos teóricos: o do cuidado e o da educação, assegurando que cada ato pedagógico, cada palavra proferida tenha significado [...]” (BARBOSA, 2010, p. 6).

Isso posto, na continuidade de pensar as concepções de creche atreladas ao trabalho docente, não podemos deixar de mencionar as especificações apresentadas no discurso das professoras entre a creche e a escola presentes no segundo indicador desse núcleo de significação. As falas a seguir foram extraídas da sessão reflexiva III, momento no qual problematizávamos as concepções construídas socialmente, que acabam por diferenciar a creche da escola. Atentemos ao que relatam as professoras Djamila e Conceição na sessão:

É! Aqui é amor; é acolhimento; aqui é o momento da gente desenvolver a criança a partir do amor. Lá não, lá a criança já tem que chegar desenvolvida, ela já tem que chegar pronta e ali ela vai aprender o saber, o conhecimento. O desenvolvimento amoroso ela já tem que chegar lá pronta, entendeu? (DJAMILA, SR III, p. 44).

Não que na escola, não tenha amor, mas a creche é acolhida. (DJAMILA, SR III, p. 44).

A escola exige mais a educação em si! (CONCEIÇÃO, SR III, p. 44).

Fica evidente, nas falas das professoras, o quanto a creche ainda é concebida como espaço único de cuidado e afeto, não sendo possível relacioná-la com um espaço de construção do saber, deixando para a escola a responsabilidade do conhecimento ou daquilo que, segundo as professoras, seria a educação. Isso reverbera a dicotomia entre o educar e o cuidar, ainda presentes no contexto das creches. Sobre isso, destacamos Guimarães (2011), quando diz que,

de acordo com a legislação, educar e cuidar são ações indissociáveis e complementares no cotidiano da Educação Infantil. Delimitam o que é específico do trabalho com as crianças pequenas. No entanto, nas práticas cotidianas, constituem-se diversas formas de viver essas duas ações de modo segmentado. A ação do educar é compreendida como instruir e transmitir conhecimento [...] Cuidar é considerado como atender às demandas de sono, higiene, alimentação, proteger, ou “tomar conta” da criança numa intenção disciplinadora (GUIMARÃES, 2011, p. 37).

Nesse caso, as professoras projetam no espaço da creche o lugar do cuidado corporal, da amorosidade, afeto e transportam para a escola a responsabilidade do conhecimento, dicotomizando algo que há muito tempo debatemos e que defendemos ser indissociável.

Acreditamos que o debate sobre o cuidar e educar precisa ser alargado e problematizado no interior das creches. Fica evidente que a forma como estão sendo trabalhados esses aspectos na formação dessas profissionais não conseguiu ampliar o olhar dessas professoras sobre a dimensão do cuidar e educar no campo da Educação Infantil. Dessa forma, propomos problematizar e (re) pensar o modo com vamos abordar esses aspectos nos cursos de formação continuada e inicial daqui em diante.

Para ampliar as discussões e reflexões sobre as concepções presentes no contexto da creche, apresentamos o terceiro indicador do núcleo: Concepção de bebês/ Infâncias. Utilizamos a primeira sessão reflexiva para dialogar com as docentes o entendimento construído por elas sobre os bebês e as infâncias. Vale ressaltar que um dos excertos apresentados nos ajudou a compor o título do núcleo e agora nos faz pensar a concepção de bebê que se apresenta no discurso das docentes:

Bebê, pra mim pequenininho, que não sabe se defender, fragilzinho.
(ELISA, SR I, p. 8).

Frágil. Totalmente dependente. (CONCEIÇÃO, SR I, p. 8).

Quando evidenciamos, no título do núcleo, a proposição de que o bebê seria esse ser frágil, pequeno, desprotegido conforme nos aponta a fala de uma das professoras, interrogamos: como esse bebê pode ser considerado sujeito potente e produtor de cultura no contexto da vida coletiva?

Para Tristão (2004, p. 116), “[...] a concepção de infância e de crianças que as professoras constroem determinam as suas práticas”. Assim como a autora, sustentamos que as concepções presentes no contexto da creche e defendidas pelas professoras atravessam a prática docente. Mesmo este núcleo não abordando diretamente as dimensões de poder e cuidado, acreditamos que é a partir das concepções defendidas pelas professoras que as relações de poder e cuidado são apresentadas e se fazem presentes.

A imagem construída historicamente sobre os bebês é, sem dúvida, marcada pela ideia de sujeitos indefesos, frágeis. Nas relações entre adultos e bebês, os adultos são os detentores do saber, já os bebês “[...] são vistos como seres em falta, seres em processo” (BARBOSA, 2017, p. 27). Como buscar outras formas de considerar esses bebês? E como desconstruir essa lógica? Segundo Tristão (2004):

Na atuação com as crianças, podemos perceber o que pensam as professoras sobre aquele grupo. Assim, há diferenças profundas entre as ações de uma professora que concebe a criança como um ser incompleto, daquelas de uma professora que sinceramente acredita nas potencialidades dos seus educandos, na sua alteridade (TRISTÃO, 2004, p. 117).

Em seus dizeres, a autora nos convoca a refletir sobre como as concepções construídas por essas docentes impactam na prática pedagógica. Pressupomos que dimensionar as situações diárias vivenciadas no interior das instituições, observar e refletir sobre a prática sejam uma das possibilidades para romper com tais concepções, pois é nas relações cotidianas que as concepções se materializam a partir do fazer docente.

A nota de campo, a seguir, N.C – 12/08/2019, podemos perceber como a concepção de bebê frágil, que precisa ser protegido, atravessa a prática das docentes:

Fomos para o morro [área externa da creche], me chamou atenção um bebê que estava no carrinho e ali permaneceu por algum tempo. As outras crianças estavam brincando com os brinquedos disponibilizados e esse bebê se encontrava no carrinho sem interagir muito com as outras crianças. Indaguei o porquê dele estar ali; a professora disse que o bebê era muito pequenininho. Depois de um tempo, o bebê foi colocado no chão para brincar, chorou um pouco e depois interagiu com as outras crianças. Ficamos ali por mais algum tempo (total 1h) e retornamos para sala, para iniciarmos os banhos. (N.C 2 – 12/08/2019).

Observamos que levar os bebês para brincar na área externa da instituição é uma prática recorrente das professoras da creche. Isso é um ganho muito significativo, pois sabemos que essa prática ainda é restrita, quando pensamos no trabalho com os bebês.

Entretanto, a ação da professora em manter esse bebê no carrinho, enquanto os outros brincavam, evidencia que, mesmo a professora compreendendo a importância do brincar ao ar livre e dos benefícios que essa prática pode trazer para o desenvolvimento, essa permissão é restringida aos bebês “maiores”, considerados por elas aptos a vivenciar esses momentos. Ao mesmo tempo, com o questionamento realizado, a professora remove o bebê do carrinho e permite a exploração do espaço externo.

Sobre isso, Barbosa (2017) nos alerta acerca da importância de considerar os bebês como sujeitos ativos de seu desenvolvimento e construtores de cultura, pois,

[...] apesar de os bebês dependerem do Outro adulto, parceiro de trocas que venha lhe dar de comer, cuidar da sua higiene, falar-lhe, dar sentido ao que o rodeia no início de suas vidas, isso apenas indica seu começo no mundo e não uma condição de completa incapacidade. Está claro que a sua

possibilidade de sobrevivência sem o outro ser humano é quase inexistente, mas isso não significa que o bebê esteja em posição de inferioridade ou de total passividade frente ao adulto e as demais crianças. Temos que considerar e reconhecer que a criança desempenha, ela mesma, um importante papel em termos de configurar o seu próprio desenvolvimento (BARBOSA, 2017, p. 28).

Outro ponto importante que podemos destacar, quando a professora Elisa identifica esse bebê como ser frágil, que exige maior atenção, é o termo “pra mim”. A docente, ao trazer essa fala, se posiciona e, com isso, carrega uma concepção do que é ser professora de creche. O fato de a professora Elisa compreender as fragilidades e singularidades dos bebês na creche a diferencia das outras professoras de outros anos no campo da educação. Isso demonstra a necessidade de se pensar as singularidades do trabalho com os bebês, sem, contudo, que essas singularidades se tornem fragilidades, posicionando os bebês como sujeitos incompletos.

Na esteira de refletir sobre concepções, a fala da professora Djamilia nos indica um olhar sobre o que é ser bebê na creche. Vejamos o que diz a professora:

Pra gente, bebê, aqui, vamos pôr na faixa etária da Luana, seria berçário I. O nosso é bebê, só que os nossos chegaram tão pequenos e agora são outras crianças; igual eu falei para as meninas, agosto é pra mim o melhor mês do mundo, que as crianças voltam e parecem que elas já têm dois anos já, e ninguém tem, mas todos têm, porque parece que não é mais bebê, você me entende? Depois de agosto, a gente, assim, depois do terceiro, quarto mês que eles estão aqui, você já pode fazer um projeto, eles já estão adaptados, já sabem a rotina e aí a gente esquece que eles são bebês, mas eles ainda são né! (DJAMILIA, SR I, p.8).

Através do excerto, podemos constatar que, para a docente Djamilia, os bebês estariam apenas na faixa etária que compreende o berçário I da instituição, ou seja, de 0 a 1 ano de idade. Depois do período de adaptação e, principalmente, a partir do segundo semestre, esses bebês, mesmo inseridos na mesma categoria geracional, não são vistos mais como bebês. Mas o que significa essa adaptação? Que os bebês já sabem a disciplina instaurada na creche? Que já cumprem com a rotina institucional da forma “correta”?

Segundo Lucilaine Reis (2016), as instituições infantis, e mais especificamente as creches, buscam, durante o processo de adaptação, maneiras de moldar e conduzir a vida dos bebês no cotidiano institucional, desejam que esses bebês sejam introduzidos a uma determinada dinâmica, “[...] buscando métodos para adaptá-los cada vez mais cedo as fôrmas e formas da instituição” (REIS, 2016, p. 38). Nesse sentido, é interessante perceber como a creche é vista como um espaço para disciplinar os corpos desses bebês e, só depois, desenvolver projetos.

Com a fala de Djamila, percebe-se que há um deslocamento sobre o que a professora considera como bebê. Esse entendimento impacta na maneira com essas docentes enxergam esses sujeitos e também nas atividades práticas que serão desenvolvidas no contexto da creche. Conforme nos aponta Guimarães (2011):

Trata-se da inclusão do berçário numa espécie de seriação que teria início já na creche. Nessa visão, Berçário I, Berçário II, Maternal I e Maternal II seriam patamares de uma escala ascendente, promovendo o desenvolvimento da criança. [...]. Na creche, as crianças são reconhecidas como bebês especialmente no Berçário I; a partir do Berçário II, parece que eles vão se tornando mais independentes, e isso significa sair da condição de 'ser bebê' (GUIMARÃES, 2011, p. 136).

A definição de bebê é complexa, demanda sensibilidade e está para além de pensarmos nas faixas etárias construídas socialmente. Barbosa (2010) pondera que precisamos considerar as experiências culturais desses bebês, quando pensamos na relação da idade cronológica e seu desenvolvimento.

Desse modo, os indicadores apresentados neste primeiro núcleo de significação trazem discussões necessárias para pensarmos que concepções estão atreladas ao trabalho docente com os bebês e crianças pequenas. Não temos como objetivo de análise apontar concepções que estejam ou não corretas.

Desejamos refletir sobre essas concepções e traçar novas perspectivas que possam promover uma ressignificação no olhar docente, construindo uma prática que verdadeiramente compreenda os bebês como sujeitos ativos do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Vimos que, para que isso se torne possível, é necessário articulação entre poderes e saberes, torna-se essencial defender concepções de creche, escola, infâncias e bebês que sejam pautadas na pluralidade, na potência e no diálogo. Não podemos conceber concepções e práticas que estejam atreladas a mecanismos externos que desvalorize o professor, que não o reconheça em sua profissão docente e que não possibilite a formação continuada.

Por isso, acreditamos no diálogo, na escuta democrática e sensível dessas professoras e na urgência de construção e manutenção de políticas públicas para a primeira infância, no propósito de ampliar olhares, revisitar práticas e buscar novos modos de estar com esses bebês.

6.2 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2 – *Você acha que eu não tenho que gritar com ela?! Tudo bem que é errado, mas como eu vou deixar aquela menina com aquele corpinho que ela tem. Eu tenho medo dela passar mal; eu tenho medo daquela menina desmaiar se ela ficar sem comer* - Relações de poder e cuidado.

Este núcleo de significações foi construído a partir de um universo de 30 pré-indicadores culminando na composição de cinco indicadores, conforme apêndice A. O núcleo de significação 2 apresenta as relações de poder e cuidado entre as professoras e os bebês considerando o contexto macro e micro da creche. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 10 - Indicadores do Núcleo de Significação 2 – *Você acha que eu não tenho que gritar com ela?! Tudo bem que é errado, mas como eu vou deixar aquela menina com aquele corpinho que ela tem. Eu tenho medo dela passar mal; eu tenho medo daquela menina desmaiar se ela ficar sem comer* - Relações de poder e cuidado.

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Práticas de disciplinamento / controle dos bebês e professoras	<i>Você acha que eu não tenho que gritar com ela?! Tudo bem que é errado, mas como eu vou deixar aquela menina com aquele corpinho que ela tem. Eu tenho medo dela passar mal; eu tenho medo daquela menina desmaiar se ela ficar sem comer</i> - Relações de poder e cuidado.
Práticas de prevenção	
Rotina da creche	
Alimentação na creche	
Silêncio no refeitório	

Fonte: Elaborado pela autora.

Para iniciarmos nossas reflexões sobre o núcleo de significação 2, vamos nos dedicar a pensar sobre o primeiro indicador que compõe esse núcleo, a saber: práticas de disciplinamento / controle dos bebês e professoras.

Acreditamos ser importante apresentar, a partir das falas das docentes, como, em muitos momentos, o poder exercido nas relações entre professoras e bebês é consolidado através de práticas de controle e disciplinamento sendo justificadas com/a partir do cuidado. Trata-se de perceber de que maneira as práticas de controle e disciplinamento são legitimadas

através das rotinas, dos tempos e espaços na creche e como o cuidado de si e do outro entrelaçam esse processo.

Para Foucault (2014), as técnicas de disciplinamento se tornaram modos de dominar o corpo dos outros, um poder que objetiva produzir novas subjetividades através de mecanismos que são capazes de manipular os gestos e comportamentos do indivíduo. Segundo o autor, surge uma “mecânica do poder” que define “[...] como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (FOUCAULT, 2014, p.135).

Nessa lógica, as práticas de controle e disciplinamento observadas no interior da creche promovem, sobre os corpos dos bebês, maneiras eficientes de controle e condução conforme se deseja.

O cuidado que justifica as práticas de controle e disciplinamento no interior da creche observada não traduz o que acreditamos ser possível construir através de relações dialógicas entre os bebês e as professoras. Defendemos, assim como Guimarães (2011), que o cuidado se apresenta nessa relação como possibilidade de transformação da educação, pois o “cuidado na perspectiva de atenção ao outro, de integração entre a dimensão cotidiana e a existencial do ser humano é um caminho central na concretização da creche como espaço de vida” (GUIMARÃES, 2011, p. 54).

Para refletir sobre o poder e o papel do professor nessas relações, buscamos inspirações em Walter O. Kohan (2005) que demonstra em seus escritos que o professor possui uma posição fundamental na ampliação do poder disciplinar nas instituições escolares. Entretanto,

[...] não se trata de fazer do professor o vilão da história. Ele também é, em muitos sentidos, rebanho dos orientadores, dos conselheiros e dos diretores que, por sua vez, são também rebanho dos administradores, dos supervisores, e dos macrogestores, e assim por diante. Ele também está preso ao controle e à dependência dos outros. Ele está igualmente submetido a uma autoconsciência de que sua posição específica dificilmente lhe permitirá ver e não ter. Na verdade, não se trata de uma história de vilões nem uma emboscada de alguns indivíduos contra outros indivíduos, senão de dispositivos intencionais, mas não pessoais que sujeitam os diversos participantes da instituição escolar em função da posição relativa que cada um deles ocupa nela (KOHAN, 2005, p. 88).

Pensando nesses dispositivos que atravessam as relações no cotidiano da creche, utilizamos o livro “A quatro mãos”, de Marilda Castanha, como disparador para

problematizarmos como questões sobre disciplina, controle e cuidado são entendidas pelas professoras no cotidiano da creche. Emergiram as seguintes reflexões na sessão reflexiva I:

Quando às vezes nós somos meio rígidas com as crianças, mas é podar que fala no livro, porque, se a gente deixar fazer tudo, a gente perde o controle da sala e a gente não pode perder o controle da sala, porque eles são pequenininhos, mas, se a gente deixar, eles sobem em cima da cabeça, eles fazem de tudo que vão chegar a mandar na gente, então a gente tem que ser rígida, porque eles começam tudo no berçário, aí o certo seria dar continuidade nas outras turmas, só que às vezes não vai pelo mesmo padrão, então, por isso que a gente procura ser, eu pelo menos, eu Elisa e Djamila somos bem rígidas com eles, eles são pequenininhos. Mas, gente, tem que ter limite porque, em casa, às vezes, pai e mãe não dá. Sabe, chega cansado, não que saber mesmo! É só um banho e cama, às vezes nem dá janta, dá só a mamadeira mesmo porque tá com preguiça e eles ficam sem noção, sem aquela direção e aqui quem tem que fazer essa direção somos nós. (CONCEIÇÃO, SR I, p. 21 e 22).

A criança começa a pensar no que ela fez. Essa questão da cadeira, nossa, mas ela vai deixar em pé? Vou sim, nem cinco minutos dá, dá dois minutos, dois minutos em pé não dói a perna de ninguém gente! Dói não, ele tem que ter medo do que ele fez, ele tem que pensar e quando ele tá em pé, ele não tá só em pé, ele tá pensando no que ele fez, eu chego pra ele e falo assim: Você bate na sua casa? Ele pensa... Alguém faz isso com você aqui? Ele vai pensar! Então quando você põe a criança pra pensar é isso que funciona. É essa pedagogia né. (DJAMILA, SR I, p. 23).

E eu acho essa história incrível por causa disso, eu pensei tanto na família, quanto na criança, eu me vi esse pai (fica emocionada), eu me vi esse pai que dá a mão, eu me vi esse pai que poda, esse pai que planta, faz o que possível for né! Para que a infância dessa criança seja melhor. (DJAMILA, SR I, p. 2 e 3).

Essas três falas traduzem o quanto as práticas dessas professoras estão alicerçadas em um discurso que privilegia o controle e a ordem desses sujeitos em prol de um “vir a ser”. Conceição considera que ser rígida com os bebês é uma maneira eficiente de trazer a ordem e controlar a turma, justificando tal postura como forma de cuidado com pequenos, pois, no ambiente familiar, esses ensinamentos não são realizados pelos responsáveis, sendo necessário que a referência seja a docente, possibilitando que, a partir de seus ensinamentos, os bebês tornem-se sujeitos controláveis.

Já a fala da professora Djamila traz a concepção de que, para controlar as atitudes, consideradas por ela erradas no cotidiano da creche – nesse caso, agredir fisicamente outra criança -, é necessário que esse bebê pense sobre o ato que foi realizado, penalizando, com isso, o próprio corpo. A professora justifica, ainda, ser essa a pedagogia que funciona. No

último excerto, também extraído da fala da Professora Djamila, surge a ideia do adulto que irá conduzir esse bebê para uma vida melhor.

Esses aspectos apresentados nas falas das docentes dizem muito da formação dessas professoras, do entendimento construído por elas, sobre a instituição escolar como espaço de disciplinamento e dos processos educativos dos sujeitos que buscam o controle para ter sucesso. A escola, nesse sentido, tem vários mecanismos que promovem esse controle em prol do sucesso. Um deles é o conjunto punição/premiação.

Foucault (2014), em sua obra “Vigiar e punir”, discorre sobre a punição e a premiação. Aponta que, adiante dessas relações de poder, existem micropenalidades capazes de punir, mas também de valorizar os comportamentos no interior das instituições disciplinares. Para o autor, “a punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção” (FOUCAULT, 2014, p. 177).

Nessa lógica, observamos, na referida instituição, discursos que valorizam a contraposição entre o certo e o errado, entre o bem e o mal, levando ao ajustamento do comportamento e da conduta dos bebês e crianças pequenas a partir dessa perspectiva. Segundo o autor francês, os aparelhos disciplinares são capazes de hierarquizar os indivíduos através de uma relação recíproca entre “[...] os ‘bons’ e os ‘maus’ indivíduos” (FOUCAULT, 2014, p. 178).

Desse modo, observando esses excertos podemos afirmar que as concepções defendidas por essas professoras sobre o controle, a disciplina no ambiente da creche estão vinculadas ao desejo de cuidar desses bebês e garantir que eles sejam sujeitos sociáveis, que tenham uma infância próspera e tornem-se adultos desejáveis, mas também o desejo de se tornarem professoras.

Precisamos considerar que as professoras de hoje foram as alunas de ontem. Muitas vivenciaram a experiência da disciplina na escola, como alunas, e agora, como docentes, acabam reproduzindo esse entendimento de creche e de professora. Uma mistura entre ensinar e educar, entre ensinar e disciplinar. Nessa perspectiva, uma boa professora é a que sabe ter controle da turma, uma professora respeitada é aquela que sabe disciplinar os sujeitos.

Sobre isso, Foucault aponta que os saberes vão nos constituindo e constituindo os outros. Nesse sentido, podemos entender como a ação da professora sobre os bebês é uma ação dela sobre ela mesma, uma ação dos saberes do que é ser professora de creche.

As defesas dessas concepções almejam a construção de sujeitos melhores, bem vistos pela sociedade. Contudo, tais perspectivas implicam a limitação do desenvolvimento e

interação desses bebês no cotidiano da creche. Esses aspectos nos fazem compreender a importância de (re) pensar, de problematizar essas concepções. Talvez perceber os bebês como sujeitos capazes de construir e transformar o mundo no presente seja um caminho possível para a problematização. Sobre isso, Reis (2016) propõe que

[...] a Educação Infantil volte seus olhos para os bebês em toda a sua complexidade humana, e não apenas para seu “vir a ser”, para o “sujeito em desenvolvimento”, para o humano em potencial, para uma concepção abstrata de bebê, para o que ainda não é. É importante que a creche não ceda á tentação da escolarização preparatória desde a mais tenra idade. Afinal, para que preparar “para a vida”, se vida é o que está acontecendo conosco desde o momento em que nascemos? Se, em vez de preparar para “a vida”, podemos nos voltar para a plenitude e riqueza da experiência vivida, vivendo-a intensamente, em vez de tentar antecipar o futuro? (REIS, 2016, p. 51).

Essa antecipação do futuro, esse desejo de preparar e governar a vida desses sujeitos tão pequenos, sem considerar suas potencialidades no presente, reflete consideravelmente na prática dessas professoras e na possibilidade de interações desses bebês com seus pares, com os adultos e espaços no ambiente da creche.

Foucault (2004a) demonstra, em seus escritos, que, nas relações de poder, as experiências e práticas relacionadas ao governo dos outros estão vinculadas ao governo de si. O autor expõe a necessidade que temos de transparecer aos olhos dos outros uma vida que seja exemplo, que seja atraente, mas, para isso, é necessário alcançar maneiras de governar a própria vida, ou seja, para o autor francês: “Tratava-se de saber como governar sua própria vida para lhe dar a forma mais bela possível (aos olhos dos outros, de si mesmo e das gerações futuras para as quais se poderá servir de exemplo)” (FOUCAULT, 2004a, p. 244).

Essa relação imbricada eu-outro nos remete a Bakhtin, quando diz que há um eu que existe a partir de sua relação com o outro, relação eternamente inacabada. Em suas palavras:

Por palavrado outro (enunciado, produção verbal) entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, pronunciada ou escrita em minha língua (minha língua materna), ou em qualquer outra língua, ou seja: qualquer outra palavra que não seja a minha. Neste sentido, todas as palavras (os enunciados, as produções verbais, assim como a literatura), com a exceção de minhas próprias palavras, são palavras do outro. Vivo no universo das palavras do outro (BAKHTIN, 2003, p. 379).

Nesse sentido, as professoras da creche também partilham desse desejo, assim como os bebês, de experiências que vão direcionar e governar suas próprias vidas. Para o autor, [...] o governo de si se integra a uma prática do governo dos outros. São, em suma, duas vias de acesso inversas para uma mesma questão: como se constitui uma ‘experiência’ em que estão ligadas a relação consigo mesmo e a relação com os outro (FOUCAULT, 2004a, p. 243).

Nessas experiências citadas por Foucault (2004a), esse controle não advém apenas das professoras para os bebês. Existe uma relação de poder que tende a controlar também as ações e práticas docentes. Assim, muitas vezes, o corpo dessas professoras também é vigiado, sofre sanções e é controlado. Vejamos o que diz Djamila:

Eu acho que essa impulsividade, né! Essa questão que a Conceição fala, é que a gente acaba uma hora a gente guarda e uma hora solta! E aí pode ser na hora que a criança tá brigando, você dá um grito mais alto, mas infelizmente, a gente não consegue se controlar o tempo inteiro. Eu, graças a Deus, consigo me controlar bem, mas o tempo inteiro é difícil. (DJAMILA, SR IV, p. 60).

Igual quando eu cheguei, na primeira semana que eu fui trabalhar, eu não esqueço, a Juliana chegou pra mim e falou: você vai ser mandada embora, o seu tom de voz é muito alto! Aí eu falei assim: ô, Juliana eu não consigo, porque eu sou italiana! Eu falo assim! Ah mais então você tenta?! E aí? Então assim, eu tento! Mas na hora do calor, não dá! (DJAMILA, SR III, p. 48).

O que a professora Djamila expõe em sua fala, quando revela que, durante momentos na interação com os bebês, precisa se controlar para não gritar com essas crianças, traduz o empenho de exercer sobre si, sobre o próprio corpo, o próprio discurso, um controle para a manutenção de uma ordem coletiva.

Compreendemos que houve, ao longo da história, uma mudança de olhar sobre o que é educar uma criança nas instituições de ensino. Entretanto, ainda hoje estamos imersos em um discurso que fiscaliza a ação da professora sobre as crianças, no sentido de evitar os castigos físicos, os abusos, o que tem efeito na vigilância que as professoras têm de si, nos limites e na relação com as famílias. Nesse sentido, novamente percebemos como os saberes vão constituindo o que é ser professora.

Foucault (2004c) nos esclarece que essas relações de saber e poder produzem práticas de autoformação do sujeito promovendo um exercício sobre si mesmo “[...] do qual se procura elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2004c, p. 265). Segundo o autor, cada época vai constituindo saberes considerados válidos, valorizados e

como esses saberes estão atravessados por relações de poder. Não existe poder sem saber e não existe saber sem poder.

Nessa perspectiva, com o propósito de ampliar o olhar, romper com concepções engessadas e enxergar os bebês para além de um “vir a ser”, acreditamos ser possível, através de uma reflexão dialógica, ouvindo e compartilhando as experiências do fazer docente, construir e desconstruir concepções no contexto da creche.

Para isso, a formação continuada em contexto dessas professoras torna-se parte substancial desse processo. Segundo António Nóvoa (2019), a reflexão coletiva rompe desafios e promove práticas pedagógicas heterogenias.

Buscar maneiras para que essa formação continuada aconteça de forma a transcender perspectivas, a romper com paradigmas e a ressignificar a prática docente no âmbito das creches é valorizar os profissionais que atuam com os bebês e crianças pequenas, é compreender a dimensão da formação como agente transformador e propulsor dos saberes e fazeres docente.

Sendo assim, essa formação em contexto carece de atenção e articulação para sua manutenção, não sendo resumida a momentos individualizados e dispersos, pois, conforme nos aponta Cestaro (2019),

a formação continuada docente não se restringe apenas a cursos, palestras, seminários e atividades esporádicas, promovidas por várias instituições isoladas. Esta também deve ser concebida dentro do ambiente de trabalho, mediante interação com os pares, educandos, familiares, buscando constantemente construir e reconstruir conhecimento. Entendida como uma modalidade de formação continuada, a formação em contexto deve propiciar a reflexão crítica sobre a prática, a troca de experiências, ideias, propostas, projetos, no sentido de buscar o que deve ser evidenciado no cotidiano profissional (CESTARO, 2019, p. 16).

Dessa forma, buscando evidenciar as práticas no cotidiano da creche, apresentamos o segundo indicador que compõe o núcleo: as práticas de prevenção, que ampliam as discussões sobre as relações de poder e cuidado no espaço coletivo da creche. As falas a seguir demonstram a necessidade de prevenir as ações e as interações dos bebês no cotidiano da instituição. Vejamos:

Teve aquela situação com o Igor, ele estava correndo e bateu a testa, ai eu pensei, meu Deus se eu tivesse falado: Igor para de correr! Será que ele teria machucado? (ELISA, SR III, p. 49).

Então, a gente preferi prevenir, do que remediar! É complicado, sabe! Infelizmente, a gente tem que virar médico! A gente acaba podando, talvez de forma errada, talvez não! Mas a gente acaba podando com medo do que possa acontecer. (DJAMILA, SR III, p. 49).

Um Não! Um grito! Um para de chorar, é prevenção! Porque eu sei, atrás da minha prevenção tem um estudo! Porque eu sei, eu conheço! (DJAMILA, SR III, p. 49).

No diálogo com as participantes, buscamos compreender como são vistas pelas docentes ações de prevenção reveladas no cotidiano das práticas pedagógicas. Elisa, em sua fala, evidencia a preocupação e o cuidado para evitar acidentes com os bebês, considerando a previsão de um futuro inesperado. Já Djamila reflete a ação de prevenção como forma de controle dos corpos infantis e de seu próprio corpo.

Para contrapor os excertos mencionados anteriormente, apresentamos uma nota de campo que diz muito da prática das professoras participantes da pesquisa que foi constantemente observada durante a pesquisa. Isso revela a contradição da experiência de nossos atos no cotidiano das práticas pedagógicas. Não há certo ou errado, há um sujeito que responde sem a possibilidade de alibi para os seus atos, como nos diria Bakhtin (2003). Apesar de um discurso preventivo sobre a prática pedagógica, as docentes, durante o período de trabalho na creche, proporcionavam para os bebês momentos de liberdade, de contato com a natureza, no qual os bebês podiam interagir com seus pares e explorar novos ambientes. Vejamos:

Iniciamos a rotina do dia no refeitório oferecendo café para os bebês. Após o término, fomos para a sala de atividade, as professoras se organizaram para poder levar os bebês para a área externa da instituição. Fiquei animada com a possibilidade, fomos nos organizando e nos encaminhamos para o morro. Como foi bonito ver os bebês explorando o espaço externo de diferentes formas, vendo a postura serena das professoras, sem medo, sem a utilização da pedagogia preventiva. Ficamos na área externa durante grande parte da manhã, depois retornamos para a sala e as professoras começaram a dar os banhos (N.C 3 – 09/09/2019).

A nota de campo reflete uma importante mudança de olhar e das práticas pedagógicas no interior das instituições infantis. Ainda hoje, deparamo-nos com situações nas quais os bebês ficam restritos nas áreas internas das creches. Seja por falta de estrutura adequada, seja por receio das professoras ou para prevenir acidentes, muitos bebês não podem frequentar a área externa das instituições. Entretanto, essas concepções vêm se modificando, sendo a creche observada um exemplo de como o olhar sensível para esses bebês e o trabalho coletivo podem ressignificar as práticas docentes.

Nesse sentido, Lea Tiriba (2018) propõe uma Educação Infantil voltada para a liberdade, para as experiências que promovam e valorizem os corpos infantis. Todavia, é possível perceber, nas instituições de Educação Infantil, uma cultura preventiva, que limita o indivíduo nas suas descobertas e interações coletivas, instaurando-se comportamentos que emparedam os corpos desses bebês e crianças pequenas em benefício de uma pedagogia que previne de acidentes, da doença e do perigo (TIRIBA, 2018).

A cultura assistencialista presente nas creches, a imagem da instituição que guarda e previne, refletem-se nas ações e em como esses bebês e suas professoras são vistos na sociedade. Assim, o contato com a natureza, o brincar ao ar livre são limitados por conferir às crianças pequenas um constante perigo sobre seus corpos, sendo necessário, assim, “melhor prevenir do que remediar”.

Tiriba (2018) aponta em seus estudos que uma cultura preventiva se instaura nas instituições infantis e revela modos de “emparedar” os bebês e as crianças pequenas, pois, “se, doente, não há quem cuide, o melhor é evitar a qualquer preço a enfermidade, e se a natureza é quem ameaça o estado de saúde, o espaço interno representa segurança, e, ao contrário, o espaço externo a insegurança” (TIRIBA, 2018, p. 87).

Essa prevenção vigente na creche advém de relações de poder no interior dessas instituições. Para Foucault (2014), estamos sob a égide da sociedade disciplinar, em que o poder se exerce no interior das instituições de sequestro. A escola e a creche são instituições de sequestro, ou seja, as pessoas estão nelas não pelo desejo, mas porque essas instituições são entendidas como lugares importantes de formação dos sujeitos para o convívio e o sucesso na sociedade capitalista. Assim, todas as instituições numa sociedade disciplinar são atravessadas por relações de poder. Uma das formas de essas relações de poder se organizarem no interior dessas instituições é através da condução da conduta, não somente do outro, mas a condução da conduta de si mesmo. Foucault (2004c) nos adverte de que as relações de poder são, na verdade, a maneira como o indivíduo “[...] procura dirigir a conduta do outro” (FOUCAULT, 2004c, p. 276).

Portanto, nos entremeios dessas relações, existe a posição da família que, muitas vezes, não compreende a importância do brincar ao ar livre e questiona a prática pedagógica das docentes, advertindo a professora quando ocorre algum acidente.

Existe a posição da gestão que, em alguns momentos, limita as ações pedagógicas por decorrência dos desejos da família, ou seja, instaura-se um jogo de poder no qual cada um tenta conduzir a conduta do outro, desde a família, passando pela gestão e refletindo nas ações das professoras com os bebês.

A professora, nesse sentido, sente-se refém das limitações impostas por essas relações, tem medo do que pode vir acontecer com esses bebês e, conseqüentemente, promove uma pedagogia preventiva e o “emparedamento” desses corpos infantis. Corroborando com os dizeres de Tiriba (2018),

o medo, muitas vezes, não está relacionado a riscos reais para as crianças, mas à insegurança diante do que imaginam que poderia acontecer. Isso muitas vezes decorre do fato de não haver um investimento das direções e coordenações no sentido de construção de uma relação de confiança com os pais (TIRIBA, 2018, p. 94),

Na tentativa de refletir sobre esses medos e buscar estratégias que impulsionam pedagogias libertárias, que respeitem as vontades do corpo (TIRIBA, 2018), a autora nos revela a potencialidade que é pensar e construir um currículo na Educação Infantil que contemplem o corpo, a natureza, os desejos dos bebês, das crianças pequenas e também de suas professoras.

Dessa forma, o que buscamos é romper com essas práticas pedagógicas que visam à prevenção, que limitam o corpo. Desejamos reflexões que reverberem ações pautadas na constituição de sujeitos livres, conhecedores da natureza e das possibilidades do próprio corpo. Logicamente, precisamos cuidar da integridade física desses bebês, procurando evitar acidentes no interior das creches, mas esse cuidado não pode sobrepor e impedir que esses sujeitos experimentem novos espaços descubram a natureza e as potencialidades do próprio corpo.

Outro saber que atravessa a constituição desse núcleo de significação é a rotina na creche, que implica diretamente no tempo, nos espaços e na forma como essas professoras conduzem suas práticas. Nesse sentido, para o autor francês, “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 2014, p. 149).

Buscamos refletir, com as participantes da pesquisa, sobre a representação da rotina e seus impactos na prática docente. Observemos o que dizem as professoras Djamila e Conceição acerca disso:

A rotina na creche ela vem pra ajudar, tanto nesse desenvolvimento quanto nessa adaptação nesse ambiente novo e pra gente também, porque, se a gente não tiver uma rotina, a gente não consegue, é complicado, a gente no berçário principalmente a nossa rotina é bem fechadinha né meninas? (DJAMILA, SR I, p. 10).

Rotina, rotina, ah, ela é flexível? Sim, mas para a nossa flexibilidade, a gente tem que dá uma pesadinha, né! (DJAMILA, SR I, p.10).

A gente se molda! Quando você entra aqui, aqui já tem uma rotina, uma cultura do ambiente, eu não vou fazer diferente! Como que eu vou fazer? (DJAMILA, SR III, p. 48).

É tudo assim, coloca o babador, arruma a cama, vamos almoçar, volta, já lava a boca, já deita se não fizer assim o horário não dá ué! (CONCEIÇÃO, SR I, p. 10).

A rotina é um aspecto importante das especificidades da Educação Infantil e que vem sendo debatido por diferentes autores e a partir de variadas perspectivas. As atividades realizadas ao longo do dia no âmbito das instituições infantis compõem uma rotina, que organiza os espaços, os tempos e o trabalho a ser desenvolvido com os bebês e as crianças pequenas.

Segundo Rosa Batista (2001), a rotina, em muitos casos, é fixada a partir de uma institucionalização que se sobrepõe aos desejos e experiências dos adultos e das crianças pequenas nas instituições infantis.

A partir da fala de Djamila, é possível perceber como a rotina determina a organização do trabalho que será desenvolvido com os bebês. A professora demonstra ser importante seguir a rotina já estabelecida, sendo necessário adaptar-se ao que está instituído, falando ainda de uma rotina que, em alguns aspectos, é flexível e, em outros, não. Já a docente Conceição ressalta o quanto a rotina está atrelada ao tempo e às ações desenvolvidas com os bebês no interior da creche.

Para Barbosa (2010), a rotina constitui os momentos e as experiências realizadas no cotidiano das creches, favorecendo aos bebês a segurança e a possibilidade de construção de memórias, histórias, interações entre seus pares e adultos nesse ambiente.

Para a autora, é a partir dessas relações que os bebês vão aprendendo a cuidar de si e do outro, construindo uma autonomia. Desse modo, a rotina de uma instituição pode ser organizada de muitas formas e com a participação de diferentes atores educacionais. Essa organização irá direcionar as ações pedagógicas realizadas no dia a dia da instituição. Segundo Barbosa (2000):

Na prática educativa de creches e pré-escolas, está sempre presente uma rotina de trabalho que pode ter autorias diversas: em alguns casos, são normas ditadas pelo próprio sistema de ensino; outras vezes, são os técnicos ou burocratas dessas repartições; outras, os diretores, supervisores ou os professores e os demais profissionais da instituição e, em algumas instituições também as próprias crianças são convidadas a participar. A estrutura e o modo de funcionamento da instituição - horário de entrada e saída das crianças, horário de alimentação, turno dos funcionários - são

fatores condicionantes do modo de organizar a rotina (BARBOSA, 2000, p. 94).

No capítulo anterior, apresentamos o quadro de rotinas do berçário presente no PPP da instituição pesquisada. Foi possível notar que as ações desenvolvidas com os bebês estão minuciosamente descritas e variam entre atividades relacionadas à alimentação, brincadeiras, sono, higiene corporal e projetos.

O PPP da creche pesquisada, ao descrever a rotina institucional revela ser importante considerar os desejos e ritmos das crianças na organização da rotina que possui momentos mais rígidos e outros mais flexíveis no trabalho com esses bebês (PPP, 2019).

Guimarães (2011) nos revela que a rotina constitui a organização dos ambientes e também das crianças no cotidiano da creche, afirmando ser necessária, “[...] mas pode tornar-se aprisionadora dos sentidos possíveis nas relações” (GUIMARÃES, 2011, p. 128). Nessas relações, a fala da professora Djamila nos aponta a flexibilidade da rotina sendo posta em xeque, pois se segue uma organização que favorece as ações das próprias professoras em detrimento dos desejos e ritmos dos bebês.

A professora ainda nos leva à reflexão, quando aponta ser necessário adequar-se a uma rotina que já está sendo praticada, não havendo, portanto, possibilidade de ser revista. Em função dessa “cultura” instituída no ambiente das creches, Tiriba (2018) nos revela:

Parece haver uma tendência a inércia, isto é, a continuar fazendo o que se faz porque “sempre foi assim”, “já era assim quando eu vim pra cá”, “é uma ordem, uma rotina”. Elas reconhecem a mesmice da rotina e, simultaneamente, apontam a dificuldade de subversão e superação de um apego a ela (TIRIBA, 2018, p. 114).

Em muitos momentos, transgredir essas rotinas rígidas não é tarefa fácil. As professoras que atuam com os bebês, quando chegam ao espaço da creche, encontram rotinas já bem estruturadas e acabam, nas palavras de Djamila, “se moldando a elas”. Para Cestaro (2019),

esses sujeitos, quando chegam à creche, já encontram uma rotina diária que é comum a todos os grupos de bebês e crianças (hora da entrada, hora de entrar na sala, hora do lanche, hora do parque, hora da higiene, hora do almoço, hora do descanso e, assim sucessivamente até o final do dia). O que se verifica é que as ações docentes estão subordinadas a essa sequência hierárquica, cabendo-lhes adequar aos diferentes ritmos dos bebês e das crianças ao ritmo único da rotina da instituição (CESTARO, 2019, p. 168).

Para transpor essa rotina inflexível, pronta e acabada, é necessário buscar estratégias que considerem o tempo, o espaço e o ritmo na organização das instituições, sejam pensados com e para os bebês nas relações com suas professoras, pois, de acordo com Barbosa (2010, p. 9), “ter uma jornada diária pensada ‘na medida do grupo e de cada criança’ significa também estar aberta ao inesperado, àquilo que ‘sem aviso’ emerge no cotidiano e propicia as reavaliações de percurso, oferecendo novas opções aos bebês”.

É nesse campo do inesperado, do improvável que refletimos sobre as rotinas estabelecidas nas creches, desconstruindo rotinas rígidas, inflexíveis, rompendo com aquilo que Barbosa (2000) denomina de rotinização da Educação Infantil, que “[...] é feita pela padronização dos hábitos, pela organização do ambiente, pelos usos do tempo, pela seleção de atividade e de materiais, pelas propostas pedagógicas” (BARBOSA, 2000, p. 108).

As relações entre os bebês e as professoras nas creches vão sendo atravessadas por instrumentos de poder e controle, como a rotina da instituição. Esses instrumentos pouco a pouco vão construindo novas subjetividades, conduzindo e docilizando esses corpos. (FOUCAULT, 2014).

No entanto, para além de trazer à tona as situações disciplinares existentes no âmbito da creche, acreditamos, assim como Ferrari e Dinali (2012), que um dos grandes desafios no campo educacional “[...] é procurar pontos de fratura nas práticas de controle dos corpos, para se problematizar outros espaços, em suma, espaços pautados numa ética da resistência, como problemáticas para busca de uma ética como estética da liberdade” (FERRARI; DINALI, 2012, p. 395).

Sobre isso, Foucault problematiza em seus estudos uma relação mútua entre o poder e a liberdade, demonstrando que o poder só é constituído quando nos relacionamos com indivíduos livres. Para Foucault (2004c), a mecânica do poder é atravessada por práticas de liberdade. Conforme nos esclarece Kohan (2005),

o exercício do poder pressupõe a prática da liberdade. Esta liberdade não é exercida por indivíduos soberanos ou autônomos, constituídos previamente, mas por indivíduos que, na trama das relações de poder que os atravessam, podem perceber outras coisas, diferentemente daquelas que estão dizendo, julgar de outra forma, diferentemente de como estão julgando; pensar outros pensamentos, diferentemente daqueles que estão pensando; fazer outras práticas diferentemente daquelas que estão fazendo; ser de outra forma, diferentemente de como estão sendo (KOHAN, 2005, p. 89).

Desse modo, o poder e as práticas de liberdade estão diretamente ligados às dinâmicas de resistência. Acreditamos que buscar outras formas do pensamento, outros modos de agir é

também assumir uma forma de resistência ao poder instaurado nas instituições. Assim, quando pensamos nessas relações de poder, não podemos desconsiderar os movimentos de resistência que são implicados nessas relações. A rotina da creche, por exemplo, experimenta constantemente movimentos que resistem aos tempos, ambientes e regras estipulados no interior da instituição.

Essa resistência é promovida por seus diferentes atores, professoras, funcionários e bebês que, em algum, momento vão buscar modos de resistir a essas relações de poder. Para Foucault (2004c),

isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação -, não haveria de forma alguma relações de poder (FOUCAULT, 2004c, p. 277).

Nesse sentido, quando buscamos, através do diálogo, problematizar esses instrumentos no âmbito da creche e refletir como a prática docente é atravessada por esses instrumentos, estamos buscando modos de escapar desse controle e dessa rigidez, construindo novas subjetividades.

Durante as observações realizadas no campo, foi possível perceber diferentes momentos em que os bebês resistem às regras instauradas na instituição. Os trechos apresentados na nota de campo abaixo relatam a observação de duas situações em momentos distintos na creche. O primeiro episódio acontece durante o café da manhã servido no refeitório para os bebês, já o segundo foi observado durante uma atividade realizada pelas professoras dentro da sala com os bebês. Observemos como, mesmo diante das regras impostas, existem possibilidades de resistência:

Antes das 7h já estou na creche, quero poder observar a acolhida das primeiras crianças na instituição. Como de costume, estou recebendo os bebês no refeitório com a professora do berçário I. As professoras Conceição e Djamila chegam por volta das 7h30minh e Elisa às 8h. A professora é bem rígida com as crianças que vão sendo recebidas, os bebês vão chegando, sentando em suas cadeirinhas já preestabelecidas e ficam aguardando o café. Eles precisam ficar quietos e sentados, não podem brincar com o coleguinha do lado, mas essa regra é sempre quebrada pelos próprios bebês, eles acabam interagindo, sorrindo, trocando contato físico e quando são percebidos pelas professoras são repreendidos, mas logo depois já estão brincando e trocando sorrisos novamente (N.C 09/10/2019).

Durante uma atividade com bolinhas proposta por uma das professoras, uma situação me chamou a atenção. Um bebê que estava chutando as bolinhas do chão foi repreendido pela professora. O bebê, não concordando com aquela bronca, fez um gesto brusco com os braços demonstrando não

ter gostado. Nesse momento, a professora o pegou pelos braços e colocou sentado no colchonete e disse: “Você está me desafiando? Não pode chutar as bolinhas! Você tem que aprender a cumprir as regras!” A criança começou a chorar e ficou sentada no colchonete por alguns segundos. Assim que parou o choro, ela levantou e foi em direção às bolinhas novamente. A professora que tinha vivenciado a situação com o bebê o pegou novamente e o colocou sentado no colchonete mais uma vez e disse: “Você vai ficar sentado aí!” O bebê voltou a chorar e, depois de alguns minutos, levantou-se e foi brincar. A professora nesse momento já estava prestando atenção em outras situações e nem percebeu a saída do bebê do castigo. (N.C 23/10/2019).

Nos dois excertos em destaque, podemos perceber que é esperado pelas professoras que os bebês tenham um determinado comportamento. No caso do primeiro episódio, espera-se que os bebês se sentem nas cadeiras já estabelecidas de forma correta, pernas para baixo da mesa, corpo ereto, que não brinquem e não interajam com o bebê do lado, que comam tudo e aguardem em silêncio o retorno para a sala de atividade. Já no segundo momento é necessário que o bebê realize a atividade proposta conforme a orientação da professora, sendo que qualquer atitude diferente dessa orientação é passível de sanções.

Podemos considerar que, nos dois episódios, os bebês assumem um papel de resistência às regras impostas. A insistência de brincar, interagir com seus pares, o movimento de seus corpos e o choro demonstram o quanto os bebês, mesmo recebendo sanções, buscam maneiras de escapar dessa vigilância. Corroborando com o pensar de Meireles (2008), acreditamos que, mesmo quando as ações dos sujeitos passam a ser disciplinadas e padronizadas no interior das instituições infantis, os bebês e as crianças pequenas “[...] também produzem resistências nas relações de poder por elas e com elas estabelecidas” (MEIRELES, 2008, p. 51).

A seguir, optamos por entrelaçar dois indicadores apresentados no núcleo de significação, são eles: alimentação na creche e silêncio no refeitório. Os indicadores a serem problematizados nos apresentam as relações entre os bebês e as professoras no momento da alimentação, focalizando o espaço do refeitório.

Julgamos ser necessário coadunar esses dois indicadores, pois o momento da alimentação acontece, em sua maior parte, no espaço do refeitório. Os bebês são acomodados nas mesas e cadeiras do ambiente durante as principais refeições ao longo do dia: café da manhã, almoço e jantar.

As professoras servem o alimento e acompanham a alimentação sentadas nas cadeiras ao lado de seus bebês de referência. Em geral, os bebês já se alimentam sozinhos, mas, em

alguns momentos - quando é necessário apressar o tempo da alimentação ou quando a criança não quer comer -, as docentes acabam alimentando mais bebês ao mesmo tempo.

Assim, a proposta em trazer esses dois indicadores é analisar como o poder é exercido sobre os bebês e também sobre as docentes, quando se trata dos cuidados corporais a serem realizados durante o processo da alimentação. Para ilustrar essas relações, apresentamos uma nota de campo que expõe as fragilidades existentes no contexto pedagógico que nos fazem considerar a importância e a urgência de refletir sobre essas práticas:

Durante os momentos do almoço tenho observado e também auxiliado as professoras. Nesse dia, Mariana, bebê de referência da professora Conceição, não está querendo comer. Percebo que Conceição começa alterar o tom de voz e insistir que Mariana se alimente. Algumas frases fortes são ditas: Come tudo! Vamos comer! Silêncio! Tá na hora de comer, não tem graça ficar falando essa hora não! Você já esquentou minha cabeça hoje, para de fazer teatro, tá fazendo muito teatro! Vamos comer! (N. C 11 – 06/11/2019).

Sabemos que a alimentação é um processo fundamental para a sobrevivência humana. Quando nos alimentamos, estamos nutrindo o corpo para a realização de nossas funções biológicas, mas também, nesse processo, estamos sendo inseridos em uma prática social. “A alimentação é uma prática social repleta de simbolismo. A escolha dos alimentos, a forma como se organizam as cadeiras, o lugar onde se come [...] tudo isso diz respeito à formação cultural e social” (BARBOSA, 2010, p. 12).

No espaço de vida coletiva, os momentos de alimentação promovem situações de aprendizagem e encontro com a cultura. Permeados pelas relações entre adultos e crianças, esses momentos provêm a dimensão ética do cuidar e educar, pois, conforme nos orienta Barbosa (2010),

aprender alimentar-se é uma importante aprendizagem para a primeira infância, pois envolve aspectos sociais (cuidado pessoal, auto- organização, saúde, bem-estar) motores (manuseio de talheres, movimento da boca, ingestão) e fonoarticulatório. Nessa situação, podemos novamente compreender a inseparabilidade das ações de educação e cuidado (BARBOSA, 2010, p. 13).

Desse modo, os momentos de alimentação na creche são parte dessa construção social no interior dessas instituições. Vejamos o que diz a professora Conceição sobre as ações realizadas durante a alimentação na creche:

Então, eu acho assim, se ela tá aqui comigo, ela fica oito horas comigo, ela tem que se alimentar, ela não gosta de lanche, ela não gosta de fruta, então

o almoço e a janta ela tem que comer, por isso que eu fico no pé dela e isso não quer dizer que eu seja brava, que eu não esteja dando carinho, é porque eu preciso ver essa menina saldável! Que seja de segunda a sexta, porque eu preciso ver, porque em casa não adianta! Ela não come! (CONCEIÇÃO, SR I, p. 5 e 6).

Igual hoje, hoje eu fiquei com a Mariana no almoço até quase meio dia! E olha, gente, dezembro, vocês acham que a Mariana vai aprender a comer? Não vai! Não vai, infelizmente, é como a Elisa disse, como eu vou deixar uma criança o dia inteiro sem comer? Ela não come nada em casa, ela não come nada que se sirva no almoço. Aí você acha que minha cabeça fica como? Você acha que eu não tenho que gritar com ela?! Tudo bem que é errado, mas como eu vou deixar aquela menina com aquele corpinho que ela tem, eu tenho medo dela passar mal, eu tenho medo daquela menina desmaiar se ela ficar sem comer! Infelizmente eu falo, falo com a mãe e a mãe nada. Então eu também perco minhas forças, eu também fico nervosa mesmo! Entendeu? (CONCEIÇÃO, SR III, p. 41 e 42).

Nas palavras da Professora Conceição fica claro o campo de tensões que as ações relacionadas à alimentação produzem nas relações entre bebês e professoras. Podemos inferir que Conceição está falando o tempo todo de como ela entende o seu papel como professora de creche. Ela está falando como essas relações e esses bebês têm efeitos sobre sua constituição como professora. Ela diz que “tem que gritar”, acha “isso errado”, mas o faz, quase que justificando que é para o bem da menina. Nesse momento, conseguimos compreender como a professora percebe que a ação dela é uma ação de construção do outro, que é frágil.

Quando a docente diz que já é dezembro e até o momento Mariana não aprendeu a comer, percebemos, para além da preocupação com estado físico desse bebê, a necessidade de estipular um tempo de aprendizagem. Sabemos que cada indivíduo tem um tempo de desenvolvimento e aprendizagem que precisam ser considerados e respeitados no cotidiano da vida coletiva.

O “sentido da eficiência” apontado por Guimarães (2011) em seus estudos fica evidente na fala da professora Conceição. Até meio-dia, Mariana não havia realizado sua refeição. Isso desorganiza a rotina e os tempos estipulados para cada ação no contexto da creche, diminuindo a eficiência do trabalho docente. Junta-se a isso a insegurança instaurada no corpo desse bebê sobre as consequências que a falta do alimento pode causar na sua saúde.

Essas inseguranças são transformadas em práticas de disciplinamento que visam modelar esses corpos “[...] tornando-os sujeitos, conformando-os a cultura” (GUIMARÃES, 2011, p. 121). Carvalho (2005) pondera em seu trabalho que as práticas de alimentação no interior das instituições de Educação Infantil possibilitam os processos de objetivação e subjetivação dos indivíduos. Em suas palavras:

Tal prática tem seu papel e os seus efeitos no governo da conduta e na constituição de certas formas de experiência que os indivíduos, na relação pedagógica, possam ter de si mesmo e dos outros, sejam esses indivíduos crianças, professores ou funcionários (CARVALHO, 2005, p. 141).

Cabe, então, ressaltar as possibilidades de transformar esses momentos de alimentação na creche, deixando as inseguranças dar lugar a posições alteritárias, que as professoras possam refletir sobre as ações empreendidas e ressignificar suas práticas. Observemos o que diz a professora Elisa:

Eu faço igual às meninas! Come o que quer, o que não quer não come! E, pra mim, eu também tenho problemas sérios com a comida, e se eu tenho, eu penso muito no lado das crianças, sempre tive desde pequeno! Então, eu tenho isso na minha cabeça, quer comer quantas colher? Quatro colher! Tá ótimo, pelo menos não tá com a barriga vazia. (ELISA, SR III, p. 46).

Quando analisamos a fala da Professora Elisa, enxergamos, nesse momento, um campo alteritário: a docente relata suas dificuldades vivenciadas como ato de se alimentar. Nesse instante, é capaz de se colocar no lugar do outro – no lugar desses bebês – problematiza a necessidade de alimentar esse bebê a qualquer custo e considera os desejos desse corpo sem deixar de expressar preocupação e cuidado com a saúde desse bebê.

Sobre a alteridade, Giraldi (2013) nos propõe pensar na constituição do sujeito através das relações com o outro e a forma como nos posicionamos sobre determinado assunto. As relações alteritárias são possibilidades de enxergar, no outro, os limites e as possibilidades do seu próprio ser.

Nesse movimento alteritário, é possível empreender um processo de reflexão sobre os saberes e fazeres docentes no cotidiano da vida coletiva. Sobre isso Guimarães nos ajuda a compreender a importância do cuidado de si, de se conhecer para, então, conhecer o outro: “Olhar para si mesmas (efetuar um trabalho sobre si), refletir criticamente sobre o próprio incômodo nos momentos de alimentação gera nessas profissionais questionamentos e novas possibilidades de cuidado em relação às crianças” (GUIMARÃES, 2011, p. 135).

Na perspectiva do cuidado, Foucault (2004c) nos expõe que o cuidado de si vem, necessariamente, primeiro do que o cuidado com o outro. Portanto, nessa relação com os bebês, é fundamental que as professoras se reconheçam, compreendam seus limites e suas potencialidades, cuidem de si para, então, cuidar do outro: “O cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária” (FOUCAULT, 2004c, p. 271).

Buscamos relacionar o momento da alimentação com o espaço físico em que acontecem essas ações, qual seja: o refeitório. Esse espaço, localizado no centro da creche, possibilita a convergência das relações, dos momentos de afetos, gestos, interações entre os bebês, seus pares e as professoras.

No mesmo espaço onde acontecem as refeições, estão presentes brinquedos que são utilizados pelas crianças da creche, os banheiros das crianças e dos funcionários, as salas de atividade e da coordenação convergem nesse espaço. Assim, podemos considerar o refeitório um espaço onde também acontecem importantes momentos que envolvem relações de poder e cuidado entre os bebês e as professoras.

Apresentamos abaixo um excerto extraído da fala da Professora Djamila que diz muito das relações apresentadas no espaço do refeitório:

Eu deixo eles mais soltos, e ô gente, eu jogo muito limpo com criança, nem sei se isso é certo ou não! Olha, eu vou e, quando eu voltar, não quero ninguém fazendo bagunça, porque refeitório é como a Juliana fala: é lugar de silêncio, é lugar de alimentação, aqui não é lugar de baderna! É isso! (DJAMILA, SR III, p. 50).

A professora entende o espaço do refeitório como um local de silêncio e condiciona a alimentação a essa premissa. Percebemos que o espaço é utilizado como forma de docilizar a conduta e os corpos desses bebês, não se admitindo outra postura que não seja o silêncio nos momentos da refeição.

Observando a fala de Djamila, algumas contradições são apresentadas. Ela diz deixar os bebês “mais soltos” e, ao mesmo tempo, busca um silêncio nesse espaço. Vejamos que o posicionamento da docente oscila entre o possível e o permitido na creche. Essa permissão advém do posicionamento atribuído à coordenação sobre o espaço. Na fala a seguir, podemos inferir que existe uma restrição daquilo que é permitido se fazer no refeitório:

O refeitório, eu estou debaixo da janela dela (da coordenadora), então, a minha turma tem que ficar em silêncio! Tem que ficar! No refeitório não pode! Essa é a fala: não é lugar! Na janela...(a coordenadora pergunta) o que tá acontecendo? (A professora responde) Uai, não sei, tá agitado! (DJAMILA, SR III, p.50).

Nessas proibições e permissões apresentadas na vida coletiva da creche, as relações de poder determinam as práticas que serão desenvolvidas pelas professoras. O silêncio, apresentado no excerto acima, mais uma vez é solicitado, pois é preciso cumprir com as determinações estabelecidas.

Nesse campo de disputas sobre os saberes e fazeres docentes, a vigilância hierárquica traduz, muitas vezes, as relações de poder no cotidiano da creche. Segundo Foucault, “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 168).

Corroborando com esse pensar, Carvalho (2005) nos evidencia que o poder é exercido em suas diferentes faces, tanto pelas forças dominantes quanto pelas forças dominadas, determinando os modos de agir desses sujeitos. Para o pesquisador,

é possível dizer, portanto, que uma relação de forças (mais ou menos refletida e calculada) atua sobre as possibilidades dos indivíduos (crianças, professoras, funcionários, etc.) que vivenciam o cotidiano escolar. Tal relação de forças estrutura um campo de ações prováveis, à medida que exerce um poder que impele, incita, estimula, favorece e de (certa forma) amplia as possibilidades de os indivíduos serem de certos modos e agirem em determinadas direções (CARVALHO, 2005, p. 143).

De modo geral, percebemos, com o núcleo de significação 2, como as relações de poder e cuidado entre os bebês e as professoras são atravessadas por situações que envolvem disciplina, prevenção, controle dos corpos e do agir docente.

Podemos inferir que esses aspectos direcionam os saberes e fazeres na vida coletiva da creche e que, por isso, precisam ser problematizados de forma responsável. O poder presente nas relações, o cuidado si e do outro entendidos como possibilidade de transformação, o campo alteritário e responsivo presentes na prática docente nos conduzem a reflexões e ao entendimento do “cuidado como oportunidade de conhecimento de si, transformação constante de si e a partir de um deslocamento permanente dos lugares sociais prefixados” (GUIMARÃES, 2011, p. 165).

Dessa forma, consideramos que todas as problematizações discutidas ao longo desse núcleo contribuirão sobremaneira para o trabalho com os bebês e as crianças pequenas no cotidiano da creche.

6.3 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3 - *Eu acho que a gente vestindo a camisa de professora o mundo vê!* – Relações de poder e cuidado a partir da perspectiva dos saberes e fazeres docentes

Para analisar e problematizar o núcleo de significação 3, foram selecionados, em um universo de 26 pré-indicadores, conforme apêndice E, quatro indicadores que nos revelam de que modo os saberes e fazeres docentes são atravessados pelas relações de poder e cuidado no ambiente da creche. Vejamos o quadro 11:

Quadro 11 - Indicadores do Núcleo de Significação 3 - *Eu acho que a gente vestindo a camisa de professora o mundo vê!* – Relações de poder e cuidado a partir da perspectiva dos saberes e fazeres docentes

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Trabalho docente/Planejamento.	<i>Eu acho que a gente vestindo a camisa de professora o mundo vê!</i> – Relações de poder e cuidado a partir da perspectiva dos saberes e fazeres docente.
Lugar da docência /Professora/ mãe.	
Professora ou Educadora/ Reconhecimento/ Desvalorização profissional.	
Cansaço/ Medo de perder o trabalho	

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse núcleo nos aponta desafios, possibilidades, avanços e retrocessos presentes na profissionalidade docente e nos traz a possibilidade de (re) pensar a prática pedagógica na creche a partir de uma perspectiva reflexiva e dialógica, considerando as relações de poder e cuidado no cotidiano da instituição.

A partir das falas das professoras participantes da pesquisa, é possível perceber questões importantes a respeito dos saberes/fazeres docentes no cotidiano da creche. Vale ressaltar que eles são atravessados por relações de poder e cuidado entre as professoras e os bebês da instituição.

Nessa perspectiva, Foucault, em sua obra, busca traçar uma “[...] genealogia das relações entre poder e saber” (VEIGA-NETO, 2011, p. 65) e nos esclarece que o saber e o poder são perspectivas que se relacionam entre si, na constituição da subjetividade humana. Nesse sentido, o cuidado de si também presente na obra foucaultiana se integra a essa reflexão. Como nos aponta Guimarães (2011):

Em seus últimos estudos, Foucault dedicou-se a problematizar as relações entre sujeito e verdade, focalizando no preceito cuidado de si do mundo antigo uma pista para pensar uma atitude de estranhamento permanente de si mesmo, das verdades autoevidentes, das amarras do poder, numa perspectiva ética (GUIMARÃES, 2011, p. 22).

Portanto, nessa relação entre os saberes (formação) e os fazeres (prática), é muito importante considerar as experiências desses professores, sem, contudo, promover uma fragmentação desses conhecimentos. É preciso oportunizar formações, sejam elas iniciais ou continuadas, que tenham como objetivo a reflexão na ação e a ação na reflexão, conduzindo os docentes para um trabalho que envolva aquilo que Freire (2019) denominou de práxis.

Dessa forma, o saber docente traz consigo uma pluralidade de conhecimentos que são construídos a partir de vivências e experiências tanto profissionais quanto pessoais desses professores. Nas palavras de Nóvoa (1995):

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

A partir dos saberes constituídos através das experiências das professoras participantes da pesquisa, buscamos compartilhar uma escuta sensível e reflexiva sobre as atividades desenvolvidas com os bebês na creche. Nesse movimento coletivo de reflexão, procuramos compreender as professoras como agente propulsor e transformador de sua prática, pois acreditamos que, para as docentes “[...] compreenderem a importância de ouvir as crianças e respeitar a singularidade de cada uma, elas precisam ter sensibilidade para isso e, portanto, precisam ser ‘ouvidas’ também em suas singularidades” (NEVES; ALVIM; ROCHA, 2021, p.12734).

Assim, o primeiro indicador escolhido para compor o núcleo de significação 3 é o Trabalho docente/ Planejamento. Julgamos ser importante, a partir das falas das professoras, problematizar questões que se relacionam com a prática pedagógica e o planejamento do

trabalho docente na creche. A seguir apresentamos dois excertos extraídos da fala da professora Djamila:

Porque, igual eu falo com a Elisa e a Conceição: A gente tem que ter firmeza no que a gente fala, a gente tem que ter certeza do nosso trabalho! Diversas vezes, acontece algum problema e eu falo: Gente, olha e fala assim: olha, fiz isso e isso porque é o meu trabalho e pronto! Porque se você mostra segurança no seu trabalho, ninguém te impede de nada, ninguém passa por cima de você! Só que isso a gente aprende com o tempo. (DJAMILA, SR II, p. 33).

O meu planejamento, eu não vou conseguir cumprir! Eu não consigo! Não é nem questão de bagunça! A pior coisa é você fazer uma proposta e ela não acontecer, porque a criança não deu! É horrível, você se sente frustrada! (DJAMILA, SR III, p. 46).

No primeiro trecho descrito acima, podemos perceber a segurança que é empreendida no trabalho desenvolvido pela professora cujas palavras demonstram uma convicção em seu trabalho. Afirma que essa confiança precisa ser demonstrada para os outros ao seu redor, ao mesmo tempo entende que ela é construída com o tempo a partir das experiências no trabalho.

Na fala a seguir, quando a professora Djamila discute sobre o planejamento, é possível perceber o quanto as falas se tornam contraditórias. Nesse momento, o que emerge é uma professora exposta a frustrações por não conseguir cumprir com o planejamento.

Ostetto (2000) define planejamento como uma atitude reflexiva do professor, que deve conter as ações e situações vivenciadas no cotidiano do trabalho pedagógico. Acreditamos, assim como a autora, que o planejamento se configura como um processo, no qual o professor empreende suas concepções, suas vivências e, a partir de um olhar e escuta sensível, percebe as necessidades das crianças. Entretanto, esse movimento requer do docente a capacidade de compreender esse planejamento para além dos conteúdos a serem elencados e ensinados no cotidiano das instituições infantis.

A autora supracitada nos fala de um planejamento que deve ser o ponto de partida e não o ponto de chegada do trabalho com os bebês e as crianças pequenas. Sendo assim, compreendemos que a frustração ao planejar, percebida na fala da professora Conceição, deva ser enxergada como possibilidade de reflexão e transformação da ação docente. Corroboramos com o pensar de Ostetto, quando diz que “o planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente” (OSTETTO, 2000, p.177). É na atitude crítica que os saberes e fazeres docentes se estabelecem.

Dessa maneira, na continuidade de problematizar os indicadores elencados para o núcleo de significação 3, vamos conversar sobre o lugar da docência e aspectos da identidade profissional dessas professoras, reflexões suscitadas a partir do segundo indicador do núcleo.

Martins Filho (2016) afirma ser perceptível como, na profissão de professora de bebês, as dimensões sobre ser mãe, mulher e professora atravessam a prática dessas docentes. Para tanto, trazemos as falas das professoras Conceição e Djamila que traduzem parte dessas especificidades.

Vale destacar que, das três participantes da pesquisa, duas têm filhos, contudo, os relatos apresentados a seguir dizem de experiências de maternagem (MARTINS FILHO, 2016) vivenciadas no ambiente da creche, independentemente do fato de serem mães ou não. Observemos o que dizem as professoras:

Em alguns momentos, eu me considero na parte pedagógica, quando eu tô dando alguma atividade pra eles, onde eu tenho que mostrar pra eles onde tem que fazer. Quando eu falo algumas cores, quando eu dou limite pra eles, tipo assim, porque criança, nessa faz, e não sabe que a folha de ofício tem um tamanho que você só pode pintar ali, aí eu vou limitando eles: Ó, não, aí não, não pode ir pra cá! Então, nessa parte eu me sinto professora, agora no cuidar, no alimentar, no carinho, eu me sinto mãe! (CONCEIÇÃO, SR I, p. 12).

Você não nega que você é mãe, porque a mãe, pra ele, não é só a mãe que tá em casa, é quem te dá carinho, é quem te dá um abraço. A gente não dá o peito porque a gente não tem, porque, se tivesse, a gente dava tudo, entendeu? Eu falo, se eu tivesse peito, eu dava (DJAMILA, SR I, p. 7).

Conceição traz para a reflexão apontamentos sobre o lugar que ocupa dependendo da ação que está sendo desenvolvida com o bebê. Para ela, as ações ditas “pedagógicas”, como ensinar cores, ou pintar na folha de ofício, fazem legitimar a profissão de ser professora. Já o momento relacionado aos cuidados como a alimentação faz aflorar, nessa docente, o sentimento e identidade de mãe.

Martins Filho (2016) diz que existe uma necessidade de se comprovar o trabalho educativo e pedagógico realizado por essas professoras através de “trabalhinhos” e “atividades em folha”, desconsiderando a dimensão do cuidado como possibilidade efetiva de educar. Essa relação descrita pela professora nos remete a pensar, novamente, nas concepções que evidenciam a dicotomia entre o educar e o cuidar, agora acrescidas do sentimento de maternagem.

Na fala da professora Djamila, a noção de ser mãe e professora se confunde com seu agir pedagógico. Existe a necessidade de ocupar o lugar de mãe, julgado por ela essencial na

relação com os bebês, entrelaçando, desse modo, o contexto da creche com o contexto doméstico. Essas falas nos provocam a pensar sobre como, na temporalidade histórica, as professoras da Educação Infantil se colocam entre o feminino e o profissional. Isso se coloca mais agravado, quando estamos a discutir a educação dos bebês.

A pesquisadora Ana Beatriz Cerisara (2002) nos mostrou, no início dos anos 2000, o tensionamento que existe no processo de construção de identidade de gênero e profissional e a inserção das mulheres nas instituições de Educação Infantil. Para ela,

[...] a constatação de que essa profissão tem sido marcada por uma naturalização do feminino, quando é enfatizado o predomínio de mulheres como profissionais dessas instituições, significa a compreensão de que a categoria gênero e uma dimensão decisiva da organização da igualdade e da desigualdade em nossa sociedade (CERISARA, 2002, p. 28).

Martins Filho (2016) e Ongari e Molina (2003) demonstram, em seus estudos, que existe uma importante relação entre os processos pessoais e familiares com o fazer docente, mas advertem ser necessário pensar essas relações como um componente, sem, contudo, interferir no agir profissional dessas professoras.

Nesse sentido, concordamos que não é possível negar os sentimentos que se apresentam na dimensão de ser mãe, mulher e professora, nessas relações com os bebês na creche, pois acreditamos, assim como Martins Filho e Martins (2016, p. 31), que negar essa relação “[...] pode talvez significar a negação da totalidade do humano de cada professora que atua com os bebês”. Todavia, defender que a dimensão de cuidar de outro ser humano não deve ser uma prerrogativa da mulher, vez que isso não está grafado no seu código genético.

Tristão (2004), quando diz sobre a identidade da professora da creche, nos revela a importância de pensar não somente os saberes sistematizados ao longo da profissão de professor, mas considerar a integração entre suas experiências pessoais, sua história de vida, seus afetos e desejos com os aspectos profissionais, visto que ser professora “[...] não é uma atividade de mera aplicação de técnicas ou competências pré-determinadas. É sim uma profissão que exige seres humanos integrais, que sejam resgatados enquanto autores da sua própria história” (TRISTÃO, 2004, p. 98).

Desse modo, quando pensamos a dimensão e o lugar ocupado por essas docentes que são mães, mulheres e professoras, as especificidades de se trabalhar com bebês ficam evidentes e precisam ser problematizadas. Acreditamos que a creche demanda ser entendida como um espaço coletivo de educação, portanto, a constituição da identidade dessas professoras perpassa pelas suas experiências profissionais e pessoais.

Fica claro, quando problematizamos as falas das professoras participantes, que existe um conflito entre a dimensão profissional e a dimensão pessoal dessas docentes. Vejamos o que Conceição expõe sobre essas relações:

Então, assim, quando eu peguei ele, como uma criancinha que me queria. Isso pra mim foi uma coisa assim, muito assim! Eu fiz ele como um filho que eu não ia poder ter mais. Então, pra mim, eu acho que por isso que eu também fiquei muito assustada, eu falei: Gente, não é meu. Espera aí, vamos separar. Eu sou professora dele, eu não sou mãe dele! Então isso me assustou muito sabe? Às vezes eu falava assim: Eu acho que eu estou transferindo pra ele o amor do filho que eu queria ter e não posso mais. Aí eu tive que começar a separar e eu acho que é por isso que na hora que eu me vi encurralada, que eu pedi socorro. (CONCEIÇÃO, SR II, p. 28).

A partir do trecho descrito acima, podemos perceber que a professora Conceição se viu tão envolvida nas relações entre ela e o bebê que achou necessário buscar ajuda. A docente toma consciência diante de seu papel como professora de que não é mãe desse bebê e julga ser necessário distinguir essa relação.

Com os excertos apresentados, foi possível perceber como a prática pedagógica dessas docentes é perpassada por aspectos da dimensão de ser mãe, mulher e professora no contexto da creche. Por isso, conforme nos apontam Martins Filho e Martins (2016):

Há a necessidade de traçar e afirmar algumas características específicas para a profissão – professora de bebês – e para a atuação dessas profissionais – estar dia a dia na creche -, isso especialmente visando à valorização dos aspectos da vida cotidiana. Ademais, cabe afirmar, sem prejuízo, que o papel das professoras de bebês é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, pois exige formação e conhecimento, embora diferente em muitos outros aspectos (MARTINS FILHO; MARTINS, 2016, p. 31).

Defendendo as especificidades do trabalho com os bebês, acreditamos ser fundamental escutar essas professoras em seus desejos, sentimentos e desafios do fazer docente. Consideramos ser a formação inicial e continuada uma importante ferramenta para (re) construção dessa identidade profissional.

Ao dizer e também ouvir seus pares, as professoras de bebês têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas e de enxergar, no outro, suas limitações e suas potencialidades construindo, dessa forma, novas subjetividades.

De acordo com Bakhtin (2003), é possível afirmar que os momentos de escuta e reflexão coletiva possibilitam a experiência de um olhar exotópico, ou seja, a possibilidade de encontrar no outro as necessidades que emergem em cada um. O espaço da sessão reflexiva

possibilitou o confronto, o encontro e o desencontro das palavras. E, justamente nesse movimento, foi possível perceber a construção de outros pensamentos e caminhos para pensar a prática docente.

Com o objetivo de ampliar a discussão sobre as relações de poder e cuidado, a partir da perspectiva dos saberes e fazeres docentes, avançamos para o terceiro indicador deste núcleo, intitulado: Professora ou Educadora/ Reconhecimento/ Desvalorização Profissional.

Durante as sessões reflexivas, buscamos compreender se e de que maneira a identidade profissional dessas docentes estavam presentes em suas práticas. Durante a conversa, ecoaram indagações, como: as participantes da pesquisa se reconhecem como professoras ou educadoras? Isso porque, como já apresentamos no capítulo sobre a constituição das creches no cenário nacional e local, essa cisão é bastante evidente no município de Juiz de Fora.

Essa pergunta carrega, de certo modo, as consequências oriundas de uma história pautada na desvalorização dessas profissionais, a começar pela origem dessas instituições. Traz aspectos de uma formação inicial que não prioriza em seus currículos os saberes/fazeres da primeira infância, mais especificamente, dos bebês (CESTARO, 2019). Isso revela um campo de disputas políticas e relações de força e poder em que as creches de Juiz de Fora estão imersas, além de muitos outros aspectos que fazem emergir perguntas como essa. Consequentemente, essas lacunas históricas, políticas e sociais refletem no modo como essas professoras se enxergam e constroem sua identidade docente.

Vejamos o que dizem as professoras participantes:

Na verdade, eu acho que é mais questão de nomenclatura, porque aqui você é educadora, eu acho que, o que atrapalha é isso, porque você entra educadora, eu me sinto professora aqui, sim! Mas quando você pega e escuta alguém falando que não, na sua avaliação, que você tem que por educadora. No curso que eu fiz de creche com Núbia, eu agradeço muito, porque foi um curso muito válido pra mim como professora, quando ela fala: Vocês não são educadoras! Aquilo me enche e eu falo: Eu não sou! Porque quem educa, ela educa, ela não ensina, eu estudei dez anos para ensinar, eu sou professora e aí, quando alguém fala comigo, você trabalha na creche, eu digo: Sim! Na creche, eu sou professora de creche e ensino lá, ensino na troca de fralda, ensino na hora de fazer xixi. Tá no regimento da creche todos os ensinamentos que eu tenho que dar e não são cuidados são ensinamentos porque eu estudei pra isso, né! Mas a gente sabe o porquê educadora, a gente sabe que é mais barato. Educadora é conveniente para a própria gestão do município. Se você tá aqui, você ensina desde o primeiro passo. A criança que não sabe andar você dá uma mão diferente, você faz um recurso diferente, isso a gente aprendeu e por isso somos professoras! Porque não estamos aqui somente para educar, a gente ensina! Eu acho que

a gente vestindo a camisa de professora o mundo vê! (DJAMILA, SR I, p. 12 e 13).

Reconhecendo o nosso trabalho, né, porque é muito difícil alguém reconhecer, chegar na gente e dizer: Eu reconheço o trabalho de vocês! É difícil, mas assim, né, vocês dão conta, vocês tem que ser reconhecida mesmo, esse carinho, né, não tem nada que pague! (ELISA, SR I, p. 21).

A gente não tem incentivo de nada. Assim, a gente nunca tem que incentivo. Os salários são muito baixos, gente. A gente fica aqui o dia inteiro. (ELISA, SR IV, p. 60).

No primeiro excerto, a professora Djamilá traz um extenso e importante relato sobre suas concepções e sentimentos sobre ser professora de creche. Podemos perceber o entendimento que a professora tem diante dos entraves legais perante a contratação como educadora, destacando ser um fator que atrapalha nessa compreensão do ser professora.

Apesar disso, a participante demonstra, através de sua prática, situações que fazem com que ela se sinta professora de bebês. Nesse momento, sua fala transita entre os termos cuidar e ensinar. A partir de suas palavras, somos capazes de inferir que, mais uma vez, o binômio educar e cuidar se apresenta de forma isolada no trabalho dessa professora. Talvez, esse seja um dos maiores desafios do trabalho com os bebês e as crianças pequenas, conduzir uma prática que considere o educar e cuidar pertencentes de um mesmo processo.

Quando nos debruçamos a pensar sobre as relações de poder que atravessam a contratação dessas docentes para o trabalho com os bebês, deparamo-nos com situações que vão impactar na subjetividade dessas profissionais.

O trabalho desenvolvido por Araújo, Santos e Macário (2019) demonstra que 50% das professoras de creche ouvidas na pesquisa realizada não se sentem reconhecidas como professoras no contexto da creche. Uma carga horária extensa e baixos salários são alguns fatores que ampliam esses sentimentos. Em suas palavras:

As professoras que atuam nas creches municipais conveniadas são contratadas como educadoras e recebem menos do que estipula o Piso Nacional do Magistério para uma jornada de até 40 horas semanais. Isso demonstra, de forma explícita, a relação entre a baixa remuneração e a falta de identidade com o magistério (ARAÚJO; SANTOS; MACÁRIO, 2019, p. 17314).

Sabemos das dificuldades enfrentadas pelas professoras de bebês nas mais variadas instâncias, que abarcam, em sua grande maioria, os diferentes municípios do país. Segundo

Martins Filho (2016), Ongari e Molina (2003), a consolidação de uma cultura específica para pensar o fazer docente no contexto da creche não é tarefa fácil.

Existe uma dificuldade de compreender essas especificidades, o que acarreta na falta de entendimento de outros aspectos fundamentais ao trabalho com os bebês, “[...] dificulta a valorização, a qualificação e o reconhecimento da importância da profissão docente com a pequena infância, inclusive entre as próprias professoras” (MARTINS FILHO; DELGADO, 2016, p. 11).

Podemos perceber, na fala da Professora Elisa, que o trabalho realizado no interior das creches carece de reconhecimento social, político e econômico. Há necessidade de que se implementem políticas públicas que valorizem o trabalho com os bebês e garantam as determinações estabelecidas pelas legislações vigentes.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) prevê em suas metas a valorização da carreira docente para os profissionais que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior.

A meta 18 estabelece um prazo de dois anos para a implementação de planos de carreira nos sistemas de ensino da Educação Básica e Superior pública de todo o país, tomando como base “o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal” (BRASIL, 2014).

Apresentamos, a seguir, o nosso último indicador escolhido para compor o núcleo de significação 3 nomeado de: Cansaço/Medo de perder o trabalho. Esse indicador revela momentos de angústias vivenciados pelas docentes no cotidiano da vida na creche que reverberam nas relações de poder e cuidado entre essas professoras e os bebês.

Para ilustrar o contexto no qual as falas dessas professoras são produzidas, trazemos uma nota de campo que nos auxilia na compreensão da situação econômica/política na qual a instituição AMAC se encontrava na época e como esses aspectos afetavam o trabalho dessas professoras e a relação com os bebês. Vejamos:

Como todas as manhãs, aguardo as crianças chegarem para o café no refeitório, os bebês vão se sentando e se preparando para a primeira refeição na creche. Fico ali sentada brincando com os bebês enquanto as professoras conversam entre elas. Observo uma conversa mais acalorada e tento me aproximar para saber o que e passa. Pergunto: Oi, gente! O que tá acontecendo? Por que vocês estão assim agitadas, quero saber também! Djamila então me responde: É porque hoje tem reunião pra assinatura do TAC (Termo de Ajustamento de Conduta). Observo o quanto esse assunto desestabiliza as professoras, elas estão nervosas, ansiosas com toda a situação da AMAC. Esse acordo definirá o andamento ou não do trabalho delas na creche. Essas incertezas impactam diretamente na prática, percebo

um desconforto, uma irritabilidade nela, durante essa semana. (N.C 3 – 13/11/2019).

O Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) assinado pelo Ministério Público do Trabalho (MPT), Ministério Público de Minas Gerais (MPMG), Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC) e Sindicato dos Trabalhadores, Funcionários e Servidores Municipais da administração direta, indireta, fundações, autarquias, empresas públicas e associadas civis da prefeitura de Juiz de Fora (SINSURPE JF), pôs fim a um longo período de improbidades referentes à situação jurídica da entidade AMAC.

A assinatura do TAC, concretizada no dia 28 de novembro de 2019, definiu a AMAC como instituição privada, sendo outorgada a prestação de serviços para a Prefeitura de Juiz de Fora através de chamamento público, assim como as demais organizações da sociedade civil.

Durante o processo para a assinatura do TAC, muitas notícias foram vinculadas, nos jornais locais, sobre a tramitação do termo. Durante o processo de formulação do documento, os funcionários da AMAC foram convidados a participar e votar sobre os termos oriundos do processo. As professoras participantes da pesquisa foram às reuniões e participaram das consultas realizadas aos funcionários da instituição.

Dentre as cláusulas existentes no TAC, uma, em especial, trouxe questionamentos e inseguranças para as profissionais que atuavam na instituição naquele momento. A cláusula sétima estipulava a demissão de todos os funcionários no prazo de 120 dias a contar a partir da assinatura do documento:

Cláusula Sétima: No prazo de 120 dias contados da assinatura do presente TAC, todos os contratos de pessoal firmados pela AMAC serão rescindidos, observando-se as vedações contidas na Súmula nº 363 do TST e no Recurso Extraordinário 705140 – STF, com repercussão geral conhecida, vedado o pagamento de aviso prévio indenizado e multa, e permitindo o pagamento de eventual direito à contraprestação já realizada, sem prejuízo dos levantamentos dos depósitos efetuados no Fundo de Garantia do Tempo de Serviço, mediante fornecimento pela AMAC da chave de conectividade social, TRCT com o código de saque correspondente à causa da rescisão contratual (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2019).

A partir do entendimento de todo o processo e as consequências que a assinatura do TAC traria para a instituição e seus funcionários, as professoras participantes revelam, em suas falas, o medo, o cansaço e a insegurança sobre a manutenção de seus contratos de trabalho. Observemos:

Essa semana eu fui conversar com a Juliana a respeito dessas questões que nós estamos passando, né, de sai não sai, fica não fica. A gente

conversando, eu falei pra ela que eu sou de contrato, que eu tinha muito medo, porque, tipo assim, apesar dos pesares, do salário ser pouco, de querer desistir ou igual a Djamila que já estudou mais que eu, que quer alcançar outros passos, né, ela tem que alcançar mesmo, mas, quando eu cheguei, eu só tinha o magistério agora que eu tô fazendo Pedagogia. Então, isso aqui pra mim seria o meu esteio, se eu sair, eu vou sentir muito, porque aqui foi uma creche aonde eu me sinto bem, aonde eu acordo cinco e meia da manhã e venho feliz trabalhar, mesmo estando cansada (CONCEIÇÃO, SR I, p. 14 e 15).

Eu acho que esse ano, né, em especial, a gente tá muito cansada, não só corpo, é mais mente, entendeu? Preocupação. Porque a AMAC passou por um momento, né? (DJAMILA, SR IV, p. 59).

Foi possível perceber, nas observações no campo e também a partir das falas, a tensão vivenciada pelas docentes no período de tramitação e assinatura do TAC. Esses medos e angústias foram ampliados com as discussões do documento, reverberando, naquele momento, na maneira como as professoras se relacionavam entre si e com os bebês na instituição.

As professoras relatam ainda o cansaço vivenciado por elas, durante as atividades na creche. Esse cansaço é atribuído a diferentes fatores, mas impacta no modo como as professoras se relacionam com os bebês. Vejamos a fala da professora Conceição:

Eu que trabalho em outro, sei que ninguém tem nada a ver com isso, eu trabalho porque eu preciso! Só que eu estou me sentindo sobrecarregada. Então, assim, uma atitude de uma criança não justifica o meu ato, só que eu tenho que saber me policiar. e então, às vezes pra mim, o meu cansaço, chega ser uma coisa, que na hora que a criança faz alguma coisa, eu vou gritar mesmo: “AI QUE MERDA” (gritando) Porque eu já não estou aguentando mais, eu preciso de descanso, só que eu sei que a criança não tem nada a ver com isso. Então é isso, mas só depois que passa a situação, é que você vai para pra pensar, entendeu? Assim, são atitudes que talvez não justificam, mas infelizmente a gente tem um mundo lá fora, que a gente não pode misturar, mas acontece. É difícil você separar e seu subconsciente às vezes tá cansado, tá cansado de trabalho, tá cansado de outras coisas e na hora você não sabe distinguir. Ô gente, hoje minha cabeça tá cheia, aí a criança vai e morde, aí você vai e AIIIIIIII! (grita) (CONCEIÇÃO, SR III, p. 41 e 42).

A ação da docente diante de situações do cotidiano da creche nos faz refletir sobre o caminho percorrido por essa professora até chegar ao ponto de gritar com esse bebê. A professora Conceição considera seu ato errado e diz ser necessário se policiar. Nesse sentido, trazemos a discussão proferida por Foucault (2004c, p. 272) quando afirma que “é o poder sobre si que vai regular o poder sobre o outro”.

Nessa lógica, a relação entre a professora e o bebê é determinada pela regulação das ações docentes, conseqüentemente, a tomada de consciência dessa professora sobre suas ações implica a regulação das ações dos bebês.

Com o propósito de pensar o sujeito em um contexto social, histórico e cultural, não podemos desvencilhar a vida pessoal da vida profissional dessas docentes. O cansaço presente na fala de Conceição, refletido nas suas relações com os bebês, advém das conseqüências de uma sociedade capitalista, que submete os indivíduos a uma produtividade descontrolada.

A dura e dupla jornada de trabalho vivenciada por tantas mulheres, os baixos salários, a desvalorização social e tantos outros fatores ainda traduzem aspectos do fazer docente na creche. Traduzem um cansaço físico e emocional e refletem no adoecimento dessas profissionais.

Nesse sentido, buscamos romper com essa lógica, dar voz e visibilidade a essas professoras, pois, conforme nos apontam Martins Filho e Martins (2016):

Observamos que as professoras de bebês, historicamente, são aquelas a quem a sociedade reconhece menor poder e, conseqüentemente, aquelas cujas vozes têm sido menos escutadas. Sendo assim, é legítimo afirmar a necessidade de que as peculiaridades e singularidades da docência em creches sejam conhecidas com base nas narrativas discursivas das professoras para que essas possam se ver com sujeitos constituidores de suas próprias práticas (MARTINS FILHO; MARTINS, 2016, p.23).

A reflexão da prática, a formação continuada, as descobertas realizadas ao compartilhar com outras professoras seus desejos e desafios no trabalho permitem a compreensão das implicações de suas ações com esses bebês. Possibilitam a essas professoras a oportunidade de um cuidado de si e do outro de forma ética e responsável, transformando e tornando possíveis relações de afeto e respeito com esses bebês.

Conforme nos demonstra Bakhtin (2010), cada sujeito ocupa um lugar único em sua existência sem, contudo, possuir alibi para suas ações diante da vida. Portanto, não podemos escapar das responsabilidades que a existência humana nos implica. Para o autor,

a realidade da unicidade unitária desse mundo (sua unicidade emocional – volitiva, pesada, necessária e não a unicidade relativa do conteúdo) é garantida pelo conhecimento da minha participação única nesse mundo, por meu não - alibi nele. A minha participação reconhecida produz um dever concreto – o dever de realizar a inteira unicidade, a unicidade totalmente insubstituível do ser, com relação a cada constituinte do ser; e isso significa que a minha participação transforma cada manifestação minha (sentimentos, desejos, humor, pensamentos) em minha própria ação ativa responsável (BAKHTIHN, 2010, p.74).

Nesse sentido, é fundamental que as professoras da creche tenham consciência de assumir a responsabilidade diante de suas ações com os bebês e criar possibilidades de refletir e transformar essas ações faz parte do trabalho docente. Magalhães (2004) nos aponta ser necessário, no diálogo com as professoras, cumprir algumas etapas durante o processo de reflexão. Para a autora, o processo de reconstrução do pensamento, da maneira como enxergamos as nossas práticas, pode ser emancipador.

Sobre isso, durante o diálogo com as professoras nas sessões reflexivas, foi possível perceber momentos em que as docentes questionavam a própria prática, refletindo sobre suas ações com os bebês. Observemos os excertos a seguir:

Sabe aquela imagem que a gente vê, que entra todo mundo e sai todo mundo com cabecinha quadrada e igual! É o que eu faço! Todo mundo igual, todos com o mesmo comportamento e criança não é isso! A gente sabe, cada um é um, né! A minha mãe tem uma frase sensacional, sensacional! Ela fala: cada um, com seu cada um! E quando eu ponho uma criança pra baixo e uma pra cima, não é cada um, com seu cada um! Eu quero uma criança pra baixo e outra para cima! Mas se eu gostar de dormir pra baixo? Não! Hoje você tá pra cima! Você acaba moldando a criança, por quê? Porque ela tem que caber nas regras e nos combinados, ela tem que caber na rotina da creche, ela tem que caber na comida, ela tem que comer a comida. (DJAMILA, SR III, p. 46).

A aprendizagem é um processo, né? Então o nosso pedagógico, conforme a gente vai aprendendo ele vai se modificando, devagar. (ELISA, SR IV, p. 63).

Três palavras: aprendizagem, reflexão e mudança. É como as meninas disseram. A cada um dos encontros que nós tivemos, a gente foi aprendendo não só com vocês falando, mas até mesmo entre nós três, porque não é sempre que a gente tem esse tempo para poder conversar entre nós, porque, quando a gente ainda tá na sala que a gente tenta conversar é um que tem que chamar atenção, é um que tem que olhar, ou então alguém entra na sala, então você nunca tem esse momento que você pode sentar e conversar. (CONCEIÇÃO, SR IV, p. 64 a 66).

As falas apresentadas acima demonstram o quanto o diálogo, a reflexão coletiva podem ser um caminho para a (re) construção das práticas nas relações entre as professoras e os bebês na creche. Portanto, diante dos desafios problematizados neste núcleo, é necessário repensar as políticas públicas para a Educação Infantil, mais especificamente para a creche.

Ao longo do texto e das problematizações apresentadas através dos núcleos de significação, podemos perceber como, a todo o momento, as professoras acionam saberes sobre o que é ser professora de creche, sobre o que cabe e o que não cabe a elas, sobre as

crianças, a creche, a família. Desse modo, entendemos, assim como Foucault, que não existe relação de poder sem saber.

Acreditamos que já avançamos em muitos aspectos, mas quando nos referimos às professoras da creche e ao trabalho com os bebês, percebemos que um caminho difícil ainda precisa ser percorrido.

Desejamos que esse caminho seja percorrido coletivamente, que os saberes e fazeres das professoras de creche sejam (re) construídos, considerando as relações no cotidiano da creche e que as professoras possam ser valorizadas e compreendidas nas especificidades do trabalho com os bebês.

DAS (IN) CONCLUSÕES DE UM JARDIM³²

O que mata um jardim não é o abandono. O que mata o jardim é esse olhar de quem por ele passa indiferente... E assim é como a vida, você mata os sonhos que finge não ver. (QUINTANA, 2012 p. 35).

Este trabalho foi aberto com as palavras de Rubens Alves sobre o jardim e o finalizo com Mario Quintana na analogia que faz sobre o jardim e a vida.

Entretanto, como nos bem disse Rubem Alves, só é possível cultivar e passear por esse jardim, quando ele nasce primeiro em nossa alma. Para que esse jardim cresça e venha florescer, Mario Quintana nos adverte ser necessário um olhar afetuoso, interessado, pois o olhar indiferente mata. Mata os sonhos, os desejos e a esperança.

Propusemos, ao longo do trabalho, buscar outros modos de olhar e agir para e com os bebês e as professoras da creche. Buscamos maneiras de cultivar, sonhos, esperança, jardins dentro de si, compreendendo que isso só é possível com a ajuda do outro.

Portanto, chegamos ao momento de buscar algumas (in) conclusões da pesquisa, pois acreditamos que as palavras proferidas a seguir são provisórias, inacabadas e, por isso, são capazes de possibilitar ao/à leitor/a novas interpretações e problematizações.

Nesse sentido, para a pesquisa, partimos da seguinte questão de investigação: **De que modo as relações de poder e cuidado entre bebês e professoras em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora constituem os saberes/fazereres docentes?** Para responder tal pergunta, elencamos dois objetivos que foram percorridos ao longo do trabalho: **identificar situações de poder e cuidado no cotidiano institucional que atravessam as relações entre os bebês e as professoras e problematizar as situações de poder e cuidado nas práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras no contexto da creche.**

O levantamento bibliográfico nos sítios acadêmicos foi a primeira ação realizada para a pesquisa. Com o levantamento dos trabalhos desenvolvidos entre os anos de 2010 a 2020, foi possível nos aproximar do campo de investigação e identificar a necessidade de mais produções que tragam problematizações sobre as dimensões do poder, do cuidado e das práticas pedagógicas no interior das creches.

Buscamos, no segundo capítulo da dissertação, discutir sobre as infâncias e as singularidades do trabalho com os bebês, pontuamos alguns aspectos da organização da creche no Brasil e no município de Juiz de Fora/MG que atravessam o trabalho das professoras da creche.

³² O título da seção foi inspirado em Carvalho (2005).

Entendemos o quanto é necessário compreender o contexto histórico em que essas creches foram consolidadas, para, assim, problematizar as concepções e práticas arraigadas em seu interior. É possível afirmar que, apesar dos esforços de estudiosos, pesquisadores e profissionais da área, para que a creche deixe de ser vista como uma instituição assistencialista. Na prática, o que ainda se percebe são ações e discursos que promovem a prática do assistencialismo e a dicotomia do cuidar e educar.

No terceiro capítulo, procuramos traçar um diálogo entre as algumas perspectivas presentes nas obras de Michel Foucault e de Mikhail Bakhtin. Buscamos inspirações em seus escritos para a construção de um caminho teórico possível. Nesse sentido, enxergamos a possibilidade de um encontro entre os autores para descortinar e problematizar aspectos das relações entre os bebês e as professoras e do trabalho docente na creche.

Buscamos, no quarto capítulo, “esquadrinhar o território da pesquisa”, descrever, de forma minuciosa, os caminhos percorridos para a produção e problematização dos dados. Para tanto, escolhemos a abordagem qualitativa, fundamentada da perspectiva histórico-cultural, pois acreditamos ser primordial considerar o sujeito a partir de um contexto que precisa ser atentamente observado e interrogado.

Utilizamos as sessões reflexivas, o diário de campo e a observação colaborativa como instrumentos para a produção dos dados. Para organizar, analisar e interpretar os dados da pesquisa, operamos com os Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006), visto que, com os núcleos, foi possível compreender os sentidos e significados atribuídos pelas professoras participantes sobre o poder e o cuidado na creche.

A partir dos excertos extraídos das falas das participantes foram construídos três núcleos de significação: NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1 - *Bebê, pra mim pequenininho, que não sabe se defender, fragilzinho* - Concepções de bebês, crianças, infâncias e creche; NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2 - *Você acha que eu não tenho que gritar com ela?! Tudo bem que é errado, mas como eu vou deixar aquela menina com aquele corpinho que ela tem, eu tenho medo dela passar mal, eu tenho medo daquela menina desmaiar se ela ficar sem comer!* - Relações de poder e cuidado; NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3 - *Eu acho que a gente vestindo a camisa de professora o mundo vê!* – Relações de poder e cuidado na perspectiva do ser e fazer docente.

Dessa forma, ao construir os núcleos de significação, procuramos desdobrar reflexões sobre de que modo o poder e o cuidado atravessam as práticas das professoras da creche.

Inspirados nos estudos desenvolvidos por Tristão (2004), entendemos ser necessário discutir sobre as concepções de infâncias, creche e bebês defendidas pelas professoras, pois

corroboramos com a autora que as concepções construídas pelas docentes vão determinar suas práticas no cotidiano da creche.

Com isso, foi possível perceber que, mesmo diante dos estudos e dos avanços no campo da primeira infância, os discursos empregados no interior da creche revelam concepções que focalizam o bebê como ser frágil, sujeito de um “vir a ser” e refletem a maneira como o trabalho docente é desenvolvido, revelando aspectos de uma creche assistencialista. A forte dicotomia presente entre o educar e cuidar denota o quanto ainda precisamos avançar nessa discussão.

Ao problematizar as relações de poder e cuidado entre os bebês e as professoras, é legítimo afirmar que essas relações atravessam cotidianamente o trabalho das professoras com os bebês e, por isso, merecem destaque no trabalho pedagógico, na organização das instituições e nas políticas públicas para a Educação Infantil. Foucault (2014) nos esclarece, em seus escritos, que o poder é capilar, advém de diferentes instâncias e promove a constituição de novas subjetividades.

Nota-se que a organização da creche possibilita a manutenção de instrumentos que visam controlar, disciplinar e conduzir a vida dos bebês e das próprias professoras.

O governo de si e dos outros se apresenta nas relações entre os sujeitos, nas experiências e práticas no interior da creche. Para Michel Foucault (2004a), nessas relações, existe a necessidade de se tornar exemplo perante a sociedade, de ser bem visto e, assim, conduzir sua própria vida e a dos outros.

Nesse sentido, buscamos empreender um olhar crítico sobre essas relações e perceber como o sujeito constrói maneiras de escapar e de resistir a esse controle.

Percebemos, ao longo da pesquisa, que é possível empreender rupturas entre essas relações de força e poder, por meio de uma educação libertadora, que permita a transgressão e favoreça uma composição de práticas pedagógicas transformadoras, que compreendam a relação do homem com o mundo de forma dialética, que tenham um olhar sensível ao outro e se tornem seres de práxis.

Ao apresentar e discutir os saberes e fazeres docentes na perspectiva do poder e cuidado, procuramos refletir sobre o trabalho e o lugar da docência, sobre o reconhecimento e a desvalorização docente, dentre outros aspectos, vistos pelo olhar das professoras participantes.

Vimos que as professoras de creche necessitam, com urgência, ser reconhecidas em seu trabalho docente. Elas reivindicam um reconhecimento social, econômico e político que possibilite a execução do direito que é previsto na legislação brasileira. Nessa perspectiva,

revela-se a cisão entre a creche e a pré-escola, quando refletimos sobre a identidade docente, valorização, carreira e formação no município de Juiz de Fora.

As inspirações sobre a perspectiva de poder e cuidado de si na obra de Foucault nos ajudaram a compreender como o poder constitui as relações no interior da creche e de que maneira esse poder é capaz de produzir novas subjetividades. O cuidado de si nos fez olhar para essas relações de forma mais atenta e generosa, levando-nos ao entendimento de que não podemos cuidar do outro sem cuidar de si.

Enxergamos, nas perspectivas da alteridade e ato responsivo, presentes nos escritos de Bakhtin, maneiras de se colocar no lugar do outro e responder, de forma responsável, às práticas empreendidas no fazer docente.

À medida que consideramos o poder e o cuidado nas relações entre os bebês e as professoras, tivemos a oportunidade de refletir com as participantes da pesquisa outras possibilidades, outros olhares para o trabalho com os bebês, descortinando e trazendo para o debate práticas e concepções naturalizadas no cotidiano da creche.

Mais uma vez, esclarecemos que não foi objetivo da pesquisa trazer verdades últimas. Assim como Larrosa (2002, p. 36), buscamos ferramentas para “[...] pensar de outro modo as relações pedagógicas”. Procuramos outros modos de estar e agir com os bebês promovendo um (re) pensar dos fazeres e saberes docentes.

Para essa reflexão crítica dos saberes e fazeres docentes, julgamos ser fundamental a formação inicial e continuada dessas professoras. No caso da pesquisa, enxergamos a formação continuada em contexto como importante ferramenta para o (re) pensar do trabalho docente. Trata-se de um poderoso instrumento que possibilita a (re) construção e transformação coletiva nas creches.

Não há métrica possível para medir o tamanho de cada uma de nós antes e depois dos encontros na pesquisa. Todavia, é possível dizer que ninguém ficou do mesmo tamanho. Aprendemos as distâncias necessárias para nos transformarmos. Aprendemos o difícil caminho da alteridade nas múltiplas vozes da pesquisa. Como aponta Bakhtin (2019, p. 77), “[...] a consciência de si é realizada na consciência que o eu tem da visão de si por parte de um outro, justamente como acontece à criança quando começa a ter consciência de si, dos outros e do mundo”.

Para finalizar, como sujeitos históricos que somos, não podemos deixar de mencionar a pandemia de COVID-19 que assola o mundo e as mais de 400 mil vidas brasileiras perdidas para um vírus que fez descortinar e ampliar as desigualdades do país. Nunca estivemos no mesmo barco. Certamente, a pandemia atravessou esta escrita.

O atual governo brasileiro legitima um discurso arbitrário que coloca em risco, diariamente, a população brasileira. O “desgoverno” presente no país fecha os olhos para a gravidade da situação e, com isso, coloca milhões de vidas em risco, minando a possibilidade de construção dos nossos jardins.

A educação, como possibilidade de modificar esse discurso, vem sendo constantemente atacada, as dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores são incalculáveis, principalmente, quando falamos do Sistema Público de Educação.

A indiferença no olhar dos governantes está matando pouco a pouco o nosso jardim. Nas palavras de Foucault (2004a, p. 251): “Nada é mais inconsistente do que um regime político indiferente à verdade; nada é mais perigoso que um sistema político que pretende prescrever a verdade”. Nesse sentido, enxergamos a educação, a ciência como possibilidades de romper com essas verdades.

Vivemos em uma época em que, talvez, o cuidado com o outro nunca tenha sido tão necessário. As relações de poder e cuidado atravessam, constituem e produzem novas subjetividades. Nesse emaranhado de força e poder, o que mais desejamos é cuidar de nós e dos outros para conseguirmos plantar e passear pelos jardins da vida.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v.26, n.2, p. 222-245, jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio. Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n.155, p. 56-75, jan /mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142818>
- ALVES, Rubens. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AMORIM, Katia de Souza; BARRETO, Angela Maria Rabelo; GOMES, Maria de Fátima Cardoso; MACÁRIO, Alice de Paiva; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; OLIVEIRA, Zilma Maria Ramos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Continuando o debate sobre cuidado e educação de crianças nos primeiros anos de vida. **Teoria e Prática da Educação**, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 22-35, 11 ago. 2020. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/tpe.v23i1.49985>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2009.
- ARAÚJO, Víviam Carvalho de. **O programa proinfância e seus desdobramentos: o caso do município de Juiz de Fora/MG**. 2019. 290 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.
- ARAÚJO, Víviam Carvalho de; SANTOS, Núbia Aparecida Schaper; MACÁRIO, Alice de Paiva; A creche como direito e as implicações para a formação e valorização dos professores. In: EDUCERE – XIV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017. p. 902 -915. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26700_12930.pdf . Acesso em: 23 nov. 2020.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho: apontamentos dos anos de 1940**. São Carlos: Pedro & João, 2019.

BARBOSA, Adriza Santos Silva; SANTOS, João Diógenes Ferreira dos. Infância ou infâncias. **Revista Linhas**, Santa Catarina, v. 18, n. 38, p. 245-263, out. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198472381838201724>.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. **Perspectivas atuais**. Anais [...] Belo Horizonte, p.1-17, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 24, n.1, p. 94 – 113, jan/jun. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/48685/30326> Acesso em: 20 set. 2019.

BARBOSA, Meirilene dos Santos Araújo. **O cuidado na educação infantil: perspectivas e significados**. 2017. 170f. - Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre corpos disciplinados e identidades constituídas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 49, p. 1- 3, jun. 2005.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BATISTA, Rosa. A rotina no dia -a - dia da creche: entre proposto e o vivido. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2001.p. 1-14.

BRAIT, Beth. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n.248, p. 278333- 27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 4, de 06 de setembro de 2000. Parecer Normativo sobre as diretrizes operacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jul. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf>. Acesso em: 10 fev.2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Básica. Nota de esclarecimento. 2008.

Disponível em: <<http://www.conseassp.sp.gov.br/usr/file/Nota%20de%20Esclarecimento%20-%20Transicao%20da%20Educacao%20Infantil.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta da educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/orientacoes_convencios.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 151, n 120 – A, p. 1-7, 26 jun. 2014. Edição extra.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 10 fev. 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMARGO, Daiana. **Um olhar sobre o educador da infância**: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

CARDOSO, José Tiago. **Disciplinamento corporal**: as relações de poder nas práticas escolares cotidianas. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação Infantil**: Práticas escolares e o disciplinamento dos corpos. 2005. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. A prática de seleção de alunos/as e a organização das turmas na escola de educação infantil *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: Anped, 2010. p.1-16.

CASTANHA, Marilda. **A quatro mãos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CESTARO, Patrícia Maria Reis. **Olhares para a formação dos Cursos de Pedagogia das IES privadas de Juiz de Fora/MG: desdobramentos para o lugar da docência na creche**. 2019. 260f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

CORSINO, Patrícia; SANTOS, Núbia de Oliveira. Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: Anped, 2010. p. 1-16.

COSTA, Fernanda Carla Garcia. **A Educação Infantil em Juiz de Fora/MG: o processo de transferência da administração das creches da assistência para a educação**. 2006. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

D'ALMEIDA, Késia; SILVA, Lenir Nascimento da; SÁVIO, Luan. Educação, Biopolítica e Infância: Algumas Proposições. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, Florianópolis, 5., 2016. **Anais [...]**. Florianópolis, p. 82-101, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

FARENZENA, Rosana Coronetti. O aluno desencarnado da criança, a criança desencarnada do corpo, o corpo desencarnado do tempo e espaço: delírios de um modelo escolar alheio às culturas de infância. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 5., Florianópolis 2016. **Anais [...]**. Florianópolis, p. 39- 54, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERRARI, Anderson; DINALI Wesley. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma “gaiola”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p. 393-422, 2012.

FIORIN, José Luiz de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf> Acesso em: 23 nov. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 42. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III: O cuidado de si**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. Gerir os ilegalismos. In: FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault: entrevistas a Roger Pol-Droit**. São Paulo: Graal, 2006a. p. 41-52.

- FOUCAULT, Michel. Aula de 6 de Janeiro de 1982. In: FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. 2. Ed. São Paulo: Martins Filho, 2006b, p. 3 – 33.
- FOUCAULT, Michel. Aula de 13 de Janeiro de 1982. In: FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. 2. Ed. São Paulo: Martins Filho, 2006c, p. 55 – 100.
- FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II: arqueologia das ciências e história do pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. Cap. XVII. p. 240 – 251.
- FOUCAULT, Michel. Polêmica, Política, Problematizações. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. Cap. XV. p. 225–233.
- FOUCAULT, Michel. A ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c. Cap. XIX. p. 264 – 287.
- FOUCAULT, Michel. Aula do dia 17 de março de 1976. In: FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 285 – 315.
- FOUCAULT, Michel. O dispositivo da sexualidade. In FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 13. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). **Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. Aula do dia 1 de fevereiro de 1978. In FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p.117 – 153.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: Anped, p. 1-16.
- GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L & PM Editores, 2007.
- GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 11-28.
- GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. **Revista**

Humanidades e Inovação v.4, n. 1, p. 21-36, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/289> Acesso em: 15 set. 2020.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia Usp**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, set. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-65642009000300002>.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relação entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira; ARENHART, Deise; SANTOS, Núbia de Oliveira. Docência na creche: atencionalidade pedagógica na rotina e no planejamento. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]** Niterói: Anped, 2019. p. 1- 7.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Líber Livros Editora, 2008.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo: Papirus, 2003.

JOBIM E SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, n.7, v.2, 109-122, Jul./Dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000200008>

KOHAN, Walter Omar. A infância escolarizada dos modernos (M. Foucault). *In: KOHAN, Walter Omar. Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 61-95.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação. 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 5-18, mai/jun/jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf> Acesso em: 10 set.2020.

KUHN, Roselaine; CUNHA, António Camilo; COSTA, Andrize Ramires. O governo dos corpos das crianças e a supressão da liberdade para brincar e se movimentar na Educação de Infância. *In: III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO. INFÂNCIA(S) E JUVENTUDE(S) NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA*. Instituto de Educação. Universidade do Minho, 2018. p. 1-9.

LAROCHE, Agnès. **Nicolas**. Belo Horizonte: Aletria, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 20-28, jan. 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEAL, Bernardina Maria de Souza. **Chegar à Infância**. Niterói: EdUFF, 2011.

LESTRADE, Agnès de. **Na beiradinha**. Belo Horizonte: Aletria, 2019.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MACÁRIO, Alice de Paiva. **A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora**. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves; Tia posso pegar um brinquedo? A ação das crianças no contexto da pedagogia do controle. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: Anped, 2015. P. 1-17.

MAFRA-REBELO, Aline Helena; BUSS-SIMÃO, Márcia. Formas regulatórias na educação infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: Anped, 2017, p. 1-16.

MARQUES, Luciana Pacheco; OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis; SANTOS, Núbia Schaper. Da necessidade de interrogar o pensamento: gestos sobre a infância no tempo escolar. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 341-362, 2018. DOI: 10.12957/childphilo.2018.30310

MARTINS, Telma Aparecida Teles. **Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade**: concepções acadêmicas e de profissionais da educação. 2015. 304 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MARTINS FILHO, Altino José (Org). **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. A Construção da docência com bebês e crianças bem pequenas. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org). **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 9-22.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS, Ana Claudia Ferreira. Os bebês, as professoras e um modo de viver a vida na creche. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org). **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 23-35.

MARTINS FILHO, Altino José; SCHIMITT, Aline da Silva; Práticas educativas e pedagógicas com bebês: múltiplas possibilidades no cotidiano de creches. **Revista Humanidades e Inovação** v.4, n. 5, p.129-139, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/273> Acesso em: 10 fev.2020.

MAGALHÃES, Maria Cecília (Org). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MEIRELES, Gabriela Silveira. **A infância nas tramas do poder: um estudo das relações entre as crianças na escola.** 2008. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2008.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Letramento, linguagem e escola. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.9, n. 2, p. 150-163, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a10v9n2.pdf> Acesso em: 23 jan. 2020.

MOREIRA, Ana Rosa Picanço; MICARELLO, Hilda; SCHAPPER, Ilka; SANTOS, Núbia Schaper. Pesquisas sobre infâncias, formação de professores e linguagens: diálogos com a perspectiva histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 22-27, abr. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1340>

MURRAY, Roseana; DUMONT, Matizes. Nas Entrelinhas. In: **Residência no ar - Edições digitais 2020.** Brasília. Set, 2020. Disponível em: https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/11472/Frances_11b.pdf Acesso em: 10 jan. 2021.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. “Quero mais, por favor!”: disciplina e autonomia na educação infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais [...]** Natal: Anped, 2011. p. 1- 12.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do; FERREIRA, Cíntia Conceição de S; ABRAÃO, Michelle BELARMINO, Monica. Autoria e resistência: crianças e adultos em duas escolas da baixada fluminense. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 5, 2016, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UFSC, 2016, p.1-17.

NESPOLI, Grasielle. Biopolíticas da Participação na saúde: O SUS e o Governo das Populações. In: GUIZARDI, F.L; NESPOLI, G, CUNHA, M.L (Org). **Políticas de Participação e Saúde.** Rio de Janeiro: Editora Universitária UFPE, 2014. p. 59-90.

NEVES, Naise. et al. O que dizem as educadoras de creche e pré-escola sobre a infância? **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, p. 12733-12745. 2021 DOI: 10.34117/bjdv7n2-068

NÓVOA, António. A formação da profissão docente. In. NÓVOA, António. (Coord). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.15-33.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v.44, n.3, p.1–15, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Linguagem e Alteridade nos escritos do Círculo de Bakhtin. **Eutomia**, Recife, v.21, n. 1, p. 169-184, 2018.

ONGARI, Barbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construindo suas identidades tradução.** São Paulo: Cortez, 2003.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e**

encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Creche Clélia Gervásio Scafuto.** Juiz de Fora, 2018.

PIZZIMENT, Cris. Sou feita de retalhos. In: SANTANA, Mayana. **Blog 50 e mais.** São Paulo, 20 set. 2017. Disponível em: <https://50emais.com.br/poema-sou-feita-de-retalhos-nao-e-de-autoria-de-cora-coralina/> Acesso em: 20 jan. 2021.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretária de Educação. **Edital nº 006/2017, de 1 novembro de 2017.** Chamamento público seleção de organizações da sociedade civil para a execução de serviço educacional no âmbito do município de juiz de fora /MG. Juiz de Fora: PJF, 2017. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/anexos/se_180359.pdf Acesso em: 19 abril. 2020.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Ministério Público do Trabalho. Termo de Ajustamento de Conduta nº 0145.17.003158-0. Juiz de Fora, MG, 28 de novembro de 2019. **Atos do Governo.** Juiz de Fora, 28 nov. 2019.

QUINTANA, Mario. **Melhores poemas Mario Quintana.** São Paulo: Global, 2012.

REIS, Lucilaine. Adaptação ou Inserção. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org). **Educar na creche:** uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 37-51.

RESENDE, Haroldo (Org). **Michel Foucault:** o governo da infância. Belo Horizonte, Autentica, 2015.

RICHTER, Estela Elisabete. **Autoridade docente na Educação Infantil:** relações de poder e (des) naturalização. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2015.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação do corpo infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: Anped, 2010. p.1-14.

SAMBA DA UTOPIA. Jonathan Silva. 2018. Disponível em: <https://soundcloud.com/alexandre-bastos-326773738/samba-da-utopia-jonathan-silva>. Acesso em: 18 mai. 2020.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. **Sentidos e significados sobre o choro da criança nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG.** 2012. 249 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. Sobre a necessidade de desconhecer: as professoras, os bebês e outras coisas. In: GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan; RIBEIRO, Tiago (org). **Cotidianos e formação docente: conversas, currículos e as experiências escolares.** Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

SARMENTO, Manoel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações**. Braga, v.4, p. 1-25, 2008.

SEVERO, Cristine Gorski. Bakhtin e Foucault: apostando em um diálogo. *In*: PAULA, Luciane de.; STAFUZZA, Grenissa Bonvino (org.). **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. 3. ed. São Paulo: Mercado Letras, p. 143-167, 2013.

SCHÜTZ, Monique Cristina Francener Hammes; CERVI G, Gicele Maria; CORRÊA, Mirele. Biopolítica: um diálogo com a(s) infância(s). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 225 – 239, 2016. DOI: 10.12957/teias.2016.25073 Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25073> Acesso em: 18 mai. 2020.

SILVEIRA, Diego Soares da. Governamentalidade, saberes e políticas públicas na área d Direitos Humanos da criança e do adolescente. In RESENDE, Haroldo (Org). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte, Autentica, p. 57 – 83, 2015.

SOUZA, Lídia; FRANCK, Geovanna. **Se fôssemos adultos na creche**. Juiz de Fora, 2019.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança!** 2013. 160 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas populares e libertárias**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2018.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. 2004.213f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA- NETO, Alfredo. Por que governar a infância? *In*: RESENDE, Haroldo (Org). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 49-83.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). **Caderno Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 3- 16, 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1215/1220> Acesso em: 20 jan. 2020.

VYGOTSKI, Lev Semionovich **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia**, São Paulo, v. 4, n. 21, p. 681-701, 2010.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANETTI, Alexandra. **O processo de transição das creches da Assistência Social para a Educação em Juiz de Fora/MG (2008-2013)**. 2015. 164 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

APÊNDICE A – Roteiro para a sessão reflexiva I



Pesquisa:

TECENDO RELAÇÕES SOBRE AS PERSPECTIVAS DE PODER E CUIDADO: o que dizem as professoras de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG

Roteiro da 1ª Sessão Reflexiva - 13/11/2019 - Acolhimento

Previsão de duração: 11h30min às 13h

1º momento:

- Apresentação da pesquisa em linhas gerais;
- Destacar a importância da colaboração das professoras para a pesquisa, uma aposta na formação.

2º momento:

- Leitura mediada do livro: “A quatro mãos” - autora: Marilda Castanha

3º momento:

- Qual é a palavra ou as palavras que vêm à cabeça quando vocês escutam a palavra bebê?
- Os bebês nos convocam a pensar formas de estar com eles, porque são crianças que estão se constituindo na linguagem e por isso nos convidam a pensar em modos de estar com eles, sensibilidade;
- Palavras/ Frases geradoras.

4º momento:

- Lanche coletivo.

APÊNDICE B – Roteiro para a sessão reflexiva II



Pesquisa:

TECENDO RELAÇÕES SOBRE AS PERSPECTIVAS DE PODER E CUIDADO: o que dizem as professoras de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG

Roteiro do 2º encontro - 27/11/2019

Previsão de duração: 1h30min às 13h

1º momento

- Acolhimento: fazer uma breve retomada ao que foi discutido no encontro anterior.

2º momento

- Objetos da infância: pedir que as professoras digam sobre o objeto, que recordações, lembranças da infância cada objeto revela.

3º momento

- Escolha de um momento do cotidiano, em que as professoras vão relatar, escrevendo ou desenhando, uma ou mais situações de enfrentamento delas com os bebês, delas com outra pessoa da instituição.

4º momento

- Leitura do livro: “Nícolás” – Autoras: Agnes Laroche e Stéphanie Augusseau

5º momento

- Lanche coletivo

APÊNDICE C – Roteiro para a sessão reflexiva III



Pesquisa:

TECENDO RELAÇÕES SOBRE AS PERSPECTIVAS DE PODER E CUIDADO: o que dizem as professoras de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG

Roteiro do 3º encontro - 04/12/2019

Previsão de duração: 11h30min às 13h30min

1º momento

- Acolhimento: fazer uma breve retomada ao que foi discutido no encontro anterior.

2º momento

- Dramatização a partir de uma situação proposta (as professoras representariam com uma boneca a situação descrita);
- Situação 1: Alimentação;
- Situação 2: Repouso;
- Situação 3: Disputa de brinquedo/ mordida.

3º momento

- Frases geradoras retiradas do caderno de campo.

4º momento

- Poema (problematização: o que o adulto pode que o bebê não pode).

5º momento

- Ciranda /Lanche coletivo.

APÊNDICE D – Roteiro para a sessão reflexiva IV



Pesquisa:

TECENDO RELAÇÕES SOBRE AS PERSPECTIVAS DE PODER E CUIDADO: o que dizem as professoras de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG

Roteiro do 4º encontro - 11/12/2019

Previsão de duração: 11h30min às 13h30min

1º momento

- Acolhimento: fazer uma breve retomada ao que foi discutido no encontro anterior.

2º momento

- Reconstrução: propor que as professoras escrevam no papel o que, se possível, fariam de diferente na prática.
- Se vocês tivessem a possibilidade de pensar, refazer algum percurso da prática de vocês, o que vocês escolheriam mudar?

3º momento

- Materializar, em uma ou mais palavras, o que ficou dos encontros, os sentimentos, a experiência pra cada uma.

4º momento

- Leitura do livro: “Na beiradinha” - Autoras - Agnès de Lestrade e Valeria Docampo.

5º momento

- Lanche coletivo/ Entrega dos certificados.

APÊNDICE E – Pré-indicadores e indicadores

Pré – indicadores	Indicadores
<p>A gente toma posse disso aqui. Ah, mas aqui não é meu não. Mas é minha casa, porque eu passo oito horas aqui, eu saio da minha casa 06h30min, eu volto pra minha casa 18h30min, ou seja, eu fico aqui doze horas do meu dia, oito horas do meu dia, como eu não vou me sentir parte disso aqui? É o meu espaço, é onde eu me sinto bem. Onde eu me sinto parte disso. (Djamila, p. 70) – (SR IV)</p> <p>E como a creche é: natural ser um ambiente familiar, não sendo familiar, vocês estão entendendo? Porque aqui é uma família e não é uma família, entendeu? Somos todos mães e pais sem ser, entendeu? É incrível, e assim é difícil você até pensar, aqui é um trabalho gostoso de fazer, porque é um ambiente tão acolhedor pra gente também né, porque a gente acolhe as crianças, mas umas crianças acolhem a gente. (Djamila, p.17) – (SR I)</p> <p>O gente, mas também tem aquela coisa! Tem aquela coisa também quando a mãe sente segurança de deixar um filho com uma pessoa. O gente, não tem nada melhor! Pior coisa que tem, é você deixar na creche e saber: Nossa será que ela vai cuidar bem dele? Nossa ela tem uma cara de tão brava, nossa acho que ela vai beliscar nele! O gente, eu acho que a mãe não trabalha não, ela tem que deixar aqui tranquila. (Conceição, p.18) – (SR I)</p> <p>É uma relação transitória. Mas é um transitório muito intenso. Isso aqui é muito intenso, gente! (Djamila, p. 29) – (SR II)</p>	<p>1. Concepção de creche</p>

<p>E outra coisa, é muito triste a gente ver crianças que já passaram por aqui, as crianças que são mais agitadas, que provavelmente vão continuar na escola, e na escola o que, que eles fazem, na escola eles pedem pra se retirar. Mas aqui também ele já era assim só que a gente não reclama, agente fica aqui o dia inteiro com a criança, mas a gente não é de reclamar, não reclama de criança, ai quando vai pra escola a mãe se assusta! Como assim na creche não tem reclamação nenhuma. (Elisa, p.44) - (SR III)</p> <p>Professora de escola, não tem muito esse critério de ficar ponderando, há não vai mudar, é agora ou é agora, dois dias não melhorou. (Conceição, p.44) - (SR III)</p> <p>Pedi pra se retirar mesmo! (Elisa, p.44) - (SR III)</p> <p>Não que na escola, não tenha amor, mas a creche é acolhida. (Djamila, p.44) - (SR III)</p> <p>A escola exige mais a educação em si! (Conceição, p.44) - (SR III)</p> <p>É! Aqui é amor, é acolhimento, aqui é o momento da gente desenvolver a criança a partir do amor, lá não, lá a criança já tem que chegar desenvolvida, ela já tem que chegar pronta e ali ela vai aprender o saber, o conhecimento, o desenvolvimento amoroso ela já tem que chegar lá pronta, entendeu? (Djamila, p.44) - (SR III)</p>	<p>2. Concepção/ Diferenciação entre creche e escola</p>
<p>Bebê, pra mim pequenininho, que não sabe se defender, fragilzinho. (Elisa, p.8) - (SR I)</p> <p>Frágil!! Totalmente dependente!!! (Conceição, p.8) - (SR I)</p> <p>Dependente, e eu posso te falar que é</p>	<p>3. Concepção de bebês/ Infâncias</p>

<p>assim que eles chegam aqui, chegam bem assim, muitos nem andam né, a gente vê eles darem os primeiros passos, a gente ensina a comer sozinho, a gente ensina a sair da fralda, então a gente ensina a eles a ter independência né! (Elisa, p. 8) - (SR I)</p> <p>É complicado, porque você pensa né, bebê, aqui hoje né, que eu trabalho na creche, acolhimento e surpreendente, porque o bebê chega um e dois dias depois de creche ele é outro. O Bernardo da Elisa é prova viva, que a creche é o caminho. Assim, a creche é o desenvolvimento que ele precisava, o Bernardo quando chegou era uma criança, hoje é outro! (Djamila, p.8) - (SR I)</p> <p>Pra gente bebê aqui, vamos pôr na faixa etária da Luana, seria berçário I. O nosso é bebê, só que os nossos chegaram tão pequenos e agora são outras crianças; igual eu falei para as meninas, agosto é pra mim o melhor mês do mundo, que as crianças voltam e parecem que elas já têm dois anos já, e ninguém tem, mas todos têm, porque parece que não é mais bebê, você me entende? Depois de agosto, a gente, assim, depois do terceiro, quarto mês que eles estão aqui, você já pode fazer um projeto, eles já estão adaptados, já sabem a rotina e aí a gente esquece que eles são bebês, mas eles ainda são né! (Djamila, p.8) - (SR I).</p>	
<p>Eu acho que essa impulsividade, né! Essa questão que a Conceição fala, é que a gente acaba, uma hora a gente guarda e uma hora solta! E aí pode ser na hora que a criança tá brigando, você dá um grito mais alto, mas infelizmente, a gente não consegue se controlar o tempo inteiro. Eu graças a Deus consigo me controlar bem, mas o tempo inteiro é difícil. (Djamila, p. 60)- (SR IV)</p> <p>Quando às vezes nós somos meio</p>	<p>4. Práticas de disciplinamento/ controle dos bebês e professoras</p>

rígidas com as crianças, mas é podar que fala no livro, porque se a gente deixar fazer tudo, a gente perde o controle da sala e a gente não pode perder o controle da sala, porque eles são pequenininhos, mas se a gente deixar eles sobem em cima da cabeça, eles fazem de tudo que vão chegar a mandar na gente, então a gente tem que ser rígida porque eles começam tudo no berçário, aí o certo seria dar continuidade nas outras turmas, só que às vezes não vai pelo mesmo padrão, então por isso que a gente procura ser, eu pelo menos, eu Elisa e Djamila somos bem rígidas com eles, eles são pequenininhos. Mas gente tem que ter limite porque em casa às vezes pai e mãe não dá. Sabe, chega cansado, não que saber mesmo! É só um banho e cama, às vezes nem dá janta, dá só a mamadeira mesmo porque tá com preguiça e eles ficam sem noção, sem aquela direção e aqui quem tem que fazer essa direção somos nós. (Conceição, p. 21 e 22) - (SR I).

A criança começa a pensar no que ela fez. Essa questão da cadeira, nossa, mas ela vai deixar em pé? Vou sim, nem cinco minutos dá, dá dois minutos, dois minutos em pé não dói a perna de ninguém gente! Dói não, ele tem que ter medo do que ele fez, ele tem que pensar e quando ele tá em pé, ele não tá só em pé, ele tá pensando no que ele fez, eu chego pra ele e falo assim: Você bate na sua casa? Ele pensa... Alguém faz isso com você aqui? Ele vai pensar! Então quando você põe a criança pra pensar é isso que funciona. É essa pedagogia né. (Djamila, p. 23) - (SR I).

E eu acho essa história incrível por causa disso, eu pensei tanto na família, quanto na criança, eu me vi esse pai (fica emocionada) eu me vi esse pai que dá a mão, eu me vi esse pai que poda, esse pai que planta, faz o que possível for né! Para que a infância dessa

<p>criança seja melhor. (Djamila, p. 2 e 3) - (SR I).</p>	
<p>Talvez nos temos uma atitude dessa, de impedir, porque a gente não sabe o que eles vão fazer! Mas Tamires...você não sabe a reação de um deles, de um João, ao mesmo tempo que eles estão beijando eles podem morder, entendeu? (Conceição, p.49) - (SR III)</p> <p>Eu tô falando assim! Eu faço de prevenção! (Djamila, p.49) - (SR III)</p> <p>Sim, claro! Não quer que aconteça! (Conceição, p.49) - (SR III)</p> <p>Um Não, um grito, um para de chorar, é prevenção! Porque eu sei, atrás da minha prevenção tem um estudo! Porque eu sei, eu conheço!. (Djamila, p.49) - (SR III)</p> <p>Teve aquela situação com o Igor, ele estava correndo e bateu a testa, ai eu pensei, meu Deus se eu tivesse falado: Igor para de correr! Será que ele teria machucado? (Elisa, p.49) - (SR III)</p> <p>Então a gente preferi prevenir, do que remediar! É complicado sabe! Infelizmente a gente tem que virar médico! A gente acaba podando, talvez de forma errada, talvez não! Mas a gente acaba podando com medo do que possa acontecer. (Djamila, p.49) - (SR III)</p>	<p>5. Práticas de prevenção</p>
<p>E eles sentem a rotina em si né! A rotina, o ambiente, tem criança que não sai, a gente fica. Foi o ano passado que tinha criança que chorava pra sair? Então assim, a rotina até a criança se apegar a rotina, segurança no ambiente, há mais não é possível? Tem, eles tem que ter segurança onde eles estão e aqui a gente vai</p>	<p>6. Rotina da creche</p>

conquistando de vagar, você vai na sala, depois no refeitório e aí você vai abrindo um leque pra ele saber onde é, conhecer porque, a rotina é necessária. (Djamila, p.9) - (SR I)

A rotina na creche ela vem pra ajudar, tanto nesse desenvolvimento, quanto nessa adaptação nesse ambiente novo e pra gente também, porque se a gente não tiver uma rotina a gente não consegue, é complicado, a gente no berçário principalmente a nossa rotina é bem fechadinha né meninas? (Djamila, p. 10) - (SR I).

Rotina, rotina, há ela é flexível? Sim, mas para a nossa flexibilidade a gente tem que dá uma pesadinha né! (Djamila, p. 10) - (SR I).

Igual agora, as meninas fazendo ensaio de festa de final de ano, a gente tem banho, então, assim as vezes elas marcam um ensaio, tipo assim, nove horas, gente nove horas a gente tá começando banho não é a mesma coisa delas que não tem, entendeu? Então é diferente. (Conceição, p.10) - (SR I)

Por isso que a gente fala que o nosso horário é bem apertadinho, lacunas que tem, é aquele tempo a, vamos sentar pra arrumar a cama, mas também só da tempo de sentar pra arrumar a cama e ir almoçar (Djamila, p. 10) - (SR I)

É tudo assim, coloca o babador, arruma a cama, vamos almoçar, volta, já lava a boca, já deita se não fizer assim o horário não dá ué! (Conceição, p. 10) - (SR I).

Então, essa questão do comer, vem com a fala da Djamila sobre a rotina da creche, se a gente soltar o berçário e falar assim vai. Não, não é assim não, aqui cada sala tem seu lugar! (Conceição, p.48) - (SR III)

<p>Se a nossa rotina é cansativa pra gente, a deles também e cansativa. (Conceição, p. 69) - (SR IV)</p> <p>A gente se molda! Quando você entra aqui, aqui já tem uma rotina, uma cultura do ambiente, eu não vou fazer diferente! Como que eu vou fazer? (Djamila, p.48) - (SR III).</p>	
<p>É como eu te falei, quando ela começou a não querer comer eu, eu fui fazendo igual bebê, mais feijão do que os outros alimentos, porque a Marina não mastiga, ela engole, então é muito mais fácil engolir do que mastigar. A Juliana me cobra que ela tem que ter mastigação. O gente, se eu vou mandar a menina mastigar ela não come, se ela quer engolir pelo menos ela tá adquirindo as vitaminas que ela precisa adquirir, então agora eu tô assim, eu fui e conversei com a mãe, eu falei: O mãe, em casa como é que ela come? A mãe falou: Ela não come comigo, a única pessoa que ela respeita para comer é a avó, você dá a comida pra ela mais liquidozinho, do que mais sólida? Porque a Mariana tem preguiça de mastigar. Ela respondeu: Eu não! A mesma coisa que eu coloco pra mim, eu coloco pra ela! Então tenta fazer como eu, tenta fazer como eu, pra ver se você consegue. Então é assim, quando for semana que vem eu já vou começar atirar um pouco do feijão, começar igual às outras crianças, pra ver se ela vai normalizar, mas se não normalizar eu vou ter que agir dessa forma, pelo menos nessa fase dela, porque ela só tem dois anos ainda. (Conceição, p. 5 e 6) – (SR I)</p> <p>Igual hoje, hoje eu fiquei com a Mariana no almoço até quase meio dia! E olha gente dezembro, vocês acham que a Mariana vai aprender a comer? Não vai! Não vai, infelizmente, é como a Elisa disse, como eu vou deixar uma criança o dia inteiro sem comer? Ela não come nada em casa, ela não come</p>	<p>7. Alimentação na creche</p>

nada que se sirva no almoço. Aí você acha que minha cabeça fica como? Você acha que eu não tenho que gritar com ela?! Tudo bem que é errado, mas como eu vou deixar aquela menina com aquele corpinho que ela tem, eu tenho medo dela passar mal, eu tenho medo daquela menina desmaiar se ela ficar sem comer! Infelizmente eu falo, falo com a mãe e a mãe nada. Então eu também perco minhas forças, eu também fico nervosa mesmo! Entendeu? (Conceição, p. 41 e 42) – (SR III).

Então eu sou muito rígida? Sou!! Igual outro dia, eu estava conversando com você porque eu fico em cima da Mariana, porque a Mariana, ela não tem uma alimentação em casa, porque a mãe deixa solto, não que ela não seja uma boa mãe, ela tá sempre resguardando. Mas eu acho que criança com mãe, eu sou mãe eu sei... a Elisa é! A criança com mãe faz de bobo, é diferente! Então eu acho assim, se ela tá aqui comigo, ela fica oito horas comigo, ela tem que se alimentar, ela não gosta de lanche, ela não gosta de fruta, então o almoço e a janta ela tem que comer, por isso que eu fico no pé dela e isso não quer dizer que eu seja brava, que eu não esteja dando carinho é porque eu preciso ver essa menina saldável! Que seja de segunda a sexta, porque eu preciso ver, porque em casa não adianta!! Ela não come! (Conceição, p. 5 e 6) – (SR I)

Eu faço igual às meninas! Come o que quer, o que não quer não come! E pra mim, eu também tenho problemas sérios com a comida e se eu tenho eu penso muito no lado das crianças, sempre tive desde pequeno! Então eu tenho isso na minha cabeça, quer comer quantas colher ? Quatro colher! Tá ótimo, pelo menos não tá com a barriga vazia. (Elisa, p.46) - (SR III).

<p>Mas isso não foi à gente que impôs! Foi quando a gente veio, ela pediu silêncio! (Conceição, p. 50) - (SR III)</p> <p>Eu deixo eles mais soltos, e ô gente eu jogo muito limpo com criança, nem sei se isso é certo ou não! Olha eu vou e quando eu voltar não quero ninguém fazendo bagunça, porque refeitório e como a Juliana fala: é lugar de silêncio, é lugar de alimentação, aqui não é lugar de baderna! É isso! (Djamila, p.50) - (SR III)</p> <p>E sempre foi! E agora tem o projeto da música, mas essa música não funciona, porque se você coloca uma música, como que é? De chocalho! A criança não vai fazer silêncio (Djamila, p.50) - (SR III)</p> <p>O refeitório, eu estou debaixo da janela dela (da coordenadora) então a minha turma tem que ficar em silêncio! Tem que ficar! No refeitório não pode! Essa é a fala: não é lugar! Na janela...(a coordenadora pergunta) o que tá acontecendo? (A professora responde) Uai não sei tá agitado! (Djamila, p.50) - (SR III).</p> <p>Eu não sei se vocês já pegaram, quando a turma da Luciana tá gritando e ela vem na janela e fala: Gente porque essa gritaria! (Conceição, p. 50) - (SR III)</p>	8. Silêncio no refeitório
<p>E a questão da atividade, a eu quero me expressar com tinta, mas hoje é giz, minha tia deu giz! Sim! Porque sua tia tem uma proposta com aquela atividade, entendeu? Não porque eu estou moldando, mas porque a minha proposta pra hoje é essa, amanhã pode ser tinta, mas hoje é essa! Porque se eu tiver todo dia, tudo que a minha criança quiser... (Djamila, p.46) - (SR III)</p> <p>O meu planejamento, eu não vou conseguir cumprir! Eu não consigo!</p>	9. Trabalho docente/Planejamento.

<p>Não é nem questão de bagunça! A pior coisa é você fazer uma proposta e ela não acontecer, porque a criança não deu! É horrível, você se sente frustrada! (Djamila, p.46) - (SR III).</p> <p>Porque, igual eu falo com a Elisa e a Conceição: A gente tem que ter firmeza no que a gente fala, a gente tem que ter certeza do nosso trabalho! Diversas vezes, acontece algum problema e eu falo: Gente olha e fala assim: olha fiz isso e isso porque é o meu trabalho e pronto! Porque se você mostra segurança no seu trabalho, ninguém te impede de nada, ninguém passa por cima de você! Só que isso a gente aprende com o tempo. (Djamila, p.33) – (SR II).</p> <p>No berçário é muito difícil, uma criança não querer, porque a nossa atividade não é diária, porque a Juliana sempre falou que não é a prioridade aqui o papel! A prioridade é o divertir, é o desenvolver! É o desemparedar, é a criança desenvolver como um todo! Porque no papel ela não se desenvolve, é interessante? É! Para uma recordação, para um cartaz pra família, é interessante, mas não é minha prioridade! Por isso que defendendo mais uma vez o berçário, o berçário é mágico! Porque tudo que você propõem a criança faz! Por isso que a gente não propõem tudo sempre! Porque se não, não tem a magia, sabe!? Circuito uma vez por semana! Parquinho uma vez por semana! Piscina de bolinhas duas vezes por semana, não pode se dar tudo, porque se não eles enjoam e a magia do berçário é essa! (Djamila, p.47) - (SR III)</p>	
<p>Então assim, eu me vi muito nesse livro, eu me senti muito presente com esse livro e aqui na creche eu vejo igual as meninas, o carinho das crianças com a gente, eu tive o ano passado, que as meninas</p>	<p>10. Lugar da docência /Professora/ mãe.</p>

estavam aqui presentes, que foi o Matheus, uma criança assim totalmente dependente. A mãe é muito problemática, eu acredito que a casa também deve ser e ele se viu em mim, como uma segunda mãe, as meninas sabem no início ele só ficava comigo. (Conceição, p.4) - (SR I)

Em alguns momentos, eu me considero na parte pedagógica, quando eu tô dando alguma atividade pra eles, onde eu tenho que mostrar pra eles onde tem que fazer, quando eu falo algumas cores, quando eu do limite pra eles, tipo assim, porque criança nessa fase não sabe que a folha de ofício tem um tamanho que você só pode pintar ali, aí eu vou limitando eles: Ó, não, aí não, não pode ir pra cá! Então nessa parte eu me sinto professora, agora no cuidar, no alimentar, no carinho eu me sinto mãe! (Conceição, p.12) - (SR I).

Você não nega que você é mãe, porque a mãe pra ele, não é só a mãe que tá em casa, é quem te dá carinho, é quem te dá um abraço. A gente não dá o peito porque a gente não tem, porque se tivesse a gente dava tudo, entendeu? Eu falo, se eu tivesse peito eu dava (Djamila, p. 7) - (SR I).

Ué verdade, se for pra acalantar! (Dar o peito) (Conceição, p.7) - (SR I)

Precisam de ver na gente, uma mãe, uma outra mãe, uma outra pessoa que vá me ajudar. Berçário principalmente, as meninas sabem, o sufoco que a gente passa no início do ano e se a gente não estiver de mãos dadas a criança não fica né! (Djamila,p.5) - (SR I)

Igual eu falo com eles: Oi filho! porque não entendeu? E quando sua coordenadora né, te apoia e dependendo do seu dia, aquela mãe salva seu dia, eu falo mesmo. Oi filho o que foi? Mas quando eu me

atento eu começo: Não, ó, é Tia Djamila, eu falo oi, mas é Tia Djamila, eu acho que o importante é eles saberem, que eles tem a mãe, tem a Tia Djamila, que também pode ser a minha mãe, que também aqui é como se fosse a minha casa e eu vou te falar, eu acho lindo Tamires eu fico apaixonada, eu fico apaixonada!! (Djamila, p.11). - (SR I)

Sim, mas é doído, né? Até pra gente, é doído pra eles. Igual eu falo, mais doído, igual as mães falam: Ai, mas eu queria que ficassem com você, mas elas não sabem o tanto que dói essa transição, de você tirar dali, dar pra outro, no meio do ano eles passam e fingem que nem te conhece. Nossa a gente fica revoltada, falo: Não é possível! Eu fiz tanto por ele, ele me amava, não deixava eu dormir, você pensa assim, é incrível, a gente pega um amor, que não é nosso. É um amor que a gente pega. Igual a Conceição falou, eu não tenho filho ainda, mas eu sinto um amor por eles que é fora do normal. Eu agora estou acostumando. Mas eu tive um neném de 10 meses que a Juliana teve que me chamar na sala dela: Djamila, calma, você não está entendendo. O Rafael acabou comigo. Foi pra Fernanda, esqueceu de mim. Eu chorava a semana inteira, as meninas morriam de rir. E é automático, gente. Quando você vê, você já está envolvida. E aí você se vê amando de um jeito que você não pode, não é que você não pode, né? Não é o correto, porque essa criança não é sua. Ela passa por você, né? Você é uma fase dela, mas dói. (Djamila, p.29 e 30) – (SR II)

Então assim, quando eu peguei ele, como uma criancinha que me queria. Isso pra mim foi uma coisa assim, muito assim! Eu fiz ele como um filho que eu não ia poder ter mais. Então pra mim, eu acho que por isso que eu também fiquei muito assustada, eu falei: Gente, não é meu. Espera aí, vamos separar. Eu sou professora dele,

<p>eu não sou mãe dele! Então isso me assustou muito sabe? Às vezes eu falava assim: Eu acho que eu estou transferindo pra ele o amor do filho que eu queria ter e não posso mais. Aí eu tive que começar a separar e eu acho que é por isso que na hora que eu me vi encurralada, que eu pedi socorro. (Conceição, p. 28)– (SR II).</p>	
<p>Na verdade, eu acho que é mais questão de nomenclatura, porque aqui você é educadora, eu acho que, o que atrapalha é isso, porque você entra educadora, eu me sinto professora aqui, sim! Mas quando você pega e escuta alguém falando que não, na sua avaliação, que você tem que por educadora. No curso que eu fiz de creche com Núbia, eu agradeço muito, porque foi um curso muito valido pra mim como professora, quando ela fala: Vocês não são educadoras! Aquilo me enche e eu falo: Eu não sou! Porque quem educa, ela educa, ela não ensina, eu estudei dez anos para ensinar, eu sou professora e ai quando alguém fala comigo, você trabalha na creche, eu digo: Sim! Na creche eu sou professora de creche e ensino lá, ensino na troca de fralda, ensino na hora de fazer xixi. Tá no regimento da creche todos os ensinamentos que eu tenho que dar e não são cuidados são ensinamentos porque eu estudei pra isso, né! Mas a gente sabe o porquê educadora, a gente sabe que é mais barato. Educadora é conveniente para a própria gestão do município. Se você tá aqui, você ensina desde o primeiro passo. A criança que não sabe andar você dá uma mão diferente, você faz um recurso diferente, isso a gente aprendeu e por isso somos professoras! Porque não estamos aqui somente para educar, a gente ensina! Eu acho que a gente vestindo a camisa de professora o</p>	<p>11. Professora ou Educadora/ Reconhecimento/ Desvalorização profissional.</p>

mundo vê! (Djamila, p. 12 e 13) - (SR I).

Eu acho o que a Djamila falou muito importante! Não vê como a gente ensina! A família lá fora, as pessoas lá fora não vê como a gente ensina. É muito mais cuidar, educadora por quê? Você só cuida né, você não faz nada além de cuidar. E acaba que a gente vê tanto isso, que acaba acreditando e pronto acabou! Que a gente só cuida e só faz isso. (Elisa, p. 13) - (SR I)

Reconhecendo o nosso trabalho né, porque é muito difícil alguém reconhecer, chegar na gente e dizer: Eu reconheço o trabalho de vocês! É difícil, mas assim, né vocês dão conta, vocês tem que ser reconhecida mesmo, esse carinho né, não tem nada que pague! (Elisa, p. 21) - (SR I)

Igual falam, há todo dia seu trabalho é a mesma coisa. Sim! Todo dia a mesma coisa com ensinamentos diferentes, eu acho que é isso, é complicado, porque eu sou professora e aí você escuta assim: É de creche? Então você é educadora! E aí você pega seu contracheque e tá escrito educadora, você fica chateada, ainda mais quando você fica pensando né, é uma questão mais política. (Djamila, p. 14) - (SR I)

A gente não tem incentivo de nada. Assim, a gente nunca tem que incentivo. Os salários são muito baixos, gente. A gente fica aqui o dia inteiro. (Elisa, p. 60) - (SR IV).

Reconhecendo o nosso trabalho né, porque é muito difícil alguém reconhecer, chegar na gente e dizer: Eu reconheço o trabalho de vocês! É difícil, mas assim, né vocês dão conta, vocês tem que ser reconhecida mesmo, esse carinho né, não tem nada que pague! (Elisa, p. 21) - (SR I)

É isso mesmo que a gente tava falando, quando você vem e senta com a gente

<p>você tá ajudando a gente a pensar no que a gente tem feito né. E a gente necessita disso, a gente necessita de alguém que chegue de fora e fale: Olha tá bacana! Porque a gente não tem isso aqui, a Juliana valoriza a gente, sim! Mas não chega né, claro a gente sabe que o nosso nome tá na UF, sabe! Mas a Djamila não tá na UF, a Djamila tá aqui dentro e eu preciso de alguém que veja o que eu faço aqui dentro. (Djamila, p.21) - (SR I)</p> <p>Pra gente é educar, para os pais e cuidar, eles não veem a gente como professoras. (Conceição, p. 17) - (SR I)</p> <p>É, eu tô fazendo um curso lá na UF e alguém vem falando, que se, nós professoras não conversarmos com nós professoras, não vamos pra frente, entendeu? Porque o sistema inteiro sufoca e se não tiver diálogo entre a gente como a gente vai crescer? Eu acho que a creche é tida como a base, ok! Sabemos a importância da base, mas para a sociedade em si, para o próprio município a gente vê o “descaso” com o nosso trabalho. (Djamila, p. 13) - (SR I)</p>	
<p>Eu que trabalho em outro, sei que ninguém tem nada a ver com isso, eu trabalho porque eu preciso! Só que eu estou me sentindo sobrecarregada. Então assim, uma atitude de uma criança não justifica o meu ato, só que eu tenho que saber me policiar, então as vezes pra mim, o meu cansaço, chega ser uma coisa, que na hora que a criança faz alguma coisa eu vou gritar mesmo: “AI QUE MERDA” (gritando) Porque eu já não estou aguentando mais, eu preciso de descanso, só que eu sei que a criança não tem nada a ver com isso. Então é isso, mas só depois que passa a situação, é que você vai para pra pensar, entendeu? Assim, são atitudes que talvez não justificam, mas infelizmente a gente tem um mundo lá fora, que a gente não pode misturar,</p>	<p>12. Cansaço/ Medo de perder o trabalho</p>

mas acontece. É difícil você separar e seu subconsciente às vezes tá cansado, tá cansado de trabalho, tá cansado de outras coisas e na hora você não sabe distinguir. Ô gente, hoje minha cabeça tá cheia, ai a criança vai e morde, ai você vai e AIIIIIII! (grita) (Conceição, p. 41 e 42) – (SR III).

Sim. Mas é cansativo, né. Pra gente é uma relação cansativa, porque uma pessoa que quer sua atenção o tempo todo, pensa um namorado, um namorado que quer sua atenção 24 horas ele é cansativo. Uma relação na qual tem um que precisa 24 horas de você é complicada, gente, suga. (Djamila, p.71) – (SR IV)

Essa semana eu fui conversar com a Juliana a respeito dessas questões que nós estamos passando né, de sai não sai, fica não fica. A gente conversando, eu falei pra ela que eu sou de contrato, que eu tinha muito medo, porque tipo assim, apesar dos pesares, do salário ser pouco, de querer desistir ou igual a Djamila que já estudou mais que eu, que quer alcançar outros passos né, ela tem que alcançar mesmo, mas quando eu cheguei, eu só tinha o magistério agora que eu tô fazendo pedagogia. Então, isso aqui pra mim seria o meu esteio, se eu sair eu vou sentir muito, porque aqui foi uma creche a onde eu me sinto bem, a onde eu acordo cinco e meia da manhã e venho feliz trabalhar, mesmo estando cansada (Conceição, p. 14 e 15) - (SR I).

Eu acho que esse ano, né, em especial, a gente tá muito cansada não só corpo, é mais mente, entendeu? Preocupação. Porque a AMAC passou por um momento, né? (Djamila, p.59) - (SR IV)

APÊNDICE F – Indicadores e Núcleos de Significação

Indicadores	Núcleos de Significação
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Concepção de creche ❖ Concepção/ Diferenciação entre creche e escola ❖ Concepção de bebês/ Infâncias 	<p><i>1. Bebê, pra mim pequenininho, que não sabe se defender, fragilzinho - Concepções de bebês, infâncias e creche.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Práticas de disciplinamento e controle ❖ Práticas de prevenção/controle dos bebês e professoras ❖ Rotina da creche ❖ Alimentação na creche ❖ Silêncio no refeitório 	<p><i>2. Você acha que eu não tenho que gritar com ela?! Tudo bem que é errado, mas como eu vou deixar aquela menina com aquele corpinho que ela tem. Eu tenho medo dela passar mal; eu tenho medo daquela menina desmaiar se ela ficar sem comer. - Relações de poder e cuidado.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Trabalho docente/Planejamento. ❖ Lugar da docência /Professora/ mãe. ❖ Professora ou Educadora/ Reconhecimento/ Desvalorização profissional. ❖ Cansaço/ Medo de perder o trabalho 	<p><i>3. Eu acho que a gente vestindo a camisa de professora o mundo vê! – Relações de poder e cuidado a partir da perspectiva dos saberes e fazeres docente.</i></p>

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **TECENDO RELAÇÕES SOBRE AS PERSPECTIVAS DE PODER E CUIDADO: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DE UMA CRECHE CONVENIADA DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/ MG**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é trazer para o centro das discussões o conceito poder e cuidado na creche, mais especificamente no berçário, aguçando uma reflexão sobre as práticas realizadas nessas instituições, sobre suas rotinas pré-estabelecidas, sobre a utilização do tempo e espaço como forma de disciplinamento, entre outros aspectos, permitindo a possibilidade de se considerar novas práticas, novas metodologias, priorizando sempre o desenvolvimento infantil. Nesta pesquisa pretendemos analisar de que modos se constitui o poder e o cuidado nas relações entre professores e bebês de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: realizaremos encontros com atividades que possam favorecer a reflexão de sua prática. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: a probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo através da divulgação inadequada dos dados da pesquisa. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, a pesquisa cumprirá o que foi estabelecido pelo comitê de ética no campo das ciências humanas, os participantes serão comunicados sobre a necessidade TCLE e também de que os dados serão registrados e organizados para fins exclusivamente da pesquisa. A pesquisa pode ajudar a contribuir para o campo da educação infantil e para repensar o cotidiano e as práticas institucionais, além disso a pesquisa pode levar para a instituição a reflexão sobre a concepção de bebês e seu desenvolvimento, em como os modos de estar e agir com eles.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 ____ .

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Tamires Cristina dos Reis Carlos Alvim
Campus Universitário da UFJF
Faculdade de Educação
CEP: 36036-900
Fone: (32) 98424-1201
E-mail: tamialvimped@gmail.com

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br