

**E O BEBÊ? A FUNÇÃO DE CUIDAR  
NA PERSPECTIVA DAS EDUCADORAS DE BERÇÁRIO**

Rodrigo Gabbi Polli

Tese apresentada como exigência parcial do grau de doutor em Psicologia sob a orientação da  
Profa. Dra. Rita de Cassia Sobreira Lopes

Supervisor do doutorado sanduíche na Universidade de Roehampton  
Dr. Peter Elfer

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Porto Alegre, RS, Brasil  
Abril de 2016

## AGRADECIMENTOS

*Gostaria de agradecer às pessoas sem as quais esse trabalho não seria possível.*

*À minha família, sobretudo aos meus pais, Vania e Volmir, e aos meus irmãos, Fernando e Paula, que são a base da minha vida que me permite alcançar os meus sonhos.*

*À professora Rita, pela oportunidade de aprender e continuar seguindo o caminho que escolhi e pelas orientações e palavras ao longo dos últimos anos.*

*Ao professor Piccinini, que foi como um segundo orientador para mim ao longo de todo o doutorado.*

*À professora Mônica, que acompanhou a minha trajetória desde a graduação e com quem desenvolvi um relacionamento profissional e de amizade.*

*Aos integrantes do Early Childhood Research Centre, por me acolherem durante o meu doutorado sanduíche na Roehampton University.*

*Principalmente às amigas Clara e Valeria, e aos professores Mathias Urban, Sofia Guimaraes e Peter Elfer, o qual contribuiu enormemente para a qualidade final desse trabalho.*

*À minha amiga Marília, pelos mais de oito anos de amizade, que me ensinou através do amor que um amigo pode se tornar parte da sua família.*

*Às minhas amigas Ana Paula, Ana Júlia e Sabrina, que me mostraram que as amizades verdadeiras sobrevivem ao tempo e à distância.*

*À minha amiga do exterior, Sarah,  
com quem compartilhei a minha vida em Londres  
e que tornou a experiência do doutorado sanduíche imensamente melhor.*

*Aos meus amigos e colegas do PPG,  
Fabiane, Francielli, Gerson, James, Marcela e Tiago,  
pela amizade e companheirismo,  
com quem aprendi que o doutorado vai muito além das disciplinas e da tese.*

*E às educadoras que participaram desse estudo,  
por me permitirem entrar em seus mundos  
e pensar sobre o cuidar de bebês a partir das suas verbalizações.*

## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS .....	6
RESUMO .....	7
ABSTRACT .....	8
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO.....	9
1.1 Apresentação.....	9
1.2 Os Cuidados das Educadoras de Creche.....	9
1.3 O Cuidar de Bebês .....	27
1.4 Justificativa e Objetivo do Estudo .....	43
CAPÍTULO II: MÉTODO.....	45
2.1 Participantes.....	45
2.2 Delineamento e Procedimentos .....	47
2.3 Instrumentos.....	47
2.4 Considerações Éticas .....	47
2.5 Análise dos Dados .....	48
CAPÍTULO III: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	50
3.1 Eu como Educadora .....	50
3.1.1 A Escolha pela Educação Infantil .....	50
3.1.2 Descrevendo-se como Educadora .....	63
3.1.3 Modelo de Atuação .....	82
3.2 O que é ser Educador Infantil .....	92
3.2.1 Educar e Cuidar.....	92
3.2.2 O que é Necessário para ser Educador .....	137
3.2.3 Importância da Formação e da Intuição .....	146
3.3 Crenças sobre Bebês e Crianças Pequenas .....	156
3.3.1 Crenças sobre Infância .....	157

3.3.2 Crenças sobre Creche .....	180
3.3.3 O que um Bebê Precisa .....	185
3.3.4 A Importância do Vínculo.....	205
3.3.5 Critérios para Avaliar se o Bebê Está Adaptado à Creche .....	215
3.4 O Trabalho na Creche .....	218
3.4.1 Funcionamento da Instituição .....	218
3.4.2 Relacionamento dentro da Equipe.....	225
3.4.3 Relacionamento Creche-Família .....	231
3.4.4 Dificuldades no Trabalho .....	255
CAPÍTULO IV: CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	258
4.1 Eu como Educadora .....	258
4.2 O que é ser Educador Infantil .....	262
4.3 Crenças sobre Bebês e Crianças Pequenas .....	268
4.4 O Trabalho na Creche .....	275
4.5 E o Bebê? A Função de Cuidar na Perspectiva das Educadoras de Berçário .....	278
REFERÊNCIAS .....	286
ANEXOS .....	296
Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Informado .....	296
Anexo B: Questionário sobre a Experiência e Formação das Educadoras .....	297
Anexo C: Entrevista de Crenças das Educadoras sobre Infância e Adaptação do Bebê à Creche .....	299
Anexo D: Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia .....	300
Anexo E: Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital de Clínicas de Porto Alegre.....	301

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Caracterização das Educadoras

## RESUMO

### **E o bebê? A função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário**

O presente estudo teve como objetivo investigar a função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário. Participaram deste 15 educadoras de berçário de duas creches públicas federais de Porto Alegre/RS. As educadoras responderam a entrevistas e questionários, e as suas respostas foram examinadas através de análise de conteúdo qualitativa. As verbalizações das educadoras permitiram refletir acerca da possibilidade de um cuidado suficientemente bom ser oferecido na creche. Contudo, algumas falas denunciaram que cuidar de bebês e crianças pequenas é uma tarefa emocionalmente exigente. Frente a isso, destaca-se a necessidade de o fazer do educador ser reconhecido enquanto gerador de sentimentos com os quais os profissionais podem ter dificuldade de lidar sozinhos. Dessa forma, é fundamental que sejam fornecidos dentro das creches espaços de escuta nos quais a equipe possa refletir sobre os sentimentos e ansiedades evocados no trabalho emocionalmente próximo com bebês e crianças pequenas.

Palavras-chave: Bebês; comportamento de cuidado da criança; creches; desenvolvimento emocional; educadores infantis.

## **ABSTRACT**

### **What about the baby? The function of care in the perspective of nursery educators**

This study aimed to investigate the function of care in the perspective of nursery educators. 15 nursery educators from two federal public daycares in Porto Alegre/RS participated in this study. The educators responded to interviews and questionnaires, and their answers were examined through qualitative content analysis. The educators' verbalizations allowed to reflect on the possibility of a good enough care to be offered in the daycare. However, some statements reported that caring for infants and young children is an emotionally demanding task. In view of that, it is highlighted the importance of the practitioner's work to be recognized as generator of feelings with which professionals may experience difficulties to cope alone. Thus, it has to be provided within the daycare listening spaces in which the staff can reflect on the feelings and anxieties raised in an emotionally close work with babies and young children.

**Keywords:** Infants; child care; child day care; emotional development; early childhood educators.



# CAPÍTULO I

## INTRODUÇÃO

### 1.1 Apresentação

O presente trabalho compõe a Tese de Doutorado em Psicologia intitulada “E o bebê? A função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário”. Tendo em vista a importância dos cuidados destinados ao bebê, o presente estudo teve por objetivo investigar a função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário. Para tanto, adotou-se como referencial a teoria winnicottiana sobre o cuidado e o desenvolvimento emocional de bebês; sem, contudo, desconsiderar outros autores que também contribuem para a compreensão do cuidado infantil.

Esta tese foi organizada em quatro capítulos. O primeiro traz uma introdução – dividida em dois subcapítulos – abordando os aspectos teóricos que embasam os resultados e a discussão dos dados realizados acerca do cuidado de bebês. Inicialmente, são examinadas pesquisas sobre os cuidados infantis providos por educadoras de creche. Em um segundo momento, apresenta-se o entendimento de cuidado que embasa a pesquisa. No segundo capítulo, abordam-se os aspectos metodológicos condizentes à técnica empregada para a coleta e análise dos dados do presente estudo. O terceiro capítulo traz os resultados oriundos do trabalho de pesquisa juntamente com a sua discussão. Estes foram organizados em quatro subcapítulos referentes às quatro categorias de análise empregadas ao longo do estudo, a saber: a) eu como educadora, b) o que é ser educador infantil, c) crenças sobre bebês e crianças pequenas e d) o trabalho na creche. Por fim, o quarto e último capítulo apresenta as conclusões e considerações finais do referido trabalho de investigação.

### 1.2 Os Cuidados das Educadoras de Creche

Em meio a diversas mudanças sociais, dentre elas a entrada da mulher no mercado de trabalho, surgiu a necessidade da organização de locais destinados para cuidar de bebês e crianças enquanto ambos os pais trabalham (Boehs, Grosotti, & Aquino, 2007; Bógus, Nogueira-Martins, Moraes, & Taddei, 2007; Rapoport & Piccinini, 2004). Um deles é a Instituição de Educação Infantil, espaço especializado que cada vez mais é buscado e requisitado pela população (Bressani, Bosa, & Lopes, 2007; Maranhão & Sarti, 2007; Rapoport & Piccinini, 2001), aumentando significativamente o número de crianças que frequentam creches e pré-escolas desde os primeiros anos de vida (INEP, 2012).

Frente a isso, tem-se observado uma expansão dos serviços de acolhimento à criança. Essa expansão em parte encontra-se enraizada nos esforços do governo de intervir precocemente na vida das crianças com o intuito promover o sucesso escolar e reduzir a desigualdade entre crianças oriundas de diferentes camadas da população. Desse modo, creches e pré-escolas se configuram enquanto um importante espaço para a política social voltado para reforçar não apenas a aprendizagem das crianças, mas também a sua saúde através de atividades físicas e nutrição adequada, e a sua inclusão social por meio do incentivo à amizade e relacionamentos em grupos. Ao mesmo tempo, a expansão dos serviços voltados à infância se deve a interesses econômicos de manter as mulheres qualificadas no mercado de trabalho. Nesse sentido, o aumento da assistência à infância possibilita que as mães retornem ao seu trabalho antes mesmo do primeiro aniversário do seu filho (Elfer, 2010).

Apesar do fato de a mãe trabalhar constituir um dos principais preditores para a criança ingressar em cuidado alternativo (Jatrana, 2007; Tang, Coley, & Votruba-Drzal, 2012; Vesely, 2013), muitas mulheres que não desempenham atividades remuneradas também optam por colocar os seus filhos em cuidados não-parentais (Singer, Fuller, Keiley, & Wolf, 1998). Tal fato pode ser percebido, por exemplo, no caso das Instituições de Educação Infantil, em que o número de crianças que frequentam creches e pré-escolas é superior ao de mães que trabalham (Freitas & Terri, 2005). Essa escolha pode decorrer tanto da sobrecarga com os afazeres domésticos e com as tarefas relativas à maternidade, quanto da crença que determinada forma de cuidado acarretará ganhos para o desenvolvimento da criança (Rapoport & Piccinini, 2004; Vesely, 2013).

Por outro lado, alguns pais possuem sentimentos ambivalentes sobre deixar os seus filhos sob os cuidados de outras pessoas, os quais são provenientes das preocupações com a qualidade do cuidado substituto, do ciúme deste e/ou da visão social de que a mãe deveria ser responsável por cuidar das crianças (Rossetti-Ferreira, Amorim, & Vitória, 1994), havendo certa oposição por parte dos pais em se separarem dos filhos e deixá-los ir (Zucker, Howes, & Garza-Mourino, 2007). Tais sentimentos influenciam a escolha de colocar ou não a criança em cuidado alternativo, podendo ser este um dos motivos que leva os pais a manter a exclusividade dos cuidados familiares, sobretudo durante os primeiros meses de vida do bebê.

Para os pais que decidem matricular o seu filho na creche, a Instituição de Educação Infantil configura um espaço seguro e educativo, onde a criança terá a oportunidade de

conviver e interagir com outras crianças e adultos (Monção, 2015; Rapoport & Piccinini, 2004; Scarr, 1998). Desta forma, na opinião desses pais, a creche, além de estimular o desenvolvimento social e emocional da criança, também seria importante por prepará-la academicamente para a escola (Vesely, 2013; Zucker et al., 2007).

De acordo com alguns estudos, a creche normalmente tende a ser escolhida quando o grau de escolaridade da mãe é mais alto, a renda familiar é mais elevada (Fuller, Holloway, & Liang, 1996; Liang, Fuller, & Singer, 2000; Rapoport & Piccinini, 2004; Singer et al., 1998) e/ou as práticas parentais são voltadas principalmente para a supervisão, educação e alfabetização da criança (Fuller et al., 1996; Liang et al., 2000). Além disso, os pais optam mais por colocar o seu filho na creche quando possuem poucos filhos (Liang et al., 2000; Singer et al., 1998), a criança é mais velha (Fuller et al., 1996) e/ou a rede de apoio familiar e social disponível para ajudar a tomar conta da criança é menor (Fuller et al., 1996; Zucker et al., 2007). A Instituição de Educação Infantil se localizar próximo de onde a família mora, ser de fácil acesso e ter horários amplos de atendimento também contribui para que os pais matriculem seus filhos em uma creche (Zucker et al., 2007).

Desse modo, os cuidados e ensinamentos que outrora eram providos exclusivamente pela família hoje são compartilhados e realizados por educadoras em creches e pré-escolas (Bressani et al., 2007; Gomes, 2006; Pessôa, Seidl-de-Moura, Ramos, & Mendes, 2016), as quais se tornaram contextos importantes onde bebês e crianças crescem e se desenvolvem (Veríssimo & Fonseca, 2003b). Contudo, muitas Instituições de Educação Infantil têm estruturado sua programação unicamente em torno de atividades pedagógicas sob a justificativa de que é responsabilidade da creche e da pré-escola educar (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b). A priorização da tarefa educativa – perceptível em muitas instituições através da atenção dada ao currículo, do planejamento minucioso das atividades diárias e da ênfase na aprendizagem (Elfer, 2007a) – pode gerar uma grande pressão para que a equipe produza resultados e demonstre o progresso da criança em termos de aprendizagem precoce (Elfer, 2015). Além disso, ela pode ser vivenciada pelas educadoras, principalmente por aquelas que trabalham com as crianças mais novas, como uma desclassificação de outras tarefas, entre elas as sociais e as de cuidado (Elfer, 2007a).

Devido a isso, na prática pode ser observado um atendimento que menospreza o cuidar e valoriza o aspecto educativo, o que culminaria em um cuidado negligenciado e, consecutivamente, em uma atenção parcializada à criança (Veríssimo & Fonseca, 2003a,

2003b). Ao mesmo tempo, pode-se apreender a desvalorização do cuidar nos serviços voltados à primeira infância através da redução do mesmo ao atendimento das necessidades básicas das crianças (Freitas & Shelton, 2005). Tal prática pode derivar de uma visão simplista sobre o cuidado, como se este constituísse um trabalho simplesmente manual, prático e, portanto, de menor valor social (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b).

Apesar da importância amplamente reconhecida dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento humano, o trabalho com crianças pequenas em creches – sobretudo com bebês em berçários – ainda é geralmente visto como pouco mais do que alimentar e trocar fraldas, principalmente quando comparado com o trabalho com crianças mais velhas. Esse descrédito implícito da atuação junto a bebês e crianças pequenas pode constituir numa defesa contra o reconhecimento da sua real complexidade. Tal fato não se encontra limitado apenas à atuação em Instituições de Educação Infantil, uma vez que o cuidar é sistematicamente desvalorizado na sociedade – independente se voltado para crianças, idosos ou doentes. Aqui, tanto a desvalorização quando a redução do cuidar ao atendimento das necessidades físicas pode ser uma forma dos profissionais se protegerem de entrar em contato com a dependência e a vulnerabilidade inerentes à condição humana (Elfer, 2015).

Por outro lado, estudos têm evidenciado que para as educadoras o cuidado também é imprescindível. Contudo, este é referido como uma tarefa preparatória para os momentos educativos, ou seja, é atribuída uma importância ao cuidado por ele possibilitar a aprendizagem, mas não se confere um valor ao cuidado por si só, situando-o como uma função secundária que apoia e propicia o papel educativo. Nesse sentido, apesar de perceberem as atividades de cuidado como integrando o seu papel, algumas educadoras sentem-se frustradas uma vez que esse fazer não é reconhecido como educativo; sendo, portanto, os cuidados com a criança discriminados por possuírem menor valor em termos profissionais (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b). A partir disso, pode-se inferir que os cuidados fornecidos pelas educadoras são algumas vezes planejados e destinados para atender às necessidades dos adultos, não se considerando as reais necessidades dos infantes (Maranhão, 2000).

No Brasil, tal dicotomia entre o cuidar e o educar presente no atendimento à criança pequena – identificada também em outros países, como nos Estados Unidos (Freitas & Shelton, 2005; Freitas & Terri, 2005; Freitas, Shelton, & Tudge, 2008) e na Inglaterra (Elfer, 2007a, 2007b; Elfer & Dearnley, 2007) – decorre de uma diferença, desde suas origens, entre

os serviços oferecidos às crianças de camadas populares e os destinados às crianças de camadas mais abastadas da população. As primeiras creches foram criadas para atender os filhos de pais trabalhadores, isto é, as crianças provenientes de famílias pobres, e tinham por objetivo o “cuidado” – alimentação, proteção, higiene e manter as crianças fora das ruas. Por outro lado, os jardins de infância, instituições destinadas às crianças de famílias ricas, visavam à educação, à socialização e ao desenvolvimento (Freitas & Shelton, 2005; Freitas & Terri, 2005; Freitas et al., 2008).

Quando o atendimento à primeira infância passou a objetivar a promoção de uma educação compensatória, a função educativa foi introduzida pela primeira vez nas creches e pré-escolas, preparando as crianças provenientes das camadas sociais mais baixas para o colégio e a alfabetização, com o intuito de diminuir o fracasso escolar. Entretanto, os programas voltados à infância procuravam compensar carências não só educacionais, mas também sociais, culturais, afetivas, nutricionais e sanitárias das crianças oriundas de camadas populares. Com isso, ocorreu um predomínio da função assistencialista dentro das instituições pré-escolares, priorizando ações destinadas à saúde, alimentação e medicação (Freitas & Shelton, 2005; Freitas et al., 2008).

Atualmente, a criança tem por lei direito ao cuidado e à educação desde o seu nascimento (Brasil, 1988, 1991, 1996) e, apesar do crescente número de bebês e crianças que frequentem creches e pré-escolas, um sistema integrado ainda não foi alcançado no Brasil (Freitas et al., 2008). Nesse sentido, pesquisadores da área têm destacado a importância de tratar cuidar e educar como inseparáveis, integrando-os (Elfer, 2007a; Freitas & Shelton, 2005; Freitas et al., 2008), sendo esta uma das especificidades das Instituições de Educação Infantil (Monção, 2015). Ao mesmo tempo, é imprescindível também reconceitualizar o cuidado de forma que este não seja reduzido ao atendimento das necessidades básicas da criança; mas, de outro modo, promova o seu desenvolvimento total, nos mais diversos aspectos (Freitas & Shelton, 2005). Cabe ainda destacar que o educar igualmente não deve ser reduzido à escolarização. Desse modo, a Educação Infantil difere das escolas; as quais, por estarem voltadas para esse fim, não são adequadas para atender às necessidades de bebês e crianças pequenas (Cerisara, 1999; Goldberg, Schultz, & Piel, 1996; Scarr & Weinberg, 1986).

Hoje em dia, a partir da mudança do atendimento à criança de zero a seis anos do campo da Assistência Social para o da Educação (Dahlberg, Moss, & Pence, 2001; Lordelo &

Carvalho, 2003), tem se assistido ao combate e à crítica ao modelo assistencialista, o qual caracterizou o serviço da creche desde suas origens. Tal crítica tem sido feita principalmente por meio da ênfase do papel educativo das Instituições de Educação Infantil (Monção, 2015; Kuhlmann, 1991; Veríssimo & Fonseca, 2003b), o que pode incorrer em reducionismo ao excluir ou atribuir menor importância ao cuidar – rejeitando papéis inerentes à creche –, e acarretar a atenção parcializada anteriormente referida por não possibilitar a construção de um projeto de atendimento integral à infância (Veríssimo & Fonseca, 2003a).

Ao mesmo tempo, o destaque do aspecto educativo também tem levado à aplicação na Educação Infantil de um modelo proveniente das instituições escolares. A tentativa de se reproduzir esse modelo pode ser percebida no funcionamento da creche, na organização do ambiente e na formação dos funcionários. Por exemplo, os espaços onde as crianças permanecem geralmente são organizados como salas de aula, com mesas, cadeiras, quadro e giz, sendo que a maioria das atividades realizadas pelas crianças é de caráter acadêmico, envolvendo papel e lápis. A partir disso, é possível perceber um movimento de escolarização da Educação Infantil, o qual enfatiza o desenvolvimento cognitivo sem o relacionar com os demais aspectos do desenvolvimento da criança (Lordelo & Carvalho, 2003).

Dessa forma, apesar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998) visar soluções para a fase transitória pela qual passam as Instituições de Educação Infantil na busca de ações que incorporem o educar e o cuidar – contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças –, ainda é questão de debate a definição da função da creche, a qual transitou de simplesmente assistencialista a meramente educativa (Veríssimo & Fonseca, 2003b; Vitta & Emmel, 2004). Frente a isso, faz-se necessária a construção de uma nova proposta de atendimento à infância que contemple as demandas dos bebês e crianças que frequentam essas instituições (Lordelo & Carvalho, 2003).

Um estudo realizado com trabalhadoras de três creches de uma universidade pública de São Paulo (SP) evidenciou que para essas a Instituição de Educação Infantil supre as necessidades específicas do desenvolvimento das crianças. Desse modo, toda a atenção do serviço estaria voltada para os bebês e as crianças que frequentam a creche, tendo em vista que tanto as atividades realizadas quanto a forma como são organizadas a rotina e o ambiente visam atender às suas demandas, provendo as condições necessárias para os infantes desenvolverem os seus potenciais (Veríssimo & Fonseca, 2003a). Nesse sentido, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento global infantil, as profissionais acabam

assumindo e desempenhando uma dupla função, sendo a educadora a pessoa responsável tanto por cuidar e tomar conta das crianças, como por educá-las (Veríssimo & Fonseca, 2003a; Vitta & Emmel, 2004).

Com relação ao educar, este surge muito atrelado à formação moral da criança, isto é, ensiná-la bons modos, conviver com crianças e adultos, diferenciar o certo do errado e aprender a cuidar de si. Desse modo, é observado na rotina das creches que a educação é realizada na prática em um sentido mais disciplinar, instruindo a criança no que seria correto em diversos âmbitos, como alimentação, higiene e convívio social. Fora isso, a educação de bebês e crianças pequenas perpassa a aprendizagem de conceitos – por exemplo, partes do corpo, cores e funções de objetos. O brincar também apareceu na fala das profissionais como relacionado à educação, sendo este importante para o desenvolvimento infantil por proporcionar a aprendizagem (Vitta & Emmel, 2004).

Por sua vez, o cuidado foi referido pelas educadoras como o atendimento das necessidades físicas e emocionais da criança, sendo consideradas aqui as necessidades de atenção, higiene, alimentação, sono, segurança, saúde e atividades lúdicas (Bógus et al., 2007; Veríssimo & Fonseca, 2003b; Vitta & Emmel, 2004), motivo pelo qual as crianças mais novas demandariam mais cuidados que as mais velhas (Veríssimo & Fonseca, 2003a). Ao mesmo tempo, diversas atividades presentes na rotina das creches também constituem ações de cuidado à criança com o intuito de promover o seu bem-estar. Dentre elas, situa-se o processo de adaptação da criança durante a sua inserção na creche (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b), facilitado por intermédio de determinadas intervenções, a saber, a presença de algum familiar para participar desse período, permitir que a criança fique com o seu objeto de apego, indicar uma educadora como referência e a promoção do vínculo afetivo entre educadora e criança. Nesse mesmo sentido, encontram-se ainda as ações de cuidado orientadas para acolher a criança durante os momentos de chegada à creche e de despedida dos pais (Veríssimo & Fonseca, 2003a).

Outras intervenções que promovem o bem-estar dentro das Instituições de Educação Infantil dizem respeito à flexibilidade da rotina e de regras – permitindo, por exemplo, que a criança tenha a opção de trazer algum brinquedo de casa e realize o descanso quando precisar – e à garantia à atenção individual da criança dentro de um contexto coletivo, através da individualização do atendimento e do cuidado, e respeito às suas escolhas (Veríssimo & Fonseca, 2003a). Apesar de essas intervenções promoverem condições mais satisfatórias e

adequadas para os bebês e as crianças que frequentam creches e pré-escolas, elas não são postas em prática e não fazem parte da realidade de uma parcela considerável dessas instituições, com muitas delas sofrendo problemas oriundos da inflexibilidade e rigidez de normas. Por exemplo, em algumas creches, a presença da mãe para amamentar o filho é permitida apenas mediante a não interferência na rotina institucional. Outra situação refere-se à administração de remédios, a qual é realizada conforme o mais conveniente para a rotina da creche, não sendo muitas vezes respeitada a conduta adotada pela família em casa (Bógus et al., 2007).

Além disso, o cuidado prestado pela creche foi caracterizado pelas educadoras como diferente do ofertado em casa pela família, uma vez que o da creche consistiria um cuidado profissional, ou seja, embasado em princípios científicos e influenciado pela rotina institucional. Do mesmo modo, a relação educadora-criança seria distinta da relação que os pais estabelecem com os seus filhos, sendo a educadora diferente de uma mãe (Veríssimo & Fonseca, 2003b). Junto a esta visão, coexiste a representação de cuidado enquanto atividade que prescinde de uma base de conhecimento, capacitação ou habilitação. Tal crença provém da concepção de cuidado infantil como função materna, pertencente ao contexto familiar. Dessa forma, ao cuidar, a educadora estaria se confundindo com a família e assumindo um papel assistencialista junto à criança, se afastando de um fazer profissional, uma vez que o cuidado pode não ser reconhecido enquanto trabalho (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b). Aqui, o que conduz a ação das educadoras são, em alguma medida, as experiências pessoais enquanto crianças e adultas – em especial, pelo desempenho do papel de mãe (Vitta & Emmel, 2004).

Esse modo de perceber a atuação junto à criança evidencia a dicotomia e a cisão entre educar e cuidar presente nas Instituições de Educação Infantil, com uma valorização da atividade pedagógica e uma desvalorização da de cuidado, podendo esta última ser negligenciada ou realizada à custa da insatisfação das educadoras (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b). Tal dicotomia também pode ser vista dentro do funcionamento da creche, em que as atividades consideradas pedagógicas são desempenhadas pelas professoras – as quais possuem uma maior formação – e os cuidados físicos são realizados pelas monitoras, assistentes ou auxiliares de creche – com menor escolaridade (Campos, Füllgraf, & Wiggers 2006; Lordelo & Carvalho, 2003; Vitta & Emmel, 2004). Essa divisão de trabalho, em que os profissionais com maior escolaridade são responsáveis pelo desenvolvimento de competências



nas crianças, pode conduzir à ideia de que para lidar com os demais aspectos destas não seria necessária formação especializada (Lordelo & Carvalho, 2003). Dessa forma, o trabalho direto com as crianças, em especial com bebês e crianças pequenas, pode ser visto com *status* inferior, em particular quando envolve cuidados físicos, como trocar fraldas, limpar o nariz e dar banho (Elfer & Dearnley, 2007).

Apesar disso, algumas educadoras também definem o cuidar como um momento de aprendizado, considerando que durante os períodos de brincadeira, banho, alimentação, troca de fralda e roupa a educadora – ao mesmo tempo em que cuida – está educando e a criança aprendendo. Esse modo de definir o cuidado aponta para uma visão integrada entre cuidar e educar, ainda que de modo geral nas creches e pré-escolas não haja uma articulação entre as ações de cuidado e o aspecto educativo (Bógus et al., 2007; Veríssimo & Fonseca, 2003b).

Embora algumas educadoras busquem ações integradas entre o cuidar e o educar, conforme proposto pelo RNCEI (Brasil, 1998), ainda há de maneira muito presente em diversos segmentos sociais a visão de que a creche deveria ser destinada para filhos de mães trabalhadoras (Cerisara, 2002; Rosemberg, 1996; Vitta & Emmel, 2004), motivo pelo qual esta objetivaria atender as necessidades básicas infantis que deveriam ser supridas pela família (Vitta & Emmel, 2004). Devido a esta visão, algumas creches acabam adotando um modelo assistencialista e higienista, segundo o qual a Instituição de Educação Infantil é percebida enquanto responsável pela guarda, saúde e desenvolvimento físico das crianças (Lordelo, 1998).

Tal concepção pode ser percebida na prática através de uma prevalência de cuidados físicos e controle do comportamento infantil, com as atividades educativas aparecendo apenas voltadas para as crianças maiores – de quatro e cinco anos (Lordelo, 1998). Como consequência, na rotina de algumas creches se observa uma prática baseada no cuidar, especialmente em berçários, devido inclusive à própria especificidade da faixa etária, tendo em vista que a criança pequena é percebida como dependente de cuidados para que possa se desenvolver de modo saudável (Vitta & Emmel, 2004). Dessa forma, as necessidades imediatas das crianças sobressaem-se sobre as demais, principalmente quando são acompanhadas pelo choro forte (Lordelo, 1998). Contudo, essa característica do trabalho em creches não deveria ser tomada como um entrave para a aproximação entre cuidar e educar, mas sim como uma particularidade da Educação Infantil direcionada a bebês e crianças pequenas (Vitta & Emmel, 2004).

Entretanto, o cuidado surge em algumas instituições enquanto norteador da rotina da creche, ajudando a manter a ordem e a organização. Nesse sentido, as ações de cuidado são realizadas de acordo com essa rotina, em um espaço e tempo limitados. Em outras palavras, há um local e horário definidos para ocorrerem as atividades de alimentação, higiene, recreação e descanso; sendo a criança muitas vezes passiva dentro desse ritual diário de cuidados. Como consequência, o cuidar pode se tornar um ato automático e mecânico, se perdendo a oportunidade de estabelecer uma interação de qualidade com a criança e, do mesmo modo, de articular cuidado e educação (Vitta & Emmel, 2004). Essa forma de funcionar e estruturar a rotina deixa a creche muito distante de conseguir atender as necessidades infantis e, com isso, promover o desenvolvimento integral de bebês e crianças (Lordelo, 1998). Tal fato se deve, entre outros fatores, a imprecisa relação entre atividades de cuidado e de educação, a qual se reflete na fala e na prática das educadoras (Vitta & Emmel, 2004).

Apesar de não terem muito definidos seus papéis e como articulá-los, as educadoras – para cuidar adequadamente dos bebês e das crianças que frequentam as Instituições de Educação Infantil – destacaram a importância da capacidade de empatia para identificar as necessidades, angústias e desejos individuais de cada criança e responder ativamente a eles. Desse modo, as educadoras referiram investir seus conhecimentos e habilidades para detectar e atender tanto as necessidades físicas quanto emocionais dos infantes (Veríssimo & Fonseca, 2003a). Ao mesmo tempo, salientaram a importância da afetividade no relacionamento estabelecido entre educadora e criança, com a primeira tendo sensibilidade para perceber, reconhecer e saber como atender o que a última precisa (Veríssimo & Fonseca, 2003b).

Nesse sentido, um estudo realizado em um berçário de uma escola de Educação Infantil de Porto Alegre (RS) (Bressani et al., 2007) constatou que a educadora responsável pela turma apresentou indicadores de responsividade, ou seja, a professora mostrou indícios da capacidade de cuidar de maneira sensível dos bebês, percebendo nos gestos e sinais das crianças as suas necessidades e respondendo adequadamente a elas por meio do sorriso, fala e contato físico afetivo. Os resultados desse estudo evidenciam que os educadores de creche e pré-escola podem cuidar de modo sensível e adequado dos bebês e crianças que estão sob sua responsabilidade, o que parece ser facilitado pela razão adulto-criança (Bressani et al., 2007). Contudo, apesar dos educadores atuarem muitas vezes de forma atenciosa, carinhosa e solícita (Gomes, 2006), em algumas situações, a forma como o cuidado é disponibilizado dentro de

creches e pré-escolas raramente é associado com a qualidade de vida, o bem-estar e a saúde nesses contextos (Maranhão, 2000).

Levando isso em consideração, pode haver uma grande diferença entre o cuidado ideal e o que na prática é disponibilizado às crianças nas Instituições de Educação Infantil. Em algumas creches, o cuidado às vezes se torna impessoal e distante ao invés de íntimo e próximo, com as educadoras atendendo as crianças de forma indistinta e fragmentada. Por exemplo, é comum o profissional não olhar para o bebê que ele está cuidando, mas voltar a sua atenção para outra criança. Uma das razões para essa pobreza nos cuidados é a razão educador-criança inadequada, a qual não permite que relacionamentos e vínculos próximos sejam estabelecidos. Entretanto, a razão educador-criança por si só não é suficiente para explicar a forma distante com que as equipes de algumas instituições tratam os bebês (Hopkins, 1990).

Estudos realizados no Reino Unido (Elfer, 2007a; Elfer & Dearnley, 2007) têm mostrado que as creches se diferenciam no quanto os funcionários procuram estabelecer vínculos de apego com as crianças. Essa diferença se deve ao fato de a interação com bebês e crianças pequenas tender a causar ansiedade nas pessoas responsáveis por cuidar deles (Elfer, 2007a). Todas as crianças dispõem da capacidade de provocar uma gama variada e poderosa de sentimentos nos seus cuidadores. No entanto, nos primeiros dois anos de vida, as emoções que os bebês evocam nos adultos são particularmente intensas. Dentre as emoções despertadas, encontram-se o amor, o ódio, a ansiedade e o ciúme (Cardenal, 2011; Elfer, 2015). Devido a isso, em algumas creches foram identificados modos de funcionamento que evitam o envolvimento emocional próximo como uma forma de defesa. Nesse sentido, certas instituições estabelecem mecanismos de defesa na rotina e em procedimentos (Elfer, 2007a) – como o cuidado mecânico (Zornig, 2010) – destinados a proteger os trabalhadores contra os seus sentimentos e ansiedades, mas que acabam se mostrando ineficazes. Como consequência, pode-se observar o efeito disso na equipe, com altos níveis de *burnout*, adoecimento, rotatividade, disputa e rivalidade (Elfer, 2007a).

Esse conjunto de práticas institucionais destinadas a proteger os funcionários de experiências emocionais dolorosas e das tensões psicológicas provenientes do seu trabalho foi reunido por Isabel Menzies Lyth (1989) sob o nome de *sistemas de defesas sociais*. Ao estudar e ampliar a aplicação desse conceito para o contexto da creche, a autora identificou um sentimento de mal-estar que era compartilhado pelos funcionários dessa instituição. Em

parte, esse sentimento estava vinculado à ideia presente nas educadoras de que a separação diária das crianças pequenas de suas mães poderia dificultar ou prejudicar o relacionamento afetivo entre mãe e filho (Lyth, 1989). Além disso, esse mal-estar pode estar relacionado ao temor das educadoras de que, ao estabelecerem vínculos íntimos com os bebês, estarão enfraquecendo ainda mais o relacionamento destes com os seus pais (Hopkins, 1990).

Frente a isso, é possível que os profissionais sintam certa ambivalência e ansiedade ao interagir com as crianças, uma vez que receiam tornar-se muito envolvidos com elas (Elfer, 2015). Como consequência, alguns funcionários podem trabalhar de forma a impedir a formação de um vínculo de apego para que as crianças não se tornem demasiado dependentes deles e não exijam muita atenção dos profissionais (Elfer, 2006, 2015; Hopkins, 1990). Ao mesmo tempo, ao evitarem estabelecer um relacionamento próximo e íntimo com as crianças, as educadoras podem estar protegendo a si e às crianças de experiências dolorosas que já vivenciaram na prática, por exemplo, a experiência de perda quando o relacionamento educador-criança termina (Hopkins, 1990). Além disso, a ansiedade vivenciada pelas educadoras pode incluir a preocupação de que os pais das crianças fiquem ressentidos se os seus filhos se tornarem muito apegados a um dos membros da equipe, o que pode evocar sentimentos de inveja, ciúmes e rivalidade nos pais (Elfer, 2015; Hopkins, 1990). Por fim, há ainda certo desconforto na equipe com relação ao contato físico, devido à apreensão de que qualquer comportamento de segurar ou tocar a criança possa ser considerado inadequado (Goldschmied & Jackson, 2004; Piper & Smith, 2003).

A partir disso, pode-se pensar que, se a demanda para as educadoras se envolverem com os infantes desperta ansiedade e angústia nelas, é provável que na prática algumas evitem estabelecer interações próximas com as crianças (Elfer & Page, 2015). Essa postura pode trazer impacto direto para o cuidado, entendido como a forma de se estabelecer vínculos afetivos com as crianças (Elfer, 2007a). Dessa forma, para que a proximidade emocional desejável na interação entre adultos e crianças seja facilitada, destaca-se a importância da creche disponibilizar para os seus funcionários desenvolvimento profissional contínuo (Elfer, 2007a, 2015; Elfer & Dearnley, 2007). Embora a tendência da equipe em se distanciar das crianças seja às vezes entendida como decorrente da falta de formação, essa por si só não explica porque se evita dispendir uma atenção próxima e individual aos infantes (Elfer, 2015). Nesse sentido, é fundamental que a instituição também ofereça um ambiente de contenção emocional no qual as educadoras possam pensar, refletir e lidar com os

sentimentos, ansiedades, dificuldades e preocupações evocadas no trabalho emocionalmente próximo com bebês e crianças pequenas (Elfer, 2007a; Elfer & Dearnley, 2007; Goldschmied & Jackson, 2004).

Esse espaço de contenção pode ser disponibilizado para a equipe através de grupos regulares de supervisão ou reflexão profissional. Tais grupos têm como objetivo facilitar as relações dentro da creche através de uma atenção particular aos aspectos emocionais da experiência de trabalho. Tendo em vista a complexidade de se estabelecer relacionamentos íntimos, consistentes e emocionalmente sensíveis com as crianças, a participação nos grupos de supervisão possibilita às educadoras compreender essa dificuldade em termos de sentimentos conflitantes, angústias e estresses que o seu trabalho acarreta. Dessa forma, por meio de encontros periódicos, é oferecida às educadoras a oportunidade de refletir sobre os sentimentos e ansiedades que acompanham as interações profissionais estabelecidas por elas (Elfer, 2015). Destaca-se ainda que os grupos são supervisionados por um líder, o qual tem o papel de ajudar os funcionários a aprenderem uns com os outros e encontrarem as suas próprias soluções para os seus problemas, ao invés de dizer-lhes o que fazer. Além disso, o líder deve fornecer um ambiente seguro para que as educadoras possam explorar os pensamentos e sentimentos relacionados à sua prática (Hopkins, 1990).

Um dos modelos de supervisão é o *grupo de discussão de trabalho*, o qual objetiva facilitar que as educadoras pensem sobre a sua experiência individual enquanto membros da equipe e, a partir disso, possam pensar sobre crianças individuais e se relacionar de maneira mais positiva com elas (Elfer & Dearnley, 2007). A participação das educadoras nesses grupos tem contribuído para diminuir os riscos de a equipe tanto evitar estabelecer vínculos de apego com as crianças, como ser muito possessiva com elas (Elfer, 2015). Através dos encontros, as educadoras obtiveram uma compreensão mais individual dos bebês e das suas necessidades, tornando-se capazes de oferecer relações mais íntimas às crianças sob seus cuidados (Hopkins, 1990). Ao mesmo tempo, as profissionais passaram a disponibilizar uma atenção mais consistente para as crianças (Elfer, 2015) e referiram obter maior satisfação do seu trabalho. No que diz respeito à interação com as famílias, as educadoras se mostraram mais engajadas no relacionamento com os pais (Elfer, 2015; Hopkins, 1990), alcançando através disso uma maior colaboração e um sentimento de parceria com eles (Elfer, 2015).

Com relação às dificuldades enfrentadas pelas educadoras, as situações mais complicadas vivenciadas por elas, na opinião das mesmas, referem-se aos momentos de

chegada à creche, refeição – quando a criança se recusa a ficar na instituição e a comer, respectivamente –, troca de fralda e roupa, e choro (Bógus et al., 2007; Veríssimo & Fonseca, 2003b). Nessas situações, as educadoras afirmam se sentir mobilizadas a buscar soluções e respostas, demonstrando responsabilidade com o cuidado destinado às crianças (Veríssimo & Fonseca, 2003b) e, ao mesmo tempo, angústia, ansiedade, sentimentos de inadequação e certo desconhecimento sobre como cuidar nesses casos (Elfer & Dearnley, 2007; Veríssimo & Fonseca, 2003b), tendo em vista que, em algumas ocasiões, há muitas crianças de diferentes faixas etárias para serem atendidas simultaneamente (Bógus et al., 2007; Bressani et al., 2007). Dessa forma, a educadora é exigida a atender as necessidades de cuidado e aprendizagem de um grupo de crianças; devendo, para tanto, estar atenta tanto às necessidades de brincadeira e exploração do grupo, quanto às necessidades de relacionamento emocional de cada criança individualmente (Elfer, 2007a). Aqui se destaca que as dificuldades com que algumas educadoras se deparam podem se situar não apenas na tarefa; mas, principalmente, no número de profissionais por criança, avaliado como insuficiente por elas (Bógus et al., 2007). O Ministério da Saúde recomenda a proporção de seis crianças para cada educadora na faixa etária de 0 a 11 meses, e de oito crianças para cada educadora na faixa de 1 ano a 1 ano e 11 meses (Brasil, 1989).

Levando-se em consideração as demandas coletivas das crianças e que às vezes o número de funcionários é insuficiente – por exemplo, algumas educadoras podem estar afastadas devido a adoecimento –, as exigências depositadas sobre a equipe podem ser excessivas (Elfer, 2015). Frente a isso, as profissionais podem lidar com essa situação encontrando maneiras de evitar ou minimizar as necessidades das crianças. As educadoras podem fazer isso fisicamente, se envolvendo em diversas atividades práticas que as mantêm ocupadas e indisponíveis – uma espécie de ocupação evitativa –, e emocionalmente, não pensando muito sobre as crianças, nem percebendo as suas necessidades (Elfer, 2015; Lyth, 1989). Tendo em vista que o profissional da creche somente é útil para a criança se tiver disponibilidade emocional e for sensível às suas comunicações, nessas circunstâncias as necessidades de um bebê não podem ser satisfatoriamente atendidas (Elfer, 2015).

Destaca-se, assim, a importância de uma razão educadora-criança suficiente para possibilitar uma atenção individualizada e relacionamentos próximos no ambiente da creche. Do mesmo modo, chama-se a atenção para a importância da capacitação e formação permanente das profissionais no sentido de promover a qualidade do atendimento nas

Instituições de Educação Infantil (Bressani et al., 2007; Elfer, 2015). Tal necessidade ganha ênfase ao se levar em consideração que algumas trabalhadoras se queixam das funções atribuídas a elas por não conhecerem ao certo o que devem fazer com as crianças, manifestando o desejo de participar de cursos (Vitta & Emmel, 2004), visto que para algumas é muito difícil acessar uma formação profissional contínua (Elfer & Dearnley, 2007). As educadoras, assim, se deparam frequentemente com dificuldades no seu dia a dia de trabalho por não saberem o que deveriam ensinar ou estimular em termos de habilidades motoras, cognitivas e de linguagem para cada faixa etária, o que é dificultado pela ausência de planejamento pedagógico e objetivos claros a serem trabalhados em cada idade (Vitta & Emmel, 2004). Contudo, é importante não esquecer que, apesar da atual ênfase na formação acadêmica da educadora enquanto alguém que deveria estimular nas crianças o desenvolvimento de diversas habilidades (Moss, 2008), a interação dessa profissional com os infantes, assim como a sua formação, não deveria ser atrelada apenas ao objetivo pedagógico, mas ao cuidado também.

Salienta-se ainda que as ações educativas e de cuidado realizadas no cotidiano das Instituições de Educação Infantil são influenciadas por diversos fatores. Dentre eles: a) características da instituição – recursos físicos e materiais, condições de trabalho (Bógus et al., 2007; Maranhão, 2000), razão adulto-criança (Bógus et al., 2007; Bressani et al., 2007; Vitta & Emmel, 2004), planejamento das atividades, (Bógus et al., 2007), regras e normas (Maranhão, 2000); b) características das educadoras – formação profissional (Bógus et al., 2007), conhecimento sobre desenvolvimento infantil (Vitta & Emmel, 2004), projeções em interações com as crianças (Elfer, 2007a), vivências da própria infância, experiências (Elfer & Dearnley, 2007), crenças (Blay & Ireson, 2009; Elfer & Dearnley, 2007), interpretação das regras e normas da instituição (Maranhão, 2000) e representações de cuidado (Veríssimo & Fonseca, 2003b); e c) características da criança – sexo (Gomes, 2006) e idade (Lordelo, 1998; Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b).

Com relação ao sexo, há expressivas diferenças no modo de cuidar meninas e meninos, com a creche e a pré-escola contribuindo para a interiorização, nas crianças, dos padrões de comportamentos socialmente esperados e considerados adequados para homens e mulheres. Dessa forma, essas instituições acabam intervindo ativamente na construção da identidade de gênero, permitindo aos meninos, por exemplo, atividades culturalmente aceitas enquanto masculinas, como brincadeiras mais inovadoras e arriscadas. Estas, por sua vez, são

negadas às meninas, conduzindo-as a apresentarem comportamentos estabelecidos como mais adequados ao seu sexo (Gomes, 2006). Por sua vez, no que diz respeito à idade, quanto maior a criança, mais autônoma e independente ela é – menor necessidade de troca de fraldas, maior capacidade de locomoção e alimentação –; sendo, portanto, diferentes as suas demandas e, consecutivamente, as ações educativas e de cuidados destinadas a ela (Lordelo, 1998; Veríssimo & Fonseca, 2003a).

Por fim, é importante destacar que existe uma preocupação referente ao impacto do cuidado prestado pelas Instituições de Educação Infantil no desenvolvimento de crianças que começam a frequentar a creche ainda muito jovens (Elfer, 2010). No que se refere aos bebês, uma pesquisa longitudinal realizada nos Estados Unidos mostrou que uma experiência muito extensa de berçário – superior a 20 horas de cuidados semanais – estaria associada ao aumento de comportamento retraído ou agressivo nas crianças (Belsky & Rovine, 1988). Contudo, tomar a creche enquanto prejudicial por si só, sem considerar a qualidade das experiências da criança em casa, do relacionamento creche-família e das relações dentro do berçário entre bebês e educadores, é uma visão muito simplista. Uma vez que diversos fatores afetam os processos de crescimento e amadurecimento pessoal das crianças, uma abordagem integrada das suas experiências precoces seria necessária para compreender melhor como a vivência de berçário afeta o bem-estar e o desenvolvimento infantil (Elfer, 2010). Aqui, cabe destacar que em uma pesquisa mais recente (Belsky et al., 2007) foram encontradas evidências de que o impacto negativo para os bebês que frequentam a creche está associado à experiência de longas horas de berçário de baixa qualidade, com falta de cuidado sensível e altos níveis de rotatividade de funcionários.

Tendo em vista que as crianças que frequentam creches e pré-escolas passam uma parte considerável do seu dia nesses espaços, é necessário refletir acerca do papel desempenhado por estas instituições. Atualmente, coexistem diversos modelos de Instituição de Educação Infantil, os quais determinam as atividades desenvolvidas, bem como o trabalho realizado pelas educadoras. Um deles é o modelo de Instituição de Educação Infantil enquanto *produtora de resultados* nas crianças. De acordo com essa perspectiva, as creches e pré-escolas seriam responsáveis por transmitir – através da educação – um corpo de conhecimentos padronizado e pré-determinado, preparando as crianças para a escolaridade obrigatória e tornando-as prontas para aprender (Dahlberg et al., 2001). Como resultado, essa visão de Instituição de Educação Infantil tem influenciado a organização das creches como



uma escola, direcionando o foco das suas ações para o processo de ensino-aprendizagem (Elfer & Page, 2015), letramento e construção do número (Goldschmied & Jackson, 2004).

Ainda dentro dessa perspectiva, a Instituição de Educação Infantil também teria o papel de reproduzir a cultura dominante, transmitindo às crianças diversos valores sociais. Nesse contexto, as creches e pré-escolas são percebidas como uma forma de intervenção e controle social capazes de prevenir ou reduzir problemas escolares e, futuramente, distúrbios na vida adulta. Dessa forma, a Instituição de Educação Infantil teria a finalidade de equipar e melhorar o desenvolvimento das crianças para que elas se tornem adultos adaptados às demandas econômicas e sociais, ao mesmo tempo em que protege a sociedade contra os efeitos da desigualdade, do desemprego, da pobreza e da marginalização. Consequentemente, as creches e pré-escolas têm sido vistas não apenas como espaços para a transmissão de conhecimentos, mas também como locais onde distúrbios psicológicos e sociais podem ser resolvidos ou evitados (Dahlberg et al., 2001), uma vez que falhas na educação estão ligadas a diversos problemas indesejados; como, por exemplo, gravidez na adolescência e criminalidade (Goldschmied & Jackson, 2004).

Outro modelo de Instituição de Educação Infantil compreende as creches e pré-escolas enquanto um *lar substituto*, o qual deveria se aproximar o máximo possível do modelo de cuidado materno ou familiar (Dahlberg et al., 2001; Elfer & Pages, 2015). A partir dessa perspectiva, busca-se organizar essas instituições de forma a atribuir importância à alta proporção educador-criança e a incentivar relacionamentos próximos e íntimos entre crianças e funcionários. Esse modelo provém da tentativa de resolver a contradição existente entre a crença social dominante de que o cuidado materno exclusivo é a melhor forma de criar uma criança – principalmente quando esta ainda é muito jovem – e a realidade econômica em que um número cada vez maior de mães é incapaz ou relutante em fornecer esse cuidado exclusivo. Ultimamente, a organização da Instituição da Educação Infantil de modo a prover um cuidado semelhante ao familiar tem ganhado nova ênfase. Isso se deve às preocupações com o caráter impessoal das relações estabelecidas nas creches e a tentativa de evitar que elas se estruturam como escolas. Vale ainda destacar que como as mães continuam sendo vistas como as principais responsáveis por cuidar das crianças, se espera que as equipes das creches sejam formadas principalmente por mulheres, motivo pelo qual a força de trabalho é predominantemente feminina nessas instituições (Dahlberg et al., 2001).

Por fim, ainda há o modelo de Instituição de Educação Infantil como um *negócio*. Nessa perspectiva, a creche e a pré-escola também são empresas e, como tais, devem concorrer no mercado na tentativa de vender o seu serviço para seus clientes, geralmente pais que buscam cuidado e educação para os seus filhos (Dahlberg et al., 2001). Frente a isso, o lucro se tornou um novo objetivo dessas instituições, fato que acaba influenciando de alguma forma o papel e a experiência dos membros da equipe (Elfer, 2015). Cabe ainda destacar que, ao se organizar o serviço em torno de ganhos econômicos e vantagens de mercado, corre-se o risco de que os principais papéis da creche sejam colocados em segundo plano e, assim, comprometidos em favor da busca de lucro (Rustin, 2013).

Levando em consideração os múltiplos objetivos das Instituições de Educação Infantil, os membros da equipe podem experimentar certa ansiedade proveniente das várias tarefas atribuídas a eles, sobretudo as relacionadas à redução da exclusão social, do fracasso escolar e da desigualdade existente entre as crianças de famílias pobres e as demais (Elfer, 2015). Ao mesmo tempo, essa multiplicidade de modelos pode gerar confusão e incerteza sobre qual é o papel a ser desempenhado pelas creches, podendo acarretar também certa ambivalência quanto ao lugar que os bebês e as crianças pequenas ocupam nessas instituições (Elfer & Page, 2015).

De maneira geral, as Instituições de Educação Infantil possuem a sua prática centrada na criança (Dahlberg et al., 2001). Contudo, o modo como as creches e pré-escolas se organizam, bem como o trabalho pedagógico e o cuidado providos pelas educadoras dependem da compreensão de infância predominante nessas instituições, ou seja, o que se entende que a criança *é* e o que ela *poderia ser* (Dahlberg et al., 2001; Elfer & Page, 2015; Goldschmied & Jackson, 2004). Nesse contexto, existem várias visões de infância. Uma delas considera esta enquanto o primeiro estágio na formação de um adulto economicamente produtivo. Deve-se, portanto, investir durante a infância de modo a produzir ou garantir uma força de trabalho estável e preparada para as demandas do mercado atual. Nesse sentido, transmitem-se conhecimentos, habilidades e valores culturais para as crianças no intuito de que elas alcancem prontidão para os próximos estágios, sendo a primeira infância a fase de preparação para a escola e a aprendizagem (Dahlberg et al., 2001). A partir disso, pode-se originar uma visão de infância enquanto somente *promessa de futuro* (Lordelo & Carvalho, 2003). Com isso, quer-se dizer que as práticas desenvolvidas nas creches às vezes desconsideram ou desvalorizam o bem-estar e a experiência atual das crianças em favor dos

resultados que podem trazer posteriormente; como, por exemplo, um melhor desempenho acadêmico e mais sucesso na vida adulta (Goldschmied & Jackson, 2004; Lordelo & Carvalho, 2003).

Outra visão de infância que merece destaque compreende esta enquanto a fase de inocência da vida de qualquer pessoa. De acordo com essa perspectiva, a criança seria frágil, fraca e passiva. Essa visão de infância provocaria nos adultos o desejo de proteger as crianças, provendo para estas o ambiente seguro e estável que elas precisam. Contrária a essa perspectiva, existe ainda a compreensão de criança enquanto resistente, competente e ativa. Segundo esta, a infância não seria um período preparatório, mas sim uma fase da vida importante em si mesma (Dahlberg et al., 2001). Aqui, vale ainda salientar que essas visões de infância não são mutuamente excludentes, da mesma forma que os modelos de Instituição de Educação Infantil não o são. Elas podem coexistir em uma mesma creche ou pré-escola – uma prevalecendo sobre as demais – influenciando e determinando as práticas de cuidado e educação desenvolvidas nos serviços voltados à infância.

Conforme o que foi mostrado até agora, as funções da creche têm sido alvo de discussão ao longo dos últimos anos, reflexo da fase transitória em que ela se encontra. Tal fato se justifica também frente ao crescente número de bebês e crianças que frequentam Instituições de Educação Infantil e a importância de se promover um atendimento de qualidade nos serviços voltados à infância. Nesse sentido, a literatura sobre o tema aponta a necessária articulação entre cuidar e educar com o intuito de disponibilizar à criança uma atenção integral que facilite o seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, é indicada como imprescindível uma reconceitualização do cuidado não limitada ao atendimento das necessidades básicas dos infantes e que promova o seu crescimento total nos mais diversos âmbitos. Nesse contexto, o entendimento de cuidado conforme proposto por Winnicott (1987/2006) pode ser de grande valia.

### **1.3 O Cuidar de Bebês**

As relações estabelecidas pelas crianças com os seus cuidadores – principalmente a figura materna – constituíram objeto de estudo e reflexão de diversos teóricos que conferiram importância aos primeiros anos de vida para o desenvolvimento humano (Bowlby, 1989; Brazelton, 1992; Erikson, 1968/1972; Freud, 1905/2006; Mahler, 1979/1982; Spitz, 1965/1979; Stern, 1977; Winnicott, 1987/2006). Apesar da importância atribuída às relações

iniciais, o cuidado não era o foco de muitas dessas teorizações. A relevância do cuidado só começou a ser percebida a partir do estudo de crianças que, privadas de suas mães e seus pais, evidenciavam as consequências negativas para o desenvolvimento de um cuidado malsucedido ou ausente (Bowlby, 1976/2006; Winnicott, 1984/2005).

Para que o bebê cresça e venha a se constituir em uma pessoa saudável é preciso que alguém se dedique à tarefa de cuidar dele, tendo em vista que a qualidade das relações iniciais entre a criança e os seus cuidadores é o que vai instaurar as bases da saúde mental no indivíduo (Winnicott, 1986/2005, 1987/2006). Dessa forma, ninguém consegue atingir plena maturidade quando adulto sem que alguém tenha se encarregado dele durante os estágios iniciais do desenvolvimento, quando a dependência ainda era um fato (Winnicott, 1986/2005). Falhas nessa área podem acarretar diversas consequências desfavoráveis ao amadurecimento do indivíduo, sendo este um dos fatores que compõem a etiologia de alguns transtornos psiquiátricos, como o autismo (Winnicott, 1987/2006) e a psicose (Winnicott, 1969/1994).

A centralidade das relações iniciais para o desenvolvimento humano situa-se na extrema dependência nos cuidados infantis apresentada pelos bebês no começo de suas vidas, a qual os torna suscetíveis a serem afetados por tudo o que acontece (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Segundo Winnicott (1987/2006), os bebês estão desde antes de nascerem tendo experiências que são registradas em suas memórias. Se o ambiente for bem sucedido em se adaptar ao estado de dependência absoluta no qual o bebê inicialmente se encontra, este será capaz de confiar no ambiente, predominando um senso de previsibilidade em relação ao mundo. Se, por outro lado, o ambiente falha, há uma sensação de insegurança e imprevisibilidade.

O desenvolvimento saudável da criança, contudo, só ocorre em um contexto confiável, o qual decorre do fato de ela ser cuidada (Winnicott, 1987/2006). Sem uma confiabilidade mínima do ambiente, o desenvolvimento pessoal do bebê não pode ocorrer, ou ocorre com algumas distorções. Devido a isso, é importante que as crianças sintam-se seguras, uma vez que é através do sentido de segurança que elas alcançam um estado satisfatório em que têm confiança tanto nas pessoas como nos objetos que as rodeiam. Além disso, quando o ambiente circundante é bem sucedido em oferecer segurança para o bebê, ele o está protegendo contra intrusões indesejadas de um mundo externo que a criança ainda não está pronta para conhecer e compreender, ao mesmo tempo em que a protege dos seus próprios impulsos internos (Winnicott, 1965/2005).

Nesse sentido, é de vital importância que a mãe<sup>1</sup> – ou substituto materno – estabeleça com o seu bebê um relacionamento estável e contínuo, respeitando as necessidades do infante, para que este se sinta amado e seguro (Winnicott, 1987/2006). Quando a mãe cuida de maneira sensível do seu bebê, indo ao encontro das suas necessidades, ela está lhe comunicando que o meio ambiente é confiável por saber o que o infante precisa. A mãe transmite ao bebê que se preocupa com ele e que quer provê-lo de todas as coisas que ele necessita, possibilitando a construção do senso de previsibilidade e segurança tão fundamental para que o bebê possa se desenvolver de maneira saudável (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Essa comunicação entre mãe e bebê é silenciosa, podendo a mãe falar ou não com o seu filho, tendo em vista que neste momento “a verbalização perde todo e qualquer significado” (Winnicott, 1987/2006, p. 81). O uso da palavra nesse estágio não é fundamental (Winnicott, 1963/1983, 1987/2006).

Dessa forma, muito antes de as comunicações verbais significarem algo para a criança, os atos de confiabilidade *humana* – transmitidos pelo cuidado, olhar e tom de voz – estabelecem uma comunicação sutil entre a mãe e o seu filho. Através desses atos, a mãe transmite ao bebê que ele pode confiar na provisão ambiental e, deste modo, continuar o seu processo de desenvolvimento (Winnicott, 1963/1983, 1986/2005). Para tanto, é necessária certa estabilidade que favoreça a continuidade da experiência pessoal da criança (Winnicott, 1986/2005).

Os seres humanos, porém, cometem erros e a adaptação às necessidades da criança não ocorre sem que haja algumas falhas. Tais falhas inerentes ao processo de cuidar são constantemente corrigidas pela mãe e, em algum nível, comunicadas ao bebê. A solução imediata apresentada a essas falhas permite ao infante tomar conhecimento do sucesso do ambiente em realizar uma adaptação suficientemente boa, dando ao bebê a sensação de estar seguro e ser amado. Entretanto, quando essas falhas não são corrigidas no devido tempo – em horas, minutos ou até segundos –, a criança pode experimentar uma incrível agonia (Winnicott, 1987/2006).

Caso isso ocorra, o lactente percebe e registra uma falha da confiabilidade no processo de ser cuidado e reage a ela. A reação do bebê à não-confiabilidade invariavelmente se constitui em um trauma por representar uma interrupção no seu processo de “vir-a-ser” e uma

---

<sup>1</sup> Quanto Winnicott se refere à mãe ao longo de sua obra, ele não está excluindo o pai, mas apenas destacando que neste momento o que interessa para o desenvolvimento do bebê são os aspectos maternos do pai.

ruptura no *self* (Winnicott, 1963/1983). Ao reagir à falha ambiental, se desenvolvem defesas no bebê que distorcem o seu processo de amadurecimento pessoal. Aqui, o bebê precisa tomar para si a função que o ambiente não foi bem sucedido em realizar, de modo a constituir um *self* verdadeiro escondido e protegido por um falso *self*, o qual mantém contato e cede às exigências do mundo externo (Winnicott, 1965/2005). Dessa forma, se a criança se deparar ainda muito jovem com uma grande agonia, sem dispor de recursos suficientes para lidar com ela, o seu desenvolvimento pode ser para sempre deturpado, entrando a comunicação entre a mãe e o bebê em colapso (Winnicott, 1987/2006).

Embora cuidar de outro ser humano que está começando a se formar não constitua tarefa simples, as mães normalmente a desempenham bem meramente por dedicarem-se a ela (Winnicott, 1986/2005, 1987/2006). É nesse sentido que Winnicott (1987/2006) fala de *mãe devotada comum*; a qual, por devotar-se ao seu filho, consegue cuidar dele. Esses cuidados se manifestam naturalmente nas mães, independente de qualquer ensinamento ou conhecimento formal, tendo em vista que consistem num saber intuitivo, o qual não pode ser aprendido (Winnicott, 1965/2005, 1987/2006).

Para cuidar de maneira eficaz do seu bebê, é necessário que ocorram algumas mudanças na mulher que a reorientem para este novo papel. Aqui, a gestação se configura como um período de preparação para a mãe – e igualmente para o pai. Durante os últimos meses de gravidez, as mães de maneira geral se organizam para esta tarefa bastante especializada, alcançando um estado denominado por Winnicott (1969/1994, 1987/2006) de *preocupação materna primária*, voltando à sua condição normal semanas ou meses após o nascimento. Segundo o autor, é este estado que torna a mãe capaz de identificar-se intimamente com o seu bebê e, ao colocar-se no lugar do recém-nascido, saber – especifica ou genericamente – quais são as suas necessidades. De algum modo, a mãe alcança uma compreensão muito sensível de como o bebê se sente, possibilitando que ela se adapte à dependência do seu filho e atenda as suas reais necessidades. Tal sensibilidade às reações do bebê é o que vai permitir à mãe cuidar satisfatoriamente dele (Winnicott, 1963/1983, 1987/2006). Contudo, para algumas mulheres, essa identificação extrema com o seu filho pode representar uma ameaça por estarem receosas de não conseguir recuperar a sua individualidade. Devido a essa ansiedade, pode ser difícil para certas mães se devotarem à adaptação ao bebê (Winnicott, 1986/2005).

Por outro lado, este processo de identificação é possível, uma vez que as mães já foram elas próprias um bebê e tiveram essas mesmas necessidades, trazendo consigo todas as lembranças e recordações dessa época em que eram cuidadas por outra pessoa (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Nesse sentido, a mãe consegue proporcionar o que o seu filho precisa em parte por ter um conhecimento do que um bebê precisa e como satisfazê-lo (Winnicott, 1965/2005). Além disto, a mãe ter observado a relação entre outros pais e seus filhos, ter ajudado a cuidar de seus irmãos mais novos e, acima de tudo, ter brincado de mãe e pai quando era criança contribuem para que ela consiga estabelecer esta identificação com o seu bebê e desempenhar as funções que lhe competem (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006).

Para que a mãe consiga se dedicar aos cuidados do seu filho, ela precisa ser apropriadamente assistida, seja pelo pai da criança ou por outros membros da família (Winnicott, 1957/1982a, 1987/2006). Esse suporte, recebido geralmente do seu companheiro, fornece a proteção que a mãe precisa, uma vez que esta se encontra em um estado muito vulnerável por ter assumido, através do processo de identificação, a dependência e a vulnerabilidade do infante. Além disto, esse apoio evita que ocasionais interferências e transtornos externos interrompam o relacionamento da díade mãe-bebê, propiciando à mãe a oportunidade de se interessar e se preocupar unicamente com os cuidados destinados ao seu filho. Ao mesmo tempo, tal assistência também fornece à mãe um suporte moral ou emocional que a possibilita ter confiança em si própria para cuidar de maneira sensível do seu bebê (Winnicott, 1986/2005, 1987/2006). Dessa forma, a mãe precisa se sentir segura e amada para conseguir voltar-se para a relação com o seu filho e esquecer os problemas externos (Winnicott, 1965/2005). A partir disso, torna-se evidente a importância do trabalho desempenhado pelo pai nos cuidados do bebê, mesmo num período anterior ao qual a criança vai poder usá-lo de outras formas, uma vez que a devoção do pai à sua companheira capacita o início e o desenvolvimento natural da relação entre a mãe e o bebê (Winnicott, 1986/2005).

Cabe ainda destacar que a noção de cuidar aqui vai muito além da capacidade de saber se o bebê está com fome, sono ou frio. O cuidar abrange toda uma gama de coisas mais sutis, as quais vão fornecer para o bebê um ambiente suficientemente bom no qual ele pode crescer e se desenvolver. Desse modo, primeiro há as necessidades do corpo, as quais adquirem uma grande variedade de formas, tais como proteção, alimentação, abrigo e calor. O infante pode sentir fome e precisar ser alimentado. Ou talvez ele tenha cólicas, sinta dor e precise apenas

ser levantado ou virado de lado. Ou ainda o bebê pode sentir calor ou frio e precisar de mais roupa para se aquecer ou menos para poder transpirar (Winnicott, 1987/2006).

Em segundo lugar, existe outro tipo de necessidade – extremamente sutil – que só pode ser satisfeita através do contato humano (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Este contato, ao passo que supre a necessidade do bebê de ouvir e sentir a respiração, os batimentos cardíacos e o cheiro da mãe e do pai, transmite à criança toda a vivacidade que há no ambiente, atendendo a demanda do infante de não ser deixado sozinho com seus próprios recursos, quando estes ainda se encontram muito imaturos. Devido a sua imaturidade, os bebês estão sujeitos a agonias terríveis e impensáveis. Se deixados a sós por muito tempo – por horas ou às vezes até por minutos – sem nenhum tipo de contato humano, podem passar pelas experiências que Winnicott (1987/2006, p.76) descreveu como “ser feito em pedaços”, “cair para sempre”, “morrer e morrer e morrer” ou “perder todos os vestígios de esperança de renovação de contatos”.

É de extrema importância que o bebê atravesse as fases iniciais de dependência sem que haja um predomínio dessas agonias. Isso acontece se as pessoas que cuidam da criança reconhecem a sua dependência e satisfazem às suas necessidades, adaptando-se a elas (Winnicott, 1987/2006). Aqui, os cuidados destinados ao infante comunicam ao bebê, em termos físicos, uma sustentação confiável que o protege contra as *reações automáticas* às intrusões da realidade externa. Tais reações, ao romperem com a linha de vida do bebê, configuram-se enquanto traumas, produzindo na criança a experiência de agonias impensáveis ou arcaicas supracitadas (Winnicott, 1969/1994).

Desta forma, caso seja suficientemente bem assistido durante os estágios iniciais de desenvolvimento, o bebê adquire confiança nas pessoas e no mundo e, quando a constância estiver estabelecida, se sentirá seguro de que tem alguém que se preocupa com ele, mesmo quando está sozinho. Se, por outro lado, a criança experimentar falhas ou fracassos ambientais, pode haver um prejuízo de difícil reparação no seu desenvolvimento, ocasionando distorções na constituição da sua personalidade e no seu processo de amadurecimento (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006).

Ter a sua dependência satisfeita através do amor e dos cuidados ofertados pelos seus pais permite também que o bebê consiga, com o tempo, se adaptar e responder às exigências que estes e o ambiente em algum momento começam a fazer-lhe (Winnicott, 1987/2006). Embora a mãe inicie com um elevado grau de adaptação às necessidades da criança, essa



adaptação gradualmente começa a diminuir até tornar-se uma série de falhas (Winnicott, 1963/1983, 1986/2005). Conforme o bebê cresce, as próprias quebras de adaptação por parte da mãe constituem uma forma de esta se ajustar às necessidades evolutivas do seu filho, nesse caso, à necessidade cada vez maior da criança de lidar com a frustração, ficar braba, (Winnicott, 1987/2006), se haver com a realidade e alcançar uma separação que a conduza a uma identidade pessoal (Winnicott, 1963/1983). Desse modo, o cuidado materno se adapta ao desenvolvimento da criança, indo ao encontro tanto da dependência do bebê quanto dos seus movimentos em direção à independência (Winnicott, 1965/2005).

À medida que o bebê se desenvolve, ele se torna gradualmente capaz de lidar com as falhas de adaptação do ambiente, aliviando a mãe em parte das suas funções. Uma vez que a mãe pode ser cada vez mais malsucedida em se adaptar às necessidades filiais, tal fato também a possibilita retomar a sua própria vida e recuperar os seus próprios interesses. Entretanto, é importante frisar que essa certa independência do bebê em relação à crescente incapacidade materna de se adaptar às suas demandas raramente ocorre antes da criança completar um ano de vida (Winnicott, 1965/2005).

É dentro deste contexto de necessidades e cuidados mais sutis que Winnicott (1969/1994, 1986/2005, 1987/2006) situa o desenvolvimento emocional primitivo, o qual contempla três tarefas fundamentais, a saber, a integração do eu, a psique habitar o corpo e a relação objetal. A cada uma dessas tarefas corresponde uma função materna: segurar, manusear e apresentação de objeto.

Dentre estas funções maternas, Winnicott (1969/1994, 1987/2006) considera o *segurar* ou *sustentar – holding* – como o modelo de todos os cuidados com a criança. Para o autor, segurar o bebê no colo configura um trabalho especializado, uma vez que os bebês são muito sensíveis à forma como são segurados. Se a mãe não é ansiosa e não tem medo de deixar o bebê cair, ela consegue adaptar os seus braços às necessidades do infante de tal forma que este se sente confortável no seu colo. A maneira como a mãe segura o seu bebê tem a ver com experiências pregressas, isto é, com o modo que ela foi segurada por sua própria mãe e com as recordações de ter segurado outros bebês (Winnicott, 1987/2006).

Vinculada à função materna de segurar, Winnicott (1987/2006) situa a principal das tendências hereditárias do bebê, a *integração* da personalidade. Segurando adequadamente o seu bebê, a mãe atua como um ego auxiliar, facilitando a organização do ego do bebê. Em determinados momentos – se tudo vai bem – todos os comportamentos e percepções do bebê

começam a associar-se, de tal modo que há períodos de integração em que o infante é uma unidade. Nesse sentido, *devido ao apoio do ego materno*, o infante desde muito cedo já possui um ego pessoal, embora inicialmente muito frágil, o qual proporciona que a criança torne-se capaz, com o tempo, de vivenciar um sentimento de identidade própria (Winnicott, 1965/2005, 1987/2006), ou seja, uma sensação de EU SOU (Winnicott, 1963/1983, 1986/2005).

A base de todo este processo de integração reside nos primórdios do relacionamento da díade mãe-bebê. Se este relacionamento é harmonioso, a mãe consegue desenvolver uma identificação muito refinada com o seu filho. Do ponto de vista do bebê, este também se identifica com a sua mãe de tal forma que, inicialmente, a mãe é parte dele (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Neste primeiro e mais precoce estágio, o lactente se encontra em um estado de fusão com o ambiente, de tal forma que aquilo que é adaptativo é construído como se fosse uma qualidade do *self* (Winnicott, 1963/1983). Este processo de identificação primária, quando o infante ainda não instituiu uma separação entre aquilo que constitui o EU e o não-EU, isto é, quando o bebê ainda não separou o ambiente de si mesmo, é que vai possibilitá-lo futuramente vir a *ser* (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Desse modo, segurar a criança – tanto física quanto emocionalmente – cria as condições necessárias para que a díade mãe-bebê seja vivenciada e sentida pelo infante como uma unidade. É essa primeira experiência de unidade, ou seja, de o bebê começar a existir junto a outro, que lança as bases do que futuramente vai se tornar um indivíduo diferenciado e autônomo (Winnicott, 1987/2006).

Todo esse processo de integração e separação entre o não-EU e o EU, o qual conduz o bebê a uma existência baseada na percepção de si, é gradual (Winnicott, 1967/1975, 1987/2006). O infante transita ao longo dos estágios iniciais do seu desenvolvimento por momentos de integração e de não-integração, passando de um para outro com muita facilidade devido à confiança que confere ao fato de o segurarem (Winnicott, 1965/2005, 1987/2006). Nesse sentido, é o segurar materno e as sucessivas repetições da experiência de unidade que vão possibilitar que a criança experimente alguma *continuidade do ser* e constitua os alicerces da capacidade de existir e sentir-se real. A partir dessa capacidade, o bebê pode dar seguimento aos processos de amadurecimento que levam a um desenvolvimento saudável (Winnicott, 1987/2006).

Ao final do primeiro ano de vida, o grau de integração que o bebê pode ter alcançado é bastante variável. Contudo, a maioria dos infantes de um ano já atingiu o *status* de indivíduo, ou seja, a sua personalidade tornou-se integrada, possibilitando que o bebê – em certos momentos – seja uma pessoa inteira. Uma vez que a integração tenha se estabelecido enquanto um fato e a criança tenha se constituído em uma unidade, pode ocorrer a desintegração como defesa ativa (Winnicott, 1965/2005).

Nesse contexto, a mãe suficientemente boa – ao segurar o seu filho no colo – sustenta a cabeça e o corpo do bebê. Ela toma a criança em seus braços tendo em mente que o bebê constitui uma unidade. Caso contrário, se ela não consegue ofertar um segurar suficientemente bom e deixa a cabeça do bebê cair para trás, a criança se dividirá em duas – cabeça e corpo –, sendo este um acontecimento muito doloroso para o bebê (Winnicott, 1986/2005). Diferente dos bebês que são adequadamente segurados e, por isso, não se recordam de o terem sido, a criança que é mal segurada se lembra da experiência traumatizante em que a continuidade da sua vida foi perturbada – uma vez que nada é esquecido. Ao não ser suficientemente bem segurado, o infante tem os seus processos de amadurecimento interrompidos, retardando o seu desenvolvimento. Nesse sentido, segurar mal uma criança configura um maltrato, pois atrapalha o bom assentamento das bases da sua personalidade e a leva a desenvolver um sentimento geral de insegurança e falta de confiança com relação ao mundo (Winnicott, 1986/2005, 1987/2006).

Cabe aqui salientar que todas as habilidades e potencialidades que surgem nos primeiros anos de vida da criança necessitam de tempo para se estabelecer. Além disso, qualquer capacidade que em algum momento o bebê conquistou pode novamente se perder. Como o bebê, logo ao nascer, encontra-se muito imaturo psicologicamente, ele depende dos seus cuidadores para se desenvolver. Mesmo a criança possuindo tendências hereditárias para o crescimento, ela precisa de uma mãe que, ao adaptar-se às suas necessidades, facilite os estágios iniciais dos seus processos de desenvolvimento e amadurecimento psicossomático. Nesse sentido, é somente quando amparada por um ambiente de facilitação suficientemente bom que as tendências inatas da criança ao desenvolvimento podem obter resultados satisfatórios (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006).

Essas condições favoráveis ao desenvolvimento saudável providas durante o estágio de maior dependência do bebê devem continuar até um pouco mais tarde, quando o lactente – agora criança – vai se tornando separado do ambiente e relativamente independente

(Winnicott, 1963/1983). Se, por outro lado, o ambiente facilitador não for adequado, as tendências herdadas do bebê não podem conduzi-lo à plenitude pessoal. Aqui, vale ainda destacar que o ambiente de facilitação precisa de uma qualidade humana – e não uma perfeição mecânica –, requerendo algo de experiência criativa no cuidado que a mãe disponibiliza à criança (Winnicott, 1986/2005).

Juntamente com segurar o bebê, outra tarefa materna é *manusear – handling*. A criança ao nascer possui, para além da integração, a tendência de que a sua mente se forme junto com o seu soma, permitindo a esta uma *existência psicossomática*. Embora tenha esta disposição hereditária, ela só se concretiza se o infante dispuser de um adulto que cuide, segure e, principalmente, manuseie-o. Sem isto, um colapso nesta área do crescimento pode se instaurar, provocando uma variedade de problemas relacionados à saúde e ao funcionamento do corpo. Da mesma forma que com o segurar, os bebês são extremamente sensíveis à maneira como são manuseados (Winnicott, 1987/2006).

Ao completar um ano de vida, as crianças – de modo geral – possuem a sua mente fortemente estabelecida no seu corpo, isto é, psique e soma já se encontram intimamente relacionados. Todavia, tal conquista não ocorre ao mesmo tempo para todos os bebês e, mesmo para aqueles que já alcançaram uma existência psicossomática, ela não se dá o tempo todo. A mente pode, em algumas situações, perder contato com o soma – por exemplo, quando o bebê está sendo acordado de um sono profundo –, podendo ser difícil para ele retornar ao seu corpo. Devido a isso, é importante que o ambiente mantenha uma adaptação sensível às necessidades do bebê para que a psique não desenvolva uma existência fracamente vinculada à experiência corporal (Winnicott, 1965/2005).

Por fim, a terceira tarefa materna é a *apresentação de objeto*, a qual tem relação direta com a origem das *relações objetais*, ou seja, com a forma que o infante usa simbolicamente os objetos. É através do relacionamento suficientemente bom que o bebê estabelece com os seus cuidadores – dado inicialmente por meio da alimentação – que são estabelecidas as bases da capacidade do infante relacionar-se com pessoas, objetos e o mundo. Nesse sentido, falhas no cuidado também vão trazer prejuízos para o padrão de relação objetal estabelecido pela criança (Winnicott, 1987/2006).

A capacidade da criança de relacionar-se com objetos se caracteriza inicialmente pela relação com objetos parciais. Num primeiro momento, o bebê se relaciona com o seio, não tendo ainda consciência da pessoa da mãe. Se as condições forem suficientemente boas, o

objeto parcial – seio – passa a ser compreendido como fazendo parte de uma pessoa inteira – a mãe. Aqui, é a gradual integração do eu do bebê que possibilita que o seio seja entendido como pertencente à mãe. Com o tempo, a capacidade da criança de estabelecer relações objetais culmina num relacionamento afetivo entre duas pessoas inteiras, a mãe e o bebê. Essa capacidade se estabelece por volta do primeiro aniversário da criança; aparecendo, também nessa idade, o relacionamento triangular mãe-pai-bebê como um elemento novo na vida da criança. É importante ainda destacar que nada está definitivamente estabelecido ao final do primeiro ano de vida, e que todas as conquistas da criança podem ser perdidas se houver uma ruptura na provisão ambiental, isto é, se não houver uma continuidade nos cuidados dispendidos ao bebê (Winnicott, 1965/2005).

Na situação de alimentação, quando os bebês começam a buscar e encontram um objeto – seja o seio materno ou a mamadeira – eles podem não querer transformá-lo necessariamente logo numa refeição. Eles podem inicialmente explorá-lo, utilizando para tanto a boca e as mãos. Nesses primeiros momentos, pode ocorrer uma ampla gama de variações, dependendo das características da díade mãe-bebê (Winnicott, 1987/2006). Se a mãe consegue identificar as necessidades da criança e, a partir disso, ofertar exatamente aquilo que esta última está pronta para alcançar – seja o seio, o leite materno ou outra coisa –, a mãe possibilita à criança a *experiência de onipotência inicial*. Ao ofertar o seio no exato momento em que o bebê estava pronto para criá-lo, a mãe permite a este a experiência de criar o seio, embora ele já estivesse lá para ser encontrado. Neste sentido, o tipo de relacionamento desenvolvido entre a mãe e o seu filho vai dar início não só à alimentação, mas também à capacidade de relação objetal, pautando a forma como a criança vai se relacionar com o mundo real. Desta forma, é a capacidade adaptativa da mãe que vai possibilitar ao bebê passar, paulatinamente, de uma apercepção subjetiva dos objetos para uma percepção objetiva destes (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006).

Além disto, os momentos de alimentação – através da amamentação ou de outras formas – possibilitam que o bebê experimente um contato físico íntimo com a sua mãe. Embora Winnicott (1987/2006) destaque a relevância da experiência da amamentação para a díade mãe-bebê, o ato concreto de amamentar não é tudo. O autor aponta como sendo mais importante a mãe segurar e manusear o bebê durante a alimentação. Conforme já referido anteriormente, o fato de ser segurado e manipulado de forma insatisfatória pode resultar em deficiências para o desenvolvimento do bebê, acarretando prejuízos nos processos de

amadurecimento. Nesse sentido, o ato de o bebê ser amamentado não é o mais importante, existindo várias outras formas de as mães oferecerem alguma intimidade física para os seus filhos. Por exemplo, caso a mãe não consiga amamentar, ela pode se valer da mamadeira e – nos momentos de alimentação – proporcionar o contato humano e as trocas de carícias e olhares que o bebê tanto precisa (Winnicott, 1987/2006).

Ainda relacionado ao processo de alimentação, Winnicott (1969/1994) situa o início da comunicação entre a mãe e o bebê. Após um período inicial – ao longo do qual o bebê observa de modo significativo o rosto materno – a criança, enquanto é amamentada, brinca de alimentar a mãe por meio de um dedo que eleva e coloca na sua boca (Winnicott, 1969/1994, 1986/2005). De acordo com o autor, a comunicação entre o bebê e sua mãe só se desenvolve a partir desta situação de alimentação mútua, na qual o bebê come e dá de comer. Tal *experiência de mutualidade* resulta das identificações cruzadas que ocorrem nos estágios iniciais em que a mãe identifica-se com o seu bebê de forma altamente sofisticada e o bebê, por sua vez, se identifica com a sua mãe (Winnicott, 1969/1994).

Ao longo dessas relações iniciais estabelecidas entre a mãe e o bebê; este último, em determinado momento, começa a olhar em volta e se depara, dentre outras coisas, com o rosto materno. Quando olha para o rosto da mãe, o que o bebê normalmente vê é ele mesmo. Isso se deve ao fato de a mãe, quando está interagindo com o seu bebê, também olhar para este e “*aquilo com o que ela se parece se acha relacionado com o que ela vê ali*” (Winnicott, 1967/1975, p. 154). Desse modo, o rosto materno, ao refletir o infante, devolvendo ao bebê aquilo que ele dá e traz, funciona como um espelho, possibilitando à criança descobrir o seu próprio eu (*self*) e, com isso, existir e sentir-se real (Winnicott, 1967/1975). À medida que a criança vai amadurecendo, esta se torna menos dependente de receber de volta o eu (*self*) do rosto da mãe e/ou do pai (Winnicott, 1960/1983).

Apesar de tal função geralmente ser bem realizada pelas mães que se dedicam a cuidar de seus bebês, há muitas crianças que, ao olharem para o rosto da pessoa que cuida delas, encontram rostos fixos, que não reagem, ou que refletem o próprio humor. O rosto da mãe, portanto, não funciona como um espelho e, por não permitir à criança ver a si mesma, pode trazer consequências negativas para o seu desenvolvimento, levando-a a buscar no ambiente outras formas de receber algo de si própria de volta (Winnicott, 1967/1975).

Contudo, durante os períodos de contato e troca, não são apenas carinhos e olhares que o bebê direciona ao seu cuidador. Devido à existência da agressividade na criança, esta – com

o passar do tempo – começa a expressar comportamentos de morder, chutar, arranhar e gritar. Nesse período em que o bebê está “destruindo” a sua mãe, cabe a ela sobreviver, sem utilizar da vingança e da retaliação (Winnicott, 1987/2006). Enquanto sobrevive aos “ataques” do seu filho, a mãe é objetificada, ou seja, vai sendo aos poucos experienciada pelo lactente como algo que não é parte dele e, portanto, está fora do seu controle onipotente. Com isto, a mãe deixa de ser percebida enquanto um objeto subjetivo – uma parte do *self* – e é posta no mundo como alguém que não é o bebê; podendo ser, por isso, usada por ele. É o fato de a mãe sobreviver aos “ataques” do infante que possibilita que este realize uma importante transição, permitindo ao bebê reconhecer o mundo, fazer parte deste e, por fim, usá-lo (Winnicott, 1986/2005, 1987/2006).

Essa mudança, através da qual objetos subjetivos tornam-se objetos percebidos objetivamente, diz respeito ao princípio de realidade e para alcançá-lo o bebê precisa de *tempo*. Não é porque a criança está realizando percepções objetivas que ela está pronta para viver no mundo recém-descoberto. De um momento para outro, o bebê pode se misturar outra vez com a mãe, instaurando-se novamente um ambiente subjetivo. Nesse sentido, são as sucessivas experiências de ir e vir, descobrir o mundo e voltar que vão conduzir gradualmente à capacidade individual da criança de se relacionar com objetos. À medida que o bebê se desenvolve, essa sua capacidade se torna uma questão de relacionamento interpessoal, conforme a criança começa a dar-se conta da existência de outras pessoas (Winnicott, 1986/2005).

Nesse momento em que o bebê começa a se separar da sua mãe, são lançadas também as bases para que o pai entre na sua vida enquanto um ser humano distinto da figura materna. Num primeiro momento, o pai é uma duplicação da mãe e, sob circunstâncias adequadas, ele vai paulatinamente se constituindo enquanto aquele homem com características próprias que pode ser usado de diferentes maneiras pelo bebê. Ao passo em que a criança começa se relacionar com a mãe e o pai enquanto objetos que não fazem parte do seu *self*, se principia o desenvolvimento do primeiro *grupo* para a criança – a família –, o qual se dá em decorrência dos seus processos naturais de crescimento. Aqui, o significado da palavra “família” e a forma como o bebê vai usar cada um dos seus integrantes dependem da atitude da mãe e do pai em relação a ele (Winnicott, 1986/2005).

Ao manter um contexto em que o bebê realiza a transição que permite a ele se separar da sua mãe, descobrir o mundo e formar o seu primeiro agrupamento, a família está

desempenhando uma importante função que vai além de conduzir o infante ao mundo objetivo – ela também está inserindo-o na sociedade. Se num primeiro momento são os cuidados disponibilizados pela mãe e pelo pai que capacitam a inserção do bebê no grupo familiar, é a continuidade desses cuidados que conduz a criança a esse grupo maior chamado sociedade. Contudo, esse papel não é desempenhado unicamente pela família. Conforme o bebê cresce, a função de inserir a criança socialmente passa a ser exercida também por outros grupos e instituições dos quais ela vier a fazer parte; como, por exemplo, os grupos escolares. Nesse contexto, a escola desempenha – dentre outros papéis – uma função originalmente pertencente à família; a qual, ao conduzir gradualmente a criança para a vida social, possibilita que ela aprecie o enriquecimento proveniente da descoberta de novos aspectos da realidade que ela está começando a conhecer (Winnicott, 1986/2005).

Tendo em vista que futuramente a criança viverá enquanto um membro adulto da sociedade, as experiências disponibilizadas a ela durante o seu desenvolvimento podem melhorar as suas condições de assumir um lugar no mundo. Nesse sentido, o lar da criança é o contexto onde geralmente ocorrem as vivências mais ricas para o bebê. Isso se deve ao fato de a família normalmente fornecer um quadro de referências no qual a criança pode viver e crescer, bem como um ambiente de tolerância no qual ela pode descobrir sentimentos de amor e ódio, e elaborar a complexidade envolvida nos relacionamentos com a mãe e o pai. Como esses elementos estão presentes em todo relacionamento interpessoal que a criança vier a estabelecer, a família – ao oportunizar que a criança alcance essas experiências – está qualificando-a para o convívio social (Winnicott, 1986/2005).

Ao mesmo tempo, para a criança pequena, que passa a maior parte do dia brincando, começar a frequentar a escola pode representar um acréscimo positivo na sua vida. Por exemplo, a brincadeira e o jogo em grupos favorecidos pelo ambiente escolar podem propiciar o desenvolvimento de habilidades sociais na criança, visto que envolvem relações interpessoais e a aceitação de regras e padrões (Winnicott, 1986/2005). Assim, a escola oportuniza para um grupo de crianças que elas brinquem entre si, ao mesmo tempo em que têm as suas primeiras vivências sociais supervisionadas por um adulto (Winnicott, 1965/2005). Dessa forma, as instituições de ensino – do mesmo modo que a família – também oportunizam experiências que conduzem e preparam a criança para a vida em sociedade (Winnicott, 1986/2005).



Além disso, conforme a criança cresce, as pessoas encarregadas de cuidar dela – o que inclui tanto os pais em casa quanto os profissionais na escola – devem disponibilizar para ela alguns códigos morais. Esses códigos, transmitidos de modo sutil para o bebê através de expressões de aceitação e desaprovação – são importantes por humanizar e inserir a criança num conjunto de normas e valores sociais. Esse mesmo princípio se aplica também para a transmissão de toda uma gama de conquistas humanas relacionadas à cultura e à civilização (Winnicott, 1963/1983).

Vale ainda destacar que todo esse movimento de socialização da criança – que gradualmente conduz à capacidade de ter senso moral, responsabilidade e ideias de certo e errado – se dá em decorrência de processos naturais de desenvolvimento favorecidos por um cuidado suficientemente bom (Winnicott, 1963/1983). Por exemplo, se a mãe sobrevive aos “ataques” feitos pelo bebê, ela permite que ele sinta culpa pelas suas fantasias e impulsos destrutivos direcionados ao objeto de intenso amor. Aqui, é a ansiedade despertada por esse sentimento de culpa que leva o bebê a se preocupar com e reparar o objeto danificado e, através disso, desenvolver aos poucos um senso de responsabilidade (Winnicott, 1963/1983, 1986/2005). Dessa forma, a verdadeira moralidade se desenvolve na criança a partir do autocontrole decorrente dos medos de retaliação e da tentativa de proteger os objetos de amor dos seus impulsos internos (Winnicott, 1965/2005). Nesse sentido, o bebê e a criança pequena têm muito mais a ganhar do cuidado que lhes é disponibilizado do que da educação propriamente dita; sendo necessário, portanto, proporcionar – no lar e na escola – um ambiente favorável no qual cada criança possa se desenvolver a seu modo (Winnicott, 1963/1983). Somente dessa forma a criança será capaz de alcançar a capacidade de ocupar um lugar na comunidade e tornar-se um membro ativo da sociedade (Winnicott, 1965/2005).

Ainda no que diz respeito à inserção social da criança, conforme o bebê se desenvolve, ele vai aos poucos saindo do cercado formado pelo grupo familiar e pela própria casa. Esse cercado se desenvolveu naturalmente a partir dos braços da mãe que envolviam e seguravam o bebê e, à medida que a criança se torna pronta para experienciar um novo grupo, ela se afasta desse cercado. A escola é um desses novos agrupamentos e, quando os pais matriculam a criança numa escola maternal, estão dando início ou continuidade a esse processo de afastar a criança do lar e encaminhá-la em direção a tornar-se cidadã do mundo. Aqui, alguns meses podem implicar grandes diferenças. Dessa forma, uma criança pode lançar-se voluntariamente nesse novo grupo, ao passo que outra se amedronta e retorna à mãe e ao cercado familiar por

dias ou semanas. Devido a isso, é importante que pais e professores compreendam que a saída do cercado é ao mesmo tempo uma mudança excitante e assustadora para o infante (Winnicott, 1965/2005).

Ao romper com um círculo imediato que envolve e dá segurança, a criança precisa deparar-se e conseguir se inserir num círculo maior de relacionamento que esteja pronto para acolhê-la. Para tanto, essa nova área precisa reter características relacionadas ao controle, à estabilidade e ao cuidado, ou seja, ela deve representar em alguma medida o colo e o *holding* maternos abandonados pela criança. Dessa forma, o infante – ao ingressar na escola e em grupos extrafamiliares – se afasta do lar ao mesmo tempo em que entra em um novo contexto que simbolicamente representa os pais que foram deixados para trás. É importante destacar que a criança realiza esse movimento de transição entre o cuidado parental e a vida social sempre mantendo a necessidade de retornar à situação que foi rompida. Devido a isso, a família deve possibilitar que a criança volte a ser dependente sempre que precisar, ao passo em que permite que ela troque os pais por grupos sociais cada vez mais amplos. Aqui, a vida social se configura em vários aspectos enquanto uma extensão das funções familiares (Winnicott, 1965/2005).

Dessa forma, quando o bebê vai para a escola, esta se constitui como uma expansão do lar. Para que isso ocorra, a escola maternal deve estar integrada à família e não atribuir muita ênfase ao aspecto pedagógico e de ensino, pois nessa fase o que a criança precisa é de oportunidades organizadas e controladas para brincar e começar a sua vida social. Desse modo, a escola maternal não é – ou não deveria ser – tão diferente do ambiente familiar devido às características e necessidades apresentadas pelos bebês e crianças pequenas que frequentam a instituição. Tal aspecto merece destaque, tendo em vista que uma quebra na continuidade do cuidado familiar pode se configurar enquanto um verdadeiro desastre para o bebê. Nesse sentido, diferente da escola primária em que a criança deve se adaptar ao que é exigido dos alunos, da escola maternal se espera que haja um caráter adaptativo e uma atenção especializada à singularidade de cada criança (Winnicott, 1965/2005).

Ainda no que tange à escola maternal, como os pais podem ser bem ou malsucedidos no exercício da sua função, essa deve ser pensada para atender as crianças provenientes dessas duas realidades familiares. Se os pais forem bem-sucedidos – e continuam sendo –, a criança será capaz de aproveitar e se enriquecer a partir do que lhe é oferecido pela escola. Por outro lado, as crianças cujos pais fracassaram carecem de uma adaptação ativa às suas necessidades;

podendo, a partir disso, exigir essa adaptação das pessoas com quem vierem a se relacionar. Devido a isso, essas crianças podem requerer dos seus professores aquilo que a sua família não foi capaz de lhes disponibilizar, a saber, um cuidado reparador, e não ensino. Dessa forma, as instituições de educação devem ser organizadas a fim de proporcionar um ambiente adequado para o duplo público de crianças que frequentam as escolas maternas; ou triplo, uma vez que há as crianças intermediárias (Winnicott, 1965/2005).

A partir de tudo o que foi até aqui apresentado, evidencia-se que os bebês apresentam necessidades específicas relacionadas ao período de desenvolvimento inicial e primitivo pelo qual estão passando. Essas necessidades, próprias da natureza humana, precisam ser contempladas independente do ambiente em que o infante se encontra – seja em casa ou na escola maternal. Isso se deve sobretudo ao fato de as conquistas alcançadas pelo bebê durante o seu primeiro ano de vida poderem novamente se perder se houver uma ruptura na continuidade de cuidados a ele disponibilizados. Devido a isso, é fundamental que haja certa continuidade e estabilidade na vida da criança em termos de provisão ambiental para que ela possa dar seguimento ao seu processo de crescimento e amadurecimento saudável.

#### **1.4 Justificativa e Objetivo do Estudo**

Levando em consideração o que foi até aqui apresentado, evidencia-se a importância dos cuidados destinados ao bebê para que o seu desenvolvimento transcorra de maneira saudável. Uma vez que esses cuidados não são mais providos unicamente por mães e pais no ambiente familiar, mas sim compartilhados e desempenhados também por educadoras em creches e pré-escolas, é imprescindível se pensar sobre o cuidado nesse contexto. Frente a isso, a literatura especializada tem destacado a importância de se repensar a compreensão do cuidado nas Instituições de Educação Infantil. Desse modo, é necessário se refletir sobre o cuidar no ambiente da creche, tendo como foco tanto os bebês a quem se destinam os cuidados, como as educadoras que os provêm.

Nesse sentido, o presente estudo teve por objetivo investigar a função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário. Ao mesmo tempo, foi examinada a compreensão de cuidado, bem como o lugar que este ocupa nas Instituições de Educação Infantil. Para tanto, foram analisadas as verbalizações das educadoras sobre o cuidar de bebês que frequentam o berçário. O estudo de tais questões é fundamental para embasar futuras intervenções que visem promover a qualidade dos serviços voltados à infância. As verbalizações das

educadoras foram investigadas através de entrevista sobre crenças a respeito de infância e sobre a adaptação do bebê à creche, e questionário sobre a experiência e formação das educadoras.

## CAPÍTULO II

### MÉTODO

#### 2.1 Participantes

Participaram desse estudo quinze educadoras de berçário de duas creches públicas federais de Porto Alegre/RS – uma pertencente a uma universidade e outra a um hospital. Das quinze educadoras, seis trabalhavam na creche do hospital e nove na creche da universidade. Todas as educadoras são do sexo feminino.

Todas as participantes foram selecionadas de um estudo maior, intitulado “*Impacto da creche no desenvolvimento socioemocional e cognitivo infantil: estudo longitudinal do sexto mês de vida do bebê ao final dos anos pré-escolares*” – CRESCI (Piccinini et al., 2012), o qual ainda está em andamento. Este estudo tem como objetivo investigar o impacto da creche no desenvolvimento socioemocional e cognitivo de crianças, desde seu sexto mês até o final dos anos pré-escolares. Mais especificamente, busca comparar, ao longo desse período, o desenvolvimento de crianças que frequentaram ou não a creche, e relacioná-lo a qualidade dos ambientes institucional e familiar.

O projeto iniciou em 2011 acompanhando 77 famílias, dentre estas 29 de bebês que frequentavam a creche (Grupo 1) e 48 de bebês que eram cuidadas prioritariamente pela mãe ou por outros cuidadores, como babá e familiares (Grupo 2). As famílias cujos bebês ingressaram na creche foram recrutadas em duas creches públicas federais (uma pertencente a uma universidade e outra a um hospital público federal), e as demais famílias principalmente através da mídia ou por indicações. Além das famílias, o estudo também contou com a participação de 18 educadoras<sup>2</sup> das duas creches. O projeto envolve duas etapas de coleta de dados. A Etapa I, com quatro fases de coleta de dados: 6º, 12º, 18º e 24º mês de vida do bebê. A Etapa II, com três fases de coleta de dados: 3º, 4º e 5º ano da criança. Ao longo deste período, o desenvolvimento dos bebês está sendo avaliado e são aplicadas entrevistas semiestruturadas, questionários e escalas com as mães e com os pais, visando avaliar sua percepção sobre o desenvolvimento da criança, bem como a qualidade do ambiente familiar. Foram também realizadas filmagens da interação livre mãe-bebê e pai-bebê. Por sua vez, a qualidade das creches também foi avaliada, e as educadoras preenchem escalas e

---

<sup>2</sup> Três educadoras que participarem do estudo maior não integraram o presente trabalho de pesquisa, pois os áudios das entrevistas estavam muito comprometidos, o que inviabilizou a transcrição e a análise das mesmas.

questionários sobre sua percepção a respeito da adaptação da criança à creche e do seu desenvolvimento. A seguir, é apresentada uma tabela (Tabela 1) com a caracterização das participantes:

Tabela 1 – Caracterização das Educadoras

Educadora	Idade	Escolaridade	Estado civil	Filhos	Tempo de trabalho na creche	Tempo de atuação na área
EH1 <sup>3</sup>	50 anos	Ensino médio completo	Casada	2	1 ano	10 anos
EH2	38 anos	Ensino superior incompleto	Solteira	1	3 anos	13 anos
EH3	46 anos	Ensino médio incompleto	SR*	2	11 anos	20 anos
EH4	37 anos	Pós-graduação completa	Casada	2	19 anos	22 anos
EH5	44 anos	Ensino Superior completo	Solteira	1	12 anos	SR
EH6	45 anos	Pós-graduação completa	Solteira	Não	14 anos	24 anos
EU1	44 anos	Ensino superior completo	Divorciada	1	17 anos	19 anos
EU2	47 anos	Ensino médio completo	Divorciada	1	24 anos	25 anos
EU3	27 anos	Ensino superior completo	Solteira	Não	3 anos	5 anos
EU4	31 anos	Ensino superior incompleto	Casada	Não	4 anos	7 anos
EU5	43 anos	Ensino superior completo	Solteira	Não	22 anos	22 anos
EU6	27 anos	Ensino superior completo	Solteira	Não	2 anos	5 anos
EU7	21 anos	Ensino superior incompleto	Solteira	Não	1 ano	2 anos
EU8	24 anos	Ensino superior incompleto	Solteira	Não	1 mês	3 anos
EU9	22 anos	Ensino superior completo	Solteira	Não	2 meses	3 anos

\*SR – Sem resposta.

<sup>3</sup> Buscando manter o anonimato das educadoras, as mesmas foram identificadas através de uma sigla (EH – Educadora Hospital; EU – Educadora Universidade) e de um número.

## 2.2 Delineamento e Procedimentos

Para fins do presente estudo, foi utilizado um delineamento de estudo de caso coletivo (Stake, 1994), de caráter transversal. Foram utilizados dados da Fase I de coleta de dados do CRESCI, fase em que os bebês tinham, em média, 6 meses. Destacam-se a seguir apenas os procedimentos e instrumentos utilizados nessa fase e que foram utilizados nesse estudo. Na Fase I, outros instrumentos foram utilizados, conforme descrito em Piccinini et al. (2012), mas os mesmos não serão aqui considerados.

Na Fase I, as educadoras foram contatadas nas escolas de Educação Infantil. Nesta ocasião, a pesquisa foi apresentada para as profissionais responsáveis pelos berçários e as mesmas foram convidadas a participar do estudo e, no caso de aceite, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Informado (Anexo A). O projeto de pesquisa também foi apresentado à coordenação das escolas de Educação Infantil e foi autorizada a realização da pesquisa nas instituições. A coleta de dados foi realizada em visita à creche, momento em que as educadoras responderam ao *Questionário sobre a experiência e formação das educadoras* e à *Entrevista de crenças das educadoras sobre infância e adaptação do bebê à creche*.

## 2.3 Instrumentos

*Questionário sobre a experiência e formação das educadoras* (CRESCI/NUDIF, 2011a – adaptado de NICHD, 1992): construído para obter informações sobre educação, treinamento e experiência dos educadores, investiga as práticas de cuidado em relação à criança foco da investigação, outras crianças, informações salariais, condições de trabalho, razões para escolher a profissão e planos futuros (Anexo B).

*Entrevista de crenças das educadoras sobre infância e adaptação do bebê à creche* (CRESCI/NUDIF, 2011b): investiga as crenças das educadoras sobre a infância, sobre as necessidades do bebê e sobre as expectativas futuras com relação às crianças. Também investiga as crenças das educadoras sobre a adaptação do bebê à creche, sobre como a adaptação acontece e o que indica que um bebê está adaptado, entre outras questões (Anexo C).

## 2.4 Considerações Éticas

O projeto CRESCI, do qual o presente estudo faz parte, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Protoc. N° 2010070, cópia

no Anexo D) e pelo Comitê de Ética do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (Protoc. N° 100553, cópia no Anexo E), sendo considerado ética e metodologicamente adequado, de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96 e Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde). As participantes foram, desde o início, informadas sobre o objetivo do projeto e a forma de coleta e análise dos dados, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e decidiram livremente sobre a disponibilidade de participar do estudo. Com isto, foi assegurada a autonomia das educadoras que quiseram participar, sendo que podiam desistir em qualquer etapa do estudo. A privacidade e a confidencialidade foram asseguradas, sendo que o material obtido por meio das entrevistas e dos instrumentos foi identificado por um código e devidamente arquivado no Instituto de Psicologia da UFRGS. Ressalta-se que quando houve demanda de atendimento psicológico foi realizado encaminhamento para o serviço de atendimento psicológico da UFRGS.

Este estudo adota os princípios éticos sugeridos pelo Conselho Nacional de Saúde (Resolução 196/96 e Resolução 466/2012) e pelo Conselho Federal de Psicologia (Resolução 016/2000). Assim, as participantes foram inicialmente informadas que, durante o período em que elas estiveram participando das entrevistas, os riscos aos quais estavam sujeitas eram mínimos, uma vez que não eram previstos danos físicos ou psicológicos, pois não foram adotados procedimentos invasivos. Além disto, se a educadora se sentisse desconfortável com alguma questão, esta poderia optar por não responder ou deixar de participar do estudo.

## **2.5 Análise dos Dados**

Objetivando investigar a função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário, foram examinadas as verbalizações de quinze educadoras, obtidas a partir das entrevistas e questionários realizados na Fase I de coleta de dados do projeto CRESCI. Todos os dados coletados foram utilizados para fins de análise após a transcrição dos áudios. Após os áudios terem sido transcritos, as respostas das educadoras às entrevistas e questionários foram examinadas através de análise de conteúdo qualitativa (Bardin, 1977; Laville & Dionne, 1999).

Num primeiro momento, as verbalizações de cada educadora foram analisadas separadamente, sendo avaliado o que a profissional trouxe e comunicou através da sua fala. Posteriormente, foi realizada uma análise de todas as educadoras conjuntamente, sendo



enfocado o que aparecia com maior intensidade e frequência, portanto, o que era comum e se repetia nas respostas dadas às entrevistas e questionários. Embora a análise individual de cada educadora tenha sido fundamental para a análise posterior de todas as educadoras juntas, a análise de cada educadora caso a caso não é apresentada nesse estudo. Através da análise dos dados coletados foram estabelecidas as categorias a serem trabalhadas. A estrutura de categorias utilizada foi oriunda, portanto, dos próprios dados e é constituída de quatro categorias de análise, a saber: a) eu como educadora, b) o que é ser educador infantil, c) crenças sobre bebês e crianças pequenas e d) o trabalho na creche. Em cada categoria de análise, utilizaram-se subcategorias provenientes também dos próprios dados.

Durante o procedimento de análise, as respostas das educadoras às entrevistas e questionários foram lidas exaustivamente e classificadas nas categorias e subcategorias de análise pelo autor do presente estudo. Para fins de exposição, a apresentação dos resultados e a discussão dos mesmos foram feitas de maneira integrada. Utilizou-se da teoria winnicottiana sobre o cuidado e o desenvolvimento emocional de bebês como referencial para a realização da discussão dos resultados; sem, contudo, desconsiderar outros autores que também contribuem para a compreensão do cuidado de crianças, sobretudo no contexto da Educação Infantil. As categorias e subcategorias foram ilustradas com verbalizações das educadoras.

## **CAPÍTULO III**

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1 Eu como Educadora**

Nessa categoria, foram incluídas as verbalizações das educadoras que diziam respeito a elas enquanto profissionais de Educação. Essa categoria compreende três subcategorias, a saber: a) a escolha pela Educação Infantil, b) descrevendo-se como educadora e c) modelo de atuação.

##### **3.1.1 A Escolha pela Educação Infantil**

As educadoras de berçário que integraram o estudo relataram diversos motivos que as levaram a trabalhar com Educação Infantil. De modo geral, elas relataram possuir algo interno, próprio, pessoal que as conduziu a fazer essa escolha: “Eu sou apaixonada por criança, né. Desde que, desde adolescente assim. Então acho que tá no sangue” (EH2); “Não me imagino fazendo outra coisa. Já tentei assim, já tentei não, já pensei, mas não. Acho que a gente já é quase que destinada a fazer isso. Acho que cada um já nasce com...” (EH4). A partir disso, pode-se perceber o quanto algumas educadoras possuem a crença de que cada pessoa já nasce com gostos, aptidões ou uma vocação para realizar um determinado trabalho. Talvez essa ideia de algo tão primitivo – que remete ao início da vida – conduzindo ao exercício de uma função esteja relacionada às experiências e sentimentos vivenciados na primeira infância. Com isso pretende-se dizer que as relações e trocas estabelecidas enquanto bebê poderiam lançar as bases do porque uma pessoa se interessa em seguir certa profissão e não outra, sobretudo quando esta está vinculada de alguma forma ao cuidar.

No mesmo sentido, as educadoras referiram que sempre gostaram de crianças, devido às características próprias dessa fase, como o brincar, vindo esse gosto a se transformar em desejo e vontade de trabalhar na área da Educação com bebês e crianças pequenas: “Ai, desde pequena eu sempre gostei de criança, e comecei a estudar, depois fazer magistério. Foi aí que eu quis estudar então, educar uma criança, buscar conhecimentos sobre crianças. Sempre tive esse gosto em aprender sobre as crianças” (EH5); “Ah, sim, até optar pelo curso de Pedagogia foi porque eu sempre gostei muito, assim, desse contato com as crianças. E em especial com os pequenos. Assim, eu tenho um carinho enorme por trabalhar com essa faixa etária em especial” (EU7). A menção que a escolha teria sido influenciada por um gosto que sempre

existiu desde o início de suas vidas pode também levar a pensar o quanto experiências e sentimentos vivenciados ao longo da infância podem acarretar posteriormente numa pessoa a vontade de seguir uma determinada carreira.

Quando se trata de ser um educador, profissão que envolve o exercício tanto do cuidar quanto do educar, tal fato ganha ainda maior relevância, tendo em vista que a educadora já foi ela própria um bebê, tendo recebido os cuidados e a educação que a possibilitaram crescer e se desenvolver no adulto maduro que ela é hoje. Com isso pretende-se dizer que possivelmente algo nas relações iniciais, na forma como a educadora, enquanto bebê, foi cuidada e educada pelos seus pais, pode ter levado ela, agora adulta, a inverter essa posição e, por sua vez, cuidar e educar bebês e crianças pequenas. Há uma importante mudança de posição aqui, com a profissional passando de passiva, numa relação onde era cuidada pela sua mãe e pelo seu pai, para ativa, provendo o cuidado que os bebês necessitam para estar bem e se desenvolver de modo saudável.

Winnicott (1969/1994, 1987/2006) já comentava em seus escritos o quanto as experiências durante os estágios mais primitivos da vida influenciam o relacionamento posterior que um sujeito adulto estabelece com outras crianças, sejam elas seus filhos ou não. Dessa forma, uma vez que as vivências que uma pessoa teve enquanto bebê estão associadas com o tipo de cuidado que ela atualmente disponibiliza para outras crianças (Bowlby, 1989; Winnicott, 1969/1994, 1987/2006), é pertinente pensar que essas mesmas vivências podem determinar em alguma medida a sua escolha profissional, sobretudo se a carreira selecionada envolver o cuidar. A influência das experiências infantis na escolha da profissão também fica evidente na seguinte fala: “É que pra mim tem a ver com a escolha de eu trabalhar com criança, que eu, eu tive uma infância maravilhosa. Então quando pra mim, quando fala infância, só vem coisas boas” (EU6).

Por sua vez, a mudança de posição, ou seja, de passivo para ativo, e a importância desse processo na elaboração e (res)significação de eventos passados foi percebida e analisada por Freud (1920/2006), ao observar o brincar do seu neto de dezoito meses, o qual fazia desaparecer e voltar a aparecer um carretel que estava ao seu alcance. Freud interpretou essa atividade enquanto a repetição, por parte do infante, da experiência desagradável de partida e separação da mãe, concluindo que as crianças – através do brincar – elaboram de maneira ativa experiências desagradáveis que vivenciaram de forma passiva. Uma das educadoras (EH1) trouxe ao longo de toda a sua entrevista elementos que possibilitam refletir o quanto

eventos pregressos na sua vida influenciaram a sua escolha pela Educação Infantil e o quanto a mudança de posição permitida pelo desempenho desse trabalho pode ter sido fundamental para que essa escolha se desse:

“Quando eu fiz o Ensino Médio pela primeira vez, eu fiz o estágio pra secretariado. [...] Daí fui trabalhar no setor tributário. Não tinha nada a ver. Mas na realidade eu tinha vontade, ficou uma coisa assim, hã... Ficou lá dentro uma coisa que eu tinha, uma coisa mal resolvida que eu queria resolver” (EH1).

Essa vinheta reflete o quanto a educadora, apesar de num primeiro momento ter trabalho em outra área, “sempre queria ser professora infantil” (EH1), estando esse desejo atrelado a algo mal resolvido que provavelmente ela pretendia resolver ou solucionar através do desempenho das funções de educadora. Essa questão mal resolvida se fez evidente no decorrer da entrevista: “Então às vezes pode parecer que eu vejo a coisa de uma forma um pouco amarga, mas é que eu vi muita violência, né. É muita violência, né. É impressionante, é impressionante o que se faz”; “(Uma criança quando for adulta) tem que ter responsabilidade, muita alegria, pra não ser assim, hã... Amarga, né. Criar uma criança. [...] Não ficar assim amarga, né” (EH1).

Através desses trechos, pode-se inferir que na crença dessa educadora o bebê e a criança precisam de “muita alegria”, isso é, eles precisam ter experiências positivas e satisfatórias para não se tornarem adultos “amargos”, estando incluído aqui proteger a criança de sofrer qualquer tipo de violência. Tal pensamento parece enraizado na própria vivência da educadora, a qual associou o fato de possuir uma visão “amarga”, negativa da vida, a ter presenciado ou sofrido muita violência. E talvez seja isso, uma parte do seu passado, que ela está tentando resolver ao trabalhar como educadora de bebês e crianças pequenas, ou seja, ela pode estar tentando compensar ou evitar a violência vivenciada por ela proporcionando um cuidado suficientemente bom e experiências positivas para as crianças sob a sua responsabilidade. Ao escolher exercer essa profissão, a educadora pode buscar oferecer para os bebês e as crianças uma infância diferente e melhor da que ela teve, evitando que eles passem pelo que ela experienciou.

É importante ressaltar que ao se escolher seguir uma carreira, motivos pessoais sempre vão estar envolvidos. Apesar do fazer do educador ser voltado e direcionado para o bebê e a

criança pequena – isto é, para as suas necessidades, bem-estar e desenvolvimento saudável –, as necessidades, desejos e interesses do próprio educador também serão em alguma medida satisfeitos. Isso é esperado, uma vez que é importante que o profissional sinta satisfação através do trabalho que escolheu desempenhar: “Eu sempre gostei de criança, criança me faz bem. Foi por isso eu acho que eu acabei na Educação Infantil” (EU6). Tal fato inclusive é fundamental quando se fala no exercício do cuidar, sendo importante que a pessoa que cuida de uma criança sinta satisfação e prazer em vê-la crescer e se desenvolver para conseguir se dedicar aos seus cuidados (Bowlby, 1976/2006; Winnicott, 1986/2005). Contudo, deve-se distinguir entre satisfação com o trabalho e se utilizar da relação atual com uma criança em benefício próprio:

“Eu penso muito em trabalhar na Educação com... Fazer mestrado, doutorado... Palestras, dar aulas na faculdade. Não penso só em ficar na sala, né. Não quero abandonar a sala. De aula. Porque acho que a prática, ela dá muita... Veracidade para o que a pessoa fala. É a prática realmente. Por isso eu quero... Quero fazer mais coisas, mas na área, né” (EU3).

A educadora mencionou o desejo de continuar a formação acadêmica, fazendo mestrado e doutorado a fim de dar palestras e aulas em faculdades. No entanto, ela não cogita abandonar a prática como educadora de bebês e crianças pequenas. A educadora, contudo, não demonstrou desejo em continuar com esse trabalho por se realizar e gostar de cuidar, educar e se relacionar com bebês, mas sim porque essa prática apoiaria e sustentaria o fazer dela enquanto professora fora da Instituição de Educação Infantil, dando credibilidade para a sua fala. A partir disso, é importante refletir se uma educadora que com o seu trabalho visa mais interesses pessoais do que o bem-estar e o desenvolvimento saudável do bebê seria a pessoa indicada para cuidar de bebês e crianças pequenas. Isso se deve simplesmente ao fato de que, ao se falar do cuidar, este deveria estar voltado principalmente para atender as necessidades da pessoa a quem se destinam os cuidados, isto é, o bebê, e não as da pessoa que o provê. Caso contrário, o cuidar suficientemente bom, por exigir de quem cuida uma dedicação ao bebê (Winnicott, 1986/2005, 1987/2006), correria o risco de não ser alcançado. Cabe ainda salientar que a satisfação com o trabalho seria decorrente da devoção e da

dedicação do educador ao bebê e ao seu cuidado, as quais, portanto, estariam direcionadas para atender as necessidades do infante.

Outra forma de uma pessoa se utilizar do convívio diário com crianças para satisfazer demandas próprias é a atualização de conflitos passados no relacionamento atual com o bebê. Na relação estabelecida com a criança, questões pessoais do adulto poderiam ser postas ou projetadas nela, colocando a criança numa posição que não diz respeito a ela, mas apenas ao adulto. Em meio a isso, corre-se o risco de nem a criança nem as suas necessidades serem vistas ou percebidas pelo educador, uma vez que ele estaria usando – inconscientemente – esse relacionamento para atender necessidades próprias. Nesse sentido, o profissional pode usar a relação atual com o bebê ou a criança para lidar ou tentar elaborar questões relacionadas à sua própria infância.

Infelizmente, relações de desigualdade em que uma pessoa depende da outra, como é o caso da relação educador-criança, possibilitam que uma venha a se valer da outra em benefício próprio, podendo essa relação acarretar prejuízo para o bem-estar atual e, conseqüentemente, para o desenvolvimento posterior do bebê. Contudo, deve-se ressaltar que, quando isso acontece, de maneira geral as educadoras não colocam a criança numa posição que não diz respeito a ela de modo deliberado ou consciente. O que acontece é que no relacionamento atual com bebês e crianças pequenas experiências e sentimentos provenientes das relações iniciais são despertados e revividos, podendo ser transferidos e repetidos na relação atual com o bebê (Bowlby, 1989, 1976/2006). Devido a esse processo operar de modo inconsciente, é de fundamental importância que as creches possibilitem espaços de escuta e supervisão para as educadoras, nos quais elas possam falar sobre as vivências e sentimentos decorrentes do contato diário com bebês e crianças pequenas e, assim, se tornar conscientes das preocupações e emoções implicadas na forma como elas se relacionam, cuidam e educam as crianças (Elfer, 2007a; Elfer & Dearnley, 2007; Goldschmied & Jackson, 2004).

À guisa de exemplo, um desses ambientes de contenção emocional é o *grupo de discussão de trabalho* (Elfer & Dearnley, 2007). Tal grupo permite que as educadoras se tornem conscientes não apenas dos seus sentimentos, mas também do que desperta esses sentimentos nelas e como eles influenciam a forma como elas cuidam e educam os bebês. Estando de posse desse conhecimento, as profissionais podem aprender, também no grupo, a lidar com essas emoções de formas mais saudáveis do que atuá-las (*acting out*) no relacionamento atual com as crianças. Os grupos de discussão possibilitam, assim, que as

educadoras pensem, reflitam, compartilhem e analisem o seu trabalho, produzindo uma melhor compreensão do seu relacionamento atual com as crianças. Caso seja percebido pelo coordenador do grupo que uma educadora possui conflitos, traumas ou problemáticas de qualquer ordem que interferem no seu trabalho e que vão além da capacidade do grupo de dar conta deles, um encaminhamento para psicoterapia individual pode ser realizado.

Além das experiências iniciais, a decisão por trabalhar como educadora também aparece influenciada por vivências não restritas aos primeiros anos de vida. Dentre estas, situam-se as brincadeiras durante a infância: “Ah, isso é uma coisa assim desde pequena, brincadeiras já era sempre professora. E brincadeiras com as bonecas, eram alunos. Sempre volt... Voltaram essas brincadeiras pra questão da educação. Aí eu optei pela Educação Infantil. Eu sempre gostei” (EH4); ter ajudado a cuidar de bebês e crianças: “Como eu tenho irmãs que tiveram filho cedo, quando eu tinha uns dez anos e tal, então eu tava no início da adolescência nessa época e daí também eu gostava de cuidar deles, de brincar” (EU6); e as experiências no ambiente escolar:

“Eu sempre tive acesso à escola nos horários fora de aula, pra brincar... E as professoras, em si, também deixavam eu entrar na sala e escrever no quadro e ajudar os colegas de outras turmas no turno inverso. [...] E aí eu fui gostando. Tanto que eu queria sair pra escola nos horários que eu não tinha aula” (EU4).

Tais pontos destacados aqui reforçam a ideia do quanto as experiências pregressas, sejam elas relacionadas ao início da vida, à infância e/ou à adolescência, conduzem em alguma medida à prática exercida atualmente. Baseando-se na teoria winnicottiana, pode-se inclusive destacar a importância que determinadas vivências – por exemplo, brincar de mãe e pai, ajudar a cuidar de crianças e segurar um bebê no colo – podem influenciar a forma como uma pessoa cuida, educa e se relaciona com crianças (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Do mesmo modo, é possível pensar o quanto essas mesmas vivências foram significativas nas vidas dessas educadoras a ponto de também determinarem, direta ou indiretamente, a carreira que elas decidiram seguir futuramente como adultas.

Igualmente, um acontecimento durante a vida adulta parece ter influenciado bastante a decisão de determinadas educadoras em exercer essa profissão. O fato de terem se tornado mães, para algumas dessas mulheres, apareceu como o motivo principal que as levou a fazer

essa escolha: “Eu comecei a me interessar depois que eu tive filhos, né. [...] Sempre gostei de criança, mas o que fez focar mais nisso foi com a vinda do meu filho, né. Com a minha gravidez, do meu filho” (EU2). Através disso, pode-se refletir acerca das transformações que a mulher passa durante a gestação e ao longo das primeiras semanas e meses após o nascimento do seu filho e, por conseguinte, o impacto que tais mudanças podem ter nos demais âmbitos da vida da mulher, inclusive no profissional. Segundo Winnicot (1969/1994, 1987/2006), a gestação configura-se enquanto um período no qual a mulher prepara-se para maternar, o que a torna capaz de se identificar com o seu bebê e, desse modo, estar sensível ao seu estado emocional e às suas necessidades. Nesse estado que o autor denominou de *preocupação materna primária*, é possível que a mãe não se encontre identificada e sensível apenas ao seu bebê, mas sim identificada e sensível a uma multiplicidade de bebês. Devido a isso, e levando em consideração a fala da educadora (EU2), é plausível inferir o quanto a maternidade e o estado de identificação com o bebê e dedicação ao seu cuidado podem suscitar em algumas mães o desejo de se devotar e cuidar de outras crianças do mesmo modo que ela cuidou – e ainda cuida – do seu próprio filho.

Ao mesmo tempo, com a gestação e a chegada do primeiro filho, algumas mulheres podem ter o seu papel social enquanto “cuidadoras” reforçado, levando em consideração que culturalmente ainda predomina a representação de mulher e, sobretudo, de mãe associada ao cuidado e à educação de bebês e crianças (Crepaldi, Andreani, Hammes, Ristof, & Abreu, 2006; Falceto, Fernandes, Baratojo, & Giugliani, 2008). Nesse sentido, a mulher, ao tornar-se mãe, pode ter esse papel socialmente imposto reafirmado, vindo a escolher uma profissão que sustente e endosse essa posição. Dessa forma, não é de se espantar que principalmente mulheres e mães optem por ser educadoras, profissão que compreende e responde à função social que é atribuído à mulher enquanto pessoa responsável por criar e estabelecer relacionamentos afetivos com os filhos. Vale destacar que todas as educadoras que fizeram parte desse estudo são mulheres. Além disso, esse aspecto do cuidar e do educar como socialmente tidos enquanto funções femininas também aparece na seguinte fala: “A minha família é pelo magistério. Minha irmã, minha mãe. Minha mãe é apaixonada pelo magistério. Então ela disse pra eu estudar pra ver o que ia fazer. A partir dali, eu já fiz estágio na primeira série, daí adorei” (EH2). Embora trabalhar com educação possa estar também associada a uma questão familiar, ela aparece principalmente como a profissão a ser seguida pelas mulheres da família, isso é, por mãe e filhas.



Por fim, salienta-se ainda que algumas educadoras escolheram trabalhar com Educação Infantil por acharem que não saberiam fazer outra coisa: “Eu não sei trabalhar com outra coisa. [...] Com certeza, nem saberia fazer outra coisa” (EH3); ou por acharem que estudar ou trabalhar em outra área seria mais difícil:

“Porque eu tinha duas irmãs jardineiras. Diziam na época ‘jardineiras’, que eram as professoras de Educação Infantil, e com uma delas que era lá do interior eu ia direto pra escola, e eu comecei a gostar de ficar naquele ambiente com as crianças. [...] Daí por isso, até porque eu queria tentar Medicina Pediátrica, mas não tive coragem (risos)” (EH6).

“Como no estágio da faculdade facilita mais pra Educação Infantil, né, tem mais procura. Porque na educação de primeira a quarta, eles procuram pessoas que já são formadas, que já têm mais experiência. Então na verdade acaba que é mais fácil entrar na Educação Infantil. Então entrei na Educação Infantil com mais facilidade e permaneci, né” (EU3).

Através dessas vinhetas, pode-se inferir que algumas educadoras possuem a crença de que ingressar no curso de Pedagogia e, posteriormente, trabalhar com Educação Infantil é mais fácil quando comparado a outros cursos ou outras áreas de atuação, incluindo a Educação em Séries Iniciais. Tal pensamento pode estar fundado na crença de que trabalhar com bebês e crianças pequenas seria mais fácil, prescindindo de formação ou experiência, ou não requerendo tanta qualificação e conhecimento prático quando comparada com o trabalho junto a crianças mais velhas. Com isso, é possível perceber que há certa desvalorização da área de atuação por parte das próprias profissionais. Isso pode ser devido à ideia de que ser educador de crianças pequenas e, principalmente, de bebês envolveria muito mais cuidar do que desenvolver atividades pedagógicas, sendo visto como pouco mais do que alimentar e trocar fraldas (Elfer, 2015). Por sua vez, como o cuidar geralmente é reduzido ao atendimento das necessidades básicas e físicas da criança (Freitas & Shelton, 2005), atuar em Instituições de Educação Infantil poderia representar para algumas educadoras realizar um trabalho simplesmente manual (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b).

O que algumas educadoras parecem não compreender é que cuidar adequadamente de um bebê ou criança pequena é uma tarefa exigente, extremamente delicada e, portanto, não seria qualquer pessoa que conseguiria desempenhá-la. Isso se deve ao fato do cuidar ir muito além de atender as necessidades físicas, do corpo da criança. A criança possui outro tipo de necessidades, extremamente sutis, que só uma pessoa dedicada e devotada à criança e ao seu cuidado conseguiria perceber e atender suficientemente bem (Winnicott, 1986/2005, 1987/2006). Dessa forma, faz-se necessário mudar a cultura tanto nos cursos de graduação quanto nas Instituições de Educação Infantil, para que o cuidar não seja reduzido a tarefas como alimentar, trocar a fralda e colocar para dormir; mas sim venha a ser percebido enquanto função exigente que nem todas as pessoas conseguiriam desempenhar de modo adequado, vindo a adquirir valor profissional equivalente ao do educar.

No mesmo sentido, reflete-se o quanto pessoas que escolheram ser educadoras por acreditarem que seria mais fácil e não possuem desejo, vontade e/ou gosto por trabalhar com bebês e crianças pequenas poderia ser negativo para o desempenho de uma profissão que tem o cuidar como uma de suas tarefas intrínsecas. Assim, é de se esperar que, no que tange ao cuidado, talvez essas pessoas não consigam cuidar de modo satisfatório das crianças sob sua responsabilidade, tendo em vista que, sem o desejo de trabalhar e cuidar de bebês e crianças pequenas, faltaria nessas profissionais o necessário para elas se dedicarem e se devotarem a essas crianças e, assim, cuidarem adequadamente delas. O mesmo pode-se pensar das educadoras que referiram fatores externos que as levaram a essa profissão, não mencionando motivações internas para exercer esse trabalho:

“A minha escolha se deu assim, oh, devido até a dificuldade de eu ter onde deixar meus filhos. Então eu comecei a trabalhar, tive dificuldade de conseguir alguém que cuidasse deles e todo dia pra mim era incerto. [...] Tinha uma escolinha perto da residência que tavam admitindo pessoal mesmo sem experiência. Daí eu fui lá, me cadastrei e um mês depois eu fui chamada e ali eu trabalhei nove anos” (EH3).

Cabe ainda destacar que o que realmente leva uma pessoa a decidir por seguir uma carreira é, por vezes, desconhecido até para ela mesma, levando em consideração o caráter inconsciente e multifatorial do que está muitas vezes envolvido na escolha de uma profissão. Com isso não se quer dizer que tal assunto não deva ser abordado, tendo em vista que tais

questões são fundamentais e influenciam o modo de cuidar, educar e se relacionar com bebês e crianças pequenas por parte dos profissionais que formam as equipes das Instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, os motivos que levaram uma pessoa a se tornar educadora podem ser abordados e trabalhados, por exemplo, nos grupos de supervisão ou reflexão profissional (Elfer, 2015), possibilitando que as educadoras se tornem mais conscientes do que as conduziu a exercer essa profissão e, a partir disso, deem um destino diferente para demandas pessoais que não deveriam ser endereçadas às crianças sob sua responsabilidade. A seguinte fala ilustra o quanto o trabalho como educadora e o modo como a profissional se relaciona com a criança podem estar voltados para atender as suas próprias necessidades:

“Eu tento ponderar coisas de... Equilibrar, vamos dizer. Equilibrar diferentes pontos de vista às vezes. Tanto da relação com a criança, ela tem um ponto de vista, ela tem um interesse e a gente muitas vezes tem outro. A gente quer que ela chegue e vá comer uma coisa e ela quer comer outra. Acho que dá pra dizer que eu busco equilíbrio. Não é que a gente consiga isso o dia inteiro. Isso mais ou menos ocorre na relação entre a gente, com as professoras com os pais. Ou as professoras com os colegas” (EU5).

A educadora relata que no seu trabalho ela busca um equilíbrio entre as demandas da criança e as suas, isto é, às vezes os interesses da criança são contemplados e às vezes os seus. O mesmo ocorreria no relacionamento dela com as colegas de trabalho e com os pais das crianças. Entretanto, os bebês e crianças pequenas não são adultos maduros, com recursos para lidar com esse tipo de demanda exigido pela educadora de suspender temporariamente as suas necessidades em prol das de outra pessoa, tendo em vista que futuramente elas seriam atendidas. Os bebês, logo ao nascerem, encontram-se muito imaturos psicologicamente, dependendo dos seus cuidadores para ter as suas necessidades atendidas e se desenvolver de maneira saudável. Eles precisam de alguém que reconheça e se adapte ao estado de dependência absoluta – e posteriormente relativa – em que inicialmente se encontram (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Apesar disso, alguns adultos responsáveis por cuidar de bebês agem de forma a favorecer as suas próprias necessidades em um momento em que a capacidade de esperar da criança ainda não foi plenamente alcançada. Isso pode ocorrer frente ao desejo do adulto de se liberar das exigências atreladas ao estado de dependência do bebê (Winnicott, 1965/2005).

Nesse contexto, a educadora EU5 pode buscar o referido equilíbrio por acreditar que é importante que a criança experiencie algumas frustrações e não tenha as suas vontades satisfeitas sempre na hora que ela quer ou da forma que ela quer. No entanto, o educador, quando busca realizar um trabalho voltado para as necessidades da criança, já vai frustrá-la em alguma medida, uma vez que um contexto de cuidado coletivo, com uma rotina institucional, não possibilita um cuidado totalmente individualizado. Não seria, portanto, necessário buscar esse tipo de equilíbrio, pelo menos não na relação com a criança. Por outro lado, a educadora pode estar realizando isso para que, no relacionamento diário com as crianças, as suas necessidades também sejam satisfeitas. Mas porque a creche, instituição destinada a atender bebês e crianças pequenas, deveria atender os interesses da educadora? Conforme destacado anteriormente, o trabalho tem que trazer satisfação para o profissional e contemplar algumas das suas necessidades e desejos pessoais. Contudo, deve-se ter cuidado com o tipo de demanda pessoal que as educadoras podem estar endereçando para os bebês nos relacionamentos estabelecidos diariamente com eles.

Apesar disso, algumas educadoras descreveram o seu trabalho enquanto voltado para a criança e para o que seria, na sua concepção, melhor para ela:

“Não, mas eu nunca digo ‘não’. Nunca disse que não. Mesmo assim que, às vezes, eu achasse que era demais, eu sempre disse ‘tá bom’, eu não posso pensar... Eu não posso pensar em mim, eu tenho que pensar na criança, no momento da criança, do que é bom pra ela” (EU4).

Aqui, a profissional refere que, no trabalho como educadora, o seu fazer deve estar direcionado para o bebê e para o atendimento das necessidades dele. Nesse sentido, os interesses e as demandas pessoais da educadora não deveriam interferir na maneira como ela cuida, educa e se relaciona com as crianças sob sua responsabilidade. Com isso pretende-se dizer que o modo como a educadora realiza o seu trabalho, por exemplo, o tipo de cuidado que é ofertado, deve ser adaptado de acordo com as necessidades que cada criança vai apresentar em cada dia na creche; não devendo, portanto, ser moldado segundo o que seria melhor para a educadora enquanto profissional ou para a creche enquanto instituição. Levando em consideração que as Instituições de Educação Infantil oferecem um serviço de cuidado e educação para as crianças, tais funções – para serem satisfatoriamente

desenvolvidas – deveriam ser voltadas para as necessidades da criança. Para tanto, o educador precisaria, da mesma forma que uma mãe e um pai, se devotar à criança, respeitar o seu “momento” (EU4) – e o seu tempo, ritmo –, levando em consideração aquela criança em particular e o que seria melhor para ela; conseguindo, assim, se adaptar de modo sensível às suas necessidades (Winnicott, 1987/2006).

Apesar de a educadora explicitar claramente essa ideia, um ponto na sua fala precisa ser abordado. A profissional demonstrou possuir certa dificuldade de dizer “não” para as crianças e impor limites, permitindo que elas façam algo mesmo quando julga ser demais. Cabe destacar que o educador é a pessoa responsável pela criança, pelo seu bem-estar e pelo seu desenvolvimento durante o tempo que está com ela. Ele é o adulto maduro que tem condições de avaliar uma situação como inadequada, imprópria ou perigosa, não a criança. Por isso, o educador deveria, quando acha que algo é demais, poder dizer “não”, mostrar para a criança que existem certos limites que devem ser respeitados pelo próprio bem e segurança dela, assim como pelo bem e segurança dos educadores e das outras crianças. O que a educadora precisa compreender é que a criança também está sendo cuidada e, por isso, se sente contida – no sentido de *holding* – quando certos limites e regras são estabelecidos tendo em vista a segurança e o bem-estar dela. Dessa forma, é importante que as pessoas encarregadas de cuidar das crianças disponibilizem para elas certos códigos morais através de expressões de aceitação e desaprovação, contribuindo para a inserção da criança num conjunto de normas e valores sociais (Winnicott, 1963/1983).

Retomando a questão do serviço prestado pelas creches ser voltado para as crianças, apenas uma educadora deixou transparecer que talvez não adapte o seu fazer de acordo com as características ou as especificidades da criança com quem está se relacionando: “Eu nunca mudei visando o comportamento das crianças” (EH4). Tal fala pode ser reflexo de um trabalho mecânico, padronizado que, como tal, é oferecido da mesma forma para todas as crianças, independente das diferenças existentes entre elas. Essa maneira de tratar todas as crianças como iguais, como se todas tivessem as mesmas capacidades e as mesmas necessidades, pode ser oriunda de uma cultura de cuidado coletivo que, por causa da sua configuração, como por exemplo, a razão educador-criança (Bressani et al., 2007; Elfer, 2015; Hopkins, 1990), não permite que um cuidado individualizado e próximo seja oferecido.

Por outro lado, um cuidado e uma forma de se relacionar mecânicos e padronizados com as crianças podem operar como um mecanismo de defesa, protegendo as educadoras de

experiências emocionais dolorosas envolvidas no relacionamento diário com bebês e crianças pequenas (Elfer, 2007a; Lyth, 1989). Dentre os sentimentos vivenciados pelas educadoras, situam-se a ambivalência e a ansiedade ao interagir com as crianças devido ao receio de se tornarem muito envolvidas com elas e de que estas, por sua vez, se tornem muito dependentes e exijam muita atenção das profissionais (Elfer, 2006, 2015; Hopkins, 1990). Além destes, as educadoras podem estar protegendo a si e aos bebês da experiência dolorosa de perda quando o relacionamento educador-criança termina, tendo em vista que geralmente ao final do ano os infantes mudam de turma ou de creche, acarretando um processo difícil de separação tanto para a criança quanto para o educador (Hopkins, 1990). Devido à dificuldade em lidar com os sentimentos e emoções oriundos do contato direto e diário com os bebês, alguns educadores podem tentar separar a sua vida privada e os seus sentimentos da sua prática profissional. Contudo, fazer isso é praticamente impossível, uma vez que as pessoas são seres integrados e, portanto, não fragmentados. Apesar disso, algumas tentam alcançar, consciente ou inconscientemente, tal separação nos seus trabalhos, principalmente quando a sua profissão envolve o relacionamento com outras pessoas – por exemplo, professor, médico, enfermeiro, psicólogo, educador, entre outras:

“É difícil o ser humano separar o emocional do profissional, né. Somos seres humanos, somos feitos de emoções, sentimentos, né. Mas eu ainda consigo. Tipo se eu tenho algum, algum problema ou alguma dificuldade em casa, ou... Hã, com meu esposo ou alguma outra coisa da escola, eu ainda consigo chegar aqui e trabalhar” (EU4).

Além de ser muito difícil, tal divisão é inclusive indesejada, pois para se relacionar e cuidar de maneira adequada e satisfatória de outras pessoas, como deve ser o cuidado de uma educadora para com um bebê, é necessário envolvimento e dedicação, ou seja, é preciso um relacionamento próximo, afetivo, sensível e empático. Caso contrário, excluindo-se os sentimentos e o lado pessoal, se corre o risco de oferecer um cuidado mecânico e, portanto, não adaptado às reais necessidades de cada criança. Aqui, o cuidado que é disponibilizado ao bebê não precisa de uma perfeição mecânica, mas sim de uma qualidade humana, requerendo algo que diz respeito à experiência criativa (Winnicott, 1986/2005). Com isso quer-se dizer que, apesar de alguns profissionais tentarem se proteger dos sentimentos dolorosos

provenientes do convívio diário com outras pessoas evitando um envolvimento emocional próximo (Elfer, 2007a; Hopkins, 1990; Lyth, 1989), tal postura é inadequada, sobretudo quando o trabalho abrange o cuidado direcionado a bebês e crianças pequenas. Estes precisam de um adulto que se dedique a eles e se adapte às suas necessidades, estabelecendo com o bebê um relacionamento próximo, humano e constante, com contato físico e trocas de carinho e olhares. Somente assim a criança será capaz de confiar no ambiente e se sentir segura, fundamental para que o seu desenvolvimento saudável ocorra (Winnicott, 1987/2006). Levando isso em consideração, um profissional que tenta excluir e isolar as suas emoções e sentimentos do seu trabalho, muitas vezes estabelecendo um relacionamento distante e não estando emocionalmente disponível para as crianças, não será útil para elas, uma vez que nessas circunstâncias as necessidades de um bebê não podem ser satisfatoriamente atendidas (Elfer, 2015).

Seja pela razão que for, algumas educadoras apresentam dificuldades de estabelecer um relacionamento próximo com as crianças sob os seus cuidados, comprometendo a qualidade do serviço disponibilizado dentro das Instituições de Educação Infantil, uma vez que, no que tange ao cuidar, é imprescindível um contato humano e próximo para que ele seja satisfatório (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Dessa forma, ressalta-se novamente a importância dos espaços de escuta e contenção emocional (Elfer, 2007a; Elfer & Dearnley, 2007; Goldschmied & Jackson, 2004) onde as educadoras possam abordar e falar sobre os sentimentos despertados e envolvidos no trabalho com crianças; aprendendo, com isso, outras formas de lidar com eles que não os evitando através de um relacionamento distante e não humano com os bebês.

### **3.1.2 Descrevendo-se como Educadora**

As educadoras que participaram da pesquisa se descreveram como pessoas sensíveis às crianças, às suas necessidades e ao seu estado emocional: “Ai, eu acho que sensível, assim, eu, eu acho que a criança tem... A gente tem que tá muito sensível pra escutar elas” (EU6). A partir dessa fala, pode-se inferir a crença de que o educador tem que ser muito sensível para entender o que a criança está querendo lhe comunicar pelos seus gestos, comportamentos e choro. Uma vez que o bebê e a criança pequena não utilizam a linguagem verbal como principal forma de comunicação, caberia ao adulto responsável por elas ser sensível a esses sinais a fim de conseguir “escutar elas” (EU6), entender e saber quais são os seus sentimentos

e necessidades (Winnicott, 1963/1983, 1987/2006). Desta forma, através desse estado sensível, empático e identificado com a criança, o educador conseguiria exercer o seu trabalho, cuidando e educando as crianças satisfatoriamente.

Um exemplo da sensibilidade das educadoras para as necessidades dos bebês pode ser visto na seguinte fala: “E também procuro assim, o que que acontece, né, quando a gente sai da sala, eles choram, mas não, aí procuro dizer: ‘A Maria<sup>4</sup> já vem’, aí converso muito, tô sempre explicando” (EH4). Mesmo quando se ausenta da sala, a educadora permanece sensível e atenta a como os bebês reagem e ficam com a sua saída e ausência. Se eles choram, ela procura acalmá-los conversando com eles e explicando que ela já vai voltar. Além de sensíveis, as educadoras demonstraram estar também identificadas com as crianças, a ponto de sentirem o sofrimento delas quando percebem que o cuidado que está sendo disponibilizado não é adequado:

“Então no momento que eu, que eu vejo que alguma coisa não tá legal, que eu observo... [...] Eu me, me, fico, eu sofro com isso. [...] E no momento que eu começo a fazer as adaptações atropeladas, não tem qualidade nisso. E eles tão sofrendo. E aquela situação de eu ver, de eu ver que eles tão sofrendo, até porque eu não tô podendo atender, aquilo me causa um mal-estar. [...] Porque na realidade eu sofro com aquele bebê chorando e sei que tá difícil pra aquele bebê agora, né” (EH3).

Perceber que as crianças estão sofrendo porque não estão tendo as suas necessidades atendidas gera aflição na educadora. Embora o sofrimento relatado por ela possa ser oriundo do sentimento de frustração ao não conseguir oferecer para o bebê o cuidado que ela julga ser o mais adequado, parte desse sofrimento também pode ser proveniente da identificação que a educadora alcança no relacionamento diário com os infantes. E é disso que um bebê precisa em termos da pessoa que, em alguma medida, cuida dele, ou seja, um cuidador identificado com o bebê a ponto de saber – específica ou genericamente – quais são as suas necessidades e como atendê-las (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006).

É interessante ainda notar que essa mesma educadora afirmou que “sempre pensei em fazer pelos filhos dos outros, o que eu gostaria que fizessem pros meus. Então eu trabalho

---

<sup>4</sup> A fim de se manter a confidencialidade das participantes do estudo, sempre que algum nome foi referido em suas falas, este foi substituído por um nome fictício.



mais ou menos assim”; “eu vou fazer a adaptação da criança, quando eu vou pegar isso, meu filho tem 26 anos, minha filha tem 21, eu tô pegando a Joana e o Mauro no colo, como eu gostaria que fizesse com eles” (EH3). Querer disponibilizar para as crianças que estão sob sua responsabilidade o mesmo cuidado que ela queria que fosse oferecido para os filhos dela pode ter relação com o fato de a educadora ser mãe e, com isso, já ter passado pela experiência e saber como é sofrido sentir e perceber os filhos – ou as crianças de um modo geral – sofrendo em decorrência de um cuidado inadequado. Através disso, pretende-se levantar a possibilidade dos educadores que são mães e pais talvez possuam maior facilidade de atingir o estado de sensibilidade, empatia e identificação com os bebês e crianças pequenas, tendo em vista que, se já cuidaram propriamente de um bebê, em alguma medida já passaram pela experiência de atender às suas necessidades emocionais.

Apesar de o fato de ser mãe poder favorecer ou facilitar esse processo de identificação da educadora com a criança, ele não é necessário, nem fundamental, podendo uma educadora ser sensível e empática com as crianças com quem se relaciona, sem precisar para tanto ser mãe. O contato com bebês e crianças pequenas convoca o adulto responsável por eles a se dedicar e a se dedicar ao seu cuidado, estando diversos fatores envolvidos – para além de simplesmente ser mãe – no fato de uma pessoa conseguir se identificar e, com isso, cuidar suficientemente bem de uma criança. Por exemplo, ter observado a relação entre outros pais e seus filhos, ter ajudado a cuidar de seus irmãos mais novos e ter brincado de mãe e pai quando era criança. Cabe aqui destacar que cuidar de um bebê não constitui tarefa simples. Esta é uma função que demanda do cuidador dedicação e devoção, que ele entre no mundo do bebê para conseguir se adaptar de modo sensível às suas necessidades logo nos primeiros momentos de vida (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Por isso, algumas educadoras podem não conseguir ou não ter a capacidade de cuidar dessa maneira especializada das crianças; ou conseguem fazê-lo com uma, mas não com outra (Winnicott, 1956/2000).

Da mesma forma que as educadoras relataram ser sensíveis às reações dos bebês, algumas profissionais também se caracterizaram enquanto sensíveis e compreensíveis com os pais das crianças quando se relacionam e conversam com eles:

“Acho que compreensiva, questionadora. Acho que procurando entender, a gente procura entender assim também o lado dos pais. Com algumas questões, né, enfim.

Acho que, acho que tem que ter respeito, né. Respeitar a questão de que cada um tem seu tempo, seu período de maturação” (EH4).

As educadoras que integraram o estudo também se descreveram como afetivas, carinhosas, amorosas e atenciosas, destacando como características suas o cuidado, o respeito, a preocupação e a dedicação pelo trabalho com as crianças: “Preocupada, bem atenciosa. Assim, mais preocupada e atenciosa assim. Preocupada em relação às crianças. Atenciosa, carinhosa...” (EU1); “Então eu acredito que eu sempre coloco muito amor, assim. Eu tenho muito amor no meu, pelo meu trabalho. E pelo contato, pelo envolvimento com as crianças, sempre foi muito amor, muito carinho” (EU7). A partir dessas falas, pode-se perceber o destaque e a valorização atribuídos ao aspecto afetivo no exercício do seu trabalho enquanto educadoras. Por um lado, é possível pensar que o relacionamento com bebês e crianças pequenas precisa necessariamente ser afetuoso, próximo e humano, com trocas de carinhos e afeto entre o profissional e as crianças. Por outro, é pertinente refletir o quanto o trabalho como educador e as funções de cuidar e educar por ele abrangidas requerem do profissional uma postura de atenção, preocupação e dedicação para com as crianças para conseguir desempenhar suficientemente bem as suas funções. Nesse sentido, destaca-se a importância da dedicação no fazer do educador, tendo em vista que, conforme Winnicott (1986/2005, 1987/2006), uma mãe ou pessoa responsável por cuidar de um bebê precisa se dedicar e se dedicar à criança para conseguir oferecer um cuidado sensível e adaptado às suas necessidades. A seguinte vinheta apresenta o quanto, para além das educadoras, os pais também valorizam e esperam que o aspecto emocional seja abarcado dentro das creches: “Os meus bebês passaram pro mini, daí de manhã antes de largar as crianças, elas (as mães) passam lá na sala: ‘Ai, sinto saudade de ti, porque tu é muito carinhosa com as crianças, tu é muito afetiva’” (EH5).

Ao mesmo tempo, algumas educadoras se caracterizaram enquanto instintivas e espontâneas: “Eu sou muito instintiva assim, entendeu?” (EH3); “Eu acho que eu sou afetiva, carinhosa, espontânea” (EU9). Tendo em vista que trabalhar com bebês e crianças pequenas engloba o cuidar, uma importante distinção precisa ser feita aqui. Diferente do ensinar, o qual demanda do professor uma preparação prévia dos conteúdos a serem abordados e da didática a ser utilizada em cada aula, o cuidar não tem como ser anteriormente planejado. Quando se lida com bebês ou crianças pequenas, não se tem como ter controle sobre o que vai acontecer,

nem saber previamente quais serão as suas necessidades naquele dia e a forma como atendê-las antes de terem sido apresentadas. Devido a isso, o cuidar adequado se baseia muito no relacionamento “aqui e agora” que o educador estabelece com a criança. Esta, com o seu comportamento, gestos e choro, dá sinais para o educador de quais são as suas necessidades; mas, para tanto, o educador tem que estar presente, atento e sensível para conseguir captar e entender esses sinais. Dessa forma, o bebê vai aos poucos mostrando e, de certo modo, “ensinando” o educador como satisfazer as suas necessidades (Johns, 1996), mas para tanto o profissional precisa estar dedicado ao bebê e devotado ao seu cuidado (Winnicott, 1987/2006).

Além disso, o relacionamento com bebês evoca toda uma gama de lembranças e recordações da época em que o educador era um bebê e foi cuidado pelos seus pais. Dessa forma, o profissional possui consigo um saber prático – não necessariamente verbal ou consciente – de quais são as necessidades de um bebê e como atendê-las, uma vez que já vivenciou e passou por isso (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Por fim, o contato com bebês possibilita ao adulto regredir e colocar-se no lugar do infante, alcançando um estado de identificação muito refinado com o bebê, o qual permite ao adulto saber de modo muito preciso quais são as necessidades e o estado emocional da criança (Winnicott, 1987/2006). Levando em consideração esses três fatores – a) o relacionamento no “aqui e agora”, b) já ter sido um bebê e c) o processo de regressão e identificação – o educador pode encontrar-se munido de todo um conhecimento de quais são as necessidades da criança e como satisfazê-las. Mas, para tanto, o educador precisa acreditar e confiar na sua intuição e no que ela está lhe apontando. Através disso, deseja-se destacar a importância da intuição no trabalho diário com bebês e crianças pequenas, estabelecendo com eles um relacionamento humano, espontâneo e, portanto, não mecânico e padronizado. O educador deve, assim, se deixar guiar pelo o que o bebê e a sua intuição estão lhe mostrando.

Ao mesmo tempo, acredita-se que o educar, no sentido amplo na palavra, isto é, não atrelado necessariamente ao ensino de conteúdos, mas estendido para a educação emocional, social, cultural, entre outras, também pode se beneficiar de uma abordagem mais “espontânea”. O que acontece em um determinado dia depende do momento, das demandas específicas de cada bebê e das necessidades coletivas daquele grupo de crianças, às vezes não sendo muito produtivo o profissional vir preparado e abordar as crianças com atividades planejadas. Com isso quer-se dizer que o educador, seja cuidando ou educando, deve se deixar

conduzir pelo que o bebê apresenta naquele dia, pelas suas iniciativas e o que aparece naturalmente no relacionamento que cada criança estabelece com os seus pares, com os educadores e com o ambiente.

Para alguns educadores, assumir tal postura pode ser muito difícil, levando em consideração a crença bastante presente no contexto educacional de que a criança não aprenderia nada sem a ajuda ou a intervenção direta de um adulto que guie e molde a forma dela explorar o ambiente, brincar e se comportar. Nesse sentido, a criança é vista como passiva no processo de aprendizagem, havendo pouco reconhecido desta enquanto sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e construção de conhecimento (Lordelo & Carvalho, 2003). Ao intervir ativamente junto à criança, propondo atividades dirigidas, momentos de estimulação e tarefas pedagógicas, é como se o educador estivesse afirmando a sua importância e o seu papel enquanto profissional, uma vez que alguns educadores só sentem o seu fazer reconhecido e valorizado quando exercem o educar de modo mais ativo e, muitas vezes, voltado para o ensino (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b). Caso contrário, o educador pode achar que não está realizando o seu trabalho, pensando que está “apenas” cuidando ou brincando com as crianças. Isso se deve sobretudo ao fato de que, no contexto da Educação Infantil, o educar é muitas vezes priorizado, vindo as demais funções da creche – como o cuidado e a socialização – a serem desvalorizadas profissionalmente (Elfer, 2007a). Desse modo, não é motivo de surpresa que os educadores busquem desempenhar junto às crianças atividades que lhes trazem realização, prestígio e reconhecimento profissional.

Em meio a isso, cabe destacar que o cuidado, em algumas creches, pode ser negligenciado ou realizado à custa da insatisfação dos profissionais (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b). Isso ocorreria, pois dentro das Instituições de Educação Infantil esta função pode encontrar-se desvalorizada, uma vez que – diferente do educar – geralmente é vista como não requerendo formação especializada (Lordelo & Carvalho, 2003). Além disso, o cuidar muitas vezes é reduzido ao atendimento das necessidades básicas, corporais e físicas da criança – como alimentar, trocar a fralda e colocar para dormir (Freitas & Shelton, 2005), sendo percebido como uma função simplesmente manual (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b). Conforme já apontado anteriormente, se faz necessário mudar essa cultura dentro das Instituições de Educação Infantil, e também nos cursos de formação, com o intuito de que o cuidar não venha a ser negligenciado, mas sim ofertado adequadamente. Isso poderia ser alcançado em alguma medida através de disciplinas e cursos que trabalhem a importância do

cuidar satisfatório para o bem-estar e o desenvolvimento saudável da criança. Desse modo, os educadores poderiam transformar as crenças que eles possuem relacionadas ao cuidar, entendendo que o mesmo vai muito além de atender as necessidades do corpo do bebê, uma vez que este possui também necessidades emocionais, muito sutis, que só uma pessoa sensível e dedicada conseguiria adequadamente atender (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Nesse sentido, seria possível que o cuidar não fosse considerado como um trabalho meramente manual, que qualquer pessoa conseguiria desempenhar e, portanto, poderia alcançar maior valorização junto aos educadores.

Tendo em vista que as creches são Instituições de Educação Infantil e os profissionais que trabalham nelas são educadores, pode-se perceber a ênfase atribuída por algumas profissionais ao papel do educador como alguém que deve, como o próprio nome diz, educar, ensinar e estimular a criança. Tal ênfase e valorização do aspecto educacional podem ser percebidas nas seguintes verbalizações: “Procuro sempre ensinar o máximo que eu sei pras crianças” (EH5); “A coisa que eu nunca perdi foi a vontade de vir trabalhar, a vontade de vir lecionar” (EU4). Através disso, fica claro o quanto as educadoras se descreveram enquanto profissionais que, no relacionamento com as crianças, buscam ensiná-las, transmitindo algum conteúdo. A ênfase e a valorização do ensino podem ser vistas também no seguinte trecho, no qual a educadora discorre sobre a importância de trazer novidades e conhecimentos, seja para bebês ou crianças pequenas, para estimular o processo de aprendizagem:

“Procuro sempre uma coisa diferente, na área que eu atuo, seja com um ano, seja com cinco anos, eu tô sempre procurando inovar. No mais, é aquela rotina meio tradicional assim, até porque dentro da creche isso tem que funcionar sim, tem horário, né. Então, fora disso, eu tento adaptar atividades, né, trazer coisas diferentes, conhecimento pra eles, né, e de acordo com a idade tentar trabalhar” (EH6).

Salienta-se que as educadoras que se descreveram pelo papel educativo da sua profissão limitaram o educar ao seu aspecto meramente escolar, isto é, ao ensino de conteúdos e matérias para as crianças, transmitindo-lhes algum conhecimento. Na fala dessas profissionais, não apareceu o educar de modo mais amplo – envolvendo o desenvolvimento social e emocional, por exemplo –, podendo o desenvolvimento da criança e as atividades realizadas dentro das creches encontrarem-se restritas ao desenvolvimento cognitivo e às

atividades pedagógicas. Frente a isso, é possível perceber um movimento de escolarização da Educação Infantil, sendo aplicado nesse contexto um modelo proveniente das instituições escolares (Lordelo & Carvalho, 2003). Dessa forma, corre-se o risco de negligenciar os outros aspectos do desenvolvimento, vindo a criança a ser fragmentada, uma vez que ela não é vista no seu todo. Assim, é fundamental – da mesma forma que com o cuidar – que a cultura e as crenças que circundam e norteiam as práticas do educar sejam modificadas, não estando mais o educar limitado ao ensinar (Freitas & Shelton, 2005), sendo adotada uma abordagem integrada na forma de lidar e trabalhar com bebês e crianças pequenas.

Frente a isso, uma educadora se mostrou bastante contrária a essa prática de ensinar, alfabetizar e moldar o desenvolvimento da criança em um sentido, como normalmente ocorre nas escolas:

“Às vezes eu me acho uma educadora um pouco liberal. Eu tenho uma outra visão do que aquela educação bem lá... B de bola... Aquela coisa assim não faz a minha cabeça. Então eu sou mais liberal, que gosta mais de montar” (EH1).

No trabalho com a criança, essa funcionária acredita ser importante deixá-la livre para montar, construir, brincar e explorar o ambiente, ou seja, as atividades desenvolvidas não são conduzidas pelo educador, mas sim pela criança de acordo com os seus desejos, vontades ou necessidades. Nesse sentido, a educadora se diz mais liberal, pois não planeja nem controla o movimento da criança, permitindo que ela seja e se relacione com o ambiente – objetos, brinquedos, materiais e pessoas – de acordo com as suas demandas internas. Ser educador, na visão dessa profissional, seria muito mais funcionar enquanto apoio para as iniciativas próprias da criança, do que interferir e impor demandas externas a ela. Dessa forma, é possível refletir o quanto para o educador bastaria muitas vezes apenas estar presente, funcionando enquanto facilitador ao invés de diretor das atividades da criança (Goldschmied & Jackson, 2004). Nesse sentido, se o profissional for bem sucedido em estabelecer com a criança um relacionamento estável e contínuo, respeitando a suas necessidades, ele estará também possibilitando que a criança confie no ambiente e, assim, se sinta segura para brincar, explorar e se relacionar de maneira espontânea (Winnicott, 1987/2006). Nesse mesmo contexto, outra educadora discorreu: “Eu me vejo assim como professor artista. No sentido de criação, de querer que as crianças criem, que elas... Eu acredito muito numa questão de, da

descoberta delas, por elas mesmas, né. De instigar que elas busquem por si mesmas” (EU6). Dessa forma, torna-se evidente o quanto algumas educadoras estimam o papel da criança enquanto ativa no processo de aprendizagem, com ela contribuindo e guiando as suas próprias descobertas e criações (Dahlberg et al., 2001).

Apesar de se descreverem como mais liberais, as educadoras deixaram explícito que para cuidar e educar bebês e crianças pequenas não pode ser de qualquer jeito, de modo desorganizado, podendo o educador fazer ou deixar que a criança faça o que quiser: “Então, eu me considero uma educadora mais assim pra... Não sou construtivista, né, não nesse sentido assim: ‘Ah, vamos usar o construtivismo e a coisa vai ser tudo à bangu, vai fazer o que quiser’” (EH1). As profissionais demonstraram possuir a crença de que existe um jeito adequado de se cuidar e educar crianças, isso é, haveria algumas ideias ou princípios que deveriam ser levados em consideração. Algumas dessas ideias já foram apresentadas anteriormente e outras serão apresentadas na categoria “O que é ser educador infantil”.

Ainda considerando a questão do educar, uma profissional chamou a atenção para o desenvolvimento de atividades pedagógicas tendo como fim a criança apresentar determinado resultado estabelecido pelas próprias educadoras. Quando se trabalha de forma planejada, com objetivos e resultados esperados predefinidos, se corre o risco de barrar os comportamentos e o desenvolvimento das crianças que divergem do aguardado e desejado pela equipe:

“Nessa outra escola, um dia eu... Eles (as crianças) pediram pra fazer uma árvore, né. E aí eu dei uma folha pra eles, em branco. E eles desenharam. Mas eram crianças de seis anos já, né. E eles desenharam uma árvore e... Todos fizeram a árvore com a cor verde. E uma dessas crianças fez a árvore com as folhas da árvore em tons alaranjados e avermelhados, né. E aí quando eles foram expor, mostrar e contar que a árvore era assim na casa deles, na casa do ciclano. Aquela coisa, todo aquele momento lá, todos disseram que não existia árvore naquele tom, né, porque não pode. Porque toda profe diz que a árvore é verde, né. Então daí eu me choquei, por que... Mas não é. Na realidade, ele viu uma árvore... Daí eu tive que falar, conversar com ele, disse que não, que realmente a árvore fica naquele tom, né. E que a visão dele, da árvore, que talvez quando ele olhasse pra uma árvore verde não encantasse tanto o olho dele como ver uma árvore que tava no outono, em outra estação tá... Então eu vejo assim, muita ‘forma’, sabe? A árvore tem que ser verde. Não, a árvore não tem que ser verde. Ela

pode ser nos olhos das crianças o que encantar elas não é exatamente a árvore verde, mas em tom amarelado e alaranjado. [...] Em alguma situação ele viu uma imagem assim. E foi isso pra ele, dessa forma. Então acho que isso a gente tem que entender e saber trabalhar, sabe? Não simplesmente dizer: ‘Ah, não fulano, realmente, eu quero que tu faça verde porque a árvore é verde. Quando é que se viu árvore laranja?’. E eu vejo isso em outros educadores. E eu acho que não é por aí... Eu sou um pouco liberal eu acho, mas nesse sentido, mas não... Sou liberal não de, de... De bagunça, de liberar, de, ah, faz tudo o que quer, não. De entender a realidade de cada um e perceber que pouco a pouco a gente tem que olhar pelos olhos deles também pra entender o porquê das coisas. Eu penso assim” (EH1).

Normalmente, quando se trata de questões educacionais, no sentido escolar, a tarefa tem um fim, um propósito, um objetivo definido por outra pessoa que não as crianças, a qual espera e deseja que todas alcancem o mesmo resultado. Através da fala da educadora EH1, pode-se perceber o quanto o brincar e o desenhar acabam sendo empregados para fins escolares, a saber, moldar e padronizar as crianças dentro de uma “forma” (EH1) de resultados esperados. Com isso, o brincar e o desenhar podem perder as suas características intrínsecas, tendo em vista que durante o desenvolvimento de atividades pedagógicas não se tem, muitas vezes, espaço para a criatividade, a espontaneidade, a diferença e a singularidade. A educadora destaca, por fim, que quando se trabalha com crianças não se pode ter um padrão rígido, ou seja, uma única forma para aplicar a todas. Nesse sentido, é importante ser flexível, “liberal” e “entender a realidade de cada um”, “olhar pelos olhos deles” (EH1), ou seja, se colocar no lugar da criança. Para tanto, é necessário que o profissional, no exercício do seu trabalho, seja sensível, empático e se identifique com as crianças com quem se relaciona, tendo em vista que essa compreensão do mundo infantil contribuiria muito na hora de oferecer um serviço, um cuidar e um educar adequados, voltados para as necessidades da criança. Contudo, como apontado anteriormente, essa não é uma tarefa fácil, mas sim exigente, pois requer dedicação e devoção por parte da pessoa que se dispõe a cuidar e educar seja uma ou mais crianças (Winnicott, 1986/2005, 1987/2006).

Sabendo-se que algumas educadoras possuem maior facilidade e outras apresentam grande dificuldade de ingressar no mundo infantil e se identificar de modo sensível com os bebês e crianças sob sua responsabilidade, é pertinente refletir sobre a contribuição que a



psicanálise poderia trazer para o campo da Educação Infantil. Nesse sentido, acredita-se que se os profissionais que trabalham em creches e pré-escolas fossem introduzidos a alguns conceitos e ideias provenientes da Psicanálise – sobretudo a teoria winnicottiana – isso poderia auxiliar na compreensão do que acontece no mundo interno de um bebê, o que consiste o seu desenvolvimento emocional e quais são as suas necessidades. Contudo, esse conhecimento teórico poderia contribuir até certo ponto, sendo necessária alguma formação complementar que tornasse as educadoras mais sensíveis às necessidades e comunicações próprias dos primeiros anos de vida.

Nesse contexto, acredita-se também que a experiência em observação de bebês teria muito a contribuir para o trabalho realizado pelos profissionais da Educação Infantil. A observação de bebês seria uma oportunidade única para o educador aprender com a experiência e, assim, entender as necessidades emocionais e sutis dos bebês com que ele se relaciona diariamente. Essa vivência possibilitaria ao profissional alcançar uma compreensão diferente do que acontece na mente do bebê e, a partir disso, desenvolver as suas capacidades de receptividade e sensibilidade para a comunicação não-verbal e contenção emocional (Cardenal, 2011; Caron & Lopes, 2015). Dessa forma, tanto a teoria winnicottiana quanto a prática da observação de bebês poderiam ser incluídas como ferramentas para o treinamento de profissionais que trabalham na área da Educação com bebês e crianças pequenas.

Independente da importância atribuída ao aspecto educacional, algumas educadoras referiram que, da mesma forma que os bebês aprendem com elas, elas também aprendem muito através do contato diário que têm com eles no seu trabalho: “Tô aqui pra aprender também. E assim como a gente aprende... Como as crianças aprendem com a gente, a gente também aprende com elas. Elas nos ensinam muito. E como nos ensinam” (EU4). Por meio dessa verbalização, é possível pensar o quanto os bebês e as crianças “ensinam” para os adultos sobre o mundo infantil, como é ser um bebê ou uma criança pequena, quais são as suas necessidades e como elas podem ser atendidas. Para tanto, o educador precisa se deixar “ensinar” e aprender com os bebês, sendo fundamental que o profissional se dedique ao bebê e à tarefa de cuidar dele e seja sensível ao que é comunicado pela criança (Winnicott, 1987/2006). A vinheta a seguir sustenta essa ideia:

“Eu acho que alguma coisa do que o Paulo Freire traz, né, daquela coisa de troca, que ao mesmo tempo que tu ensina tu aprende. Que o aluno se transforma também em

professor, né. E eu aprendo muito, principalmente agora, porque é uma coisa muito nova pra mim. Berçário, então assim coisas mais básicas do tipo trocar uma fralda, são coisas que eu aprendo, que eu acho que em certo aspecto, assim do olhar também que tu direciona à criança. Que o teu olhar ele, eu acho que essas são coisas também que o Freire traz, que o teu olhar pro teu aluno diz muito sobre o que ele pode, as potencialidade dele, né” (EU9).

Pode-se perceber que, na opinião da educadora, haveria uma troca no relacionamento que ela estabelece com as crianças, ou seja, ao mesmo tempo em que ela ensina as crianças, ela está aprendendo com elas também. Nesse sentido, em alguma medida, a criança se transformaria em educador e a educadora em criança. A partir disso, pode-se inferir a incidência da *experiência de mutualidade*, proposta inicialmente por Winnicott (1969/1994) para a relação da mãe com o seu bebê, também no ambiente do berçário. A *experiência de mutualidade* implicaria na capacidade do adulto de se colocar no lugar do bebê e, ao mesmo tempo, permitir que o bebê se coloque no seu lugar, possibilitando que o adulto – nesse caso, a educadora –, ao assumir a posição do bebê, saiba de modo preciso quais são os seus sentimentos e as suas necessidades.

Tal verbalização ainda faz alusão ao fato de que “‘Não existe tal coisa chamada bebê’, [...] se decidirmos descrever um bebê, encontrar-nos-emos descrevendo *um bebê e alguém*. Um bebê não pode existir sozinho, sendo essencialmente parte de uma relação” (Winnicott, 1957/1982b, p. 99). Do mesmo modo que não existiria o bebê separado da sua relação com outro alguém – no caso da creche, com a educadora –, esta também não existiria ou não seria enquanto tal sem estar numa relação com bebês e crianças para cuidar e educar. Com isso quer-se dizer que só se pode pensar na educadora na relação que ela estabelece com os bebês e as crianças pequenas, e no exercício das suas funções de cuidado e educação destinadas a eles.

Enfim, percebe-se também a importância do olhar que o educador direciona para a criança, devolvendo para ela as suas capacidades: “o teu olhar pro teu aluno diz muito sobre o que ele pode, as potencialidades dele, né” (EU9). Assim, faz-se necessário que a educadora, através do seu olhar, reflita o bebê e o que ele traz de volta para ele, e não a pessoa que olha. Dessa forma, a educadora, no relacionamento com bebês e crianças pequenas, cumpriria um papel muito semelhante à função de espelho desempenhada pela mãe (Winnicott, 1967/1975),

a qual possibilita que o bebê se veja no seu olhar e descubra o seu próprio eu (*self*). Salienta-se, novamente, que o olhar da educadora para o bebê não deve refletir o adulto, mas sim a criança. Caso contrário, o olhar direcionado para o infante vai moldá-lo de acordo com as necessidades do adulto, com o que ele gostaria de ver nele ou, até mesmo, com o que ele acredita ser melhor para a criança, o que não necessariamente corresponderia às suas reais necessidades.

As educadoras também se descreveram como organizadas e firmes, deixando transparecer elementos de ordem, controle e disciplina no trabalho desempenhado por elas: “Sou sempre organizada com tudo que tem que fazer com a criança” (EH5); “Mas quando escolhi o caminho da Pedagogia, ela (a madrinha) teve sempre do meu lado, me orientando. Então muito eu trouxe dela, né. A firmeza, a... A disciplina” (EU3). Apesar de tais traços de ordem poderem ser empregados em um contexto de cuidado coletivo com o intuito de se manter o controle da turma e o bom funcionamento da instituição, é pertinente também refletir o quanto esses elementos podem ser usados pelas educadoras em parte para conservar certa distância das crianças, estabelecendo limites de até onde o relacionamento pode ir. Assim, ao se evitar um relacionamento mais próximo com os infantes, os educadores podem estar – ao mesmo tempo – se protegendo de experiências emocionais dolorosas, sentimentos e ansiedades neles despertados pelo contato diário com bebês e crianças pequenas (Elfer, 2007a, 2015; Hopkins, 1990; Lyth, 1989). A seguinte passagem evidencia esse aspecto:

“Eu gosto de criança, eu gosto de... Eu gosto de interagir, eu gosto de ver o crescimento, eu gosto de ver as respostas deles do que tá, do que a gente faz. Eu sou uma pessoa que... Eu tenho meu limite, também não sou... Até certo ponto, a gente interage, é tudo muito legal, mas tem determinado ponto que eu não permito mais que avance. Eu acho que, eu gosto muito de respeito, né, mesmo com crianças pequenas eu, eu, eu... Preservo o limite” (EU2).

Tais limites estabelecidos pela educadora podem operar como defesas, a protegendo, em alguma medida, de entrar em contato direto com as emoções oriundas do relacionamento com crianças, uma vez que não permite que este avance. Essa necessidade de limite, controle e ordem pode estar atrelada à complexidade de emoções e ao mal-estar envolvidos no fato de a educadora ser responsável e ter que cuidar de crianças que não são seus filhos (Lyth, 1989;

Hopkins, 1990). Além disso, conforme referido anteriormente, é uma forma de se manter distante, separada, não se apegar e se envolver tanto em relacionamentos que, mais cedo ou mais tarde, vão terminar (Hopkins, 1990). Por outro lado, o estabelecimento de regras, a organização da rotina e o planejamento das atividades de cada dia na creche podem apontar para uma tentativa das educadoras de controlar algo que, *a priori*, não pode ser controlado, a saber, as necessidades apresentadas por cada criança. Uma vez que não tem como saber com antecedência que necessidades as crianças vão ter e como atendê-las, impor uma rotina, com horários preestabelecidos e tarefas delineadas, pode dar uma sensação de falso controle para as profissionais – sobretudo num contexto de cuidado coletivo, o qual dificulta que um cuidado individualizado seja ofertado a todas as crianças.

Seja como for, adotar elementos de ordem e controle no trabalho com bebês e crianças pequenas, principalmente como uma tentativa de se evitar um relacionamento próximo e o estabelecimento de um vínculo, pode acarretar um contato distante, insensível e não humano com as crianças. Como consequência, os educadores podem desempenhar uma prática mecânica, automática e padronizada, a qual não possibilita que a criança estabeleça, seja com o profissional ou com a instituição, um vínculo de confiança e um senso de segurança que a possibilite se sentir bem nesse ambiente; sendo, portanto, prejudicial para o seu desenvolvimento (Winnicott, 1987/2006). Com o intuito de se evitar ou dirimir a incidência desses mecanismos de defesa como a única forma que as educadoras dispõem para lidar com as emoções despertadas pelo exercício da sua profissão, destaca-se mais uma vez a importância de serem ofertados espaços de escuta dentro das Instituições de Educação Infantil. Através do fornecimento de ambientes de contenção emocional, se possibilita que as educadoras falem e reflitam sobre os sentimentos e experiências evocados pelo trabalho emocionalmente próximo com bebês e crianças pequenas, aprendendo outra forma de lidar com eles que não se afastando ou se tornando emocionalmente indisponíveis para as crianças (Elfer, 2007a; Elfer & Dearnley, 2007; Goldschmied & Jackson, 2004).

Ao mesmo tempo, as educadoras também se apresentaram como críticas e questionadoras, avaliando constantemente o seu trabalho – e o das suas colegas –, cobrando de si e da equipe uma postura adequada enquanto educadoras infantis: “Então no momento que eu, que eu vejo que alguma coisa não tá legal, que eu observo... Que eu sou extremamente crítica, eu sou extremamente crítica” (EH3);

“Eu, eu (gaguejando) acho que é meio complicado assim (risos). [...] Ela (a Educação) tem que ser vivida pela pessoa que tá ali, né. Eu não posso exigir de um aluno que ele não grite, se eu falo gritando. Eu não posso pedir que eles não... Enfim, que eles não sejam desorganizados, se eu não organizo a minha sala. [...] Porque eu tento fazer aquilo que eu educo. Aquilo que eu faço, que eu... Né, que eu exijo da criança, tenho que viver também. Então, acho que é, é, é (gaguejando) complicado por isso. [...] Porque daí nisso, nesse processo eu tô sempre me avaliando, né. Tô sempre me exigindo também. Então é complicado. Às vezes, eu queria só simplesmente ser... Entre aspas, né. Porque é o mais comum. E até porque é mais fácil, né. Mas eu não consigo” (EU3).

A educadora EU3 demonstra, pelos risos e gagueira, como é difícil para ela falar sobre isso, podendo indicar que há algo de conflitivo nela com relação ao que estava dizendo. Talvez a questão conflitiva e, portanto, complicada para a educadora seja ela se encontrar numa posição de cobrar, exigir e ensinar para crianças pequenas coisas que nem ela, como educadora e adulta, às vezes consegue ou tem vontade de fazer. É importante refletir o quanto às vezes os adultos responsáveis pelas crianças, sejam eles pais em casa ou educadores em creches, demandam de bebês e crianças, que são dependentes e imaturos, coisas que para o próprio adulto maduro é difícil realizar. Nesse sentido, seria necessário que as práticas realizadas, seja em contexto familiar ou institucional, fossem alvo de reflexão, tendo sempre como foco o bebê, a criança, seus potenciais e necessidades.

Ainda, algumas profissionais se consideraram preparadas para realizar o seu trabalho enquanto educadoras, avaliando o seu desempenho de forma positiva: “Me considero preparada pra trabalhar na área que eu atuo” (EH4); “Eu gosto de mim como educadora. Eu gosto mesmo. Eu sou uma pessoa... Eu gosto de criança, eu gosto de... [...] Eu gosto de mim como educadora. Eu me dou muito bem como... Acho que eu dei certo mesmo (risos)” (EU2); “Excelente! (risos) É, não, assim... Eu considero que eu tenho uma boa formação” (EU8).

Através dessa última fala, pode-se perceber o quanto, para certas educadoras, o fato de serem boas profissionais está relacionado à qualidade da formação que elas tiveram. Disso, pode-se apreender também a importância atribuída por algumas delas à qualificação e capacitação para se trabalhar com bebês e crianças pequenas, o que as leva a se descreverem enquanto profissionais que buscam novos conhecimentos para qualificar e sustentar o seu

fazer: “Eu sempre procuro buscar... Sempre tô procurando conhecimento, sempre estou lendo” (EH5); “Tô sempre em busca de pesquisas, de, de nunca tá satisfeita com aquilo que é única coisa que eu tenho, que é a graduação. Então sempre tá lendo coisas novas, pesquisando, me informando mais” (EU8). Além disso, aparece também a crença de que o bom profissional é aquele que, como elas, se engaja teoricamente, lendo materiais novos, se informando e pesquisando sobre assuntos na área. Elas acreditam, assim, que o profissional deve estar sempre complementando a sua formação, se atualizando, para melhorar o seu trabalho.

Frente a isso, uma educadora se descreveu como insegura, se colocando de modo mais passivo e defensivo no exercício da sua profissão, observando as colegas trabalharem para ver e aprender como se faz:

“Eu tinha um pouco de receio de conversar com os pais. Assim, que alguém vinha até mim e perguntava alguma coisa. Eu ficava ali na retaguarda, assim, vendo a postura da minha colega. [...] Então eu acabava observando as minhas colegas, a minha colega que trabalha aqui desde o início, pra mim ver mais ou menos como é que eu devia me portar. E também observava como é que eram os pais pra mim poder chegar neles, sabe?” (EU4).

Por fim, as educadoras se caracterizaram enquanto profissionais que têm paixão pelo trabalho que realizam e amor pelas crianças com quem se relacionam, gostando do que fazem: “Eu adoro, eu adoro, eu amo o que eu faço, eu adoro eles (os bebês)” (EH3); “De um tempo pra cá, que eu tô me identificando mais com os menores. Eu... Eu prefiro. [...] Quando eu soube que eu ia pra lá, eu, bah... Eu fiquei bem contente. Porque eu gosto daquela faixa etária” (EH4); “Eu acho que o amor pela minha profissão ele é fundamental, sabe, que me dá... Que me recarrega todas minhas baterias. Que me carrega as minha baterias pra mim vir, hã... Amor pelas crianças, sabe?” (EU4). Pode-se pensar, por um lado, o quanto essas profissionais por gostarem de trabalhar com bebês e crianças pequenas as possibilita, em alguma medida, desempenhar adequadamente o seu trabalho. Isso se deve ao fato de que, para cuidar satisfatoriamente uma criança, é necessário que o adulto se dedique e se devote à criança durante o tempo que está com ela (Winnicott, 1986/2005, 1987/2006). É possível ponderar que sem esse gosto e esse amor, isto é, sem o desejo e a vontade de trabalhar e estar

em contato com bebês e crianças, a pessoa não teria o que é preciso para conseguir se dedicar e se devotar à exigente função que é cuidar de uma criança. Sabe-se que a dedicação e a identificação – destacada pela educadora EH4, o que pode apontar uma maior empatia e sensibilidade – são fundamentais para que um cuidado adaptado às necessidades da criança seja fornecido (Winnicott, 1987/2006). A partir disso, pode-se perceber a crença que algumas educadoras possuem de que “o amor pela minha profissão ele é fundamental” (EU4) para conseguir desempenhar adequadamente as funções e tarefas por ela envolvidas.

Uma vez que amar as crianças parece ser uma questão importante para essas profissionais, cabe aqui refletir se é possível amá-las todo o tempo ou amar todas elas. A partir dos escritos de Freud (1913/2006) e Klein (1975/1996), é possível perceber o modo como os relacionamentos, desde as primeiras relações que o bebê estabelece com a sua mãe e o seu pai, envolvem certa ambivalência, uma vez que sentimentos ternos e hostis – amor e ódio – tendem a ser direcionados para a mesma pessoa. Seguindo nessa direção, é pertinente pensar que, se existem sentimentos afetuosos no relacionamento que a educadora estabelece com as crianças, deve haver também os mais diversos sentimentos hostis direcionados às crianças. Por mais que as educadoras não queiram admitir ou temam assumir isso num contexto e numa fase da vida em que, culturalmente, deve haver a primazia do amor e do carinho, há a incidência de emoções tais como ódio, raiva, aversão e nojo. A ocorrência desses sentimentos se faz ainda mais evidente quando se leva em consideração que bebês e crianças pequenas choram, gritam, mordem, batem, chutam, se sujam, fazem xixi e cocô, e trabalhar com eles envolve lidar diariamente com todos esses elementos e tanto outros, como se recusar a comer. A partir disso, questionam-se quais seriam os desdobramentos se uma educadora não gostasse ou, até mesmo, odiasse uma criança.

A questão não é se a educadora possui ou não sentimentos hostis nas relações que estabelece com as crianças, da mesma forma que, anteriormente, quando se discutiu sobre a incidência de necessidades pessoais do educador no seu trabalho, se ele possui necessidades próprias ou não. Todo educador possui necessidades pessoais, da mesma maneira que todo educador também possui sentimentos hostis. Uma vez que o relacionamento com as crianças pode despertar as mais diversas emoções nos profissionais, da mesma forma que eles possuem as mais diversas necessidades, o importante aqui é o que os educadores fazem com elas. Ao mesmo tempo, como não é possível controlar os sentimentos, o que também entra em questão é o quanto os educadores são capazes e estão dispostos a falar e pensar sobre esses

sentimentos no ambiente profissional. Tal ponto é de extrema importância tendo em vista que exercer controle sobre o próprio comportamento pode ser algo difícil de ser realizado, mas as pessoas são muito mais propensas a fazê-lo se estão conscientes das emoções e sentimentos que os estão influenciando.

Nesse sentido, chama-se a atenção mais uma vez para o quão necessário é que os educadores tenham espaços onde possam falar e refletir sobre as suas emoções e outras questões relacionadas ao seu trabalho. Pensar sobre elas os permite, ao invés de simplesmente atuar (*acting out*), descobrir outras formas de lidar com esses sentimentos ao desvendar o que naquela criança ou naquela situação mais ampla do relacionamento com ela está causando essas emoções e influenciando a forma do educador se relacionar com a criança (Elfer, 2015). Através desses espaços, os educadores podem conseguir, ao refletirem sobre eles mesmos, as crianças e o seu fazer, fornecer um serviço, um cuidar e um educar de maior qualidade.

Além disso, deve-se pensar o quanto as educadoras, ao dizerem que amam as crianças, querem também ser amadas da mesma forma por elas. Essa reflexão se faz importante, uma vez que é possível que – ao invés de evitarem estabelecer vínculos próximos com as crianças – alguns educadores podem se tornar extremamente possessivos com elas (Elfer, 2015). Devido à formação de um vínculo e de um relacionamento próximo e afetivo com as crianças, os educadores podem desenvolver um sentimento de “posse” com elas, muitas vezes se referindo aos infantes como “os meus bebês” (EH5) ou “as minhas crianças” (EH6). Tal sentimento também pode ser fruto de uma ansiedade antecipatória de separação, apontando como seria difícil para o educador se afastar das crianças. Esse ponto pode ser inferido na fala a seguir, na qual a educadora demonstrou certa dificuldade em se separar do seu trabalho e das crianças, olhando fotos e registros que ela fez das mesmas, inclusive durante o período de férias. O fato de a educadora possuir e manter esses registros em casa, na geladeira e em DVD pode denunciar nela um sentimento de “posse”:

“Agora fiquei um mês de férias, mas mesmo estando no mês de férias eu pegava o DVD pra ver as fotos das crianças. Tipo assim: ‘Olha, aqui ele era tão pequenininho, agora tá maior’, sabe? E pela minha geladeira, que alguns que outro assim na geladeira, né, que eu tirei as fotos de aniversário ou final de ano” (EU4).



De modo geral, as educadoras que participaram do estudo se consideraram satisfeitas com a posição atual delas como educadoras infantis. Nesse sentido, as profissionais relataram o seu trabalho como gratificante, lindo, mencionando o prazer em ver as crianças crescerem e se desenvolverem: “Agora tô começando numa fase maravilhosa. É uma fase maravilhosa. A recompensa é enorme, né, é gratificante. Ele (o bebê) aponta o dedinho. Ele descobre o que pode, o que não pode. Dá um nome... É lindo, é muito bom!” (EH1); “Eu me divirto horrores trabalhando com criança, porque eu tenho colegas que quando tão trabalhando com criança não conseguem se divertir, tão sempre... A criança tem muito mais de positivo do que de negativo, assim. A maioria, não vamos generalizar” (EU6). A partir disso, pode-se perceber a satisfação com o trabalho apresentada pelas educadoras, vindo a configurar-se enquanto um fato importante, tendo em vista que, quando se fala de cuidado satisfatório, é necessário que a pessoa que cuida de um bebê ou criança sinta satisfação em vê-la crescer e se desenvolver, sendo este um elemento fundamental para que ela consiga se dedicar e se devotar à criança e ao seu cuidado (Bowlby, 1976/2006; Winnicott, 1986/2005).

Levando em consideração que a educadora EU6 se diverte e sente prazer ao trabalhar com as crianças, pois a maioria delas tem mais pontos positivos do que negativos, como ficam o cuidado e o relacionamento entre educador e criança quando o profissional tem que lidar com as crianças tidas como “difíceis”, “problema”, que têm mais aspectos negativos do que positivos na opinião da equipe? Talvez os educadores não sintam tanta satisfação ao se relacionar com essas crianças, vindo até a apresentar algumas emoções hostis em relação a elas. Mas como cada bebê é único, sendo as crianças diferentes entre si, com certeza frequentam a creche crianças que se adaptam e facilitam mais o trabalho dos educadores e o bom funcionamento da instituição, assim como também devem frequentá-la crianças que não se adaptam tão facilmente e, portanto, acabam denunciando em alguma medida que aquele modelo de cuidado não funciona tão bem para elas, dificultando, assim, o trabalho dos educadores e a rotina da creche. Devido a isso, a equipe das Instituições de Educação Infantil como um todo, o que inclui educadores e direção, deve pensar formas de como lidar e trabalhar com essas crianças, uma vez que compartilham com os pais a tarefa de cuidar e educá-las e, desse modo, são corresponsáveis pelo seu bem-estar e desenvolvimento saudável.

Ainda, uma educadora (EH3) se considerou insatisfeita com a sua posição atual como educadora infantil devido a algumas dificuldades que ela enfrenta no trabalho. Mesmo tendo sido uma entre quinze profissionais, esse caso chama a atenção para a possibilidade de outras

educadoras também se sentirem insatisfeitas e frustradas com o seu trabalho. Dessa forma, é importante estar atento a isso e ao que pode estar causando a insatisfação com o trabalho, uma vez que ela pode acarretar menor qualidade de vida para as educadoras e, conseqüentemente, um serviço de menor qualidade para os bebês. Vale a pena ainda destacar que algumas profissionais acharam difícil se descrever enquanto educadoras: “A Claudia educadora, não sei. [...] Como que eu me vejo como professora...? Não, eu não sei” (EU6). Essa dificuldade pode ser oriunda do fato de alguns educadores, ao trabalharem em creches, não conseguirem perceber qual seria o seu papel enquanto educador ou que tarefas pedagógicas poderiam desenvolver com bebês e crianças pequenas. Isso se deve à crença de que com crianças pequenas, sobretudo com bebês, haveria um predomínio das atividades de cuidado sobre as pedagógicas, sendo o trabalho do educador infantil visto como pouco mais que alimentar e trocar fraldas (Elfer, 2015). E como o cuidar muitas vezes é desvalorizado profissionalmente (Elfer, 2007a; Freitas & Shelton, 2005) ou não reconhecido como educativo (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b), pode ser difícil para certos funcionários descreverem qual seria o papel do educador junto a bebês e crianças pequenas.

### **3.1.3 Modelo de Atuação**

As educadoras também falaram sobre os modelos que elas possuem e, portanto, adotam para desempenhar o seu trabalho. De modo geral, houve um predomínio de modelos oriundos do contexto escolar ou profissional, com as educadoras se espelhando em professores que tiveram ao longo da sua formação ou em colegas de trabalho: “Eu trabalhei em um colégio. E a primeira pessoa que eu fui auxiliar era uma professora maravilhosa, assim. As crianças... E é uma pessoa que eu tenho como exemplo, assim” (EH2); “Eu comecei a observar a Paola, que é uma pessoa que já tem bastante experiência, e aí começa observar como é que ela fazia pra pegar. Não que eu não soubesse pegar. Pegar eu pegava, mas pra acalmar aquela criança” (EU4). Mesmo as educadoras que não tinham uma pessoa específica como modelo afirmaram empregar no seu fazer o que aprendiam ou avaliavam como positivo em outros profissionais, se baseando um pouco em cada colega com quem se relacionavam: “Eu acho que é bom a gente ter no período em que tu trabalha, sempre vai peneirando o que é bom aqui, o que pode te prejudicar. Eu acho que a gente vai pegando um pouquinho de cada um” (EH4); “Olha, penso em quem trabalhava comigo, mas não tenho um modelo especial,

assim” (EU1). A vinheta a seguir também apresenta um modelo proveniente do meio institucional:

“Acho que o único professor assim meu foi o Carlos. O Carlos me fez... Eu gosto muito dele como professor, no sentido de que ele me fez pensar muito em quem é a Larissa como professora. Ele trabalha: ‘Esquece um pouco o que os outros disseram pra vocês e pensa um pouco como tu quer ser como professora’. Mas não acho que tenha uma referência masculina, eu não tenho” (EU6).

Essa educadora trouxe como modelo um professor que a ensinou que, no exercício de sua profissão, é preciso o profissional fazer aquilo que ele acredita ser certo ou o melhor no dia a dia com as crianças, independente se os colegas de trabalho concordam com essa postura ou não. Isso é muito semelhante a dizer que os educadores devem acreditar nas suas crenças e na sua intuição quando estão lidando com bebês e crianças pequenas, confiando na sua percepção de se estão fazendo e agindo de forma adequada, independente do que os outros esperam e pensam deles. Uma vez que o cuidar satisfatório de bebês não teria como ser planejado, o profissional confiar na sua intuição, isso é, no que ele está sentindo e percebendo na relação atual com as crianças é fundamental. Contudo, como o trabalho em creches implica necessariamente em um trabalho em equipe, a opinião e as ideias dos outros membros do grupo devem também ser contempladas e levadas em consideração. Apesar de ter esse professor como exemplo, a educadora relatou não possuir nenhuma referência masculina que utiliza no desempenho do seu trabalho. Isso talvez ocorra devido à crença de que modelos de cuidar e educar venham de mulheres, como mães, irmãs, professoras e diretoras. Uma vez que socialmente o papel de criar as crianças ainda é atribuído à mulher (Crepaldi et al., 2006; Falceto et al., 2008), o homem, o pai e o professor não seriam ou não disponibilizariam modelos para trabalhar com elas.

Em um contexto onde o educar é priorizado e possui maior valor em termos profissionais quando comparado a outras tarefas – como a socialização e o cuidado – (Elfer, 2007a; Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b), é esperado que apareçam principalmente modelos provenientes do meio profissional, ou seja, do ambiente de trabalho. Tomar como exemplo profissionais de dentro das instituições de ensino é uma forma de defender o seu fazer enquanto uma profissão que, como tal, exige formação e só pessoas capacitadas e

qualificadas poderiam desempenhar. Tais falas podem operar como uma forma de as educadoras afirmarem o seu fazer enquanto profissional, sobretudo frente à crença que algumas têm de que outras pessoas, principalmente os pais das crianças, diminuem a sua prática a “meramente” cuidar de bebês e crianças pequenas, não considerando ou não valorizando o aspecto educacional da sua profissão: “Eles (os pais) enxergarem a gente não como professora nem educadora, não precisa que me chame de professora, mas eles continuam achando que nós somos babás. Tem muitos que tratam mal a gente, tratam com aquela superioridade” (EH6). Dessa forma, pode-se perceber uma tentativa, talvez consciente, de separar e distinguir o trabalho do educador de uma tarefa que seria a princípio do âmbito familiar, ou seja, o cuidado, o qual – por ser reduzido ao atendimento das necessidades básicas da criança (Freitas & Shelton, 2005) – pode ser visto como um trabalho simplesmente manual, tendo menor valor profissional (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b). Ao referenciarem colegas de trabalho como modelos a serem adotados, as educadoras estão relacionando a sua prática a algo mais educacional, escolar, que necessita de formação e que tem, portanto, maior valor em termos profissionais.

Apesar disso, algumas educadoras trouxeram modelos oriundos do ambiente familiar. Nesse sentido, pais e outros parentes figuraram enquanto exemplos a serem seguidos no modo de se relacionar e lidar com bebês e crianças pequenas: “Ai, acho que minha formação pessoal. Meu pai, minha mãe, né. [...] Mas o exemplo de mãe e de pai também é normal. Alguma coisa acho que sim” (EU2); “Dos exemplos que eu tive assim, né, muito a minha madrinha, a Simone, né. Que foi uma pessoa que tava... Ela me mostrou o caminho da Pedagogia, assim. Porque ela me conhece desde pequena” (EU3); “Acho que mais família mesmo” (EU7). Através da referência a pessoas do grupo familiar, pode-se pensar o quanto, para algumas educadoras, o seu fazer está relacionado com funções e papéis próprios da família, como o cuidar e o educar. Uma vez que a família é o lócus primeiro onde as crianças são criadas e estabelecem relações iniciais, buscar modelos a serem seguidos nesse ambiente seria o esperado para profissionais que reconhecem que o seu fazer também envolve o cuidado e o estabelecimento de um vínculo próximo e afetivo com as crianças sob a sua responsabilidade. A fala a seguir mostra como pessoas do núcleo familiar podem prover características consideradas importantes para o trabalho nas Instituições de Educação Infantil, dentre elas o respeito e a sensibilidade que permitem ao adulto saber o que a criança está

sentindo e quais são as suas necessidades – qualidades fundamentais para se prover um cuidado adequado (Winnicott, 1963/1983, 1987/2006):

“Ai, eu tenho uma tia que era muito legal. Quando a gente era pequeno... [...] Não tinha aquele respeito que existe hoje em dia com a criança e eu tinha uma tia que era muito legal. Pensava que as crianças poderiam pensar e sentir. Uma coisa totalmente diferente na época. [...] Quando chamavam a atenção das crianças, não só de mim, mas de qualquer uma no geral, né, ela sempre vinha e partia em defesa e dizia exatamente o que a gente tava pensando. E ela era uma das que dizia... Hã... ‘Eu me lembro que quando eu era pequena que eu pensava as coisas e eles achavam que a gente não pensa’. E era bem isso mesmo” (EU2).

Levando em consideração que as experiências ao longo da vida influenciam a forma como o adulto se relaciona com crianças e exerce as atividades de cuidado e educação direcionadas a elas, torna-se ainda mais compreensível a incidência de modelos oriundos do núcleo familiar no trabalho desempenhado pelas educadoras nas creches. O adulto ter brincado de mãe e pai, ter observado outros pais cuidando dos seus filhos e, destaca-se aqui, já ter sido um bebê que foi cuidado pelos seus próprios pais vai determinar em alguma medida o relacionamento atual que ele estabelece com as crianças (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Tendo em vista ainda que os sentimentos e as vivências oriundos dessas experiências e relações iniciais são trazidos à tona no contato diário com as crianças (Bowlby, 1989, 1976/2006; Winnicott, 1969/1994, 1987/2006), é esperado que mães, pais e demais familiares que cuidaram e, assim, marcaram a infância do educador sejam revividos na forma de modelos – a serem seguidos ou evitados – no trabalho em Instituições de Educação Infantil, influenciando o exercício da sua profissão.

Além de modelos, algumas profissionais disseram também seguir algum autor ou linha pedagógica que baseia e norteia a sua prática enquanto educadora: “Tem um autor que eu gosto, [...] que fala um pouco dessa arte e educação. [...] Na verdade, ele fez eu achar um pouco o caminho que eu queria seguir quanto professora, digamos assim, misturada com essa coisa da arte” (EU6). Algumas educadoras também mencionaram empregar um pouco de cada referencial, não se embasando em apenas um pensador ou linha teórica: “Não, tô sempre len... Eu leio um pouco de cada” (EH5). Esse ponto merece destaque, uma vez que, na opinião de

algumas educadoras, se basear totalmente em apenas um único referencial teórico poderia limitar o fazer do profissional. Seria importante, de outra forma, integrar diferentes perspectivas, tendo em vista que não seguir nenhuma linha também seria negativo, pois aí a prática não teria embasamento: “É, não tenho (uma linha pedagógica)... Não acredito nem oito nem oitenta. Eu gosto de intermediar. Nem tão solto e nem tão preso” (EU2). Nesse sentido, a teoria, independente de o profissional seguir uma linha específica ou não, teria a sua importância por fornecer ao educador alguns pressupostos e princípios nos quais se basear e orientar a sua prática:

“Eu passeio pelas linhas onde eu encontro suporte pra aquilo que eu acredito. Então na verdade eu acredito que a teoria não pode me dar cem por cento, mas enfim tem alguns pressupostos que eu pra mim sigo diariamente, no cotidiano, na medida do possível. [...] De que, bom, ela (a criança) não nasce sabendo, de que ela não é... [...] E pensar também nas coisas que ela já traz. O que ela já conhece, o que ela já sabe, porque ela não é vazia, não é...” (EU8).

A educadora se baseia em linhas que ela acredita suportarem a prática dela, aquilo que ela pensa ser adequado quando se trabalha com crianças. Contudo, ela também acredita que a teoria não fornece tudo o que ela precisa, mas disponibiliza alguns pilares, diretrizes, pressupostos que ela segue no seu trabalho diariamente. Um desses pilares seria que o educador, ao realizar as suas funções, deve levar em consideração aquilo que a criança já traz consigo, ou seja, o seu histórico, as coisas que ela já conhece, que ela já sabe, uma vez que a criança “não é vazia” (EU8), ou seja, ela já nasce e chega à creche com características e conteúdos próprios. Ainda nesse sentido, uma educadora afirmou que não teria como não seguir alguma teoria, uma vez que seria impossível separar o seu fazer daquilo que ela aprendeu e estudou ao longo de toda a sua formação: “A gente sempre segue uma linha, não tem como a gente não seguir sem uma linha. [...] Eu acho que a gente sempre segue alguma coisa, porque o que a gente faz não tá desvinculado do que a gente estuda” (EU9).

Mesmo que a maioria das educadoras não tenha escolhido seguir uma linha pedagógica, a creche em que elas atuam trabalha segundo uma teoria, a qual deve ser adotada por toda a equipe, guiando a forma de lidar com as crianças: “Aqui é a Ivone que, que no final do ano, ela diz: ‘Oh, esse ano a gente vai trabalhar em cima de determinada’” (EH3); “Nós

seguimos aqui na creche o sócio-interacionismo. Então a gente procura trabalhar mais ou menos naquela questão da relação, dos... Da criança. As necessidades, né. A gente tem aquela interação, né, com eles” (EH4); “Sigo o que é da creche” (EU1). Contudo, algumas educadoras afirmaram que, apesar de ser importante que a instituição tenha uma linha pedagógica, a forma de a creche funcionar, isto é, as suas normas, regras e rotina impossibilitam que a linha seja aplicada na prática:

“O que a gente tem muito e o que a gente fala muito aqui é do construtivismo. Mas o construtivismo, dentro numa creche que tem horário, que tem alguns padrões já preestabelecidos, ele não existe, ele não é puro, como a gente diz. Então eu procuro sim trabalhar o construtivismo nos momentos assim que eu posso ter mais contato com eles (os bebês), na atividade na sala, na aula de produzir algum trabalhinho que depende mais da capacidade dele, da criatividade dele. Mas a gente conversa assim muito, mas o construtivismo a gente sabe que ele não é o construtivismo. [...] Quando tu tem que trabalhar dentro de uma escola que tem horário do almoço, da troca, o modelo do construtivismo se perde” (EH6).

Através dessa vinheta, é possível perceber uma crítica da educadora à rotina por vezes rígida das Instituições de Educação Infantil, com horários e padrões de funcionamento predeterminados. Essa forma da creche operar impossibilita que a própria linha teórica adotada pela instituição seja aplicada no trabalho com as crianças, dificultando e limitando o fazer das educadoras. É de se refletir que, se a rotina da creche “aprisiona” e atrapalha o trabalho dos profissionais – que são adultos maduros e independentes e, portanto, dispõem de recursos para lidar com isso –, para um bebê pode ser extremamente complicado e inadequado ter que conviver e se adaptar a um contexto e a uma rotina que foi pensada visando muito mais o bom funcionamento e a ordem dentro da instituição. Dessa forma, uma creche que opera com uma rotina e um modo de funcionar rígidos, que não foram elaborados a princípio levando em consideração as necessidades específicas – individuais ou grupais – das crianças pode ser inadequada para receber, cuidar e educar bebês, os quais são imaturos e dependentes.

Ainda nesse sentido, algumas educadoras referiram se basear na teoria indicada pela instituição para desenvolver os projetos pedagógicos no papel, mas que na prática, ou seja, no contato diário com os bebês não se baseiam nesse referencial teórico ou apenas nesse

referencial, o que pode apontar para uma dificuldade em aplicar a teoria ou traduzi-la para a realidade:

“A nossa escola, assim, ela tem uma linha, [...] que é uma linha de Vygotsky, né. O projeto desse ano, eu já montei fazendo uma pesquisa numa linha dele, sócio-interacionista. [...] Então eu tô desenvolvendo um trabalho baseado nessa linha. [...] Claro que de alguma forma eu uso, né, alguma coisa que eles, né... Pra fazer os projetos. [...] Mas é bem assim nesse sentido, não pra dizer: ‘O que eu faço eu tô usando esse modelo’. Só ele não... Eu uso sim quando tem que fazer algum trabalho pedagógico que vai pro papel. Pra desenvolver depois em cada aula a base é essa, né... Mas não sou ‘isso o fulano disse, isso o ciclano disse’. Não, tá? Só para desenvolver os projetos” (EH1).

Por outro lado, algumas educadoras mencionaram não possuir nenhum modelo, nem seguir nenhuma linha teórica no exercício da sua profissão. Dessa forma, as profissionais referiram trabalhar conforme elas mesmas, seguindo algo próprio, interno e pessoal delas: “Não, eu realmente vou por mim mesma. Não me criei nada. Não sei nada de teoria sobre lugar nenhum nem nada, é uma coisa minha. Eu acho que tá em mim. [...] É uma coisa minha que eu tenho” (EH1); “Ah, eu não tenho modelo nenhum, assim, nunca nem pensei” (EH3). Não seguir nenhum modelo ou referencial, mas sim algo interno, sejam crenças pessoais ou a própria intuição, alguma coisa que “está em mim” (EH1), pode assinalar para algo oriundo das relações iniciais, ou seja, aprendido e internalizado quando a educadora era um bebê, vindo a carregar consigo as experiências e sentimentos de ter sido, possivelmente, cuidada de maneira satisfatória pelos seus pais (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Dessa forma, uma vez que o contato com bebês e crianças pequenas evoca as emoções e vivências desse período primitivo (Bowlby, 1989, 1976/2006; Winnicott, 1969/1994, 1987/2006), a educadora poderia saber – por já ter passado por isso – cuidar de maneira sensível e adaptada às necessidades dos bebês com quem agora se relaciona. Para tanto, é necessário que o profissional acredite e siga o que ele está percebendo e sentindo através do relacionamento e do contato que ele estabelece com o bebê ou, com outras palavras, o que a sua intuição lhe diz.

A partir disso, tendo em vista que cuidar satisfatoriamente de um bebê é algo que independe de qualquer ensinamento formal, levando em consideração que consiste num saber



intuitivo, o qual não pode ser aprendido (Winnicott, 1965/2005, 1987/2006) – pelo menos não no sentido de transmissão de conhecimento –, é pertinente questionar qual seria o lugar da formação na área da Educação Infantil quando se trata da função do cuidar. O treinamento dos educadores possui um espaço e um papel importante a desempenhar no ensino e aprendizagem sobre desenvolvimento infantil, quais são as necessidades de um bebê, educação, relacionamento com os pais, trabalho em equipe, dentro outros temas. É possível inclusive se ensinar como atender as necessidades básicas de uma criança de alimentação, proteção, higiene e sono. Contudo, atender as necessidades emocionais e sutis de uma criança é algo que não tem como ser ensinado, uma vez que o cuidado satisfatório envolve dedicação, devoção, respeito, contato humano, empatia, sensibilidade e identificação (Winnicott, 1987/2006), todas qualidades que não tem como ser ensinadas e aprendidas. Por outro lado, é possível pensar que essas mesmas qualidades podem ser desenvolvidas, aprimoradas ou aperfeiçoadas através da aprendizagem num sentido mais amplo do termo, indo além da transmissão de saberes, onde uma pessoa detentora do conhecimento o passaria para outras que não o possuem. Algumas dessas formas são os grupos de supervisão ou reflexão profissional (Elfer, 2015; Hopkins, 1990) e o treinamento em observação de bebês (Cardenal, 2011; Caron & Lopes, 2015), os quais possibilitariam que os educadores – através da experiência – se tornassem mais sensíveis aos bebês com quem entram em contato e alcançassem uma compreensão mais individual das crianças e das suas necessidades. Dessa forma, faz-se necessária a inserção dessas práticas nos cursos de formação de profissionais que trabalham com Educação Infantil; para que, além do aspecto educacional, o cuidado também seja abarcado durante os cursos de graduação.

Levando em consideração que não tem como saber antecipadamente quais serão as necessidades individuais de cada criança, nem as demandas grupais da turma, algumas educadoras afirmaram seguir o que elas sentem no contato diário com as crianças e conforme o que acontece no dia a dia da creche:

“A gente tem embasamento, a gente fala de um orientador, outro escritor, a gente tem conhecimento dessas filosofias, dessas escritas, assim, mas o que vale pra mim é o dia a dia. Eu sei da minha turma, eu que conheço as minhas crianças, eu sei da prática, eu sei se eu vou tá em três, em duas, em uma na sala, eu sei como que eu vou ter que me adaptar se faltar alguma colega. Tudo depende do dia a dia e não do embasamento de

livros. A gente pode carregar isso com a gente, palestras, seminários, acho que tudo é válido, sabe? Mas o que vale pra mim é o dia a dia. Não adianta tu achar que eu tô preparada, cheia de ideias aqui hoje, e na prática eu não saber me virar. Eles (os bebês) são pequenos, eles precisam de mim” (EH6).

Apesar de a educadora valorizar e atribuir certa importância ao conhecimento e ao embasamento teórico, ela acredita que na prática a teoria não possui muita aplicabilidade. O mais importante, na opinião de algumas profissionais, seria o educador se deixar guiar e, portanto, adaptar o seu fazer conforme o que acontece na creche, com aquelas crianças, naquele dia. O que vai ser feito depende da situação, por exemplo, do número de educadores por criança ou das necessidades apresentadas por elas. Na visão das educadoras, os bebês são “pequenos” (EH6), imaturos e extremamente dependentes delas durante o tempo que estão na creche, precisando das educadoras para serem cuidados e terem as suas necessidades atendidas. A partir disso, é possível inferir que há um reconhecimento, por parte das profissionais, do estado de dependência absoluta ou relativa em que os bebês e as crianças pequenas se encontram. Uma vez reconhecida a dependência, as educadoras podem se adaptar a ela e prover para o bebê um cuidado satisfatório que o possibilita confiar no ambiente, se sentir seguro e se desenvolver de maneira saudável (Winnicott, 1987/2006).

Dessa forma, como não há duas crianças iguais, para cuidar satisfatoriamente dos bebês sob sua responsabilidade, o educador tem que se adaptar de modo específico às necessidades de cada um. Para tanto, o profissional deve conhecê-los – “eu que conheço as minhas crianças” (EH6) –, ou seja, as suas características, a sua história familiar e, principalmente, as suas necessidades individuais. Além disso, o educador deve estabelecer uma relação viva, humana e pessoal com as crianças, ao invés de aplicar mecanicamente um conhecimento teórico. Assim, seria possível ao profissional se adaptar de maneira delicada a cada criança – “eu sei como que eu vou ter que me adaptar” (EH6) –, tendo em vista que, para um cuidado satisfatório, esse movimento de adaptação do adulto às necessidades da criança é fundamental (Winnicott, 1965/2005), e não o contrário, ou seja, não é o bebê que deve se adaptar ao seu cuidador. Portanto, o profissional deve saber como se relacionar e lidar com as crianças e, para isso, a teoria não ajudaria ou auxiliaria tanto. A teoria até pode ajudar, mas não seria o mais importante. O mais importante, na opinião de algumas educadoras, seria o educador reconhecer o estado de dependência em que os bebês e crianças pequenas se

encontram, que “eles precisam de mim” (EH6) e, a partir disso, o profissional se dedicar a conhecer e cuidar deles. Nesse sentido, não teria muito utilidade o educador se preparar com atividades e planejar o dia se ele não consegue lidar com o que é, de certa forma, imprevisível e incontrolável no trabalho da creche, ou seja, as necessidades das crianças. Uma vez que as teorias costumam ser mais universais, para as educadoras elas não ajudariam tanto no desempenho das suas funções, pois não diriam respeito e não levariam em consideração a realidade daquela creche e as especificidades daquelas crianças, sendo muito mais útil seguir e acreditar na sua intuição: “Eu na realidade não sigo linha nenhuma, eu só sigo a linha do meu coração” (EH3).

Seguir a “linha do meu coração” (EH3), nesse contexto, pode significar que na prática o que interessa não é a teoria, mas sim o relacionamento humano, sensível, dedicado e afetivo que o educador estabelece com as crianças com quem convive no seu trabalho. Agir dessa forma é fazer no dia a dia com os bebês o que o contato atual com eles diz para o profissional fazer, ou seja, o que ele sente ser adequado para cada criança em cada momento. É interessante, assim, pensar no trabalho das educadoras, sobretudo no que diz respeito ao cuidar, levando em consideração principalmente o que elas sentem e percebem através do relacionamento que estabelecem com os bebês, especialmente quando se leva em consideração que seguir um padrão delineado por um referencial teórico, sem a adaptação necessária à realidade da instituição e às necessidades das crianças, pode acarretar um cuidado mecânico. A importância da intuição no trabalho diário com bebês e crianças pequenas ganha destaque uma vez que “a teoria não pode me dar cem por cento” (EU8), ou seja, há uma qualidade necessária a qualquer cuidado para ser satisfatório que não pode ser prevista nem transmitida por meio de qualquer teoria, mas apenas vivenciada e construída no contato entre adulto e criança.

Entretanto, uma ressalva precisa ser feita aqui. Seguir a “linha do coração” (EH3) seria bom quando o educador está com sentimentos positivos e afetuosos no seu coração. Por outro lado, quando o profissional está brabo ou com raiva do bebê, não seria adequado ele agir de acordo com os sentimentos que estão no seu coração, ou seja, ele não deveria atuá-los (*acting out*) no relacionamento com o infante, por exemplo, maltratando o bebê ou deixando ele sozinho por achar que o bebê é mau ou mimado. Seria mais adequado o educador perceber que está brabo ou com raiva da criança, que algo no relacionamento com ela naquele dia despertou esses sentimentos nele e, a partir disso, pensar outras formas mais saudáveis de

lidar com eles. Conforme destacado anteriormente, aqui se situa a importância dos grupos de supervisão (Elfer, 2015; Hopkins, 1990), espaço onde o profissional pode compartilhar e refletir sobre as vivências e sentimentos relacionados ao contato diário com bebês e crianças pequenas, o que está desencadeando-os e perceber que essas emoções podem estar mais vinculadas com as experiências pessoais do educador do que com a criança em si (Bowlby, 1989, 1976/2006; Winnicott, 1969/1994, 1987/2006).

Por fim, ao afirmarem que não seguem nenhuma linha pedagógica, mas sim algo próprio, algumas educadoras se referiram a crenças pessoais sobre como devem lidar e trabalhar com as crianças. Com isso, certas educadoras disseram que possuem alguns princípios ou pressupostos pessoais que baseiam e norteiam a sua prática: “Eu acho, assim, que o lúdico é fundamental, há, é deixar as crianças explorarem o seu espaço, conforme o seu tempo, né. E proporcionar também, há, objetos e brincadeiras diferentes pra que elas possam ao decorrer do tempo se desenvolver” (EU4). Através dessa fala, pode-se inferir a crença dessa profissional de que o lúdico é importante quando se trabalha com a infância, devendo o lugar onde a criança está – o que inclui as creches – permitir que ela brinque e explore o ambiente conforme as suas demandas. Para tanto, o espaço que acolhe a criança deve oferecer objetos e brinquedos que possibilitem o seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, também é possível perceber a importância atribuída à postura de respeito do adulto pelo ritmo, tempo e necessidades de cada criança.

### **3.2 O que é ser Educador Infantil**

Nessa categoria, foram incluídas as verbalizações das educadoras que diziam respeito ao que consiste ser um educador infantil. Essa categoria compreende três subcategorias, a saber: a) educar e cuidar, b) o que é necessário para ser educador e c) importância da formação e da intuição.

#### **3.2.1 Educar e Cuidar**

As educadoras que integraram o estudo, ao falarem sobre o seu trabalho em creches, destacaram duas funções por elas desempenhadas, a saber, o educar e o cuidar. Por um lado, pôde-se perceber uma ênfase atribuída por essas profissionais ao papel educativo que elas realizam junto a bebês e crianças pequenas, através de uma prática que busca desenvolver atividades pedagógicas de ensino e educação: “Tem que sentar com eles (os bebês) na mesa,

fazer o trabalho pedagógico” (EH1); “Convidaram pra vir junto, tem que gostar mesmo, tem que ensinar” (EH2); “Procuro sempre ensinar o máximo que eu sei pras crianças” (EH5); “Eu tento adaptar atividades, né, trazer coisas diferentes, conhecimento pra eles (os bebês)” (EH6).

Através dessas falas, é possível perceber não só o destaque dado pelas educadoras para o aspecto educativo da sua profissão, mas também o quanto o educar nas Instituições de Educação Infantil encontra-se muitas vezes reduzido ao ensinar, ou seja, transmitir conhecimentos, trabalhar conteúdos e desenvolver atividades dirigidas com as crianças. Em meio a isso, os educadores encontram-se algumas vezes concretizando um trabalho pedagógico bastante escolarizado, em que a criança tem que parar com o que ela está fazendo, sentar-se à mesa e realizar uma atividade proposta pelo educador. Esse processo de escolarização da creche também pode ser inferido a partir de alguns elementos presentes nas verbalizações das educadoras: “Tem várias situações dessa criança que vai refletir dentro da sala de aula, né” (EH1); “Nos momentos assim que eu posso ter mais contato com eles (os bebês), na atividade na sala, na aula de produzir algum trabalhinho que depende mais da capacidade dele, da criatividade dele” (EH6); “Mas quando a criança às vezes tá um pouco coitada, tá doente, todo mundo fica um pouco mais mole, ela requer um pouco mais de... Então a produtividade dela em sala de aula ela fica muito diferente” (EU4).

Por meio do emprego de determinados termos nas suas falas, como “sala de aula” (EH1; EU4), “atividade” (EH6), “produzir algum trabalhinho” (EH6) e “produtividade” (EU4), as educadoras denunciam uma cultura de antecipação do colégio na Educação Infantil, sendo introduzidos nesse contexto elementos oriundos do ambiente escolar. Em parte, esse processo de escolarização das Instituições de Educação Infantil pode ocorrer como consequência da função que as creches adotaram ao longo de sua história; visando, dentre outras coisas, diminuir o fracasso e, conseqüentemente, o abandono escolar (Freitas & Shelton, 2005; Freitas et al., 2008). Nesse sentido, as creches deveriam transmitir um corpo de conhecimentos para as crianças, preparando-as para a escola e tornando-as prontas para aprender (Dahlberg et al., 2001). Como resultado, essa visão de Instituição de Educação Infantil pode influenciar a organização das creches como uma escola, direcionando o foco das suas ações para o processo de ensino-aprendizagem (Elfer & Page, 2015), letramento e construção do número (Goldschmied & Jackson, 2004). A antecipação e a preparação para a vida escolar já no período da creche podem ser vistas ainda nas seguintes vinhetas: “Manter o

equilíbrio deles (dos bebês), explorar, de trabalho de berço, de puxar uma cadeira e até o momento que a gente começa a trabalhar sentados numa cadeirinha, eles ficam mais fortes... Pra poder sentar direitinho, direitinho não, mas adequadamente” (EH6);

“A gente desenvolve um trabalho pedagógico sempre observando e sempre cuidando dessas crianças e de como elas vão lidar com aquela situação. Então a gente proporciona momentos pra elas, pra, hã... Mostrar um pouquinho do que vai ser no decorrer do... Do tempo, da creche e parte do Ensino Fundamental, né” (EU4).

Com relação à primeira fala, é fundamental refletir acerca da necessidade de um bebê aprender a sentar “adequadamente” (EH6) numa cadeira. Tal fato só pode ser tido como importante se ao mesmo tempo for estipulado que os bebês precisam sentar-se à mesa para desenvolver alguma atividade. Essa ideia parece enraizada na crença de que a criança – ou qualquer pessoa – só aprenderia por meio do modelo escolar, ou seja, sentada à mesa e realizando alguma tarefa passada pelo professor. Do mesmo modo, ensinar um bebê a sentar na cadeira pode ser oriundo da ideia de Educação Infantil enquanto a etapa da educação em que as crianças são preparadas para a escola (Dahlberg et al., 2001; Freitas & Shelton, 2005; Freitas et al., 2008), sendo fundamental que elas desenvolvam durante esse período a capacidade de permanecerem sentadas, com atenção constante em uma atividade e empenho para atingir o resultado esperado. Assim, é de se indagar o porquê de infligir questões escolares aos bebês numa fase em que estes se encontram demasiado dependentes e imaturos para lidarem com essas demandas. Acredita-se ser melhor deixar essas questões para quando o bebê for uma criança maior, menos dependente, mais autônoma e com mais recursos, ou seja, para quando a criança estiver frequentando a pré-escola ou o próprio colégio, mas não o berçário.

No que se refere ao trabalho com bebês, é importante que a creche não atribua muito destaque ao aspecto pedagógico, pois nesse momento o que o infante precisa é de oportunidades adequadas para brincar e iniciar a sua vida social. Além disso, as Instituições de Educação Infantil não deveriam ser tão diferentes do ambiente familiar, tendo em vista as características e necessidades apresentadas pelos bebês e crianças pequenas ao longo dos primeiros anos de vida. Dessa forma, diferente do Ensino Fundamental em que as crianças devem se adaptar ao que é esperado dos alunos, na creche se deseja que haja certa adaptação e

atenção por parte dos educadores à singularidade de cada bebê (Winnicott, 1965/2005). Aqui, cabe ainda destacar que o desenvolvimento natural da criança se dá em decorrência de processos naturais favorecidos por um cuidado satisfatório, tendo o bebê e a criança pequena muito mais a ganhar do cuidado que lhes é ofertado do que da educação propriamente dita. Frente a isso, salienta-se a importância de deixar o ensino formal da criança para um período posterior no qual as condições necessárias para a aprendizagem e o interesse da criança por aprender se desenrolam de maneira natural em decorrência do seu desenvolvimento saudável (Winnicott, 1963/1983).

No que diz respeito à segunda fala, a educadora EU4 menciona proporcionar para os bebês e crianças sob sua responsabilidade momentos nos quais já começa a introduzir alguns elementos que eles só vivenciariam futuramente em turmas posteriores na creche, na pré-escola ou no Ensino Fundamental. É interessante refletir aqui qual a necessidade de antecipar experiências e aprendizados na vida de um bebê. Isso é importante para ele? Ou é importante apenas para a educadora? É necessário deixar claro que tais vivências podem ser negativas para os infantes, uma vez que experiências são inseridas de modo precoce em suas vidas, num momento em que eles não teriam condições físicas e/ou emocionais para, por exemplo, sentar numa cadeira, manter o foco e a atenção em uma atividade por determinado tempo ou responder às demandas e alcançar os resultados estipulados pelos educadores. Talvez fosse melhor para o bebê que as experiências referentes às Séries Iniciais, como aprender o alfabeto e os números, fossem mantidas e deixadas para quando ele ingressar na escola.

A partir disso, pode-se ponderar que proporcionar essas vivências talvez seja algo mais importante para a educadora do que para o infante. Levando em consideração que o trabalho pedagógico e educacional retém maior valor profissional quando comparado aos demais papéis desempenhados pelo educador (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b), a profissional pode achar necessário desenvolver atividades pedagógicas e dirigidas de ensino para se sentir valorizada, respeitada e reconhecida na sua profissão. Apesar disso, a educadora ainda referiu que constantemente avalia o seu fazer e como as crianças respondem ao trabalho pedagógico realizado por ela. Independente da prática que é desenvolvida, esse ponto merece destaque tendo em vista a sua importância para qualquer trabalho desenvolvido, devendo o profissional estar sempre atento a como as pessoas para quem se destina o seu fazer lidam e reagem a ele.

Esse modelo de educação voltado para bebês e crianças pequenas – antecipando aprendizados e o desenvolvimento de capacidades – pode em parte também ser proveniente da crença de que fazer algo antes da idade esperada é bom para a criança (Lordelo & Carvalho, 2003). Contudo, conforme já foi referido anteriormente, proporcionar experiências para as crianças que elas não se encontram ainda prontas para lidar, cobrando ou esperando delas algo para o qual elas não estão maturacionalmente preparadas, pode prejudicar o seu desenvolvimento, podendo inclusive acarretar um trauma. Nesse sentido, é importante não colocar as crianças numa posição muito avançada para elas, uma vez que as consequências disso podem ser desastrosas para o seu desenvolvimento (Winnicott, 1965/2005). Com relação ao aspecto educacional, essas primeiras experiências pelas quais o bebê passa e é submetido na creche podem impactar profundamente o resto da sua vida escolar, influenciando como ele lida com o estudo, aprendizagem, cobranças, expectativas externas e avaliações.

Por outro lado, é possível que o modelo de educação empregado nas Instituições de Educação Infantil seja tomado a partir do escolar por ser o único exemplo que as educadoras possuem. Assim, as profissionais podem não saber outra forma de trabalhar o aspecto educativo com crianças pequenas separado do modelo de colégio que elas provavelmente tiveram durante a sua própria escolarização e que aprenderam durante a faculdade, estando este muitas vezes restringido à alfabetização: “faltavam três semestres e eu tinha visto (durante a graduação) só... Só alfabetização” (EU3); “Eu tive mais cadeiras sobre alfabetização na faculdade do que falei de outras coisas” (EU6).

De qualquer forma, é importante ter em mente que se a instituição creche foi criada é porque as instituições que se tinha até o momento – o que inclui a escola – não estavam dando conta de certas demandas para as quais as creches foram pensadas. Com isso quer-se dizer que, se foi criada outra instituição para além do colégio, é porque era necessário que ela desse conta de outras questões das quais a escola não dava. Se não fosse esse o caso, como a sociedade já possuía as escolas e os colégios, seria apenas uma questão de expandir o número de séries iniciais. Mas essa parece não ser a questão aqui, uma vez que bebês e crianças pequenas possuem características e necessidades diferentes das crianças maiores; não sendo, portanto, a escola adequada para cuidar e atender as demandas específicas dessa população (Cerisara, 1999; Goldberg, Schultz, & Piel, 1996; Scarr & Weinberg, 1986).



A partir disso, pode-se pensar o quanto o modelo proveniente do colégio é inadequado para ser replicado nas Instituições de Educação Infantil, sendo necessário que outro seja desenvolvido para se trabalhar com essa faixa etária. Um objetivo a ser inicialmente alcançado no processo de se concretizar um novo modelo seria expandir o conceito de educação para que ele não se encontre mais reduzido simplesmente à escolarização, ou seja, ao ensino e ao desenvolvimento de atividades pedagógicas e dirigidas (Freitas & Shelton, 2005). A educação precisa ser ampliada para englobar outros aspectos do desenvolvimento infantil – como o social, o emocional e o cultural – de modo que a criança seja vista além do seu desenvolvimento cognitivo. É imprescindível que a criança seja percebida na sua totalidade, e não fragmentada em partes, sendo importante aqui uma abordagem integrada do sujeito.

Contudo, nas creches – enquanto instituições educacionais – é de certo modo esperado que haja uma ênfase no aspecto educativo, existindo por parte de algumas profissionais um destaque atribuído ao desenvolvimento intelectual do bebê. Tal fato pode ser percebido na seguinte fala, quando a educadora foi questionada sobre que qualidades ela desejaria que as crianças tivessem quando adultas:

“Ah, que tivesse inteligência, que fosse... [...] Que tivesse uma boa formação também. Porque eu acho que é importante também, principalmente hoje em dia. Uma boa formação, uma boa, assim, na, na sua vida profissional, tivesse uma boa formação profissional. Uma boa educação. Tivesse um amparo, assim, um apoio pra que essa educação fosse dada” (EU7).

Apesar disso, através das falas das educadoras foi possível perceber que, de modo geral, elas possuem uma compreensão de educação num sentido mais amplo, envolvendo outros aspectos que não só o cognitivo, mas também o social, o emocional e o motor: “A educação é muito importante. Pro desenvolvimento cognitivo, e até mesmo pro emocional também, porque vai aprender a socializar, a lidar com outras pessoas, a brincar” (EU4); “Estimular, estímulo. Em tudo assim, físico, emocional. A criança tenha sempre esse apoio, estímulo, assim, né, pra sempre ir conquistando as coisas” (EU7); “Eu acredito no desenvolvimento amplo, maior, que comece desde pequeno. E enfim pra aprendizagem. Acho que não tem uma coisa desatrelada da outra” (EU8). Por meio disso, pode-se inferir uma

concepção mais abrangente do educar, indo além do seu aspecto escolar de ensino, e abarcando outras áreas do desenvolvimento infantil que – por serem também importantes – devem ser igualmente abordadas e contempladas no trabalho com bebês e crianças pequenas. Dessa forma, educar não seria apenas ensinar e transmitir conteúdos e matérias para a criança, mas também apoiá-la e acompanhá-la na sua educação social, motora e emocional nos mais diversos momentos, seja quando ela se relaciona com outras pessoas ou brinca.

Pode-se perceber ainda a crença de que aprendizagem e desenvolvimento são processos interligados e, portanto, inseparáveis, tendo em vista que enquanto se desenvolve, a criança aprende várias coisas sobre si mesma, os outros e o mundo. Do mesmo modo, enquanto aprende, a criança está se desenvolvendo nos mais diversos aspectos, dentre eles, cognitivo, social, motor e emocional. Levando isso em consideração, seria necessário que o educador – ou qualquer pessoa que cuida e educa uma criança – percebesse o seu desenvolvimento de um modo amplo e integrado, envolvendo diversas áreas que estão conectadas e se influenciam mutuamente. Enxergar ou enfatizar apenas um campo do desenvolvimento infantil não é prejudicial apenas para os demais âmbitos, mas inclusive para o próprio campo que é enfatizado, pois um desenvolvimento precário em qualquer um dos aspectos do desenvolvimento pode afetar negativamente todas as demais áreas, comprometendo o desenvolvimento da criança como um todo.

Dentro dessa compreensão mais ampliada do educar, esse também não ocorria exclusivamente durante os momentos pedagógicos, nem unicamente através de atividades dirigidas. Dessa forma, o processo de educação da criança poderia acontecer em qualquer momento, uma vez que esta estaria aprendendo e se desenvolvendo a todo o tempo, por exemplo, enquanto está sendo cuidada: “Qualquer momento que a gente tem ali com eles é um estímulo, é uma prática. [...] Como nos momentos de higiene, de sono, de troca, sempre tudo. Acho que cada momento é pedagógico, é importante” (EU7), brincando: “Brincar... Conviver... O próprio brincar favorece, né, o convívio, eles aprendem, viram amigos. Atenção, eu em relação às crianças, né. [...] Aprendizagem é um resultado, né. Eles aprendem aqui. Não só aqui, mas em casa também” (EU1) e interagindo com outras crianças: “Eu procuro explorar assim todo momento de troca, né. O momento em que eles (os bebês) tão interagindo com o outro. [...] Quando ele começa a fazer, quando eles interagem com os da faixa etária dele” (EH1).

A partir disso, pode-se inferir que algumas educadoras carregam consigo a ideia de que não seria necessário desenvolver atividades pedagógicas, direcionando o fazer da criança, para que a aprendizagem e o desenvolvimento se dessem. De outra forma, seria possível que a equipe explorasse os momentos de brincadeira livre, cuidado, troca e relacionamento interpessoal – seja com as educadoras ou com as outras crianças – para desempenhar o papel educacional que a creche tem a consolidar junto aos bebês. Assim, a educação da criança ocorreria a todo o momento, uma vez que a aprendizagem seria resultado do relacionamento que a criança estabelece com o ambiente e as pessoas a sua volta. Através disso, é possível pensar na educação como consequência de um processo maior e mais importante, a saber, possibilitar para o bebê experiências e relações positivas com o ambiente, os colegas e as educadoras da creche. Para tanto, é imprescindível que num primeiro momento seja disponibilizado ao infante um espaço adequado, em termos de ambiente de facilitação (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006) que, como o próprio nome diz, facilite e favoreça o seu desenvolvimento saudável. Esse ponto será apresentado mais detidamente adiante nessa categoria. Dando continuidade ao que vinha sendo apresentado, esses achados mostram que em alguma extensão a necessidade de se ampliar a conceito de educar (Freitas & Shelton, 2005) já vem sendo alcançado em algumas Instituições de Educação Infantil.

Dentre as outras possibilidades de desempenhar o papel educacional para além das atividades pedagógicas, algumas educadoras salientaram a importância do brincar como a melhor forma que a criança teria para aprender e se desenvolver integralmente. Esse ponto merece destaque, tendo em vista que é através da brincadeira que a criança adquire experiência, desenvolve a sua personalidade e se organiza inicialmente para estabelecer relações emocionais e sociais (Winnicott, 1957/1982c). Além disso, a criança se utiliza do brincar enquanto forma de representação e elaboração de suas vivências e fantasias (Freud, 1920/2006; Klein 1975/1997), reordenando no brinquedo o mundo conforme os seus anseios (Mannoni, 1967/1987). Nesse sentido, permitir que a criança brinque seria uma das funções mais importantes da Educação Infantil, uma vez que é através da brincadeira, do jogo, do lúdico e do faz-de-conta que a criança aprende e se desenvolve de forma mais prazerosa:

“Brincar, porque acho que o brincar é tudo, né. Na Educação Infantil, né. A criança, ela desenvolve o conhecimento pra... Pra papel na sociedade, conflitos que ela vai ter, tem tudo ali no brinquedo, no brincar ela... Acho que é a melhor maneira dela... Lidar

com isso, desenvolver... Que é o brincar, né, tornar aquilo que ela tem pra aprender mais prazeroso, dentro do possível” (EU3).

Desse modo, torna-se evidente que “cada momento é pedagógico, é importante” (EU7) para a criança, uma vez que contribuiria ou influenciaria o seu desenvolvimento futuro e o seu bem-estar atual. Por isso, deve ser constantemente refletido o modo como os profissionais conduzem o seu trabalho com as crianças e a forma como estão se relacionando com elas. E isso envolveria todos os momentos em que a criança está na creche, ou seja, não só as atividades pedagógicas, mas também a brincadeira livre, os cuidados básicos e as relações. Nesse sentido, é importante que os educadores reflitam sobre a forma como conduzem e possibilitam essas vivências para os bebês. Conforme já apresentado na categoria anterior, os grupos de supervisão seriam um importante espaço que os profissionais teriam para falar e pensar sobre questões relacionadas ao seu trabalho e ao contato diário com bebês e crianças pequenas, sendo escutados nisso que é tão fundamental (Elfer, 2015). Além disso, uma vez que todos os momentos com a criança são em alguma medida importantes, tudo que se faz e se disponibiliza para ela deveria ser, de modo sensível, adaptado às suas necessidades individuais.

Entretanto, quando as educadoras passavam a falar mais especificamente do trabalho que desenvolviam com os bebês, outra forma de exercer o papel educacional e desenvolver atividades pedagógicas figurava nas suas verbalizações. As profissionais relataram que nas turmas do berçário elas costumam realizar a estimulação dos bebês. Dessa forma, foi possível perceber a ênfase atribuída por essas profissionais ao papel exercido pela estimulação como um recurso que elas dispõem para desenvolver ou aprimorar habilidades e capacidades nos infantes, sobretudo as relacionadas à motricidade e aos sentidos: “Sempre procurando despertar assim, né. [...] A gente costuma botar eles (os bebês) no rolo pra estimular pra engatinhar. Colocar na sala, tem uma barra também. Aí a gente fica estimulando os sensoriais” (EH2); “Se a gente vê que a criança já pode, ou já tá na fase de engatinhar, já coloca de bruços, já vai trabalhando pra que ela possa ir ao alcance do objeto, já ir estimulando dessa forma” (EU7);

“Nós tinha todo um trabalho de estimulação com eles (os bebês), né, desde bem novinhos, a gente ficava fazendo estimulação pra ele brincar, a estimulação pra ele

começar a dormir no bercinho, estimulação pra ele ir pro chão, pra caminhar mais adiante, começar a se soltar, pra começar a ingerir alimentos. Todo um trabalho que a gente faz, só lá no final do ano que a gente vai conseguir perceber alguma diferença, né” (EH6).

Através dessas falas, é possível inferir nessas educadoras a crença de que os bebês, enquanto sujeitos em desenvolvimento, precisariam ser estimulados para desenvolver as suas capacidades, habilidades e potencialidades. Seria praticamente como se sem a interferência de uma pessoa que ativamente estimulasse o bebê, ele não se desenvolveria. Isso pode se dar, em parte, devido à ideia de que a criança não aprende ou se desenvolve sem a intervenção e a orientação de um adulto, mais precisamente o professor – ou sem que algo seja explicitado por ele. Nesse sentido, se desconsidera a criança enquanto sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e na construção do seu conhecimento, que aprende e se desenvolve a todo o momento através das suas experiências (Lordelo & Carvalho, 2003). A importância do papel do educador para conduzir as descobertas do bebê também pode ser inferida nas seguintes verbalizações:

“Ele (o bebê) tá pronto pras descobertas. Cabe a ti como educador saber de que forma vai conduzir essas descobertas dele de forma prazerosa, de forma feliz pra ele, né. Que ele possa... Primeiro, são as primeiras capacidades, né. Pode ser, cabe ao adulto. O adulto é responsável por trazer de forma prazerosa pra ele” (EH1).

“Muita conversa, acho que muito diálogo. Conversar mesmo, falar abertamente aquilo, como se tivesse conversando mesmo... Pra ele (o bebê) entender o que ele tá sentindo. [...] Acho que tem que estimular muitas coisas no neném assim. O que ele tá vendo, o que ele tá sentindo, conversar falando, dando nomes, dando forma também aos sentimentos. Porque ele tá aprendendo até isso, né. De identificar que aquilo que ele tá sentindo é tristeza porque a mãe não tá, ou porque o pai não tá. Ou aquilo ali é cólica porque comeu uma coisa que não fez bem e deu cólica. Então acho que isso daí vai, o bebê vai se apropriando disso, né” (EU3).

“E até outros próprios brinquedos da sala que, às vezes, as crianças estão brincando da mesma maneira e aí eu procuro ir lá e inverter, mudar, deixar de outro jeito. Daí eu sei que elas ficam, a resposta pelo menos eu acho positiva, por que eu sei, elas ficam olhando, daí uma hora imita, fazem às vezes uns gestos” (EU8).

A partir dessas vinhetas, pode-se perceber primeiramente o quão fundamental o educador é – na percepção dessas profissionais – para que o aprendizado e o desenvolvimento da criança se deem. Ao mesmo tempo, é possível apreender algumas das formas que as educadoras dispõem para guiar as descobertas do bebê. Por exemplo, o educador pode explicar e nomear para a criança aquilo que ela está sentindo, vivenciando e vendo. Nesse sentido, seria importante que o infante tivesse um adulto disposto a conversar com ele, verbalizando aquilo pelo qual a criança está passando, para que ela se apropriasse e aprendesse a partir das suas experiências. Aqui, o educador aparece como mediador do aprendizado da criança (Lordelo & Carvalho, 2003), como se ela não fosse se apropriar de nada que acontece com ela sem alguém nomeando e explicando verbalmente as coisas. Nesse contexto, é pertinente também inferir a importância da comunicação verbal para algumas das educadoras, apesar de a comunicação que importa para o bebê – a que transmite que o ambiente é confiável por saber o que ele precisa – não se dar de modo verbal. Essa comunicação entre o bebê e o seu cuidador é silenciosa, tendo em vista que ela ocorre por meio do cuidado que é disponibilizado para a criança (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006).

Outra forma de o educador conduzir as descobertas dos bebês seria interferindo diretamente nas atividades naturalmente desenvolvidas pelas crianças, como o brincar e os relacionamentos que elas estabelecem com o ambiente e com os outros. Inverter a brincadeira, deixando-a de outro jeito, pode ser uma maneira que a educadora encontra de ela – intervindo no brincar dos bebês – guiar e, ao mesmo tempo, influenciar e controlar o que eles fazem. Seria uma forma também de a profissional confirmar para ela, e talvez igualmente perante o olhar das suas colegas e da instituição, a importância do seu papel enquanto educadora. Nesse sentido, essa intervenção direta talvez seja mais importante para a professora enquanto profissional do que propriamente para os bebês.

Apesar de nessas falas a criança figurar principalmente enquanto passiva, ou seja, aprendendo através da intervenção de um adulto, chama-se a atenção para a sensibilidade da educadora EH1 para perceber que esse processo deve ser conduzido “de forma prazerosa, de

forma feliz” (EH1) para a criança. Tal afirmação leva a refletir como o aprendizado prazeroso pode ser alcançado. Para além de incluir elementos lúdicos ou valorizar o brincar enquanto recurso próprio da criança que a possibilita aprender e se desenvolver – “Que é o brincar, né, tornar aquilo que ela tem pra aprender mais prazeroso” (EU3) –, destaca-se sobretudo a importância de o educador se deixar guiar pelo bebê. Nessa perspectiva, o profissional concebe a criança enquanto ativa no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (Dahlberg et al., 2001) e, ao se deixar conduzir pelo que é transmitido e apresentado por ela, o educador se insere e se adapta à atividade naturalmente iniciada pela criança. Tal ingresso do profissional no fazer da criança deveria ocorrer quando este, através da sua sensibilidade, julgasse necessário ou quando a própria criança solicitasse a presença e a participação do educador. Desse modo, ao educador caberia, muito mais do que conduzir e propor atividades, se deixar guiar pelo bebê, apoiando as suas novas descobertas e movimentos espontâneos. Para tanto, bastaria que o educador muitas vezes estivesse apenas presente e atento ao que é realizado pela criança, sem intervir de outra forma. Nesse sentido, ao funcionar como facilitador ao invés de diretor (Goldschmied & Jackson, 2004), o profissional operaria enquanto um suporte para as atividades e iniciativas da criança, uma proposta de atuação totalmente diferente do que normalmente ocorre, ou seja, o educador desejando e solicitando que a criança desenvolva uma atividade proposta por ele.

Esses aspectos aqui abordados podem ser vistos nas vinhetas apresentadas a seguir: “Eu me vejo assim como professor artista. No sentido de criação, de querer que as crianças criem, que elas, eu acredito muito numa questão de, da descoberta delas, por elas mesmas, né. De instigar que elas busquem por si mesmas” (EU6); “Ou mesmo brincar, fingir alguma coisa. Por exemplo, o Gabriel gosta muito de brincar de carrinho e ele faz um barulho assim, né, de carrinho. Eu pego o carrinho e brinco com ele assim, sabe?” (EU9). Na primeira fala, a educadora EU6 claramente demonstra que valoriza a criação e a descoberta da criança de modo espontâneo, por ela mesma. Nesse sentido, caberia ao educador apoiar e permitir à criança buscar, descobrir e criar, uma vez que ela seria ativa e conduziria esse processo. Por sua vez, na segunda fala, a educadora EU9 relata que é ela quem entra no mundo da criança, na atividade de faz-de-conta iniciada por esta. Nesse contexto, o educador brinca junto com a criança em uma atividade que ela gosta e espontaneamente inicia. O movimento é diferente, é do educador para a criança, e não o contrário. Isso é distinto de querer que a criança faça ou

brinque de algo proposto pelo profissional. De outro modo, é o educador que se insere no brincar, na fantasia e no mundo da criança.

Apesar da forte ênfase conferida ao papel do educador no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança (Lordelo & Carvalho, 2003), é importante destacar que a princípio não seria necessário estimular um bebê de modo deliberado e intencional. Por outro lado, é fundamental que a instituição disponibilize um ambiente adequado para os infantes. Isso compreende tanto o aspecto físico, através de um espaço seguro, atrativo e com materiais, objetos e brinquedos – “É importante também que tenham bastante móveis e brinquedos pra que ela (a criança) possa ir explorando” (EU7) –, como humano, possibilitando à criança estabelecer relacionamentos afetivos, constantes e estáveis com outras pessoas, sejam elas crianças ou adultos. Se a instituição for bem sucedida em proporcionar um ambiente adequado nesse sentido – permitindo que a criança tenha experiências satisfatórias, brinque livremente e seja adequadamente cuidada – já vai disponibilizar para a criança todos os estímulos que ela necessita para se desenvolver de modo saudável. O imprescindível, desse modo, é que os profissionais tenham em mente que o bebê e a criança pequena já estão naturalmente sendo estimulados e desenvolvendo a motricidade e os sentidos – além de diversos outros aspectos – quando brincam, exploram o ambiente e se relacionam com outras pessoas. Ao mesmo tempo, é importante que os educadores detenham certo conhecimento sobre desenvolvimento infantil e, caso identifiquem que alguma criança está apresentando dificuldades ou atraso no seu processo de crescimento e maturação, seja cognitivo, motor ou emocional, possam realizar os encaminhamentos necessários para os profissionais especializados.

Vale a pena destacar ainda que, diferente do que foi apontado pela educadora EH6, dentre todas as atividades mencionadas por elas, o brincar não precisa ser estimulado, uma vez que o brincar é universal e próprio da infância (Winnicott, 1975). Nesse sentido, muito mais do que estimular a criança em alguns sentidos, seria mais importante que a instituição e, sobretudo, os educadores propiciassem para os bebês um ambiente satisfatório e adequado onde a criança se sinta segura para brincar, explorar e estabelecer relações com os colegas e a equipe do berçário. Para tanto, é necessário que os profissionais reconheçam o estado de dependência – absoluta ou relativa – em que o bebê se encontra e se adaptem de modo sensível a ele. Nesse sentido, é importante que o educador estabeleça com o bebê um relacionamento contínuo e estável, respeitando as suas necessidades, para que ele se sinta



seguro. Ao cuidarem de modo sensível dos infantes que frequentam a creche, os educadores estão lhe comunicando que o ambiente é confiável por saber e proporcionar o que eles precisam. Desse modo, predominaria na criança um senso de previsibilidade em relação ao mundo, fundamental para que ela se desenvolva de maneira saudável (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). A partir disso, é possível que o bebê, ao se sentir seguro no relacionamento que estabelece com o educador, desenvolva também um senso de confiança com relação ao ambiente da creche, sentindo a segurança e a confiança necessárias para explorar, se relacionar e – conforme desejado pela educadora EH6 – brincar.

Ainda com relação ao estimular, é de se questionar o porquê dessa prática receber tanto destaque por parte das educadoras que atuam no berçário. Dentre outros fatores, pode-se pensar que com bebês seria mais difícil alcançar e exercer o papel educativo no sentido de desenvolver atividades pedagógicas e dirigidas com o intuito de ensinar ou transmitir determinados conteúdos ou conhecimentos. Tal tarefa seria complicada, tendo em vista que os bebês são sujeitos dependentes e imaturos, que estão recém começando a desenvolver algumas das capacidades tidas como necessárias para que o aprendizado no sentido escolarizado do termo aconteça, por exemplo, sentar, motricidade fina e manter a concentração numa tarefa por um período prolongado de tempo. Nesse contexto, a estimulação apareceria como uma forma de os educadores trabalharem dentro do campo da Educação com os bebês, como apresentado na seguinte fala:

“Eu não penso em fazer projetos assim, por exemplo: os animais, os alimentos. Não é esses, mas assim questões motoras, questões de repente mais de sensações, de utilizar vários sentidos, então trabalhar com tinta, com pegar, com mexer, com sentir o gosto, sair um pouco da rotina do brinquedo, cadeirinha, voltar pro brinquedo, balanço e não sei o quê. No sentido de proporcionar pras crianças outros tipos de atividades, de sensações, né, enfim” (EU8).

Dessa forma, o estimular poderia operar enquanto uma maneira de as educadoras obterem o mesmo prestígio profissional que o trabalho desempenhado com as crianças pequenas nas outras turmas das Instituições de Educação Infantil conferiria para elas; tendo, assim, o seu fazer respeitado e reconhecido enquanto educacional na sua área de atuação. Desse modo, quando em contato com bebês, a estimulação pode legitimar o fazer das

educadoras enquanto se situando dentro do campo da Educação, atribuindo ao seu trabalho valor profissional. Isso ganha destaque frente ao outro papel desempenhado pelas educadoras no berçário, o cuidar; o qual, por ser normalmente reduzido ao atendimento das necessidades básicas da criança (Freitas & Shelton, 2005), muitas vezes é desvalorizado em termos profissionais, uma vez que – na visão de alguns educadores – não passaria de um trabalho meramente manual (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b). Além disso, a priorização da tarefa educativa em creches e pré-escolas pode ser vivenciada pela equipe como uma desclassificação de outras tarefas, como as sociais e as de cuidado (Elfer, 2007a). Assim, inserir a estimulação entre as práticas desenvolvidas dentro dos berçários pode em parte corresponder às demandas dos profissionais de acharem sentido no seu fazer, ratificando o seu papel enquanto educadores e não “apenas” cuidadores de bebês. Segundo destacado na categoria anterior, algumas educadoras não querem ser vistas “simplesmente” como cuidadoras, almejando ter principalmente o seu papel enquanto educadoras reconhecido e valorizado profissionalmente. Esse ponto será abordado mais detalhadamente adiante nessa categoria.

Além disso, é igualmente possível que haja um destaque para o papel das educadoras estimulando o desenvolvimento de capacidades e habilidades principalmente motoras nos bebês, uma vez que isso conduziria a uma maior independência da criança. Isso pode ser visto em alguns dos pontos que são estimulados pelas educadoras, como “ir pro chão” (EH6), “engatinhar” (EH2, EH4, EU7), “caminhar” (EH6) e “se soltar” (EH6). Através dessa sequência, pode-se perceber um movimento de desprendimento da criança em relação à educadora; como se ela, no processo de deixar o colo da educadora e ir para o chão – inicialmente engatinhando para em seguida caminhar – fosse paulatinamente se soltando da profissional, ou seja, precisando menos ficar no colo dela e permanecer em contato físico próximo. Essa estimulação e, ao mesmo tempo, incentivo a uma maior independência e autonomia dos bebês do berçário pode ser bastante visada em um ambiente de cuidado coletivo, como são as creches, onde há um maior número de bebês do que de profissionais em cada sala. Nesse contexto, destaca-se que a razão adulto-criança é um dos fatores que pode influenciar as ações educativas e de cuidado realizadas no cotidiano das Instituições de Educação Infantil (Bógus et al., 2007; Bressani et al., 2007; Elfer, 2015; Hopkins, 1990; Vitta & Emmel, 2004).

Embora as educadoras não tenham mencionado que o número de profissionais por criança seja insuficiente – o que foi encontrado em outro estudo (Bógus et al., 2007) – é de se esperar que, em algumas ocasiões, haja muitas crianças para serem atendidas simultaneamente (Bógus et al., 2007; Bressani et al., 2007). Como no seu trabalho os educadores são exigidos a atender as demandas de cuidado e aprendizagem de um grupo de crianças; devendo, para tanto, estar atentos tanto às necessidades de brincadeira e exploração do grupo, quanto às necessidades de relacionamento emocional de cada criança individualmente (Elfer, 2007a), esse contexto pode tornar difícil que um cuidado mais individualizado seja fornecido. Desse modo, é compreensível o porquê de as educadoras destacarem o papel da estimulação, sobretudo com bebês; tendo em vista que, na medida em que eles vão adquirindo maior autonomia e independência, as educadoras teriam o seu trabalho facilitado; uma vez que, assim, o infante dependeria menos da atenção constante e do contato físico próximo das educadoras. Quanto menores e mais dependentes os bebês são, mais eles precisam ser segurados, manuseados e terem um contato humano com os seus cuidadores que possibilite que eles ouçam e sintam a respiração, os batimentos cardíacos, o cheiro e o calor dos seus cuidadores. Esse contato próximo transmite para o infante toda a vivacidade que há no ambiente, atendendo a demanda do bebê de não ser deixado sozinho com seus próprios recursos, quando estes ainda se encontram muito imaturos (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Dessa forma, uma criança mais independente e autônoma “liberaria” o educador de manter um relacionamento quase exclusivo e individual com ele, permitindo ao profissional se voltar e se dedicar a um grupo maior de crianças.

Seja como for, quando se eleva a educação ao posto de função principal a ser desempenhada pela creche e pelos profissionais que compõem a sua equipe, corre-se o risco de se focar no resultado, perdendo-se de vista a importância do processo: “Tudo que for desenvolver nele (no bebê), tudo que for apostar nele, tudo que for trabalhar em cima dele vai ter resultado, né. Ele tá pronto pras descobertas” (EH1); “Tem também o incentivo pra eles crescerem no dia a dia, pra que ele vá superando os obstáculos dele. Então cada dia conseguir fazer uma coisinha, uma a mais, né” (EU5). Com o foco no resultado, a creche passa a se assemelhar ao colégio, isto é, a criança é ensinada e guiada pelo professor se esperando que ela aprenda determinado conteúdo, apresente certo comportamento e desempenhe as tarefas passadas pelo educador de determinada forma – tida como a certa. Com isso, alguns comportamentos da criança, o que inclui muitos dos seus gestos espontâneos e criativos,

podem ser barrados ou delimitados ao serem considerados errados e, portanto, indesejados pelos profissionais da creche. Um exemplo nesse sentido já foi apresentado na categoria anterior, quando uma das educadoras relatou o caso do menino que “fez a árvore com as folhas da árvore em tons alaranjados e avermelhados” (EH1). Dessa forma, é possível perceber o quanto na creche o bebê já é conduzido e moldado pelo educador, o qual direciona a criança em um sentido no qual acredita que ela deve ser estimulada para obter os resultados esperados. Nesse contexto, como ficam os bebês que apresentam outros resultados que não os esperados pelo profissional? E os bebês que buscam seguir caminhos diferentes dos quais os seus educadores tentam guiá-los?

Tal foco no resultado também pode responder a uma demanda pessoal das próprias educadoras, as quais perceberiam o resultado do seu trabalho no comportamento apresentado pelas crianças. Assim, as profissionais poderiam ser reconhecidas como boas educadoras – seja por si mesmas, pelos colegas de trabalho ou pelos pais do bebê –, uma vez que as crianças sob a sua responsabilidade apresentaram os resultados esperados do investimento pedagógico feito nelas. Apenas uma educadora trouxe claramente que, independente do que se faz com as crianças, não se deve focar no resultado, mas sim no processo, ou seja, em como o trabalho com elas é conduzido. Ao ser questionada sobre o que um bebê precisa, essa educadora respondeu: “De estímulo, de carinho, por mais que ele não te responda como tu espera. Estímulo, carinho, conversa, fala” (EU8).

A partir disso, pode-se pensar o quanto, não só as creches, mas as instituições de educação de modo geral percebem o bebê e a criança enquanto *vir a ser*, isto é, enquanto indivíduos no qual deve se investir agora tendo em vista o seu desenvolvimento posterior. Com isso quer-se dizer que em muitas Instituições de Educação Infantil predomina uma visão de infância enquanto *promessa de futuro* (Lordelo & Carvalho, 2003), nas quais se trabalha com os bebês e as crianças tendo em vista o adulto produtivo em termos sociais e econômicos que eles vão se tornar posteriormente. Nesse sentido, transmite-se uma gama de conhecimentos, habilidades e valores sociais para as crianças no intuito de que elas alcancem prontidão para os próximos estágios, sendo a primeira infância a fase de preparação para escola e a aprendizagem (Dahlberg et al., 2001). Dessa forma, as creches – ao investirem nos bebês e crianças pequenas –, além de potencializarem os seus futuros, também estariam evitando problemas subsequentes, como o fracasso e o abandono escolar (Freitas & Shelton, 2005; Freitas et al., 2008). Através disso, não se pretende afirmar que investir no futuro da

criança e percebê-la como *vir a ser* não seja importante. Mas, de outra forma, deseja-se chamar a atenção para a necessidade de perceber o bebê e a criança pequena enquanto sujeitos e que, enquanto tais, o momento presente também é importante. Desse modo, as ações voltadas para essa faixa etária devem focar também o seu bem-estar atual, ou seja, o processo e a forma como o trabalho é realizado e conduzido. Tal fato merece destaque, uma vez que relacionamentos, cuidados e experiências positivas e satisfatórias no presente – no “aqui e agora” – são a melhor garantia de que um desenvolvimento saudável se dê.

Ainda com relação ao papel educativo que caracteriza o fazer do educador, uma das profissionais mencionou ser difícil desenvolver esse papel no berçário pela falta de planejamento das atividades educativas a serem desenvolvidas com essa faixa etária:

“Eu sinto, hã, diariamente mais falta, e eu gostaria de tentar de repente, é a questão de não ter muitos projetos no berçário, especificamente no berçário. [...] Mas eu sinto falta assim dessa questão de planejamento, de atração, de ter um acompanhamento pras crianças, enfim, de traçar objetivos. Ter um projeto mais específico pro berçário” (EU8).

Tal fala pode refletir um dos aspectos presentes no dia a dia de educadores que trabalham com bebês já destacado anteriormente, a saber, que com infantes – indivíduos dependentes e imaturos – não se teria muito claro como desenvolver o papel educativo. Como, de modo geral, o educar é mais fortemente atrelado ao processo de ensino e aprendizagem, alguns profissionais podem se deparar com a seguinte questão: como ensinar e educar um bebê? Tal dúvida parece se expandir para além de simplesmente algumas educadoras e, por conseguinte, refletir a realidade da Instituição de Educação Infantil na qual a educadora EU8 trabalha, tendo em vista que a creche não possui um planejamento de atividades direcionado para o berçário, com projetos a serem desenvolvidos e objetivos a serem alcançados. A dificuldade que essa educadora e essa creche enfrentam para pensar o educar junto a bebês pode também se aplicar a outros profissionais e a outras instituições que no contato diário com infantes não sabem ao certo como atuar e intervir. Tal fato pode inclusive acarretar um sentimento de desamparo em termos de políticas institucionais voltadas para a educação de bebês. Essa falta de um planejamento que estabeleça de forma clara as atividades e os objetivos pedagógicos a serem, respectivamente, desenvolvidos e alcançados

na turma do berçário pode levar alguns educadores a pensar que com bebês não haveria absolutamente tarefas e objetivos educacionais a serem traçados ou estabelecidos. Como consequência, poderia haver a crença do predomínio da função do cuidar nas turmas de berçário (Elfer, 2015).

Apesar disso, nenhuma das educadoras referiu o seu papel como principalmente voltado para o cuidar, da mesma forma que elas também não caracterizaram a sua função como majoritariamente educativa. Talvez isso tenha se dado devido ao reconhecimento por parte dessas profissionais de que o seu trabalho, sobretudo no que se refere a bebês e crianças pequenas, compreende o exercício de duas funções, o educar e o cuidar. Além disso, como a literatura traz a importância desses dois papéis serem igualmente valorizados e integrados na prática da Educação Infantil (Elfer, 2007a; Freitas & Shelton, 2005; Freitas et al., 2008), as educadoras poderiam já estar cientes de que isso é em alguma medida esperado delas enquanto profissionais e, portanto, transmitido nas suas verbalizações.

Nesse sentido, o cuidar também figurou como uma das funções desempenhadas pelas educadoras no exercício diário da sua profissão: “Cuidado, ressalta o cuidado porque a criança às vezes tá xixi, tá cocô, tem que verificar. Se a criança tá comendo bem” (EU4); “Tem alguns momentos, né, que bom, é a questão do cuidado mesmo, principalmente no berçário, alimentação, higiene, cuidado” (EU8). A partir dessas falas, pode-se inferir o quanto o cuidar é contemplado dentro do fazer dessas profissionais quando elas estão em contato com bebês e crianças pequenas, havendo momentos em que os educadores precisam alimentar, trocar as fraldas, fazer a higiene e colocar as crianças para dormir.

Ao se trabalhar com esse grupo, o cuidar se impõe enquanto uma das funções que necessariamente precisam ser integradas ao fazer dos profissionais que atuam junto à primeira infância, devido inclusive à própria especificidade da faixa etária, tendo em vista que o bebê e a criança pequena são percebidos como dependentes de cuidados para que possam se desenvolver de modo saudável (Vitta & Emmel, 2004). Isso decorre do fato de o bebê – por ser ainda muito imaturo – não conseguir dar conta das suas necessidades por si só. Ele é totalmente dependente de um adulto responsável que, ao reconhecer o estado de dependência do bebê, se dedique a prover os cuidados que este necessita. São esses cuidados, disponibilizados pelo adulto de maneira sensível e adaptada às necessidades da criança, que vão possibilitar que o bebê tenha um desenvolvimento saudável e se torne – num primeiro momento – relativamente dependente para, em seguida, ir rumo à independência (Winnicott,

1969/1994, 1987/2006). A partir disso, podem-se enumerar alguns fatores que contribuem para o cuidado ser uma das funções a ser desempenhadas pelas educadoras no berçário: a) os bebês constantemente comunicam as suas necessidades para as pessoas que os rodeiam – através de gestos, comportamentos e choro; b) o estado de dependência e imaturidade em que os bebês se encontram demanda cuidados por parte dos adultos que estão a sua volta, conferindo a estes certa responsabilidade por aquele ser que recém está começando a se desenvolver; e c) a primazia do cuidado para o bem-estar atual e o desenvolvimento saudável da criança .

Esse aspecto da importância do cuidado quando se está trabalhando com bebês e crianças pequenas pôde ser percebido nas falas das educadoras, as quais mencionaram a infância enquanto uma etapa da vida que necessita de cuidados, sendo fundamental que as necessidades das crianças sejam atendidas: “Porque acho que (a infância) é uma fase, assim, que deveria ser muito cuidada pelos adultos em cuidar” (EH1); “Atender as principais necessidades da criança, né” (EH2); “Acho que o cuidado nessa faixa etária, principalmente bebês, é fundamental. [...] Porque se tu não pode atender ele, quem é que vai atender? O cuidado é sempre, né, o cuidado e a atenção sempre. Tem que tá sempre atenta” (EU4); “Não é que ele (o bebê) não vai chorar nunca, mas que ele seja atendido quando ele chora, nas necessidades dele” (EU5).

Contudo, quando as educadoras falaram sobre o cuidar que era disponibilizado para os bebês e para as crianças sob sua responsabilidade, elas relataram principalmente cuidados voltados para atender as necessidades básicas das crianças, ou seja, atender as suas necessidades físicas. Tal fato pode ser depreendido das falas relacionadas ao cuidar anteriormente apresentadas e também da vinheta a seguir: “Olha, tem que ter os cuidados básicos, alimentação, higiene, saúde. Precisa pra ele (o bebê) ficar bem” (EU5). Nesse sentido, o cuidado apareceu no discurso das educadoras muito relacionado à questão física, isto é, ao cuidado do corpo, o que inclui alimentação, sono, higiene, troca de fraldas e proteção. A seguinte verbalização torna evidente o quanto para algumas delas o conceito de cuidar está limitado ao atendimento das necessidades básicas do corpo da criança:

“Eu, é que eu penso na sala de aula, quando eu falo cuidado, especialmente aqui, que é um número grande de crianças, é o cuidado de não se machucar, de bom ele, de experimentar sem que isso vá prejudicar ele, a criança no sentido até físico mesmo. De

bater a cabeça, de bater o pé, de um não passar por cima do outro, de não torcer o braço, de não se afogar, de tomar com cuidado. Então, nesse sentido do cuidado mesmo, assim, da questão mais física” (EU8).

Através da verbalização da educadora EU8, ainda é possível pensar o quanto um “número grande de crianças” (EU8) para um número menor de profissionais em parte dificulta que outro tipo de cuidado – mais sutil, emocional – seja ofertado nas Instituições de Educação Infantil. Estudos têm mostrado que a razão adulto-criança é um dos fatores que influencia diretamente as ações educativas e de cuidado no cotidiano das creches (Bógus et al., 2007; Bressani et al., 2007; Elfer, 2015; Hopkins, 1990; Vitta & Emmel, 2004). Inclusive, uma das razões associadas a um cuidado impessoal e distante é a razão educador-criança inadequada, a qual não permite que relacionamentos íntimos e próximos sejam estabelecidos (Hopkins, 1990). Nesse sentido, é possível pensar que a razão adulto-criança facilitaria que um cuidado sensível e adequado fosse disponibilizado para os bebês que frequentam o berçário, apontando para a importância desse fator na promoção da qualidade do atendimento nas Instituições de Educação Infantil (Bressani et al., 2007; Elfer, 2015).

Levando em consideração que o cuidado satisfatório – o qual atende tanto as necessidades físicas quanto as emocionais do infante – exige que o adulto se dedique a essa tarefa, se identifique de modo sensível com o bebê e responda de maneira adequada às suas demandas (Winnicott, 1987/2006), é pertinente pensar que um número menor de crianças facilitaria que um relacionamento próximo fosse estabelecido entre educador e bebê e, conseqüentemente, um cuidado satisfatório fosse ofertado. Por sua vez, um número maior de crianças exigiria mais dos profissionais. Dentro desse contexto, em salas de creche com muitas crianças, talvez o “cuidado mesmo, assim, da questão mais física” (EU8) seja o que é muitas vezes possível alcançar ou posto como mais urgente de ser atendido, tendo em vista que, em algumas ocasiões, há muitos bebês para serem atendidos ao mesmo tempo (Bógus et al., 2007; Bressani et al., 2007). Desse modo, os educadores podem se deparar com uma situação em que um muitas crianças apresentam diferentes demandas simultaneamente, exigindo do profissional, por exemplo, que ele olhe um grupo de crianças brincar enquanto alimenta um bebê no seu colo e acalma um segundo que está chorando porque a sua fralda precisa ser trocada. Nesse contexto, as necessidades imediatas das crianças podem sobressair-se sobre as demais, principalmente quando acompanhadas pelo choro forte (Lordelo, 1998).



Embora a compreensão de cuidado pareça estar reduzida ao atendimento das necessidades físicas da criança, pode-se igualmente perceber que as educadoras geralmente desempenham-no de modo afetivo – conversando, cantando ou brincando com a criança –, fazendo com que o momento de cuidado vá além de meramente uma tarefa física, manual, mas adquira certa qualidade: “É, fazer a higiene, conversar, cantar, faz a higiene. A gente dá a alimentação sempre cantando” (EH5);

“Ai, a gente tinha aqui todo um cuidado com a alimentação com eles (os bebês), a higiene, até o limite, né, a gente trabalhava a hora de comer, ou começar a engatinhar, a coragem pra poder andar, né, a gente dava segurança pra eles, a questão do soninho, ter um sono tranquilo” (EH6).

“Sempre acho que trabalhar também em torno do vínculo, né. Então, hã, vai trocar, tem formas e formas de trocar, aquelas coisas, assim, pode ser só cuidado, chega lá, coloca o bebê no trocador e abrir as fraldas, ou pode ser uma brincadeira, ir conversando, ir colocando a perninha, ir brincando na barriga, ir conversando com ele, fazendo com que aquilo seja prazeroso pra ele se divertir. É uma troca. Acho que tem que ter trocar, acho que tem que ter isso um pouco assim, né, cuidar, mas também não deixar que esse cuidado se torne um cuidar por cuidar, sabe? Tem que ter, é isso, assim, às vezes, é fácil tu ficar, começa, fica com ele no colo, no carrinho empurrando, isso não seria propriamente qualidade, se tu não tiver ali brincando, hã, pelo menos” (EU6).

Os bebês precisam ser cuidados, mas as pessoas responsáveis por prover esse cuidado que o infante necessita não podem deixar esse momento se transformar em um “cuidar por cuidar” (EU6), ou seja, uma tarefa simplesmente manual, praticamente mecânica. O cuidado físico que é disponibilizado para a criança não “pode ser só cuidado” (EU6), isto é, o profissional não pode restringir esse momento ao atendimento apenas das necessidades físicas e do corpo da criança como se ela fosse *uma* ou *qualquer* criança. De outro modo, ele deve aproveitar esse momento para estabelecer uma troca e se relacionar de maneira satisfatória com a criança, tendo em vista que ela é *aquela* ou *a* criança. Nesse sentido, simplesmente alimentar ou trocar a fralda da criança, pegá-la no colo ou colocá-la no carrinho, não

implicaria necessariamente em qualidade no cuidado. Para cuidar da criança de modo satisfatório, com qualidade, é necessário enxergar e ir além das necessidades do corpo, atendendo também – junto, não separado – as necessidades emocionais dela. Esses momentos de cuidado podem ser ricos tanto para o bebê, como para a educadora, a qual pode explorá-los e aproveitá-los para realizar trocas com o bebê. Dentre as formas de se estabelecer trocas com a criança, destacam-se nas falas das educadoras o conversar, o cantar e o brincar com o infante para que o momento de cuidado seja prazeroso e divertido para ele. Desse modo, a partir das falas das profissionais, é possível perceber a forma como elas conduzem os cuidados básicos de modo afetivo, se relacionando com a criança nos momentos que estão a alimentando, trocando a sua fralda ou colocando-a para dormir.

Apesar disso, não parece haver por parte dessas profissionais a compreensão de que, quando elas estão se relacionado de modo afetivo com o bebê, elas estão também cuidando dele, provendo através do cuidado do corpo outro tipo de cuidado extremamente sutil, emocional, igualmente imprescindível para o bem-estar e para o desenvolvimento saudável do bebê (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Desse modo, as educadoras não parecem deter um conceito de cuidar para além do atendimento das necessidades básicas da criança. Contudo, embora talvez não seja percebido de modo consciente, as educadoras demonstram através das suas verbalizações o quanto – por meio do cuidado físico – podem também estar suprimindo a criança dos cuidados emocionais que ela precisa, ou seja, através dos cuidados básicos pode se dar também a atenção às necessidade emocionais que a criança igualmente possui. Não tem como, ou não seria adequado, separar ou fragmentar um cuidado do outro. A criança precisa ser vista como um todo e ter, portanto, as suas demandas atendidas de modo integrado, completo.

Dentre essas necessidades mais sutis, destaca-se na fala das educadoras a “segurança pra eles” (EH6) e “trabalhar também em torno do vínculo” (EU6), fundamentais para que os bebês se desenvolvam de modo saudável. Conforme já foi destacado anteriormente, é o cuidado sensível e adaptado ao estado de dependência em que o bebê se encontra que vai possibilitar que ele confie no ambiente e se sinta seguro. Nesse sentido, o desenvolvimento saudável do bebê só ocorreria em um contexto confiável, o qual decorre do fato de ele ser satisfatoriamente cuidado e estabelecer com o seu cuidador um relacionamento estável e contínuo (Winnicott, 1987/2006). Isto é, se o cuidado corporal é conduzido de modo satisfatório, sensível, afetivo e constante, suprimindo a criança de todo contato próximo e

humano que ela precisa para se sentir amada e segura, as suas necessidades emocionais também estarão possivelmente sendo atendidas.

Apesar de as educadoras não terem considerado que estabelecer um contato próximo e afetivo – brincando, conversando ou cantando para a criança – faz parte do cuidar; elas relataram que, para além das necessidades básicas, os bebês teriam outro tipo de necessidade: “Acho que um bebê necessita não só as necessidades físicas dele. Não pode pegar o bebê claro só pra alimentar, trocar a fraldinha, não sei o quê. [...] Não o tempo acho que só pras necessidades biológicas” (EH1). Nesse sentido, além dos cuidados físicos, a criança precisaria de outra coisa, algo descrito pelas educadoras como sendo da ordem do relacionamento que o educador estabelece com o bebê. De acordo com a fala das profissionais, seria importante que o educador, através do contato diário que ele tem com as crianças, estabelecesse com elas um relacionamento afetivo: “Eu acho que tem que dar carinho, acho que na infância é fundamental aquele afeto, acolhimento, hã... [...] Carinho de quem tá te cuidando” (EH4); “Sou bem carinhosa [...] Eu sou muito querida com as crianças” (EH5); “Atenção, eu em relação às crianças, né. [...] E afeto... Pro desenvolvimento deles” (EU1). Dessa forma, faria parte também do fazer do educador suprir as necessidades emocionais da criança, disponibilizando para ela o carinho, o afeto e a atenção que ela precisa para ficar bem na creche e apresentar um desenvolvimento saudável.

Ainda no que diz respeito ao relacionamento afetivo e satisfatório que o profissional estabelece com os infantes, também se destacou a importância do contato físico, corporal, e do toque, sendo necessário que em alguns momentos o educador inclusive segure a criança no colo: “E às vezes assim é o toque, né, a massagem... Na barriga, né. Eles (os bebês) ficam bem contentes” (EH2); “Muito aconchego, muito afeto, né. Muito trazer pra ti. A questão do toque é muito importante, eu acho. [...] Eu afoto eles toda hora” (EH3);

“Ai, eu gosto dessa coisa de ficar pegando no colo e brincando (risos). Isso eu faço. Bastante. [...] Tenta dar um equilíbrio à coisa assim, sabe? Dá um colinho de vez em quando. As crianças, os bem pequeninhos, tu pega no colo e se tu sentar eles começam a chorar porque querem ficar no colo de pé. Aos pouquinhos, eu não... Eu acabo, eu acabo não cedendo sempre, né. Eu procuro mostrar que: ‘Olha, não é só do teu jeito, é do meu também. Te dou o colo, mas só sentada, né’. Nessas coisas eu sou

meio... É bom a gente brincar, adoro crianças, mas quando ele quer ficar de pé não vai ser sempre” (EU2).

A partir disso, pode-se perceber que para essas profissionais o contato físico é fundamental quando se está trabalhando com bebês e crianças pequenas, sobretudo quando se tem em mente que o relacionamento e a comunicação com essa faixa etária se dá de outras formas que não só pela linguagem verbal. Levando em consideração o que Winnicott (1987/2006) disse sobre os bebês, a comunicação entre o infante e o seu cuidador é silenciosa, podendo o adulto falar ou não, uma vez que é o cuidado satisfatório que vai transmitir para o bebê o que ele precisa para se sentir seguro e amado. Além disso, o contato humano comunica ao bebê toda a vivacidade que há no ambiente, atendendo a demanda do infante de não ser deixado sozinho com seus próprios recursos, quando estes ainda se encontram muito imaturos. Dessa forma, o contato próximo que o educador disponibiliza para a criança satisfaria essa necessidade extremamente sutil dos bebês ao possibilitar que eles ouçam e sintam a respiração, os batimentos cardíacos e o cheiro dos adultos responsáveis pelo seu cuidar (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006).

Cabe ainda destacar aqui que, apesar de a educadora EU2 ter reconhecido a importância de haver certo contato físico com as crianças, dando o colo quando elas solicitam, a profissional busca estabelecer “um equilíbrio” (EU2) nessas situações. A educadora coloca que, assim como ela se adapta à criança; a criança, por sua vez, também teria que se adaptar um pouco à educadora, por exemplo, não recebendo o colo sempre de pé, mas às vezes sentada. A questão aqui é a seguinte: porque um serviço que *a priori* estaria destinado à criança teria que estabelecer um equilíbrio entre as demandas da criança e da educadora? O problema não é a educadora dar o colo sentada. Se ela estiver cansada e precisar sentar enquanto segura o bebê no colo, isso não constitui um problema. O que aparece nessa fala como algo a ser refletido é a educadora estabelecer a princípio, antes mesmo da situação se dar, uma forma padrão de lidar com todas as crianças quando elas lhe solicitam o colo, a fim de alcançar o referido equilíbrio. Primeiro, a educadora não deve buscar isso, uma vez que o serviço deveria estar voltado para atender as necessidades da criança e não as suas. Segundo, não é adequado estabelecer uma forma de lidar com todas as crianças, pois isso pode acarretar um relacionamento e um cuidado mecânicos, que não levam em consideração as particularidades de cada situação e de cada criança. Se nas ocasiões em que os bebês solicitam

o colo da educadora são colocados limites ou regras de como isso deve ser realizado de modo idêntico para todas as crianças, seja pelo motivo que for – como, por exemplo, não fazer todas as vontades do bebê para ele não ficar mimado –, é de se esperar que em outras situações o mesmo possa ocorrer.

Por fim, o conversar, o cantar e o brincar também foram valorizados no contato que as educadoras têm com as crianças, conforme já foi destacado anteriormente: “Eu acho importante conversar com os bebês. Brinca com os bichinhos, fazer carinho também, pegar no colo, né” (EU9). Com isso tudo, não se pretende dizer que o educador teria uma terceira função para além do cuidar e do educar. Deseja-se destacar aqui que – quando se fala que o trabalho do educador compreende o cuidar – este seja entendido em sua plenitude, ou seja, que cuidar de uma criança envolve cuidar dela de forma integrada, atendendo tanto as suas necessidades corporais como emocionais. O que se pretende aqui salientar é a importância de os profissionais que trabalham nas creches levarem também em consideração o estado e o desenvolvimento emocional das crianças com quem se relacionam, se preocupando e se dedicando a suprir as suas demandas sutis e emocionais. Ressalta-se que, ao cuidar de uma criança, o educador não pode se relacionar apenas com uma parte do seu corpo quando realiza uma tarefa voltada para o cuidado físico. Se este for o caso, a criança corre o risco de ser fragmentada, uma vez que somente um pedaço dela é considerado no contato com o educador. De outro modo, a criança precisa ser vista como um ser integrado durante todo o tempo em que a está na creche, sendo contemplada nos seus mais diversos aspectos. Nesse sentido, se durante o seu trabalho o educador está presente, atento e sensível à criança, disponibilizando para ela um relacionamento próximo, estável e contínuo, ele possivelmente estará cuidando dessa criança no sentido mais sutil do termo, independente se está disponibilizando cuidados físicos, brincando, educando ou interagindo de outra forma com ela.

Tal ideia pode ser expandida para outras áreas de atuação. Assim, em qualquer âmbito em que se dá o cuidar – como, por exemplo, nas instituições de saúde – o serviço que é disponibilizado dentro destas deveriam incluir, para além do cuidado físico, um cuidado emocional também. Dessa forma, é imprescindível compreender e enxergar o usuário, cliente ou paciente na sua totalidade – com as suas dimensões biológica, psicológica e social integradas – para que um serviço de qualidade, que não fragmenta o sujeito, seja ofertado.

Ainda com relação ao cuidado dentro das Instituições de Educação Infantil, toma-se agora um dos aspectos trazidos pela literatura. Os estudos de Veríssimo e Fonseca (2003a,

2003b) apontam para a existência de uma visão simplista sobre o cuidado, como se este constituísse um trabalho simplesmente manual e prático. Apesar de tal compreensão do cuidado poder existir, uma vez que ele geralmente é reduzido ao atendimento das necessidades básicas das crianças (Freitas & Shelton, 2005), essa forma de se pensar o cuidar não foi identificada nesse estudo, tendo em vista que as educadoras relataram desenvolver as tarefas de cuidado físico de modo afetivo, se dedicando àquela criança e à tarefa de cuidar dela. Isso pode ser percebido nas falas das educadoras, as quais relataram interagir com as crianças através da conversa, do canto, da brincadeira ou da troca de carinhos enquanto estavam cuidando delas. Embora, sim, o cuidar tenha sido em alguma medida reduzido ao atendimento das necessidades físicas e do corpo da criança – o que aponta para a importância da reconceitualização do cuidar e da transformação da cultura construída em torno dele (Freitas & Shelton, 2005) –, esse não foi referido pelas educadoras como uma tarefa simplesmente manual ou prática.

Apesar disso, faz-se importante refletir sobre o motivo que leva alguns educadores a pensar no cuidar como algo manual, prático e, como foi o caso de algumas das educadoras que participaram desse estudo, reduzido ao atendimento das necessidades básicas das crianças. Essa questão ganha destaque quando se leva em consideração que a maioria das pessoas, quando tiveram a experiência de serem cuidadas, receberam o cuidado de modo integrado, completo, isto é, cuidado físico e emocional juntos. Dessa forma, os cuidados que as pessoas receberam dos seus pais quando eram bebês e crianças geralmente foram além de atender apenas as necessidades do corpo, mas incluíram também as necessidades emocionais, sendo o cuidar muito mais do que só uma tarefa manual. Devido a isso, em parte é de se espantar que qualquer forma de cuidar – como, por exemplo, trocar a fralda – seja percebida como algo simples, prático. Contudo, compreender o cuidado desse modo pode permitir ao educador trocar a fralda de um bebê e limpar o bumbum dele sem se relacionar com *aquela* bebê em particular, não o vendo como *o* bebê, mas apenas *um* bebê, isto é, como *qualquer* bebê que, como tal, pode ser cuidado da mesma forma que todos os demais. Além disso, é possível também que o educador se relacione apenas com uma parte do corpo do bebê. Quando troca a fralda, o profissional pode se relacionar apenas com o bumbum do bebê, não olhando para ele, nem interagindo com o infante de forma integrada. Esse bumbum poderia ser o bumbum de *qualquer* bebê. Da mesma maneira, é surpreendente que existam profissionais que trabalham com bebês e crianças pequenas que compreendam a tarefa de

alimentar uma criança como apenas pôr comida dentro do estômago dela, e não como uma possibilidade de interação de qualidade que vai além de saciar uma necessidade física.

Entretanto, perceber o cuidado como reduzido ao atendimento das necessidades básicas da criança pode exercer uma função importante dentro das Instituições de Educação Infantil. Uma vez que essa forma de pensar o cuidado de algum modo autorizaria o educador a se relacionar apenas com o corpo da criança – ou uma parte deste –; ele não precisaria, sobretudo nos momentos de cuidado, interagir ou se envolver emocionalmente com ela. Isso pode representar certo alívio para os educadores, os quais provavelmente se veem cobrados a gostar e se vincular afetivamente com todas as crianças com que se relacionam. Nesse sentido, reduzir o cuidado ao atendimento das necessidades físicas pode ser uma forma de os educadores se manterem afastados e se protegerem de entrar em contato com os sentimentos oriundos do convívio direto com bebês e crianças pequenas. Como já destacado na categoria anterior, o trabalho com essa faixa etária pode provocar ou despertar no profissional uma variedade de emoções muitas vezes difícil para o educador dar conta sozinho (Cardenal, 2011; Elfer, 2007a, 2015; Hopkins, 1990; Lyth, 1989). Ao mesmo tempo, se relacionar apenas fisicamente com as crianças sob sua responsabilidade, excluindo ao máximo um envolvimento emocional com elas, pode ser uma forma de os educadores manterem o seu trabalho o mais profissional possível, tendo em vista que se envolver afetivamente com as crianças poderia ser visto como uma postura não profissional por parte do educador.

Além disso, enxergar o cuidado dessa forma pode constituir uma negação. Com isso se quer dizer que em algum nível pode haver um reconhecimento por parte dos educadores de que exercer satisfatoriamente a função de cuidar é algo complexo – ou, como diria Winnicott (1969/1994, 1987/2006), cuidar satisfatoriamente de um bebê configura um trabalho especializado, delicado, sutil, exigente – que, portanto, nem todas as pessoas conseguiriam desempenhar de maneira adequada. Reconhecer que não se tem as qualidades necessárias para se cuidar satisfatoriamente das crianças pode ser algo muito difícil de ser feito pelos profissionais da Educação Infantil, os quais têm o cuidar como uma de suas principais funções. Nesse sentido, é possível que opere uma negação da complexidade envolvida no cuidado, pois cuidar suficientemente bem de alguém, indo além de atender meramente as necessidades físicas – o que engloba a forma como uma pessoa se relaciona com a outra – é algo não tão simples de ser alcançado. Ensinar uma pessoa, nesse contexto, poderia ser considerado algo mais fácil de ser realizado, inclusive porque se o profissional não é um bom

educador, ele pode estudar mais para melhorar a sua didática. Por outro lado, cuidar apropriadamente de alguém, atendendo além das necessidades básicas as necessidades sutis e emocionais dessa pessoa, é algo que independe de qualquer ensinamento ou conhecimento formal (Winnicott, 1965/2005, 1987/2006). Assim, negar o cuidar como algo complexo que vai além de um fazer manual, pode ser uma forma de os educadores lidarem com a sua complexidade e as dificuldades enfrentadas por eles na sua execução. Nesse mesmo sentido, situar o cuidar como tendo menor valor profissional, como uma tarefa simplesmente manual (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b) e que, portanto, não se deseja realizar, pode ser uma forma de os educadores se distanciarem dele por ser uma função difícil de ser adequadamente desempenhada.

Seja pelo motivo que for, como essa compreensão do cuidado pode se fazer presente e, portanto, atrapalhar o relacionamento e a interação educador-criança, não só nas turmas de berçário, mas também nas demais turmas de creches e pré-escolas, é fundamental que espaços de escuta sejam ofertados dentro das Instituições de Educação Infantil para os profissionais que compõem suas equipes. Esses espaços, como os grupos de supervisão ou reflexão profissional (Elfer, 2015), objetivam que questões que entram o estabelecimento de um vínculo próximo e afetivo do educador com as crianças sejam verbalizadas e trabalhadas.

Ainda com relação ao cuidar, as falas de algumas educadoras possibilitaram identificar que no contexto das creches haveria uma cultura que em parte menospreza e desvaloriza o cuidado que é ali disponibilizado: “Cuidado é, principalmente agora na parte do berçário [...] No berçário, não, ele é, por mais que a gente queira trabalhar, ele tá presente, tem que tá presente. É a questão, tem que ter a higiene, tem que ter cuidado” (EU8). Através dessa vinheta, é possível refletir o quanto para algumas educadoras trabalhar no berçário implicaria em não poder exercer – pelo menos não em sua plenitude – o seu papel enquanto educadores. Isso se deve ao fato de a função educativa ter de ser desempenhada junto ou intercalada com a função do cuidar, uma vez que as educadoras estão atuando junto a bebês, os quais dependem da qualidade do cuidado que lhes é ofertado para ficarem bem e se desenvolverem de maneira saudável (Winnicott, 1987/2006). Desse modo, quando os profissionais entram em contato com os infantes, “por mais que a gente queira trabalhar” (EC9), isto é, desenvolver atividades pedagógicas, “ele (o cuidar) tá presente” (EC9). Tendo em vista que a atuação no campo da Educação Infantil geralmente está relacionada à realização de tarefas educativas, enquanto cuida, a educadora pode estar – na sua concepção – se afastando de um fazer profissional,



uma vez que cuidar pode não ser reconhecido enquanto trabalho (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b), por não ser uma função em si pedagógica. Quando cuida, a educadora não desempenharia o seu papel profissional como educadora, mas sim um papel que iria além, ou melhor, aquém da sua identidade profissional.

Contudo, por se tratar de bebês, dependentes e imaturos, o cuidado “tem que tá presente” (EU8), devendo os profissionais às vezes desenvolver esse papel; o qual, por não ser – na visão de algumas educadoras – educativo, teria menor valor profissional. Como consequência da desvalorização do cuidado – também identificada em outros estudos (Elfer, 2007a; Elfer & Dearnley, 2007; Freitas & Shelton, 2005), este pode estar sendo realizado à custa da insatisfação das educadoras ou negligenciado nos serviços voltados à primeira infância, acarretando uma atenção parcializada à criança (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b).

O menor valor atribuído a outras tarefas que não são em si pedagógicas também pode ser visto na seguinte vinheta, na qual a educadora fala sobre o que ela acredita que um bebê precisa: “Muita atenção, bem, bem maternal mesmo. [...] As pessoas que trabalham com isso tem que mostrar muita alegria, satisfação em estar com aquela criança. Bem boba, né. Pra aquele bebê saber que é amado e estar feliz” (EH2). Ainda que essa profissional tenha feito referência à importância de um ambiente satisfatório, atento e dedicado ao bebê – da mesma forma que outras educadoras fizeram –, parece que ela se acha “boba” ou a pessoa que faz isso “boba”, como se não houvesse mérito, valor ou reconhecimento em realizar um trabalho e se relacionar com os bebês de um modo mais sensível e delicado. A partir disso, pode-se refletir o quanto a priorização da tarefa educativa nos serviços voltados à infância pode ser vivenciada pelas educadoras, sobretudo por aquelas que trabalham com crianças mais novas, como uma desclassificação de outras tarefas, o que inclui as de cuidado (Elfer, 2007a): “Acho que (a infância) é uma fase assim que deveria ser muito cuidada pelos adultos em cuidar. Formar uma criança é um trabalho difícil, que eu acho que tá bem banalizado” (EH1).

Embora haja, de modo geral, na Educação Infantil uma cultura que preza e prioriza a educação das crianças frente a outras funções que a creche tem a cumprir, algumas educadoras relataram a importância do relacionamento afetivo e do ambiente adequado – em outras palavras, do cuidado emocional – como algo que deveria ser priorizado e, portanto, alcançado antes que qualquer outra tarefa – inclusive a educativa – seja posta em prática:

“Muita atenção, bem, bem maternal mesmo. Embora tu... Bem materno. E... Muito estímulo. E antes do estímulo eu acho que também um ambiente alegre. As pessoas que trabalham com isso tem que mostrar muita alegria, satisfação em estar com aquela criança. Bem boba, né. Pra aquele bebê saber que é amado e estar feliz” (EH2).

“Tem criança ali (na creche) que tu pega que ele, assim, não gosta dum afeto. Não gosta de se aproximar. Acho que tem criança que... Dá muito carinho pra criança, assim, naquele momento, assim, né, que ela tem que se apegar com a gente, né. Depois o todo, a parte cognitiva, motora” (EH5).

Através desses exemplos, é possível inferir o destaque atribuído por algumas educadoras à importância de se investir principal e primeiramente no aspecto emocional envolvido no contato diário com as crianças, disponibilizando um ambiente satisfatório no qual elas possam viver e se desenvolver. Dentro desse aspecto, se situam a forma como o educador desempenha o seu trabalho e o modo como ele se relaciona com a criança, devendo a qualidade nesse âmbito ser buscada e priorizada, tendo em vista a sua importância para o bem-estar e o desenvolvimento saudável da criança: “O ambiente é muito importante pra que ela (a criança) possa se desenvolver bem, ser feliz e inteligente” (EU9).

Aqui, é necessário ter em mente que, ao se falar de bebês e crianças pequenas, o ambiente majoritariamente compreende as pessoas com quem o infante se relaciona e que disponibilizam o cuidado que eles necessitam para se desenvolver de maneira saudável (Winnicott, 1987/2006). A partir da fala das educadoras, pode-se perceber que a responsabilidade por fornecer um ambiente satisfatório é dos profissionais que se relacionam e estão em contato direto com as crianças. Nesse sentido, o educador deve demonstrar alegria e satisfação ao se relacionar com a criança para que ela fique bem durante o tempo que está na creche, assim como provê-la do afeto e do carinho que ela precisa para estabelecer um vínculo com o educador. Somente depois que a instituição for bem sucedida em disponibilizar para o bebê esse ambiente adequado é que as outras funções da creche teriam vez ou ganhariam importância, dentre elas, a educação, a estimulação e outras tarefas voltadas para o desenvolvimento cognitivo e motor da criança.

Segundo Winnicott (1969/1994, 1987/2006), as tendências inatas da criança ao desenvolvimento obtêm resultados satisfatórios somente quando ela é amparada por um

*ambiente de facilitação* suficientemente bom, o qual decorre do fato de a criança ser cuidada de modo sensível e adequado. Conforme destacado anteriormente, se o ambiente for bem sucedido em se adaptar às necessidades do bebê, este será capaz de confiar no ambiente e se sentir seguro, fundamental para que o seu desenvolvimento saudável se dê (Winnicott, 1987/2006). A partir disso, é possível pensar o quanto a atenção dada ao aspecto emocional e à qualidade do ambiente da creche – no sentido de cuidado e relacionamento educador-criança – seria fundamental também por possibilitar e fornecer as condições necessárias para que os outros aspectos da criança, como o cognitivo e o motor, igualmente possam ser abarcados, contemplados e trabalhados: “[...] começar a engatinhar, a coragem pra poder andar, né, a gente dava segurança pra eles (os bebês)” (EH6). Apesar de a literatura trazer que algumas educadoras não conferem valor ao cuidado por si só, apenas atribuindo importância a ele por apoiar e possibilitar que a aprendizagem ocorra (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b), esse não parece ter sido o caso das profissionais desse estudo. Mesmo que cuidar das crianças nesse sentido mais amplo de fornecer um ambiente suficientemente bom favoreça o seu desenvolvimento cognitivo e possibilite que atividades educativas sejam realizadas, certa importância também parece ser atribuída ao cuidado por ele mesmo, devendo este – na opinião de determinadas educadoras – ser priorizado frente às demais funções que a creche teria a desempenhar junto a bebês e crianças pequenas.

Por fim, vale ainda destacar que o trabalho exercido dentro das Instituições de Educação Infantil foi em parte associado à função materna, isto é, a um papel que originalmente pertenceria ao contexto familiar, sobretudo no que se refere ao cuidado e ao tipo de relacionamento que o educador estabelece com as crianças: “E sempre pensei em fazer pelos filhos dos outros o que eu gostaria que fizessem pros meus. Então, eu trabalho mais ou menos assim” (EH3); “Eu acho que tem que dar carinho, acho que na infância é fundamental, aquele afeto, acolhimento, há [...] de ter aquele carinho, aquele amor de mãe, assim. Carinho de quem tá te cuidando” (EH4). A partir disso, se torna evidente o quanto – para algumas educadoras – o trabalho que elas realizam se aproxima da função materna. Essas profissionais demonstraram certo reconhecimento de que como educadoras, em contato diário com bebês e crianças pequenas, o seu fazer se assemelharia em alguma medida ao fazer da mãe. Nesse sentido, elas trazem para a sua prática elementos ou modos de interagir com a criança que na sua concepção seriam próprios ou oriundos do contexto familiar e da relação mãe-bebê, como o “carinho” e o “amor de mãe” (EH4). Essa forma de perceber o trabalho dentro de creches e

pré-escolas corresponderia à visão de Instituição de Educação Infantil enquanto um *lar substituto*, o qual deveria proporcionar para as crianças relacionamentos próximos e íntimos com os funcionários. Dessa forma, como é esperado que esses serviços se aproximem o máximo possível do modelo de cuidado materno ou familiar (Dahlberg et al., 2001; Elfer & Pages, 2015), isso contribuiria para a produção de uma força de trabalho predominantemente feminina (Dahlberg et al., 2001).

Nesse contexto, pode-se pensar que o que conduziria as ações das educadoras seriam, em parte, as experiências pessoais durante a própria infância (Vitta & Emmel, 2004; Winnicott, 1969/1994, 1987/2006) e durante a vida adulta – em especial, pela experiência de desempenhar a função materna para aquelas profissionais que também são mães (Vitta & Emmel, 2004). Tal ponto encontra-se expresso no empenho relatado pela educadora EH3 de fazer pelas crianças sob a sua responsabilidade o que ela gostaria que fosse feito pelos filhos dela, resgatando no relacionamento atual com os bebês algo do cuidado que ela ofereceu no passado aos seus filhos: “eu vou fazer a adaptação da criança, quando eu vou pegar isso, meu filho tem 26 anos, minha filha tem 21, eu tô pegando a Joana e o Mauro no colo, como eu gostaria que fizesse com eles” (EH3).

Como o trabalho que as educadoras realizam está em alguma extensão vinculado à função materna, elas podem interagir com as crianças de forma semelhante a como uma mãe e um pai fariam, chegando inclusive a perceber o bebê quase como um filho: “Tu pega uma criança no período de adaptação, né. Depois de um tempo, é que nem filho, assim, tu identifica o chorinho. Quando é choro de febre, quando é choro de cólica, o chorinho da manhã” (EH4). Nesse sentido, a relação que as educadoras estabelecem com as crianças, em alguma medida, torna-se similar àquela existente entre pais e filhos. Tal fato pode ser averiguado sobretudo na incidência do processo de identificação do cuidador com a criança também no contexto de creche; possibilitando que o educador, da mesma forma que uma mãe, se coloque no lugar do bebê e saiba – especifica ou genericamente – quais são as suas necessidades. Esse processo de identificação possibilitaria que o educador alcançasse uma compreensão sensível de como o infante se sente e cuidasse adequadamente dele ao atender as suas necessidades (Winnicott, 1963/1983, 1987/2006). É pertinente, portanto, pensar o quanto a educadora EH4 atingiu o estado de sensibilidade que permite às mães cuidarem satisfatoriamente dos seus filhos, tendo em vista que ela relata conseguir distinguir os diferentes tipos de choro do bebê e saber, desse modo, o que ele precisa. Outro estudo,

realizado por Bressani et al. (2007), já havia levantado a possibilidade de as educadoras de creche e pré-escola poderem cuidar de modo sensível e adequado dos bebês e crianças, uma vez que indicadores de responsividade foram identificados numa educadora responsável pelo berçário de uma creche de Porto Alegre (RS).

Tendo em vista que o trabalho exercido pelas educadoras em parte está associado à função materna, é possível que algumas educadoras pensem que, para trabalhar com Educação Infantil, elas precisariam primeiro passar pela experiência da maternidade e cuidarem dos próprios filhos:

“Quando eu fiz o Ensino Médio pela primeira vez, eu fiz o estágio pra secretariado. [...] Daí fui trabalhar no setor tributário. Não tinha nada a ver. Mas na realidade eu tinha vontade, ficou uma coisa assim, hã... Ficou lá dentro uma coisa que eu tinha, uma coisa mal resolvida que eu queria resolver. Daí então eu tava com... 36 pra 37 anos, eu resolvi largar tudo aquilo que eu fazia, né. Primeiro esse primeiro emprego, depois eu fui pra comércio e também não tinha nada a ver com o que eu queria, e aí eu larguei tudo, chutei o balde, né, do outro. Resolvi chutar o balde e fazer magistério, né. Daí eu disse assim: ‘Não, agora eu vou fazer uma coisa que já tava guardada’. Eu já tava na fase mais... Eu fui mãe muito nova... Tem todo um histórico assim que me levou a não ter feito isso quando era jovem, né. Eu fui mãe com 17 anos, depois tive o outro (filho) com 23. Aí fiquei mais envolvida. Trabalhei por 37 anos no mesmo lugar praticamente. Porque um tinha 20 e o outro tinha 14, né. Daí ali eu vi que tinha chegado a minha hora. Aí fui fazer magistério” (EH1).

É interessante notar que, ao contar como se deu a sua escolha pela Educação Infantil, a educadora EH1 relata toda uma trajetória de experiências e trabalhos não relacionados com a atual área de atuação dela, apesar de desde o início referir que tinha “uma coisa mal resolvida” “que já tava guardada” (EH1), possivelmente a sua vontade de ser educadora e/ou trabalhar com crianças. Contudo, parece que algo a estava impedindo de fazer isso que “ficou lá dentro” (EH1). Ao final do relato, a educadora deixa transparecer que, apenas depois de ser mãe e num momento em que os filhos já eram mais velhos, ela estava pronta – “havia chegado a minha hora” (EH1) – para fazer o magistério e trabalhar com Educação Infantil. A partir desse percurso, é pertinente pensar que, somente após a educadora ter passado pela

maternidade e ter cuidado dos próprios filhos, ela se considerou preparada e apta para ser educadora infantil, reforçando a crença de que o trabalho em creches está em parte associado à função materna e ao desempenho de um papel pertencente ao grupo familiar, pelo menos no que se refere a cuidar dos filhos dos outros.

Uma vez que o trabalho como educadora em creches e pré-escolas implica o contato com bebês e crianças pequenas, o modelo para a realização desse trabalho viria em alguma medida do ambiente familiar, sendo necessário que a forma como mães e pais cuidam e se relacionam com os filhos fosse transposta e implementada nas Instituições de Educação Infantil. Isso se daria pelo fato de a criança, principalmente os bebês e as crianças mais novas, necessitarem desse tipo de contato e atenção tido pelas educadoras como próprio do ambiente familiar. Quando questionadas sobre o que um bebê precisa, as profissionais, dentre outras coisas, responderam: “Muita atenção, bem, bem maternal mesmo. Embora tu... Bem materno” (EH2);

“Da mãe. Além da mãe, acho que da família, né. A mãe porque é a mãe. Acho que em primeiro lugar é a mãe. E o acompanhamento do pai também. Precisa muito de carinho, de conversa, né [...] Então ele (o bebê) precisa de muita conversa, de carinho, formas de comunicar o que a pessoa quer. Não tem como falar, mas ele te comunica, né. Eu acho que precisa disso” (EU3).

Através dessas verbalizações, fica claro o motivo que leva algumas educadoras a aproximarem a forma como elas realizam o seu trabalho com a função materna, visto que na concepção delas um bebê necessita do tipo de atenção que é disponibilizada pela mãe no ambiente familiar, ou seja, um cuidado delicado, sensível e afetivo. Devido às características e às necessidades específicas do bebê, seria importante que o cuidado e a dedicação característicos da mãe e do pai fossem transferidos e realizados também na creche, sobretudo nos berçários. Se o bebê que frequenta a creche precisa do tipo de cuidado e relacionamento que o contexto familiar propicia, o trabalho que é realizado nos serviços voltados à infância teria que em parte se assemelhar à família, sobretudo no que diz respeito ao cuidado materno (Dahlberg et al., 2001). Seguindo esse raciocínio, algumas educadoras podem considerar como fazendo parte do seu trabalho e do papel da creche dar continuidade a esse cuidado que seria próprio do grupo familiar. Contudo, é importante lembrar que as educadoras não são

mães nem pais desses bebês. No entanto, é possível que alguns profissionais se tornem muito possessivos com as crianças pelas quais são responsáveis (Elfer, 2015). Caso isso ocorra, a forma dos funcionários se relacionarem com os infantes deve ser abordada e trabalhada nos espaços de escuta dentro das instituições (Elfer, 2007a; Elfer & Dearnley, 2007; Goldschmied & Jackson, 2004).

Ainda dentro desse contexto do fazer do educador apresentar certa semelhança com o relacionamento que os pais têm com os filhos, algumas das educadoras que não são mães deixaram transparecer que o fato de elas não terem filhos as desautorizaria em alguma medida no seu trabalho: “Acho que (a adaptação é mais fácil) quando também os pais se propõem a... Gostam do local, entendem os valores da instituição e concordam [...] É que eu também, né, falo porque eu não sou mãe” (EU3); “Eu acredito que seja realmente, eu não tenho filho, mas acredito que às vezes fica difícil tu chegar e deixar um, principalmente um bebê tão pequeno, chegar e deixar na creche” (EU7). Para essas educadoras, não ser mãe pode dar certa credibilidade ao que elas falam, uma vez que elas não saberiam como é ser mãe e ter que, por exemplo, deixar o seu filho sob os cuidados de outras pessoas. Seria como se a formação e as experiências delas não fossem suficientes para autorizá-las a falar sobre determinado assunto por entenderem o processo. Nesse sentido, precisaria também ser mãe, passar pela experiência, para saber e entender algumas coisas. Dessa forma, pode-se pensar o quanto o conhecimento necessário para trabalhar na creche é, em parte, relacionado à vivência prática de ser mãe e, portanto, ao contexto familiar e à função materna.

Levando em consideração o que foi até aqui apresentado de que nas Instituições de Educação Infantil haveria uma cultura que considera o cuidado como uma papel associado à figura da mãe, alguns profissionais poderiam pensar que ao desempenharem tarefas que não sejam educativas, principalmente as relacionadas ao cuidado, eles estariam se confundindo com a família ao assumirem uma função pertencente ao contexto familiar. Ao mesmo tempo, essa concepção de cuidado pode levar alguns profissionais a pensarem que, quando cuidam, estão se afastando de um fazer profissional, uma vez que – conforme destacado anteriormente – o cuidado pode não ser reconhecido como trabalho (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b).

Considerando conjuntamente as funções que as educadoras referiram desempenhar, uma das profissionais considerou que educar e cuidar de uma criança não é uma tarefa fácil: “Porque acho que (a infância) é uma fase assim que deveria ser muito cuidada pelos adultos em cuidar. Formar uma criança é um trabalho difícil” (EH1). Na opinião dessa educadora,

isso se daria principalmente pelo seu fazer compreender uma grande responsabilidade; sendo os educadores responsáveis pela formação da criança enquanto sujeito, ou seja, pelo desenvolvimento de uma pessoa que está recém começando a ser:

“Porque não sou daquelas que: ‘Ah, criar filho é a coisa mais fácil do mundo. Não tem problema’. Pelo contrário, acho que tenho uma responsabilidade enorme. Porque eu sou responsável pela formação de um novo ser, né. Então eu tenho que saber como pode ser feito” (EH1);

“Infância eu penso em cuidado, segurança, amor, comprometimento. [...] principalmente o comprometimento e responsabilidade [...] Porque eu vivi isso. E eu sei que é, como faz falta na infância da gente essa, quando as pessoas não tem essa responsabilidade. Que pensam que criança é um brinquedo, que criança é jogo, e não é. Em uma atitude, tu pode excluir totalmente a vida de uma criança” (EH3).

Embora apenas duas educadoras tenham verbalizado diretamente a responsabilidade envolvida no exercício do seu trabalho, a fala de outras profissionais permite que essa crença seja estendida também a outras educadoras. Nesse sentido, a compreensão da relevância do seu fazer pode ser inferida pela importância atribuída ao desenvolvimento inicial: “Tudo a gente tá desenvolvendo sempre, né, mas na infância isso... São os primeiros, né. Sempre acho que a gente tá desenvolvendo alguma coisa. A capacidade... Mas na criança tudo isso, é tudo maior, né. São as primeiras conquistas” (EU3); ou pela autoavaliação e cobrança pessoal em desempenhar o seu trabalho da forma como acredita que deveria ser feito:

“Dificuldade, eu diria, às vezes, minha comigo mesma, assim. Tipo, ah, tô fazendo, tô fazendo o que eu deveria fazer. Ou tipo, ah, tem vezes que tu tá mais cansada, aí tu parece que não tá fazendo muito, mas aí, ah, não, tem que fazer, então acho que é aquela, aquela briga interna de como fazer” (EU6).

Nessa última vinheta, é possível perceber ainda que por vezes a educadora está cansada, o que reitera a visão do trabalho do educador como uma tarefa que não é fácil. Educar e cuidar de bebês e crianças pequenas é exigente, tanto física quanto emocionalmente;



necessitando o profissional, portanto, de repouso e descanso: “Tudo pelo, até pela movimentação, porque eu fico em três salas. Quando tu sai daqui, parece que tu trabalhou doze, quatorze horas, nem é oito” (EH3); “é bem cansativo” (EH4). Com relação especificamente ao cuidar, pode-se perceber na teoria winnicottiana (Winnicott, 1986/2005, 1987/2006) o quanto desempenhar satisfatoriamente o cuidado é exigente, uma vez que requer do adulto responsável pelo bebê que ele se dedique e se devote àquela criança e a tarefa de cuidar dela. Além disso, para que o cuidado seja adequado e atenda as reais necessidades do infante; o adulto deve, em alguma extensão, regredir e se identificar de maneira muito sensível com o bebê a ponto de saber como ele se sente e quais são as suas necessidades (Winnicott, 1963/1983, 1987/2006). Desse modo, cuidar adequadamente de vários bebês e crianças ao mesmo tempo consiste em um trabalho exigente, uma vez que o educador é demandado a entrar no mundo do bebê, sendo o trabalho: “Aqui (na creche) é bem fora do que acontece, aqui pra mim é um mundo à parte” (EU2).

Ainda com relação ao educar e ao cuidar, durante as entrevistas, algumas educadoras mencionaram que integram essas duas funções no seu trabalho:

“Acho que contato, né. Contato físico. Tu canta, tu, tu estimular aquela criança a engatinhar, pegar objetos. Mas, assim, sempre em contato de segurar, de beijar. Tu vê que eles (os bebês) necessitam disso. Não, tu larga no chão, ah, deu. Não. Eu acho que tá em contato ali, até na alimentação, não é aquela coisa de pegar, ‘Ah, oh, tá na hora de comer’. Não. Tu conversa, tu explica. A questão da linguagem também, tu conversa muito. Na troca também, tu sempre tá, as partes do corpo, ‘Ai, vamos trocar, vamos’. Até porque a criança também vai se familiarizando com aquele momento, com aquela rotina. Acho que tudo isso é importante, né. Tu te dedicar” (EH4).

Através dessa fala, é possível refletir o quanto essa educadora integra e conecta os seus papéis no contato que ela estabelece com os bebês e as crianças. Nesse sentido, o trabalho dessa profissional não parece separado ou fragmentado em momentos educativos e momentos de cuidado, uma vez que ambas as funções ocorrem juntas; uma possibilitando, provocando e apoiando a outra. Resultados semelhantes foram encontrados em outro estudo (Monção, 2015), no qual as professoras compreenderam o Centro de Educação Infantil enquanto um espaço no qual o cuidado e a educação são integrados. Apesar de esses

exemplos apontarem que em alguma extensão a integração entre o cuidar e o educar – destacada como fundamental pela literatura (Elfer, 2007a; Freitas & Shelton, 2005; Freitas et al., 2008) – tem sido alcançada dentro de algumas Instituições de Educação Infantil, é importante notar que essa articulação entre os dois principais papéis da creche ocorre majoritariamente em um único sentido. Há uma ênfase maior de que o trabalho pedagógico, seja ele de educação, ensino ou estimulação, aconteça em todos os momentos, inclusive nos de cuidado:

“Mas os momentos que tu tem pra explorar acho que tu tem que explorar assim, não achar que ele (o bebê) vai ficar só deitadinho no carrinho, tem que ter... Eu acho. Mesmo nos momentos de trocar as fraldas, já vai conversando mais. Acho que como tu faz... Acho que é como tu tem que lidar com ele. Já aproveita, vê como ele levanta, vê como ele, saber se o choro dele vai vir ou não... Acho que tudo assim, a base é em tudo que tu tá fazendo. Não é assim: ‘Agora é a hora do trabalho pedagógico’. Não. Tu pode em todos os momentos” (EH1);

“Qualquer momento que a gente ali com eles (os bebês) é um estímulo, é uma prática. Tanto, tanto nessas atividades que a gente procura assim de estímulo do motor, tanto pra engatinhar, quanto pra já ficar firme, sentar. Como nos momentos de higiene, de sono, de troca, sempre tudo. Acho que cada momento é pedagógico, é importante. Tudo, tudo é um momento, é um movimento, acaba sendo uma prática” (EU7).

A partir disso, pode-se perceber que há predominantemente uma integração da tarefa educativa nos momentos de cuidado, não ocorrendo com tanta ênfase uma busca de trazer o cuidado – ou uma postura relacionada ao cuidar – para as atividades pedagógicas. É quase como se os profissionais da Educação tivessem que explorar e aproveitar todos dos momentos que eles têm com as crianças para realizar um trabalho que seja, em algum sentido, pedagógico. Dessa forma, os educadores estariam realizando, inclusive quando cuidam, a função educativa que atribuiria valor e reconhecimento profissional ao seu fazer (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b). Outros estudos (Bógus et al., 2007; Veríssimo & Fonseca, 2003b) também identificaram que algumas educadoras definem o cuidar como um momento de aprendizado, considerando que durante os períodos de brincadeira, banho, alimentação, troca

de fralda e roupa a educadora, ao mesmo tempo em que cuida, está educando e a criança aprendendo:

“Quando eu alimento, eu não misturo, não misturo o alimento assim, sabe? Pra pegar o feijão, o arroz e a carne, eu vejo colegas que às vezes fazem, né. Eu vou falando: ‘Vamos perguntar qual o gosto do feijão, vamos perguntar qual o gosto do arroz, da batata’. Mas a parte... De forma desorganizada, né. Tu tem aquele prato, mas fica, né. Ele (o bebê) tem que saber o que tá comendo, assim. Daí tu vai: ‘Vamos provar o arroz?’ É assim, tu tem uma prática daí” (EH1).

Por meio disso, é possível inferir novamente uma maior valorização do processo de educação e aprendizagem dentro das Instituições de Educação Infantil. Por outro lado, a integração parcial das funções das educadoras pode se dar uma vez que elas não saberiam como articular esses fazeres, não conseguindo encontrar uma conexão e um equilíbrio entre os seus diferentes papéis: “Dificuldade, eu diria [...] Como também não puxar muito pra um lado e pouco pra outro lado, sabe?” (EU6). O importante aqui é que, primeiramente, as educadoras compreendam que cuidar de um bebê ou de uma criança vai além de simplesmente atender as necessidades físicas dela. Cuidar satisfatoriamente implica também um lado mais sutil, sofisticado, da forma como o educador se relaciona com o bebê; sendo necessário, portanto, que o profissional estabeleça com a criança um contato próximo, sensível, estável e contínuo durante todo o tempo em que o infante está na creche (Winnicott, 1987/2006). Dessa forma, se as educadoras identificam como fundamental que tarefas educativas e pedagógicas sejam desenvolvidas na creche, que essas sejam realizadas de modo que os elementos inerentes ao cuidar sejam integrados, ou seja, que os profissionais conduzam a educação da criança de modo sensível, humano e afetivo.

No entanto, atingir esse objetivo de não apenas integrar o cuidar e o educar, mas também que ambas as funções sejam igualmente valorizadas nos serviços voltados à infância, pode ser bastante complicado, uma vez que – como já salientado previamente – algumas educadoras querem ser reconhecidas pelo seu papel educativo e não pelo cuidado que elas disponibilizam para as crianças:

“O que mais dificulta pra gente é, assim, oh, a gente tem um estatuto, a gente tem isso como regras, e essas regras são quebradas. [...] Pelos pais, né. [...] Porque infelizmente eles ainda veem isso aqui não como uma instituição educacional, eles veem isso aqui como uma instituição cuidadora. A gente fala: ‘Tu sabia que teu filho tá pintando, teu filho tá fazendo isso, tá fazendo aquilo?’, ‘Ah, eu não sabia. Ele comeu, ele fez xixi, ele fez cocô?’ Sabe? A coisa sempre puxa mais pro lado do cuidado pessoal do que pro lado intelectual. [...] eles enxergam a gente não como professora nem educadora, não precisa que me chame de professora, mas eles continuam achando que nós somos babás” (EH6).

O fato de os pais não seguirem as regras e as normas impostas pela instituição denuncia para a profissional uma desvalorização da creche enquanto instituição de educação. O mesmo foi identificado em um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede municipal de São Paulo, no qual as professoras interpretavam a dificuldade das famílias de cumprirem os horários da creche como uma desvalorização do papel educacional do CEI (Monção, 2015). Embora algumas funcionárias tentem chamar a atenção dos pais para os aspectos educacionais dos filhos, estes por sua vez se interessam mais pelo cuidado, percebendo – na opinião das educadoras – a creche enquanto instituição destinada ao cuidar, não tanto ao ensino e à aprendizagem. Talvez isso seja um reflexo do que os pais julgam ser mais importante para um bebê ou uma criança pequena, ou seja, o cuidado. Como consequência, as profissionais podem se sentir frustradas, uma vez que o seu trabalho como educadoras não é tão valorizado pelos pais, mas sim o seu papel como cuidadoras. Nesse contexto, chama a atenção um estudo realizado no Rio de Janeiro (Pessôa et al., 2016), o qual entrevistou 60 duplas formadas por mães com filhos de até um ano e outras cuidadoras (mães e babás, mães e avós, mães e educadoras de creche). Essa pesquisa evidenciou que as mães e as educadoras de creche parecem ter discursos semelhantes quanto ao que valorizam no cuidado disponibilizado aos bebês, priorizando o contato corporal (por exemplo: segurar o bebê no colo) e interações face-a-face (por exemplo: manter contato pelo olhar). Apesar disso, mães e educadoras apresentaram algumas diferenças em relação aos cuidados básicos (por exemplo: alimentar) e ao contato corporal, com as mães valorizando mais as trocas de carinhos e afetos nesses momentos, e as educadoras se preocupando mais em atender as necessidades básicas do bebê.

Ao mesmo tempo, é possível pensar também o quanto dentro do campo da Educação o trabalho direto com os bebês e as crianças pequenas – principalmente quando envolve cuidados físicos, como a troca de fraldas – pode ser visto com *status* inferior (Elfer & Dearnley, 2007). A dicotomia existente entre o educar e o cuidar, de acordo com a literatura, pode do mesmo modo ser percebida dentro do funcionamento das creches na diferença entre as professoras – as quais possuem maior formação e desempenhariam principalmente as atividades consideradas pedagógicas – e as monitoras, auxiliares ou educadoras assistentes – com menor escolaridade e que realizariam sobretudo os cuidados físicos (Campos et al., 2006; Lordelo & Carvalho, 2003; Vitta & Emmel, 2004). Certa diferença entre as professoras e as auxiliares pode ser percebida nas verbalizações da educadora EH3, a qual possui Ensino Médio incompleto:

“É como eu disse pra essa mãe hoje: ‘A gente vai trabalhar’, eu sou uma auxiliar, mas eu sempre digo assim, oh [...] Uma das coisas que, eu não sei isso é da minha competência, mas que eu não aprovo muito é as visitas” (EH3).

Por não ser uma professora, mas uma educadora assistente, a profissional se coloca como tendo menor valor e como se as coisas que ela tem a dizer não tivessem relevância dentro da instituição, isto é, como se ela não tivesse autoridade, permissão ou conhecimento para opinar sobre questões relacionadas ao seu trabalho com as crianças. Entretanto, não há como saber se essa crença é oriunda de algo interno e pessoal da educadora ou é proveniente do ambiente de trabalho no qual ela está inserida. De qualquer modo, a questão aqui é bem o contrário do que a profissional deixou transparecer por meio de sua fala, principalmente no que se refere ao cuidar, função cujo desempenho adequado não corresponde ao nível de formação, uma vez que independe de qualquer ensinamento ou conhecimento formal (Winnicott, 1965/2005, 1987/2006). Nesse sentido, todas as educadoras, independente de assumirem o papel de professoras ou monitoras dentro das Instituições de Educação Infantil, deveriam ter tanto o seu fazer como os seus pensamentos e sentimentos relacionados à sua prática valorizados e reconhecidos, uma vez que fazem parte – e uma parte importante – desse sistema.

Ainda com relação ao trabalho que as educadoras realizam dentro de creches e pré-escolas, é importante destacar que há diferenças nas atividades educativas e de cuidado

desempenhadas por elas dependendo se estão em contato com bebês ou com crianças maiores. Dessa forma, cada turma, cada faixa etária, por apresentar características e necessidades específicas, implicaria em uma forma diferente de trabalho: “É conforme o grupo vai crescendo (risos), que vão ficando, assim, mais independentes, a gente vai compondo outras coisas. De acordo com o movimento deles, muda a atividade, vai dificultando um pouquinho” (EH4);

“Como agora tô com um, com o Rafael que tem seis meses, e um que vai fazer seis agora semana que vem, que é o Yuri. Entrou hoje um de três meses. Te falo que a faixa etária deles é diferente. Um tá querendo mais colo, o outro tá chorando mais. Os outros já tão no tatame, já tão rolando. Então, é diferente a maneira como tu vai lidar com um e com outro” (EH3).

Essas falas trazem a idade da criança como um dos fatores que influencia a maneira dos educadores exercerem a sua profissão (Lordelo, 1998; Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b). Mesmo a diferença de poucos meses entre um bebê e outro pode demandar do profissional formas distintas de lidar com eles. Conforme o bebê ou a criança crescem, as suas necessidades e capacidades mudam, devendo o modo como o profissional cuida, educa e se relaciona com o infante mudar e ser adaptado à nova etapa do desenvolvimento em que a criança se encontra. Nesse contexto, é provável que se configure enquanto uma dificuldade enfrentada pelos educadores eles terem que, numa mesma turma, dar conta de atender simultaneamente as diversas demandas de crianças de diferentes faixas etárias (Bógus et al., 2007; Bressani et al., 2007).

No que diz respeito aos bebês, um maior destaque foi dado pelas educadoras ao atendimento tanto das necessidades físicas quanto das necessidades de atenção, afeto e contato: “Acho que com os pequeninhos é diferente dos maiores, porque os bebezinhos eles precisam muitos ainda da presença do adulto. [...] Muito, muito do contato” (EH4); “ressalta o cuidado porque a criança às vezes tá xixi, tá cocô, tem que verificar. Se a criança tá comendo bem [...] Acho que o cuidado nessa faixa etária, principalmente bebês, é fundamental. E o carinho também, né, carinho, atenção” (EU4); “Tem alguns momentos, né, que bom, é a questão do cuidado mesmo, principalmente no berçário, alimentação, higiene, cuidado” (EU8). Aqui, o estado de maior dependência e imaturidade em que o bebê se encontra

(Winnicott, 1987/2006) exige que o educador se dedique a atender as demandas físicas e emocionais do infante, devido a sua importância para o bem-estar atual e para o desenvolvimento posterior da criança. Além disso, os recursos limitados do bebê e a sua menor autonomia o impossibilitam de satisfazer por conta própria as suas necessidades; exigindo, portanto, “a presença do adulto” (EH4). Ao mesmo tempo, as atividades de ensino e aprendizagem teriam que ser temporariamente suspensas, pois o infante não teria algumas das habilidades tidas como necessárias para que tarefas pedagógicas e diretivas pudessem ser realizadas – por exemplo, a capacidade de manter a atenção constante em uma atividade: “os bebezinhos agora, por exemplo, aqueles fantochezinho de dedo, não tô conseguindo ainda, porque eles precisam muito do, da, de tá, do colo. Da afetividade ainda. Mas já tão começando a prestar atenção” (EH3).

O que parece principalmente diferenciar, na concepção das educadoras, os bebês das crianças maiores é que, quanto mais velha a criança, mais autônoma e independente ela se torna – apresentando, por exemplo, menor necessidade de trocar fraldas, maior capacidade de locomoção e alimentação (Lordelo, 1998; Veríssimo & Fonseca, 2003a). Como consequência, as crianças maiores requereriam menor atenção e proximidade dos educadores, tendo em vista que as suas competências as permitiriam realizar elas mesmas alguns cuidados pessoais ou os realizar com a ajuda ou o acompanhamento de algum educador. Esse ponto pode ser percebido nos exemplos a seguir:

“Cuidado, é, principalmente agora na parte do berçário, que como eu já trabalhei nos jardins, a gente tem um outro tipo de relação com o cuidado, que é mais uma questão de autonomia. No berçário, não, ela é, por mais que a gente queira trabalhar, ele tá presente, tem que tá presente. É a questão, tem que ter a higiene, tem que ter cuidado, tem que olhar, tem que ter esse olhar mais atento” (EU8);

“Porque quando tu lida com crianças menores é diferente, tu tá com elas. As maiores têm mais desafio, mas as menores dependem mais de ti, mais do teu afeto, mais da tua atenção. Não que as maiores não precisem da atenção e do afeto, mas eles (os menores) necessitam mais de ti até pela autonomia, né. Depois que dois, com dois, três anos, eles já vão estar fazendo mais coisas sozinhos. [...] Aí eu fui pros menores, fui

pro berçário. Então tudo pra mim foram experiências novas, assim, sabe? A tua rotina de trabalho muda. A gente muda” (EU4).

Devido às especificidades do bebê, trabalhar com eles muda não apenas a rotina de trabalho do educador, mas transforma também o próprio profissional. Isso pode decorrer do fato de o educador, ao entrar em contato com os infantes, se deparar como responsável por um ser muito dependente e imaturo, exigindo do adulto que ele se dedique e se identifique com a criança para conseguir cuidar dela e atender satisfatoriamente as suas necessidades (Winnicott, 1987/2006). Para tanto, o profissional teria que “ter esse olhar mais atento” (EU8), ou seja, dedicado e sensível à criança, o que implicaria em uma mudança interna no educador.

Por sua vez, com relação às crianças mais velhas, maior destaque foi atribuído ao aspecto educativo:

“Eu tenho uma outra visão do que aquela educação bem lá... B de bola... Aquela coisa, assim, não faz a minha cabeça. Então eu sou mais liberal, que gosta mais de montar. Mas ao mesmo tempo isso cria situações de pessoas não concordarem. Eu tive isso na outra escola que eu trabalhei, na ONG essa. Aqui até o momento eu não tive esse tipo de problema porque eu trabalho com crianças muito pequenas. [...] Isso acontece com a turma de idade mais avançada, sabe?” (EH1);

“A minha infância acho que foi muito de brincadeira, de... Muito livre, assim. Foi bem legal! Tinha bastante brinquedos, brincava, brincava, brincava, brincava bastante, e isso é uma das coisas que eu procuro trazer. Principalmente com as crianças maiores, né. Porque hoje em dia, só querem saber de projeto, projeto, projeto, projeto. E os pais querem, os professores querem discutir projeto. Tem que aprender, tem que fazer e esquecem que brincando se aprende tudo, né” (EU2).

Através dessas verbalizações, é possível perceber que – se com os bebês o papel educativo não tem tanta ênfase – com as crianças mais velhas essa função passa a ganhar um destaque mais acentuado. Tendo em vista que as creches e pré-escolas são Instituições de Educação Infantil que, dentre diversas funções, possuem a prontidão escolar como um de seus



objetivos (Dahlberg et al., 2001; Freitas & Shelton, 2005; Freitas et al., 2008), os profissionais que compõem as suas equipes, ao perceberem que as crianças maiores já possuem algumas capacidades que as permitiriam ser ensinadas, poderiam incluir aos poucos no seu trabalho, conforme a criança vai crescendo, atividades pedagógicas voltadas para a educação. Essa, contudo, encontra-se geralmente restrita à transmissão de conteúdos de forma escolarizada, direcionando o foco das creches para o processo de ensino-aprendizagem (Elfer & Page, 2015), letramento e construção do número (Goldschmied & Jackson, 2004). Aqui, cabe salientar a importância de se transformar – da mesma forma que com o cuidar – a cultura construída em torno do educar nos serviços voltados à infância, não devendo esse ser reduzido à escolarização; mas, de outro modo, ser pensado de forma a promover o desenvolvimento total da criança, nos seus mais diversos aspectos (Freitas & Shelton, 2005).

É apropriado ainda refletir se essa forma de pensar o trabalho nas creches conforme a turma ou a faixa etária não poderia acarretar um mesmo modo de lidar com as crianças, independentemente das diferenças individuais existentes de uma para outra. Dessa forma, é possível que as crianças sejam tratadas como iguais dentro de uma mesma turma, sendo algumas vezes desconsideradas as particularidades e especificidades de cada uma, incluindo a diferença de idade, uma vez que – como destacado anteriormente – com bebês e crianças pequenas um mês pode fazer muita diferença no desenvolvimento deles em termos de necessidades e capacidades por eles apresentadas: “Eu trabalhei de um a sete (anos). [Entrevistadora: No caso, zero a sete, porque agora tu tá no berçário.] Ah, é zero a sete, é verdade. É que fica como que todo mundo já tem um ano, mas não tem” (EU9). Nesse sentido, chama-se a atenção para a importância do modo como o educador se relacionar com as crianças ser adaptado não apenas de acordo com as diferenças de uma turma para outra, mas também – dentro de cada turma – que o seu fazer possa ser adaptado conforme as necessidades e as características individuais de cada infante.

### **3.2.2 O que é Necessário para ser Educador**

Levando em consideração todas as funções e papéis assumidos pelas educadoras nas Instituições de Educação Infantil, as profissionais também mencionaram qualidades e características que seriam necessárias ao se trabalhar e conviver com bebês e crianças pequenas. Com relação a esse aspecto, algumas educadoras salientaram como importante o respeito à individualidade: “entender a realidade de cada um (de cada bebê) e perceber que

pouco a pouco a gente tem que olhar pelos olhos deles também pra entender o porquê das coisas” (EH1). Como cada criança é diferente, a forma de cuidar e trabalhar com cada uma seria diferente também, devendo o modo como o educador se relaciona com os bebês ser adaptado conforme a singularidade de cada um: “a gente tem que achar alguma coisa, com alguma coisa tem que chamar a atenção da criança, né. Tem que aos pouquinhos, vai vendo o que ele gosta, o que ele não gosta” (EH5). Para tanto, o profissional deve olhar para as criança e se dedicar a conhecê-las – suas características, sua história de vida, sua família – para que o seu fazer contemple e atenda essas particularidades: “criança não vem em fôrma, criança tem que olhar pra cada uma, o histórico de cada uma, lembrar que cada criança tem a família, tem problemas, tem... Tem várias situações dessa criança que vai refletir dentro da sala de aula” (EH1);

“Eles (os bebês) têm que ter um cuidado diferenciado. Tu tem que saber, primeiro tu tem que conhecê-los. Como agora eu já tenho um loirinho de manhã, que eu tô apaixonada por ele, já tô pegando todas as manhas dele. Então, eu tenho mais facilidade de lidar com ele. Então, primeiro momento, antes de tu começar, até rotular, tu tem que conhecer. Então, essa é a minha, primeiro conhecer eles, conhecer a realidade deles, a realidade da família deles pra começar a trabalhar” (EH3).

A partir do que foi trazido pelas educadoras, é possível pensar que para oferecer um cuidado adequado e satisfatório, adaptado às necessidades da criança, o profissional precisa conhecê-la e reconhecer a sua individualidade; sendo necessário, portanto, se dedicar a ela. Além disso, sabendo que cada criança é única e singular, o educador deve evitar generalizações, isso é, não pode haver um padrão rígido que trate todas as crianças da mesma forma como se elas fossem iguais. Desse modo, o profissional não pode querer e esperar que as crianças sejam e respondam da mesma maneira. Cada uma vai ter o seu tempo e o seu jeito, cabendo ao educador reconhecer e respeitar o movimento e o ritmo da criança: “Essa criança não pode ser generalizada, entende? Fazer um trabalho em grupo respeitando as individualidades. Acho que tem que ser um pouco mais flexível. Não pode querer que todos tenham o mesmo tempo, não pode ser todos da mesma forma” (EH1).

Ao mesmo tempo, foi destacado por algumas educadoras que o profissional da Educação Infantil precisa ter um “olhar muito delicado” (EH1), ou seja, ao se trabalhar com

bebês e crianças pequenas, é necessária certa sensibilidade para entender o que elas estão querendo comunicar seja através de choro, gestos ou outras formas: “Atender as principais necessidades da criança, né. Tem que ter toda uma sensibilidade pra entender o que eles estão tentando... Saber que a criança com choro...” (EH2); “A gente tem que tá muito sensível pra escutar elas” (EU6). Uma vez que o bebê e a criança pequena não utilizam a linguagem verbal como principal forma de comunicação, isto é, eles não transmitem as suas necessidades e sentimentos de modo direto através da fala, envolvimento e empatia são requeridos do educador para que ele consiga, por exemplo, distinguir os diferentes tipos de choro e, assim, saber o que o infante precisa: “Então eu acho que tu tem que ter também toda essa sensibilidade pra interpretar o que quer dizer aquele chorinho” (EH4); “a gente tem que acalmar, né, tem que ter aquela empatia com ele (o bebê) pra quando ele tá contigo ele tá confortável” (EH6); “o bebê, ele necessita sim de afeto, de atenção, de um olhar, sabe, realmente atento, preocupado. Porque, é obvio, ele não expressa as necessidades dele. Ele é muito, não é explícito, então a gente tem que ter muita atenção” (EU9). Dessa forma, para identificar e atender as necessidades das crianças, o educador deve se preocupar com elas e prestar atenção aos seus sinais, sobretudo por existirem crianças que não expressam as suas necessidades ou não comunicam quando algo não vai bem de modo tão direto – chorando, por exemplo –, transmitindo suas demandas de maneiras mais sutis:

“o cuidado e a atenção sempre. Tem que tá sempre atenta. E eles (os bebês) precisam muito e, às vezes, uma criança que tá, hã, que reclama pra comer, que tá com fome, se não reclama não significa que não quer. Até pra cuidar até o cocô, tem muitas crianças que tão cocô que reclamam e choram e choram, choram em demasia, e outras ficam quietas. Então tu tem que prestar atenção. Tem que tá sempre atenta” (EU4).

Para conseguir se relacionar e cuidar de bebês de modo sensível e satisfatório, Winnicott (1987/2006) destacou como fundamental, para além da dedicação, que o adulto se identificasse com a criança, de modo a saber quais são as suas necessidades ao colocar-se no lugar dela, ou seja, ao entrar no mundo infantil: “acho que tu tem que olhar... Enquanto educador, tu tem que olhar também com os olhos da criança, né” (EH1). Alcançar essa compreensão do mundo infantil, expressa pelo educador “olhar pelos olhos da criança” (EH1) tudo o que acontece com ela quando está na creche, ajudaria a equipe a oferecer um serviço

voltado para a criança e para o atendimento das suas reais necessidades. Contudo, é importante frisar que, se essa identificação sensível é alcançada pelo educador, ele estará sujeito a sentir o que a criança sente e passar pelo que a criança passa:

“Eu acho que adaptação deveria ser mais tranquila. Entendeu? Eu acho que de repente, assim, marcam muitas crianças ao mesmo tempo. Então eu acho que dá um sofrimento muito grande pra eles. [...] eles têm que ter um atendimento de qualidade. E no momento que eu começo a fazer as adaptações atropeladas, não tem qualidade nisso. E eles tão sofrendo. E aquela situação de eu ver, de eu ver que eles tão sofrendo, até porque eu não tô podendo atender, aquilo me causa um mal-estar” (EH3).

Perceber que as crianças estão sofrendo porque não estão tendo as suas necessidades atendidas gera sofrimento na educadora. Isso talvez ocorra por ela se sentir frustrada ao não conseguir realizar o seu trabalho da forma que acredita ser a melhor, sendo o referido mal-estar fruto de uma questão pessoal da profissional que não teria, a princípio, nada a ver com o estado emocional das crianças. Por outro lado, pode ser oriundo da identificação que a educadora alcançou com as crianças, a qual permite a primeira ter uma compreensão muito sensível de como as últimas se sentem (Winnicott, 1963/1983, 1987/2006). Como as duas alternativas são passíveis de ocorrer, inclusive é possível que ambas juntas acarretem o sofrimento sentido pela educadora, é necessário que os profissionais reflitam sobre os sentimentos experienciados por eles durante o seu trabalho, uma vez que é importante que eles saibam o que os está provocando. Como para além do mal-estar, uma variedade de outros sentimentos pode ser despertada nos educadores pelo contato diário com bebês e crianças pequenas (Cardenal, 2011; Elfer, 2007a, 2015) – dentre eles, amor, ódio, ansiedade e ciúmes –, o profissional pode achar mais fácil não lidar com essas emoções do que pensar sobre elas. Entretanto, ele terá que lidar com as consequências disso, por exemplo, o *burnout* e o adoecimento (Elfer, 2007a). Devido a isso, é fundamental que as instituições ofereçam espaços de contenção emocional para os educadores, nos quais eles possam falar e pensar sobre os sentimentos vivenciados por eles (Elfer, 2007a; Elfer & Dearnley, 2007; Goldschmied & Jackson, 2004), sejam estes provenientes da identificação com a criança ou não.

Ainda com relação à sensibilidade, dois outros aspectos precisam ser ressaltados. Primeiro, o profissional deve ser sensível para atender não só as necessidades físicas das crianças, mas as necessidades sutis e emocionais também. Desse modo, o educador deve reconhecer que a criança igualmente apresenta outro tipo de necessidade – extremamente sutil (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006) – e ficar atento ao seu estado emocional: “acho que de um olhar muito delicado. Acho que um bebê necessita não só as necessidades físicas dele. Não pode pegar o bebê claro só pra alimentar, trocar a fraldinha, não sei o quê” (EH1); “Se ela (a criança) não estiver alegre é porque tem alguma coisa acontecendo, ela não, não é o normal da criança não tá feliz, não tá alegre. A criança demonstra suas emoções todo o tempo” (EU5).

Segundo, trabalhar com bebês e crianças pequenas implica necessariamente ter que lidar com o choro. Tal ponto se faz importante, tendo em vista que a literatura traz o choro como uma das situações mais difíceis vivenciadas pelas educadoras (Bógus et al., 2007; Veríssimo & Fonseca, 2003b), as quais podem sentir angústia, ansiedade, sentimentos de inadequação e certo desconhecimento sobre como cuidar da criança quando ela chora (Elfer & Dearnley, 2007; Veríssimo & Fonseca, 2003b). Desse modo, é importante que o educador saiba que faz parte do trabalho na área da Educação Infantil conviver com o choro. Tendo em vista que lidar com este – sobretudo com o *não saber* quando o profissional apresenta certa dificuldade em identificar o que o infante está querendo comunicar ao chorar – pode ser gerador de angústia e sofrimento, destaca-se novamente a importância de a instituição disponibilizar espaços em que a equipe possa falar e trabalhar os sentimentos que o choro de um bebê pode despertar nos adultos responsáveis por ele (Elfer, 2007a; Elfer & Dearnley, 2007; Goldschmied & Jackson, 2004):

“Choro vai existir, mas não tem... Pode ser de fome, ou porque ele teve uma febrizinha, hã... Vai, ‘n’ coisas vão fazer o bebê chorar, mas tem que estar envolvido pra isso. [...] Tu não pode pensar assim: enquanto esse bebê tiver chorando esse bebê não tá adaptado na creche. Ele é um bebê que ele chora, vai ter momentos que ele vai chorar, sim. Só que a gente tem que aprender a distinguir o choro. [...] Ele vai ter que chorar um pouquinho, até que tu acalme, tu converse. Mas aí a gente tem que aguentar. A gente faz isso” (EH1).

Além disso, os educadores deveriam ser pessoas que permitem – e em alguma medida incentivam – que um relacionamento humano e próximo seja estabelecido entre eles e as crianças sob a sua responsabilidade: “No início, tu olha aquele bebê, tu tá criando um grupo de carinho, porque tu não conhece ele ainda. O que tu vai ter com ele com o tempo vai se tornando um sentimento bom, um amor” (EU4). Nesse sentido, o profissional seria a referência para a criança enquanto ela está na creche, uma pessoa em quem ela pode confiar por saber que o educador vai provê-la do carinho e dos cuidados que ela precisa: “Todo dia tu tem que te ver e te ver como uma pessoa de confiança. Que vai te dar amor, principalmente tudo” (EH3); “Eu acho que trazer aquela criança pra que ela sinta que tu, naquele momento, é a referencia dela também, né” (EH4). Se o educador for bem sucedido em estabelecer um relacionamento estável e contínuo com o bebê, respeitando as suas necessidades, ele possibilitará que o infante se sinta seguro e, a partir disso, desenvolva um senso de previsibilidade e confiança com relação ao adulto e ao ambiente da creche (Winnicott, 1987/2006). Tal ponto é importante, tendo em vista que o profissional da Educação Infantil, na visão de certas educadoras, deve transmitir confiança para a criança para que ela perceba que além dos seus pais existem outras pessoas que também se preocupam e cuidam dela:

“Acho que isso. De tu tocar, do colo, da confiança dele (do bebê) contigo. Acho que se tu inspira confiança, eles adquirirem confiança da gente. De poder... De entenderem que fora o ser mãe, pai, ali existem outras pessoas que também dão carinho e que ajudam a estar ali, pra... Pra ter essa autonomia, pra conhecer outras pessoas... Acho que o professor dá uma base, uma segurança legal pras crianças quando vão ficando maiores, assim” (EU2).

Nesse sentido, o educador desempenharia junto aos bebês e às crianças que frequentam creches e pré-escolas um papel fundamental tanto para o desenvolvimento da autonomia quanto para a construção do senso de segurança, possibilitando que a criança o expanda para outras pessoas além do grupo familiar; desenvolvendo, assim, um senso de confiança em relação ao mundo. No entanto, não seriam todas as pessoas que conseguiriam exercer essa função. Para ser educador, o profissional deveria ter um “perfil específico” (EU9), ou seja, ele deveria ser uma pessoa afetiva, a qual permita que a criança estabeleça um vínculo com ele:

“eu acho que não é, não é fácil, não é qualquer pessoa que pode lidar com bebê, então tem que ter um perfil específico mesmo como eu disse, assim, tem que ser uma pessoa mais afetiva, enfim, né, que tenha certas características que possam fazer com que ela crie um vínculo com aquela criança” (EU9).

Para que o vínculo de confiança entre educador e bebê seja alcançado, é preciso que o profissional cuide e se relacione com o infante de maneira sensível, indo ao encontro das suas necessidades. É esse cuidado que vai comunicar e transmitir para o bebê que o ambiente é confiável por se preocupar e saber o que ele precisa, possibilitando a construção do senso de segurança anteriormente referido. Além disso, é somente através de um cuidado satisfatório que o educador conseguirá fornecer para a criança um ambiente suficientemente bom no qual ela pode crescer e se desenvolver de modo saudável (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Contudo, como destacado pela educadora EU9, cuidar satisfatoriamente de um bebê “não é fácil” (EU9), é exigente. Dessa forma, “não é qualquer pessoa que pode lidar com bebê” (EU9), uma vez que nem todas conseguiriam cuidar dessa maneira especializada; ou conseguiriam com umas crianças, mas não com outras (Winnicott, 1956/2000). Assim, é possível pensar que nem todas as pessoas almejariam ou teriam “certas características” (EU9) necessárias para ocupar esse lugar exigente junto aos bebês.

Ao mesmo tempo, para ser educador infantil, o profissional teria que gostar do que faz e obter satisfação com o seu trabalho, o que inclui o contato com bebês e crianças pequenas: “Convidaram pra vir junto, tem que gostar mesmo” (EH2); “a gente tem que ver se tu tem amor pela creche. E acho que isso é muito importante. Eu acho que por isso que eu trabalho com crianças” (EH3). Esse aspecto se deve principalmente a dois motivos. Primeiro, como o fazer do educador constitui uma tarefa exigente – sobretudo no que diz respeito ao cuidar (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006) –, gostar do seu trabalho e sentir prazer em ver as crianças crescerem e se desenvolverem pode ser considerado como necessário para que o profissional consiga se dedicar às crianças e aos seus cuidados (Bowlby, 1976/2006; Winnicott, 1986/2005). Nesse sentido, ao decidir atuar nessa área, a pessoa deveria se basear principalmente no fato de gostar do que implica ser um educador infantil, e não porque pensou que seria mais difícil ou não conseguiu trabalho em outro campo de sua preferência:

“Eu acho bem importante pro profissional do trabalho que tenha escolhido trabalhar com a Educação Infantil, e não por ter entrado nessa área porque não conseguiu a área que queria, porque não vai conseguir, e não vai... Outra área. Tu tem que gostar do que tu faz, pra trabalhar todo dia com criança, porque não é um trabalho fácil” (EU6).

Segundo, como os bebês são extremamente sensíveis à forma como são segurados, manuseados e ao estado emocional dos seus cuidadores (Bowlby, 1958/2006; Winnicott, 1987/2006), é importante que o profissional esteja contente com o seu trabalho para transmitir no contato com as crianças que gosta de estar com elas. Por sua vez, como a criança percebe de algum modo essa questão no adulto, o educador gostar do que faz contribuiria para o bebê ficar e se sentir bem na creche: “As pessoas que trabalham com isso tem que mostrar muita alegria, satisfação em estar com aquela criança. Bem bobá, né. Pra aquele bebê saber que é amado e estar feliz” (EH2); “é fundamental também, assim, oh, tu tá bem pra receber aquela criança, porque a criança também sente, a criança tem que perceber que ela é bem-vinda, né [...] tu tem que querer receber aquela criança, né, passar isso pra criança” (EH4). Se o educador não gosta ou não está satisfeito com o trabalho que realiza, o bebê sentiria isso, o que pode acarretar que o trabalho desenvolvido pelo profissional não obtenha resultados positivos: “Carinho eu acho primordial, que tem que ter, eu imagino que não tem como tu não, não pode fazer alguma coisa com as crianças que tu não goste. Eles sentem, o resultado não é positivo” (EU8). Ainda, se o educador gosta de crianças, ele faria o seu trabalho bem feito, adequada e satisfatoriamente, ou seja, não de forma descuidada e omissa: “Se tu amar tu não vai negligenciar, tu não vai fazer as outras coisas, se tu amar” (EH3).

Além disso, uma educadora referiu como importante para se trabalhar na área da Educação Infantil que o profissional “viva” aquilo que ele ensina. Com isso, quer-se dizer que o educador teria que ele também fazer e praticar o que ele transmite e exige das crianças:

“Eu acho que a Educação, ela tem que ser... Primeiro, ela tem que ser vivida pela pessoa que tá ali, né. Eu não posso exigir de um aluno que ele não grite, se eu falo gritando. Eu não posso pedir que eles não... Enfim, que eles não sejam desorganizados, se eu não organizo a minha sala. Então... Viver o que tu... O que tu... O que tu passa, o que tu ensina, é muito mais difícil do que só simplesmente ensinar. Tem que fazer. Acho que é difícil por causa disso. Porque eu tento fazer aquilo que eu



educo. Aquilo que eu faço, que eu... Né, que eu exijo da criança, tenho que viver também” (EU3).

Outra educadora também destacou como necessário para se trabalhar nesse campo que o profissional tenha um “olhar pedagógico” (EU8) para identificar as necessidades motoras das crianças e poder, a partir disso, estimulá-las nesse sentido. Dessa forma, seria importante que o educador possuísse um conhecimento sobre desenvolvimento motor infantil, sabendo o que é esperado da criança em cada faixa etária. Através disso, o educador conseguiria – pelo convívio diário com as crianças – perceber se elas estão apresentando o desenvolvimento e as habilidades motoras de acordo com o que é esperado para a idade delas. Caso negativo, ele poderia trabalhar e estimular a criança em determinada área:

“Primeiro que eu acho, que na minha concepção, tem que ter um planejamento pra quem lida com bebês na escola, que uma pessoa olhe a criança e perceba a necessidade dela. Num sentido assim, ah, ela não tá firme, não tá se virando, não consegue se segurar, já tá agarrando, não tá, ela reage, se ela reage ou não, se ela, se ela esboça algum tipo de reação, enfim. Então, é nesse sentido que eu percebo, assim, que é primordial tu ter esse olhar. Que é um olhar pedagógico pra aquela criança” (EU8).

Independente da tarefa que o educador estaria realizando, também apareceu nas falas de algumas profissionais que certa dedicação seria necessária para fazer o seu trabalho: “Acho que tudo isso é importante, né. Tu te dedicar” (EH4). Dessa forma, é necessário no relacionamento com bebês e crianças pequenas que o educador se dedique à criança e ao seu trabalho. Se o profissional está cuidando, educando ou realizando as duas tarefas de maneira integrada, ele tem que se dedicar ao bebê e ao seu papel enquanto cuidador-educador. Como já destacada anteriormente, dedicação – ou persistência e paciência como apareceu em outras verbalizações – seria importante para que o educador consiga entender a criança, saber quais são as suas necessidades e oferecer o cuidado satisfatório que ela precisa para se desenvolver de modo saudável (Winnicott, 1965/2005, 1987/2006):

“Que a pessoa tenha paciência também. Tenha essa boa vontade, essa paciência de, desse estímulo, porque a crian... O bebê tudo, assim, a resposta, a resposta não, mas a

forma como eles buscam mostrar o que eles estão sentindo é através do choro, então tem que ter bastante paciência pra entender qual o sentimento deles naquele momento” (EU7).

Para além do cuidar, essa dedicação também seria requerida em outras situações e tarefas envolvidas no trabalho do educador infantil, dentre elas, a estimulação. Nesse sentido, certa perseverança e paciência seriam necessárias, pois o educador não conseguiria ver os resultados do seu trabalho de forma rápida ou imediata. Os resultados do seu investimento seriam percebidos mais a longo prazo: “(desenvolver atividades de estimulação e treino) não é difícil, só é aquela coisa do persistente, né. Se não conseguir hoje, vou conseguir amanhã, vou conseguir amanhã, tem que ser persistente, até que um dia tu vai ter um retorno” (EH6); “aquele estímulo, assim aquela, a gente sabe que talvez demore um pouco, talvez não. [...] às vezes, pode ser um pouco complicado, pode demorar um pouco mais, mas aí tendo a paciência que eu comentei, acho que fica mais fácil” (EU7).

### **3.2.3 Importância da Formação e da Intuição**

Ainda no que diz respeito ao que compreende ser um educador infantil, as educadoras trouxeram, através de suas falas, a valorização da formação para o trabalho realizado por elas em creches e pré-escolas:

“O único curso que eu fiz assim pra me inteirar mais foi de amamentação aqui no hospital. De amamentação materna, não de mamadeira [...] na época foi porque eu trabalhava no berçário, e daí eu procurei porque tinha aquela coisa, assim, da mãe vir dar o mamá, tinha o horário da amamentação. A gente até incentivava a mãe a fazer isso. Um dia a gente até montou uma roda de amamentação aqui na creche, foi bem legal, assim. E eu acho que tem que trazer essas vivências pra creche” (EH6).

Tendo em vista o reconhecimento da importância da qualificação para se trabalhar com bebês e crianças pequenas, algumas educadoras demonstraram interesse em melhorar a sua formação. Esse desejo apareceu de diversas formas. Um deles, foi a busca por se manter atualizada sobre questões relacionadas à infância, estudando e lendo sobre o assunto: “Eu sempre procuro buscar... Sempre tô procurando conhecimento, sempre estou lendo” (EH5);

“tô sempre em busca de pesquisas, de, de nunca tá satisfeita com aquilo que é única coisa que eu tenho que é a graduação. Então sempre tá lendo coisas novas, pesquisando, me informando mais” (EU8). Caso a creche possua uma linha teórica para se trabalhar com as crianças, as educadoras procuravam estudar e se informar a respeito dessa teoria: “a nossa escola, assim, ela tem uma linha [...] Claro que eu me atualizo, que eu procuro, que eu leio alguma coisa [...] Então, bom, fui fazer uma pesquisa, me atualizar, ver algumas coisas” (EH1). Contudo, como já destacado na categoria anterior, algumas profissionais relatam empregar esse referencial apenas para desenvolver os projetos no papel, o que pode demonstrar certa dificuldade em articular teoria e prática, ou seja, um não saber por parte das educadoras de como aplicar ou trazer a teoria para o exercício diário com as crianças.

Além disso, as profissionais também demonstraram interesse em melhorar a sua formação através da vontade de participar – ou da participação efetiva – de cursos, seja buscando-os por conta própria ou frequentando os que eram oferecidos pela creche onde elas trabalhavam: “Algumas formações, principalmente da UFRGS, da própria faculdade que eu levava e participava, principalmente eram seminários. De dilemas da educação, a educação contemporânea, enfim, eram mais nesse sentido. Seminários que eu fui e acabei levando pra escola” (EU8);

“Durante o período que eu tive nesse trabalho, por incrível que pareça, eu fiz muita coisa direcionada pra criança pequena. [...] Fui pra Semana do Bebê em Canela, coisas assim, sabe? Me oportunizaram de ter um pouco mais de, hã, voltada pro bebê, sabe? [...] Então eu já avisei que todas as vezes que for aberto, que eles propõem treinamento, eu quero participar” (EH1).

A partir disso, pode-se perceber o quanto as educadoras não apenas valorizam, como também almejam e procuram complementar a sua formação. Portanto, é pertinente inferir o quanto, na concepção dessas profissionais, trabalhar como educadora de bebês e crianças pequenas requer estudo, qualificação profissional, dedicação e interesse para se manter atualizada. Dessa forma, o fazer do educador infantil não consistiria em algo somente intuitivo. Haveria algum aspecto ou função atrelada ao seu trabalho para o qual seria imprescindível que o educador possuísse formação, conhecimento especializado e uma base teórica que sustentasse e direcionasse a sua prática, não sendo qualquer pessoa que teria

condições de realizá-lo. Entretanto, vale ressaltar que essa busca por se informar sobre a linha teórica da instituição e/ou participar de cursos pode não se dar unicamente por causa do reconhecimento da sua importância para se atuar junto às crianças. Outras razões podem estar por trás disso, dentre elas: a) melhorar a formação ajudaria o profissional a progredir na carreira: “Inclusive as capacitações que a gente tem feito nos últimos anos vão nos auxiliar pra, pra melhorar na carreira. Cresce por tempo e formação, né. Altera a carreira. Progride pelas duas formas, tempo e formação” (EU5); b) liberação do trabalho e c) cobrança por parte da direção de que os projetos sejam desenvolvidos segundo o referencial teórico da instituição:

“Aqui é a Ivone que no final do ano ela diz: ‘Oh, esse ano a gente vai trabalhar em cima de determinada’. No ano passado foi solidariedade. Esse ano é o sócio... Como é que é? Sócio-interacionismo. Parece que ela quer que a gente desenvolva esse ano e trabalhe com as crianças” (EH3).

Seja como for, chama-se a atenção para a importância da capacitação e da formação permanente dos educadores para se promover a qualidade do serviço prestado nas Instituições de Educação Infantil (Bressani et al., 2007; Elfer, 2015). Esse aspecto ganha ênfase ao se levar em consideração que alguns educadores não sabem ao certo o que devem fazer com as crianças; expressando, assim, interesse de participar de cursos ao relatarem dificuldades no seu trabalho por desconhecerem o que deveriam ensinar ou estimular em cada faixa etária (Vitta & Emmel, 2004). Nesse sentido, faz-se necessário que as creches e pré-escolas oportunizem para os profissionais que compõem as suas equipes formas de qualificação – seja através de cursos, palestras, seminários ou treinamentos –, tendo em vista principalmente que para alguns deles é muito difícil acessar uma formação profissional de maneira continuada (Elfer & Dearnley, 2007), sobretudo devido ao baixo salário: “Ter que arcar com as despesas, hotel, tudo, daí é complicado” (EH6); “por conta própria não, até por financeiramente, porque o dinheiro vai e é contado pra tudo, né” (EU4).

Cabe aqui ainda retomar a discussão – introduzida na categoria anterior – acerca do lugar da formação na área da Educação Infantil quando se trata do cuidado, tendo em vista que cuidar satisfatoriamente de um bebê independe de qualquer ensinamento ou conhecimento formal, não podendo ser aprendido (Winnicott, 1965/2005, 1987/2006), pelo menos não no sentido de transmissão de conhecimento. Contudo, é possível pensar que

algumas das qualidades envolvidas no cuidado adequado – como dedicação e sensibilidade – poderiam ser desenvolvidas ou aprimoradas através da aprendizagem num sentido mais amplo do termo. Algumas dessas formas já apresentadas na categoria anterior são os grupos de supervisão ou reflexão profissional (Elfer, 2015; Hopkins, 1990) e o treinamento em observação de bebês (Cardenal, 2011; Caron & Lopes, 2015). Assim, reitera-se a importância da inserção de tais práticas nos cursos de formação de profissionais que trabalham em creches e pré-escolas.

Para além dessas, a fala de uma educadora possibilitou pensar o quanto diferentes práticas de ensino-aprendizagem disponibilizadas em disciplinas de graduação ou em outros espaços – como em cursos, grupos e oficinas – podem possibilitar que o profissional desenvolva qualidades importantes para o contato estabelecido com bebês e crianças pequenas. Ao falar sobre uma cadeira cursada por ela, a educadora EU6 trouxe que esta:

“Era sobre a pedagogia do olhar, cinema, educação e teatro. Então, era um pouco sobre isso, sobre, sobre a sensibilidade do olhar, sobre como a gente olha, sobre como a gente treina nosso olhar também [...] eu não te diria nem que ela é direcionada pra Educação Infantil, é pra Educação geral. Eu olhei com olhar de Educadora Infantil” (EU6).

Além disso, essa mesma educadora comentou sobre os “cursos de teatro que eu faço, do meu interesse, me ajudam como educadora aqui com as crianças” (EU6). Dessa forma, a profissional participa “de um grupo de teatro e de um centro de expressão corporal. [...] Oficinas de... Algumas envolvem bastante o corpo, de movimento. Ou de, de criação, ou próprio de autoria, autoria das coisas que a gente faz” (EU6). As verbalizações dessa educadora permitem refletir a forma como distintas práticas – que vão além do usualmente empregado nas salas de aula dos cursos de graduação – teriam muito a contribuir para a formação de profissionais da Educação Infantil. De acordo com a educadora, esses outros modos de qualificação profissional a possibilitaram trabalhar a sensibilidade do olhar, a expressão corporal, o movimento e a criação, todos aspectos que a ajudaram no trabalho com as crianças. Pensando-se a função do cuidar, ela exige de certo modo que esses aspectos estejam presentes. Cuidar envolve movimento e expressão corporal do bebê e do cuidador, os quais se comunicam de outras formas que não só a verbal. Abrange também o adulto olhar o

bebê de modo sensível para saber quais são seus sentimentos e necessidades (Winnicott, 1987/2006). Com relação à criação, o adulto – ao identificar as demandas do bebê – deveria ser espontâneo, criativo e não mecânico para conseguir oferecer um cuidado satisfatório e adaptado às suas necessidades (Winnicott, 1986/2005). Com isso quer-se dizer que existem formas de se auxiliar as educadoras a realizarem o seu trabalho, ao mesmo tempo exigente e delicado, com bebês e crianças pequenas. É necessário, porém, que essas sejam disponibilizadas para os profissionais, tanto nos cursos de graduação, como nos próprios serviços voltados à infância.

Com relação às creches e pré-escolas, as falas das educadoras possibilitaram pensar que a instituição também valoriza e considera importante a formação para se trabalhar com bebês e crianças pequenas: “na outra escolinha que eu trabalhava, eles davam muito curso, a gente fazia, assim, eles preparavam muito a gente. A gente tinha muita oportunidade” (EH3). Devido a isso, a instituição oferece, possibilita e incentiva que as profissionais participem de cursos e tenham acesso à formação continuada: “de vez em quando tem uns cursos, palestras, assim. Até o hospital tá oportunizando que a gente participe” (EH6); “na escola onde eu tava, todos os cursos de formação eles eram de médio prazo, eram bem um dia só, mas eram oferecidos a todos, então eu procurei participar” (EU8). Dessa forma, a creche apoia a capacitação das educadoras oferecendo e pagando pelos cursos, disponibilizando o espaço, liberando as educadoras do trabalho e/ou sendo flexível com o horário: “Em relação ao horário sim, sempre que eu precisei trocar de turno ou sair meia hora mais cedo pra poder chegar, sempre teve livre acesso. Eu sempre que chego pra pedir coisa pra fazer curso ou oficina sempre tive liberação” (EU6). Apesar da importância da formação permanente dos educadores (Bressani et al., 2007; Elfer, 2015), nem todas as funcionárias tinham a mesma oportunidade de frequentar os treinamentos e capacitações disponibilizadas pela creche: “Em relação a cursos que oferecem, eu acho que acabam privilegiando umas pessoas enquanto que outras deixam de fazer. Devia ter uma disponibilidade maior pras outras pessoas, uma combinação. Quem já foi uma vez deixa, né, pra outras também” (EU1); “cursos disponibilizados, a grande maioria são aqui, então, é pra nós, mas também é pras servidoras. E como na minha sala tinha uma servidora, a verdade é que ela participava e considera a gente. Então, a gente participou muito pouco” (EU4).

A valorização da qualificação e do aspecto teórico pode ser percebida também na adoção de uma teoria que fundamenta e orienta o serviço que é disponibilizado na creche: “A

gente tem embasamento, a gente fala de um orientador, outro escritor, a gente tem conhecimento dessas filosofias, dessas escritas” (EH6). Tal fato pode apontar também a busca, por parte da instituição, de certa coesão e integração na forma da equipe lidar com as crianças, estabelecendo um referencial teórico que deve ser utilizado pelos profissionais nos projetos desenvolvidos por eles.

Com relação aos cursos disponibilizados pela própria instituição, diversos temas voltados para o trabalho com crianças foram abordados, dentre eles: arte, oficina de sucata, histórias infantis, brinquedos, alimentação, amamentação, saúde, higiene, desenvolvimento infantil, desenvolvimento motor, matemática, educação física e avaliação. Dentre os temas abordados, chama a atenção a matemática. É de se perguntar por que um bebê ou uma criança pequena precisariam já começar a aprender essa matéria. Não poderia ser esperado até a criança entrar no colégio, começar a frequentar o Ensino Fundamental, para aprender certos conteúdos como a matemática? Ao mesmo tempo, de modo específico, também foram ofertados cursos direcionados para o trabalho com bebês: “O tema era arte no berçário” (EH1); “o outro foi a fala do bebê” (EH3); “características do desenvolvimento de crianças de zero a três anos” (EH4); “Era sobre pintura, assim, com os bebês” (EH5). A oferta de seminários, palestras e treinamentos direcionados para bebês aponta o reconhecimento da importância de se qualificar o fazer voltado para essa faixa etária também.

Todavia, algumas educadoras refeririam não possuir formação nem receber preparo da instituição para trabalhar com bebês. Quando questionadas se possuíam algum treinamento específico para o atendimento de crianças menores de 18 meses, algumas profissionais responderam: “A gente tem bastante orientação com a pedagoga, né. Mas, assim, específico nada” (EH2); “Não. Só os cursos da creche, mas não específico” (EU1);

“Eu sinto um pouco de falta, às vezes, de ter um momento onde a gente sente e converse sobre, ah, sobre... Enfim, eu não tenho muita referência, não tinha muita experiência, agora eu já tive algum contato um pouco, mas não tem, não tem mínima coisa, não me ofereceram nenhum material sobre bebês. Entendeu? Então, às vezes, eu sinto falta de ter mesmo discussões que falem sobre isso. Sobre um pouco, sobre como que é o desenvolvimento do bebê. O que que ele tem que tá fazendo em cada momento” (EU6).

A falta ou pouca oferta de cursos de qualificação, bem como de outras formas de suporte para se trabalhar com bebês, pode tanto fomentar como ser o resultado de uma cultura dentro do campo da Educação que desvaloriza o trabalho em berçários. Nesse sentido, o contato direto com infantes – sobretudo quando esse envolve cuidados físicos – poderia ser visto como possuindo *status* inferior (Elfer & Dearnley, 2007) e, conseqüentemente, levar à baixa oferta de cursos de formação para se atuar com esse grupo. Além disso, o trabalho em berçários pode ser entendido como voltado principalmente para o cuidado básico e não tanto para a atividade pedagógica, ou seja, consistiria um fazer mais manual e menos técnico; prescindindo, portanto, de treinamento. Ao mesmo tempo, considerar que o trabalho com bebês não precisa de treinamento poderia implicar que qualquer pessoa saberia ou poderia desempenhá-lo; o que, por sua vez, alimentaria a cultura de menor valor profissional atribuído ao cuidar e ao trabalho com bebês, ocasionando a baixa ou não oferta de capacitações voltadas para essa faixa etária. Aqui, pode se pensar em um ciclo de desvalorização do fazer do educador quando em contato com bebês.

Ainda nesse sentido, essa crença de que para se trabalhar com infantes não precisaria de formação – ou pelo menos não tanta quando comparado ao trabalho com crianças maiores – poderia ter início nos próprios cursos de graduação:

“isso é uma coisa negativa que eu vejo no meu curso porque eu fui licenciada plena, né. Licenciatura Plena pela UFRGS. Só que... Eu não tive nenhuma cadeira de Educação Infantil. [...] Mas faltavam três semestres e eu tinha visto só... Só alfabetização. [...] E eu não tive uma cadeira, eu não tive uma cadeira de Educação Infantil. Nenhuma!” (EU3).

“A gente não, não tem praticamente formação pra trabalhar com, com berçário, com bebês pequenos. [...] Eu não trabalho só alfabetização, são vários... Tá, pode pegar alguma coisa de maternal, de jardim, mas a gente quase não trabalha diretamente com alfabetização. Eu tive mais cadeiras sobre alfabetização na faculdade do que falaram de outras coisas” (EU6).

Algumas educadoras referiram que durante a faculdade não receberam formação para trabalhar com bebês. Da mesma forma, não tiveram disciplinas específicas para atuar na



Educação Infantil, o que pode denunciar uma desvalorização, já nos cursos de graduação, do fazer do educador não só quando em contato com bebês, mas com crianças pequenas também. Desse modo, se não são oferecidas disciplinas voltadas para preparar o profissional para trabalhar em creches e pré-escolas, os cursos podem estar ajudando a criar e manter a crença de que não se precisaria de treinamento para atuar na Educação Infantil. Por outro lado, parece haver uma ênfase na alfabetização, o que pode acarretar o papel do educador ser reduzido ao aspecto pedagógico, de ensino, sendo o seu fazer reconhecido como profissional apenas quando está desenvolvendo atividades educativas. Cabe ainda destacar que o educar pode estar limitado ao ensino e à alfabetização, não sendo abordado nos cursos de graduação um conceito mais amplo de educação, o qual envolveria outros aspectos do desenvolvimento da criança além do cognitivo – como o social e o emocional, por exemplo. A partir disso, é possível inferir que em alguma medida já é transmitida e perpetuada durante os cursos de formação a crença de que para trabalhar com bebês não seria necessário ter formação – pelo menos não específica –, o que pode levar o trabalho em berçários ser percebido como tendo menor valor profissional.

Devido à falta de qualificação específica para atuar junto a bebês, algumas educadoras referiram que parte do conhecimento que elas possuem e aplicam no seu trabalho é proveniente do contato diário com as crianças, isso é, da experiência que a prática lhes proporciona: “Na verdade o que a gente tem é, assim, oh, um conhecimento das cadeiras da faculdade, o resto é no dia a dia” (EH6); “a gente tem as formações na creche. Fora isso, são as experiências da gente” (EU3). Com relação às experiências pessoais, essas podem fazer alusão tanto ao conhecimento proveniente do trabalho e do contato direto com as crianças, como às vivências e sentimentos pregressos da educadora por ela já ter sido um bebê que foi cuidado por outras pessoas, ter brincado de pai e mãe, ter ajudado a cuidar de outras crianças ou ainda ser mãe e cuidar dos próprios filhos. Todas essas experiências são importantes no que diz respeito ao cuidado por contribuírem para que a educadora consiga estabelecer uma identificação sensível com os bebês e desempenhar satisfatoriamente as funções que lhe competem (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006).

Seguindo essa direção, as verbalizações de algumas educadoras possibilitaram pensar que para se trabalhar com bebês e crianças pequenas seria necessária algo além da formação, algo que – na opinião delas – seria mais importante ou até compensaria a falta de qualificação:

“fiz magistério, depois não fiz mais nada, assim. E por outro lado, eu vejo que os pais se sentem seguros por eu ter essa paixão por criança, né, por ter vocação. Porque aí eu vejo, assim, que tem pessoas que têm e não têm vocação. Maternal, criança... Convidaram pra vir junto, tem que gostar mesmo” (EH2).

De acordo com essa educadora, parece ser importante que o profissional da Educação Infantil tenha paixão e vocação para realizar o seu trabalho, qualidades que ela afirma possuir, mas que outras colegas não teriam. Através dessa fala, é possível também perceber a crença de que o que seria necessário para ser um educador ou a pessoa tem ou não tem, isto é, não teria a princípio como ser aprendido da teoria ou ensinado em um curso de formação. Essa ideia ganha respaldo ao levar-se em consideração que dentre os papéis do educador situa-se o cuidar; função que, segundo Winnicott (1986/2005, 1987/2006), o modo adequado de desempenhá-la não depende de esforço deliberado, nem teria como ser estudado nos livros ou aprendido com profissionais.

Nesse sentido – e conforme destacado na categoria anterior –, algumas profissionais mencionaram que para desempenhar o seu trabalho não seguem nenhum modelo ou linha teórica, mas sim algo pessoal, interno e próprio delas que orientaria o seu fazer: “eu realmente vou por mim mesma. Não me criei nada. Não sei nada de teoria sobre lugar nenhum nem nada, é uma coisa minha. Eu acho que tá em mim. [...] É uma coisa minha que eu tenho” (EH1); “Ah, eu não tenho modelo nenhum, assim, nunca nem pensei. [...] Eu na realidade não sigo linha nenhuma, eu só sigo a linha do meu coração” (EH3). Esse “saber intuitivo” que as algumas educadoras parecem possuir sobre o modo de se relacionar com as crianças e realizar o seu trabalho pode ser oriundo das relações iniciais, uma vez que elas também já foram bebês e crianças pequenas, carregando consigo as experiências de terem sido, provavelmente, cuidadas de modo adequado e satisfatório (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006).

Além disso, algumas educadoras referiram seguir o que elas sentem no convívio diário com as crianças e trabalhar de acordo com o que acontece no dia a dia da creche:

“A gente tem embasamento, a gente fala de um orientador, outro escritor, a gente tem conhecimento dessas filosofias, dessas escritas, assim, mas o que vale pra mim é o dia a dia. Eu sei da minha turma, eu que conheço as minhas crianças, eu sei da prática, eu

sei se eu vou tá em três, em duas, em uma na sala, eu sei como que eu vou ter que me adaptar se faltar alguma colega, tudo depende do dia a dia e não do embasamento de livros” (EH6).

Embora a educadora EH6 tenha referido possuir e receber a fundamentação teórica relacionada ao exercício da sua profissão, ela parece acreditar que na prática a teoria não teria muito aplicabilidade. Por outro lado, o que seria importante e guiaria o seu trabalho seria a situação que lhe é apresentada. Em meio a isso, encontram-se as necessidades individuais de cada criança, as demandas grupais da turma e as condições de trabalho – por exemplo, o número de educadores por criança. Aqui, a teoria até poderia ajudar, mas não seria o mais importante. O mais relevante e que, portanto, orientaria o trabalho do educador seria ele conhecer as crianças sob a sua responsabilidade e conseguir, a partir disso, se adaptar a elas e as circunstâncias específicas do que ocorre na creche. Dessa forma, seguir “uma coisa minha que eu tenho” (EH1), “a linha do meu coração” (EH3), e adaptar o seu fazer conforme o “dia a dia” (EH6) é trabalhar com as crianças conforme o que o convívio e o relacionamento atual com elas dizem para o educador fazer, isto é, o que ele sente e percebe como adequado para aquela criança naquele momento.

Nesse sentido, algumas educadoras se caracterizaram enquanto instintivas e espontâneas, o que pode fazer referência a essa necessidade do profissional de reconhecer e se adaptar às especificidades de cada situação, não se prendendo a atividades planejadas e teorias que poderiam cristalizar o seu trabalho: “Eu sou muito instintiva, assim, entendeu?”(EH3); “Eu acho que eu sou afetiva, carinhosa, espontânea” (EU9). Tal ponto merece destaque, uma vez que todo serviço que é prestado a bebês e crianças pequenas precisa reter uma qualidade humana – algo que diz respeito à experiência criativa – e não a uma perfeição mecânica (Winnicott, 1986/2005).

No que diz respeito a construir a sua prática de acordo com o que lhe é apresentado, a teoria ou os cursos de formação – na opinião de algumas profissionais – pouco teriam a contribuir no desempenho do seu trabalho. Desse modo, é possível pensar que o motivo que leva algumas educadoras a não basearem o seu fazer em nenhum modelo ou linha teórica pode ser a crença de que esses não possuem tradução para a realidade ou não são adequados por não levarem em consideração o contexto da instituição e as necessidades específicas das crianças.

A partir disso tudo, pode-se perceber que, para além da formação, algo mais seria necessário – na concepção de algumas educadoras – para o desempenho satisfatório da sua profissão, o que aqui pode ser reunido no nome de intuição ou sensibilidade. Apesar de ser necessário que a pessoa que trabalha com crianças seja sensível a elas e as suas demandas, sobretudo quando é responsável por prover os cuidados que elas precisam para se desenvolverem de modo saudável (Winnicott, 1963/1983, 1987/2006), não se pode desconsiderar a importância da formação e da qualificação continuada dos profissionais que atuam nos serviços voltados à infância. Tal fato ganha ênfase ao se perceber que em alguma medida o trabalho com bebês e crianças pequenas pode ser visto por certas educadoras como algo fácil de ser realizado quando comparado às demais profissões, prescindindo de qualificação. Quando questionada se considerava o trabalho como educadora uma carreira de curto ou longo prazo; a profissional EH3, a qual possui Ensino Médio incompleto, respondeu: “Eu não sei trabalhar com outra coisa. [...] Com certeza, nem saberia fazer outra coisa” (EH3). Tal fala pode refletir a ideia de que ser um educador infantil não seria uma profissão difícil de ser realizada, que a maioria das pessoas saberia fazer e que, portanto, não precisaria de formação, motivo que levaria a educadora a permanecer nessa ocupação. Nesse sentido, é imprescindível que nos cursos de graduação sejam disponibilizadas disciplinas sobre o trabalho em creches e pré-escolas – incluindo o cuidar dentre as funções desempenhadas pelo educador. No que diz respeito às Instituições de Educação Infantil, elas devem oferecer para toda a equipe palestras, seminários ou treinamentos específicos para o trabalho com bebês em berçários. Esse seria o primeiro passo para se transformar a cultura e a crença de que trabalhar com Educação Infantil, com bebês e com o cuidar prescindiria de formação e teria menor valor profissional.

### **3.3 Crenças sobre Bebês e Crianças Pequenas**

Nessa categoria, foram incluídas as verbalizações das educadoras que diziam respeito às crenças sobre bebês e crianças pequenas. Essa categoria compreende cinco subcategorias, a saber: a) crenças sobre infância, b) crenças sobre creche, c) o que um bebê precisa, d) a importância do vínculo e e) critérios para avaliar se o bebê está adaptado à creche.

### 3.3.1 Crenças sobre Infância

As educadoras que integraram o estudo trouxeram, ao longo das entrevistas, diversas crenças relacionadas às crianças e à etapa do desenvolvimento em que estas se encontram. De maneira geral, a infância foi caracterizada pelas profissionais como uma fase da vida em que é fundamental a criança ter experiências positivas, satisfatórias e afetivas: “Eu penso que todas as crianças deveriam ter, assim, momentos só de alegria, de felicidade, né. De carinho, de atenção, né. São momentos marcantes na vida de qualquer criança. O abraço, o beijo” (EH1); “Felicidade e prazer, porque eu acho que sim, eu acho que o que importa pra criança eu acho que é, é amor, é carinho, é atenção, é acolhimento e isso vai gerar prazer, isso vai deixar ela feliz” (EU6).

A importância das vivências positivas na infância se deve ao fato de as educadoras reconhecerem que durante esse período a criança está começando a se desenvolver e a se constituir enquanto sujeito, residindo aqui o valor das experiências iniciais por influenciarem ou determinarem em parte o seu desenvolvimento posterior: “Porque é uma fase realmente de formação. É o momento que tu vai te formando, vai formando teu caráter, vai formando, né” (EH1); “na infância, tu aprende um monte de coisa, que tu leva pro resto da tua vida. Lá na infância, tu vai começar a aprender pra seguir” (EH5);

“Desenvolvimento de tudo, né. Desenvolvimento motor, dos sentimentos, dos sonhos, conquistas. Tudo a gente tá desenvolvendo sempre, né, mas na infância isso... São os primeiros, né. Sempre acho que a gente tá desenvolvendo alguma coisa. A capacidade... Mas na criança tudo isso é tudo maior, né. São as primeiras conquistas. E então ela tá desenvolvendo tudo aos pouquinhos” (EU3).

A partir dessas verbalizações, pode-se apreender a relevância atribuída pelas educadoras ao desenvolvimento inicial por ser nessa etapa em que a criança começa a se formar enquanto indivíduo, construir a sua personalidade e apresentar as suas primeiras conquistas e aprendizados que vão, de alguma forma, influenciar a pessoa que ela vai se tornar no futuro. Contudo, para que todo esse processo de crescimento e amadurecimento – tanto físico quanto emocional – tenha resultados adequados e a criança venha a se desenvolver de modo saudável, seria fundamental que os adultos que se relacionam com ela a

percebessem de maneira integrada, isto é, a criança precisa ser contemplada nos seus mais diversos aspectos – biológico, psicológico, social, etc. (Freitas & Shelton, 2005).

Se, por outro lado, considerarmos um bebê nos seus primeiros meses de vida, este ainda não se encontra sequer integrado. A integração é uma conquista a ser alcançada na vida de toda criança. Durante os estágios iniciais do seu desenvolvimento, o infante, se amparado por um ambiente satisfatório, consegue transitar por momentos de integração e não-integração. São essas primeiras experiências de unidade – possibilitadas por um cuidado e, principalmente, por um segurar (*holding*) satisfatórios – que permitem com o tempo que o bebê experiencie certa *continuidade do ser* e estabeleça as bases da capacidade de existir de maneira integrada (Winnicott, 1965/2005, 1987/2006).

Ao se trabalhar com bebês e crianças pequenas, uma abordagem integrada que abranja as múltiplas áreas do desenvolvimento se faz necessária tendo em vista o crescimento e o amadurecimento saudável das crianças. Não contemplá-las de maneira integrada; mas, de outra forma, trabalhar com elas de forma fragmentada, enfatizando ou valorizando um campo do seu desenvolvimento como mais importante em detrimento dos demais, pode acarretar que outros aspectos sejam desconsiderados ou negligenciados, prejudicando a sua integração. Tal fenômeno pode ocorrer em creches e pré-escolas, levando em consideração que o desenvolvimento cognitivo é predominantemente enfatizado nas Instituições de Educação Infantil sem ser relacionado com os demais aspectos da criança (Lordelo & Carvalho, 2003).

Dessa forma, um trabalho com todos os atores envolvidos nos serviços voltados à infância se faz necessário a fim de que o destaque atribuído majoritariamente ao desenvolvimento cognitivo dê lugar a uma forma mais integrada de perceber e trabalhar com as crianças. Com isso, espera-se que os outros campos do desenvolvimento infantil – como o emocional e o social – também sejam em alguma medida contemplados. Tal ideia igualmente pode ser percebida na fala de uma educadora, a qual afirmou que o desenvolvimento da criança deve ser compreendido desde sempre de um modo “amplo”, uma vez que esta é um ser humano em desenvolvimento mesmo antes de nascer, já na barriga da mãe: “Desenvolvimento, porque eu acredito que é desde os primeiros meses que, desde lá, quando já nasce, quando conversa na barriga, quando a gente... [...] Eu acredito no desenvolvimento amplo, maior, que comece desde pequeno” (EU8).

Retomando-se a crença de que durante a infância a criança deveria ter experiências positivas, as educadoras também levantaram alguns elementos importantes de serem

disponibilizados para as crianças a fim de que elas tivessem vivências satisfatórias e, com isso, uma infância feliz, alegre e prazerosa. Dentre estes, determinadas profissionais referiram como necessário que a criança recebesse o cuidado que ela precisa: “Porque acho que (a infância) é uma fase, assim, que deveria ser muito cuidada pelos adultos em cuidar” (EH1); “Infância eu penso em cuidado, segurança, amor” (EH3).

Ao se falar de bebês e crianças pequenas, o cuidado tem um papel fundamental a desempenhar no bem-estar e no desenvolvimento infantil. De acordo com a teoria winnicottiana (Winnicott, 1987/2006), é o cuidado suficientemente bom, sensível e adaptado às necessidades da criança que vai possibilitar que ela se desenvolva de maneira saudável. Além disso, é a partir do cuidado suficientemente bom que se constitui o senso de confiança e previsibilidade necessário para que a criança se sinta segura e, conseqüentemente, apresente um desenvolvimento adequado. É interessante – e igualmente positivo – que as educadoras tenham reconhecido o cuidado e a segurança como elementos importantes de estarem presentes e serem disponibilizados durante a infância. Sobretudo no que diz respeito ao cuidado, o qual além de possibilitar que a criança venha a se sentir segura e amada por ter alguém que se preocupa com ela e atende as suas necessidades, lança as bases para que um desenvolvimento saudável se dê (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Esse ponto merece destaque tendo em vista que as educadoras possuem dentre as suas funções o cuidar; e se o consideram importante, a chance de buscarem o realizar de maneira adequada no seu trabalho pode ser maior.

A necessidade de o cuidado estar presente e ser oferecido quando se trata de crianças também pode ser vista na verbalização a seguir: “Cuidado é, principalmente agora na parte do berçário, [...] ele tá presente, tem que tá presente. É a questão, tem que ter a higiene, tem que ter cuidado, tem que olhar, tem que ter esse olhar mais atento” (EU8). A partir dessa fala, pode-se perceber a crença na educadora de que a criança, principalmente o bebê, demanda cuidados por parte das pessoas a sua volta, sendo este um elemento que deve sempre estar presente. Isso se deve ao fato de o bebê ser pequeno, imaturo e, portanto, dependente do cuidado dos adultos para sobreviver e se desenvolver, uma vez que ele não é capaz de satisfazer por si só as suas próprias demandas (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). O entendimento de infância enquanto um período da vida caracterizado pela dependência – seja ela absoluta ou relativa – também pôde ser percebida dentre as crenças das educadoras: “Ela

(a criança) é muito dependente do adulto. O ser humano não nasce pra ser independente antes da infância” (EU5).

Além disso, a fala da educadora EU8 introduz outro aspecto também considerado importante por algumas educadoras quando se trata de crianças, a saber, a atenção: “Atenção, eu em relação às crianças, né [...] E afeto pro desenvolvimento deles” (EU1). Para conseguir dispender um cuidado satisfatório, o adulto precisa prestar atenção à criança, ter um “olhar mais atento” (EU8), ou seja, ele precisa se dedicar e ser sensível para conseguir se identificar com a criança, saber quais são as suas necessidades e, assim, poder atendê-las (Winnicott, 1987/2006).

Por fim, certas educadoras ainda consideraram fundamental que a criança receba carinho, se sinta acolhida e estabeleça um relacionamento afetivo com o adulto responsável por ela: “Porque eu acho que uma pessoa que recebe amor ela também sabe dar amor. Até pra poder conqui... Pra poder ter um relacionamento com alguém ou poder manter um relacionamento com os seus parentes” (EU4);

“eu acho que tem que dar carinho, acho que na infância é fundamental, aquele afeto, acolhimento, hã... Tu experimenta coisas muito boas, assim, de fazer a parte, também de ser conversado, de ter aquele carinho, aquele amor de mãe, assim. Carinho de quem tá te cuidando” (EH4).

De modo geral, através das falas das profissionais, pode-se perceber que a relevância de a criança ter experiências positivas, satisfatórias e afetivas durante a infância aparece de maneira predominante voltada para o seu desenvolvimento futuro. Isto é, se investe ou se trabalha com o bebê de determinada forma esperando que isso tenha como resultado que esse bebê seja – quando ele crescer – uma criança e, posteriormente, um adulto com determinadas características consideradas desejadas pelos educadores, pelos pais e/ou pela sociedade (Dahlberg et al., 2001). Apesar disso, também apareceu – embora em menor grau – certo destaque para o bem-estar atual da criança:

“Eu acho que amor é fundamental. Eu acho que tanto os pais, quanto a família, principalmente figura materna e paterna, e dos avós também é importante. Claro, de



toda família o amor, sabe? Uma criança feliz, uma criança amada, ela vem com mais vontade, ela participa das brincadeiras, sabe? É uma criança feliz” (EU4).

A crença de que a criança precisa receber carinho e atenção porque “uma criança amada [...] é uma criança feliz” (EU4) traz junto a ideia de que também é importante investir e focar no bem-estar atual dos infantes. Aqui, pode-se perceber que coexistem duas construções de infância. A primeira é de criança enquanto *promessa de futuro*, junto a qual se deve intervir tendo em vista algum resultado posterior, por exemplo, em curto prazo prontidão escolar e em longo prazo um adulto socialmente incluído e economicamente produtivo (Dahlberg et al., 2001; Lordelo & Carvalho, 2003). Por sua vez, a segunda construção de infância compreende esta não como um período preparatório, mas sim como uma fase da vida importante por si só, na qual se deve intervir visando o bem-estar atual da criança e não – ou não apenas – o seu desenvolvimento posterior (Dahlberg et al., 2001).

Conforme apresentado na categoria anterior, investir no futuro da criança é importante. Contudo, compreender a infância enquanto *promessa de futuro* pode levar as práticas desenvolvidas nas creches a desconsiderarem ou desvalorizarem o bem-estar e a experiência atual das crianças em favor dos resultados que podem trazer posteriormente (Goldschmied & Jackson, 2004; Lordelo & Carvalho, 2003). Em outras palavras, é possível que ao se focar em resultados – como ocorre normalmente em instituições de ensino – se perca de vista a importância do processo. Nesse sentido, acredita-se que perceber a criança enquanto sujeito, para o qual o momento presente também é importante, seja mais primordial. Principalmente tendo em vista que compreender a criança enquanto *ser* e focar o seu bem-estar atual, proporcionando-lhe experiências positivas e satisfatórias através da oferta de cuidado, segurança, atenção e carinho, são as melhores formas de garantir que o seu desenvolvimento futuro ocorra de maneira saudável. Nesse contexto, faz-se imprescindível repensar e refletir sobre as visões de criança e infância presentes em creches e pré-escolas para que não só os educadores, mas toda a equipe se torne consciente do tipo de criança e, futuramente, de adulto que se pretende formar.

Outra crença que algumas educadoras deixaram transparecer ao longo das entrevistas é de infância associada à família, ou seja, que durante essa fase a criança deveria ter relações principalmente familiares: “pais, porque não tem como desatrelar uma coisa da outra” (EU8); “a minha imagem de infância ainda é uma infância muito ligada à família, [...] Uma coisa de

felicidade, de relação bem familiar, entendeu?” (EU9). Através dessas vinhetas, é possível inferir o quanto para essas educadoras a infância está intrinsecamente vinculada ao convívio familiar, com a criança sendo criada e cuidada em casa e estabelecendo relações e trocas afetivas com a mãe, o pai e os demais membros da família. Isso já pôde ser percebido de certo modo em algumas falas anteriormente apresentadas que mostram que, na visão das profissionais, o modelo de amor que a criança deve receber ou os principais responsáveis por prover o carinho e o afeto que ela precisa são os integrantes da família, principalmente a mãe e o pai: “ter aquele carinho, aquele amor de mãe, assim” (EH4); “Eu acho que amor é fundamental. Eu acho que tanto os pais, quanto a família, principalmente figura materna e paterna, e dos avós também é importante. Claro, de toda família o amor, sabe?” (EU4).

Nesse sentido, é pertinente pensar que algumas educadoras podem possuir a crença de que as crianças, sobretudo quando são bebês, deveriam permanecer em casa com a família e, por conseguinte, não deveriam frequentar a creche. Essa ideia pode ser oriunda da visão social de família enquanto *locus* primeiro da criação das crianças, sendo atribuída a esta o papel de cuidar dos filhos (Romanelli, 2002; Roudinesco, 2003). A essa imagem de família somam-se as representações sociais construídas em torno da figura de mulher e mãe, a qual estaria naturalmente preparada para a função de cuidar (Bornholdt, Wagner, & Staudt, 2007; Levandowski & Piccinini, 2006; Piccinini et al., 2004; Soares & Coelho, 2008). Como consequência dessas construções sociais, pode haver por parte das equipes de creches e pré-escolas certa culpabilização das famílias que não desempenham o seu papel e delegam os cuidados dos seus filhos a outras pessoas. Notadamente, essa culpabilização, se presente, tenderia a ser muito mais intensa ou direcionada para a pessoa da mãe, uma vez que culturalmente ainda predomina o papel de pai enquanto provedor do sustento familiar (Bustamante & Trad, 2005; Silva & Tokumaru, 2008; Wagner, Predebon, Mosmann, & Verza, 2005).

Ainda com relação às crenças sobre infância, algumas educadoras descreveram esta enquanto “a melhor fase da vida” (EH2): “Porque eu acho que a infância é um dos melhores momentos da nossa vida” (EU4). Isso se deve especialmente ao fato de ser durante esse período que a pessoa teria maior liberdade para fazer o que quisesse. Ou seja, a criança seria livre para brincar, fantasiar, fazer bagunça, correr, se sujar, comer doce e, principalmente, se divertir:

“Brinquedo, afetividade, acho que bagunça, brinquedo, de atividade de bagunça, ah, acho que liberdade de, de mexer no barro, de correr, hã... E doce (risos). Ai, que coisa boa se lambuzar, correr, se molhar, banho de chuva. [...] Bagunça de [...] brincar com tinta, bagunça. Fazer aquelas bolotinhas de barro, de sujeira natural, assim, sabe? Acho que é isso, tá brincando em todo lugar. Claro, guardar e tal depois, limpar” (EH4).

A maior liberdade apresentada aqui pelas educadoras não corresponde à liberdade total. Embora a criança seja livre para fazer o que quiser, esse “o que quiser” teria limites e regras. Por exemplo, após brincar ou se sujar, a criança deveria guardar os brinquedos, organizar o material e se limpar. Esse traço de ordem e controle em meio à liberdade e à bagunça infantil pode ser considerado como desejado e importante pelas profissionais. Principalmente em um contexto de cuidado coletivo no qual rotina e regras podem estar presentes para o bom funcionamento da instituição, mas também para se ter controle sobre o grande número de crianças, consideravelmente maior que o número de educadores.

Além disso, a representação de liberdade associada à infância se fez presente, pois – conforme a pessoa cresce – aumentariam as responsabilidades e cobranças inerentes à vida adulta: “É a melhor fase porque é a pra tu ter uma... Brincar, acontece o faz-de-conta, é o momento mais livre, assim. Depois vêm as responsabilidades. Toda a realidade, né” (EH2). A fala dessa educadora pode apontar para certa dificuldade da profissional em lidar com responsabilidades, o que incluiria as responsabilidades e exigências do trabalho e, no caso dos profissionais da Educação Infantil, ser responsável pelos filhos dos outros. Esse último ponto merece destaque, tendo em vista a importância da infância enquanto período em que a criança inicia o seu processo de amadurecimento, o que conferiria maior valor e, conseqüentemente, maior responsabilidade ao fazer dos educadores.

Ao mesmo tempo, o brincar apareceu nas falas das profissionais como próprio da infância: “Brincar acho que porque é uma coisa filosófica, não tem nem como fugir, né. Não tem” (EU1); “criança é fantasia, é brinquedo, é lúdico, isso tá ligado com infância” (EU6). Além disso, a brincadeira foi considerada como uma atividade que faz bem para a criança, com ela se sentindo feliz e alegre enquanto brinca: “Ah, porque tu, tu, quando tu brinca, tu sorri. Acho que tudo é, tudo é livre” (EH5). Devido a isso, certas educadoras afirmaram que buscam inserir mais essa prática no seu trabalho com as crianças, uma vez que é esperado e

igualmente desejado que elas brinquem: “eu acho que a criança tinha que explorar mais, tinha que brincar mais, sabe? Usar mais a questão do... Me foge agora... Do faz-de-conta, que hoje em dia não está havendo tanto assim. Então eu acho que brincar bastante” (EH4); “A minha infância acho que foi muito de brincadeira, de... Muito livre assim. Foi bem legal! Tinha bastante brinquedos, brincava, brincava, brincava, brincava bastante, e isso é uma das coisas que eu procuro trazer. [...] brincando se aprende tudo, né” (EU2). Tendo em vista essa ideia de que a criança aprende e se desenvolve enquanto brinca, o brincar foi considerado como fundamental ao se trabalhar com a infância:

“Brincar, porque acho que o brincar é tudo, né. Na Educação Infantil, né. A criança, ela desenvolve o conhecimento pra... Pra papel na sociedade, conflitos que ela vai ter, tem tudo ali no brinquedo, no brincar ela... Acho que é a melhor maneira dela... Lidar com isso, desenvolver... Que é o brincar, né, tornar aquilo que ela tem pra aprender mais prazeroso, dentro do possível” (EU3).

A importância do brincar quando se trabalha com crianças merece aqui ser salientada, tendo em vista que é através dele que a criança adquire experiência, desenvolve a sua personalidade e se organiza inicialmente para estabelecer relações emocionais e sociais (Winnicott, 1957/1982c). Dentro do brincar, as educadoras ainda situaram os jogos e o contato com outras crianças: “Brincar, conviver. O próprio brincar favorece, né, o convívio, eles aprendem, viram amigos” (EU1). Nesse sentido, as educadoras atribuíram não apenas ao brincar, mas principalmente à infância o início da vida social da criança, em que ela começa a interagir com os seus pares e, a partir disso, estabelecer as primeiras relações de amizade. Com relação à infância, determinadas profissionais associaram essa a “amigos” (EU1; EU2) e “socialização” (EU9).

Aqui, é interessante notar que as educadoras apresentaram a ideia de infância enquanto etapa da vida em que a criança gradualmente é conduzida para a vida social, uma vez que as instituições escolares exercem – junto com a família – a função de inserir a criança socialmente. Nesse sentido, começar a frequentar a creche pode representar um acréscimo positivo na vida de qualquer criança, tendo em vista que esse contexto favorece a brincadeira e o jogo em grupos, os quais proporcionam o desenvolvimento de habilidades sociais por envolverem relações interpessoais e a aceitação de regras e padrões (Winnicott, 1986/2005).

Dessa forma, ao oportunizar que as crianças brinquem entre si, a creche está ao mesmo tempo possibilitando que o bebê tenha as suas primeiras vivências sociais, conduzindo e preparando a criança para a vida em sociedade (Winnicott, 1965/2005).

Da mesma forma que o brincar e a socialização, a infância também foi percebida por algumas educadoras como a fase em que a criança explora e descobre o mundo: “É, descobertas, eu descobria tudo, eu era muito de mexer, de procurar” (EH6). Desse modo, explorar e descobrir coisas novas foram entendidos como atividades que também proporcionam satisfação para a criança: “brincadeira e emoção assim, emoção de estar descobrindo o novo. De querer brincar, querer correr, querer se divertir, sabe? Não ter medo das coisas, não ter medo de subir num brinquedo, de repente cair” (EU4). Devido ao valor atribuído às novas descobertas durante a infância, uma educadora trouxe a importância de as crianças explorarem mais: “eu acho que a criança tinha que explorar mais, tinha que brincar mais” (EH4). Essa ideia talvez seja reflexo do campo de trabalho no qual essas profissionais se situam, uma vez que inseridas na área da Educação, as descobertas, as aprendizagens e a aquisição de novos conhecimentos e habilidades podem ser bastante valorizadas (Elfer, 2007a; Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b). Ainda nesse sentido, outra educadora trouxe a necessidade de o ambiente, seja a casa ou a creche, disponibilizar objetos e brinquedos adequados que possibilitem a livre exploração e o desenvolvimento da criança: “é deixar as crianças explorarem o seu espaço conforme o seu tempo, né. E proporcionar também, hã, objetos e brincadeiras diferentes pra que elas possam ao decorrer do tempo se desenvolver” (EU4).

Aqui, pode-se perceber ainda a importância de os adultos responsáveis pela criança possibilitarem a ela explorar o ambiente conforme o seu tempo, respeitando o seu ritmo e as suas necessidades. Essa ideia é extremamente importante, sobretudo no campo da Educação Infantil, onde as atividades, o modo e o momento em que elas são realizadas podem ser planejados e destinados para atender às necessidades e interesses dos adultos – sejam eles pais, educadores ou diretores –, não se considerando muitas vezes as reais necessidades das crianças (Maranhão, 2000). Enquanto serviço voltado à infância, acredita-se que a creche deveria ser pensada para atender principalmente as demandas da criança; permitindo, por exemplo, que esta explore o ambiente de acordo com as suas próprias necessidades, segundo o seu movimento espontâneo de voltar-se para o mundo, descobrindo-o “conforme o seu tempo” (EU4). Claro que é inevitável que as creches e pré-escolas – enquanto instituições

administradas e serviços prestados por adultos – também atendam a interesses destes; como, por exemplo, satisfação com o trabalho e lucro. Levando-se em consideração que muitas Instituições de Educação Infantil se constituem como um *negócio* (Dahlberg et al., 2001), é possível que o serviço seja organizado em torno de ganhos econômicos, vindo a busca pelo lucro a comprometer as principais funções da creche (Rustin, 2013) e, com isso, influenciar o papel e a experiência dos membros da equipe (Elfer, 2015). Se for considerada a perspectiva dos pais, as Instituições de Educação Infantil também satisfazem as suas demandas de ter um lugar onde possam deixar os seus filhos enquanto trabalham (Jatrana, 2007; Tang et al., 2012; Vesely, 2013) ou um local que ofereça o que acreditam ser o melhor para as suas crianças (Rapoport & Piccinini, 2004; Vesely, 2013). Apesar disso, não se pode perder de vista que as creches e pré-escolas são serviços voltados para a infância; devendo, portanto, o foco do trabalho desempenhado dentro dessas instituições ser a criança e o que seria melhor para ela.

Levando-se em consideração tudo o que foi até aqui apresentado, pode-se perceber também o quanto para as educadoras a infância está associada à felicidade e à diversão, ou seja, infância enquanto período em que a criança é ou deveria ser feliz: “Ai, a gente é feliz demais na infância. É, tudo é felicidade” (EH6); “eu ligo (infância) com felicidade, com fantasia, a questão do sonho. Pra mim, então pra mim tá ligado à questão da infância. Felicidade e prazer” (EU6). Assim, a alegria foi considerada pelas educadoras como o estado próprio da infância. Com isso não se quer dizer que todas as crianças são felizes. Bem pelo contrário. Apesar de normalmente a infância estar associada a elementos que a princípio proporcionariam alegria para as crianças – como a brincadeira e a descoberta –, algumas não seriam felizes devido a sua realidade de vida:

“tanto a alegria quanto a felicidade pra mim se enquadra na infância perfeitamente, porque é o momento de descobrir, de tu dividir. [...] Claro que tem criança que não tem condição de se divertir, que é diferente do que eu tô falando agora. Mas o momento de brincar, de dividir, de descobrir o mundo, de descobrir as brincadeiras, da fantasia. Isso proporciona muita alegria, muita felicidade, muitas risadas, sabe?” (EU4).

Por outro lado, na opinião das profissionais, se a criança não está alegre e feliz é porque algo não está bem com ela: “Alegria e felicidade acho que é um estado da criança. Ela

precisa estar alegre. Se ela não estiver alegre é porque tem alguma coisa acontecendo. Ela não, não é o normal da criança não tá feliz, não tá alegre” (EU5). Nesse sentido, pode-se pensar o quanto o educador deve, dentre outras coisas, estar atento ao estado emocional das crianças com quem se relaciona para encontrar-se capaz de perceber quando a criança não está bem e poder, a partir disso, intervir de alguma forma. Para tanto, seria necessário que o profissional fosse sensível à criança e se encontrasse, em alguma medida, identificado com ela (Winnicott, 1987/2006).

A crença de que felicidade e diversão estariam vinculadas à infância vai além das crianças, sendo este um estado que alcançaria as próprias educadoras ao entrarem em contato e se relacionarem com elas: “eu me divirto horrores trabalhando com criança, [...] a criança tem muito mais de positivo do que de negativo. A maioria, não vamos generalizar, cada uma... Mas a maioria. Então pra mim eu penso sempre em coisas, assim, muito boas” (EU6). Nesse sentido, devido às características positivas presentes de modo geral nas crianças, as educadoras obteriam prazer e satisfação ao trabalharem com esse público.

Contudo, a fala da profissional deixa transparecer que isso não se aplicaria à infância de modo geral. Haveria, na opinião da educadora, crianças com mais aspectos negativos do que positivos. Mesmo que sejam a exceção ou a minoria, estas crianças, muitas vezes tidas como “difíceis” ou “problemas”, devem igualmente ser alvo da atenção, do cuidado e do carinho disponibilizados pelas educadoras no ambiente institucional. Frente a uma criança, por exemplo, que chora muito ou apresenta comportamentos agressivos, diversos sentimentos podem ser despertados nos educadores – como irritação, aversão e frustração. Em outras palavras, uma variedade de emoções é aflorada nos profissionais devido ao contato próximo e diário com bebês e crianças pequenas (Cardenal, 2011; Elfer, 2007a, 2015), sobretudo ao se relacionarem com crianças que teriam, na visão deles, mais aspectos negativos do que positivos. Tais sentimentos podem levar os profissionais a se afastarem, evitarem ou se relacionarem com a criança de uma maneira inadequada ao invés de pensarem acerca do motivo de aquela criança ser e se comportar daquele modo ou porque essa criança está despertando esses sentimentos neles. Tendo isso em vista, é importante, como já destacado nas categorias anteriores, que espaços de escuta e supervisão sejam oferecidos dentro das Instituições de Educação Infantil, onde os profissionais possam pensar não apenas sobre as crianças, mas também sobre eles mesmos e os sentimentos e pensamentos neles despertados pelo seu trabalho (Elfer, 2007a; Elfer & Dearnley, 2007; Goldschmied & Jackson, 2004).

Como os educadores não escolhem as crianças com quem eles vão trabalhar ou não poderiam decidir trabalhar com umas e negligenciar outras, se faz fundamental que as emoções e ideias que interferem nesse sentido sejam escutadas e refletidas.

Esse ponto merece maior discussão, uma vez que pode existir dentre os profissionais da Educação Infantil a crença de que a criança ideal seria aquela que não incomoda, ou seja, que não exige maior atenção por parte das educadoras. Quando questionada sobre qual seria a melhor forma de adaptação, a educadora EH5 respondeu: “É quando a criança deita, bem tranquila” (EH5). É possível inferir dessa verbalização que algumas educadoras podem desejar e, portanto, ter como ideal uma criança mais calma, “tranquila” (EH5), que por não apresentar comportamentos tidos como inadequados não demandaria maior atenção por parte das profissionais. Como consequência, essa criança pode ser avaliada pela equipe como adaptada e estando bem na creche. Contudo, os profissionais da Educação devem ter em mente que a criança pode apresentar comportamentos tanto externalizantes (voltados para outras pessoas, como agressão, hiperatividade e manifestações antissociais), como internalizantes (direcionados para o próprio indivíduo, como tristeza, retraimento e queixas somáticas) (Achenbach & Edelbrock, 1978). Não é porque a criança está “tranquila” (EH5) que necessariamente ela está bem. Ela pode estar apresentando sintomas de isolamento, desapego, distanciamento e tristeza. Todavia, como ela não incomoda nem atrapalha, ou seja, não chora, não grita, não bate, ela não é vista como uma “criança problema”; podendo ser, de outra forma, considerada como ideal e saudável, por ser uma criança mais passiva que, como tal, não denuncia explicitamente que o modo como a creche funciona não serve para ela. Em outras palavras, é o tipo de criança que não atrapalha a rotina institucional.

Sabe-se que num contexto de cuidado coletivo, no qual em algumas ocasiões há muitas crianças para serem atendidas simultaneamente (Bógus et al., 2007; Bressani et al., 2007), com um número às vezes insuficiente de profissionais por criança (Bógus et al., 2007), não se tem como atender todas as necessidades de todas as crianças. Por isso, é de se pensar que os educadores busquem atender aquelas que são, na sua opinião, mais urgentes ou que se destacam dentro do grupo. Apesar disso, ressalta-se a importância de se pensar e intervir junto a todas as crianças que frequentam creches e pré-escolas, não apenas com as mais agitadas e insubordinadas, mas também com as mais calmas, quietas e submissas. Um espaço onde essa necessária reflexão pode ocorrer são os já mencionados grupos de supervisão ou reflexão profissional (Elfer, 2015).



Além disso, a educação e a aprendizagem também foram associadas à infância, sendo consideradas importantes durante essa etapa da vida: “O próprio brincar favorece, né, o convívio, eles aprendem, [...] A educação deles. Acho que é muito importante. Aprendizagem é um resultado, né. Eles aprendem aqui. Não só aqui, mas em casa também. A aprendizagem é uma coisa necessária” (EU1); “Eu acredito no desenvolvimento amplo, maior, que comece desde pequeno. E enfim pra aprendizagem. Acho que não tem uma coisa desatrelada da outra” (EU8). Através dessas falas, pode-se inferir o destaque atribuído à educação e à aprendizagem enquanto processos muito importantes de acontecerem durante a infância. Pode-se perceber ainda que a aprendizagem foi compreendida enquanto um processo mais amplo que pode ocorrer em diversos lugares e momentos, não estando restringida ao ambiente escolar nem às atividades pedagógicas. Além disso, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança apareceram atrelados um ao outro, isto é, enquanto se desenvolve, a criança aprende várias coisas sobre si, os outros e o mundo e, do mesmo modo, enquanto aprende, a criança está se desenvolvendo nos mais diversos aspectos – cognitivo, social, motor, emocional, etc.

Outro elemento relacionado por algumas educadoras à infância foi o limite: “a criança precisa ter limite, que eu acho que é uma palavra-chave aí, né, uma palavra fundamental. Não há problema de dar limite, a criança precisa disso, ela pede por isso, né” (EH1). Nesse sentido, foi considerado como importante por certas profissionais que algumas regras fossem passadas e transmitidas às crianças, sobretudo por ser durante a infância que a criança construiria os seus valores: “Acho que o momento de brincar, de construir os valores é agora” (EU2). A partir disso, pode-se perceber a crença de que seria importante colocar limites e transmitir regras para as crianças, principalmente se for considerado que elas estão frequentando a creche, ambiente de cuidado coletivo, no qual conviverão com outras crianças e funcionários da instituição:

“Eu acho que tem que ter regras, né. Como tudo na vida, né, a gente tem que ter regras. Acho que é isso. Regras do dia a dia, né, não bater no coleguinha. Já que ele (o bebê) vive em uma comunidade, né. Não é igual criança sozinha. Então tem que ter, pra viver em sociedade, tem que ter regras” (EU3).

Dessa forma, regras e normas deveriam ser passadas para a criança não apenas visando o bom relacionamento dentro das turmas da creche, mas também na comunidade da qual ela

faz parte. Nesse contexto, transmitir regras e limites, mesmo de forma sutil através de expressões de aceitação e desaprovação, é fundamental por humanizar e inserir as crianças num conjunto de normas e valores sociais. Desse modo, é importante que – conforme o bebê cresce – os adultos responsáveis por ele disponibilizem alguns códigos morais (Winnicott, 1963/1983), o que permite que a criança gradualmente venha a pertencer a uma determinada cultura. Ao mesmo tempo, limites e regras foram considerados necessários para o bom funcionamento da instituição: “A infância a gente tem que ser bem trabalhada, tem que ter limites, tem que ter hora do brincar também, mas nunca assim, porque é criança deixa tomar conta porque é só uma criança. Não. Eles são capazes, são espertos” (EH6). Através das verbalizações das educadoras, pode-se perceber a crença de que as crianças, além de precisarem de limites e regras – não devendo o adulto permitir que elas façam tudo o que quiserem –, também teriam condições de entendê-las e segui-las.

Ainda com relação à importância de normas sociais serem transmitidas para que a criança consiga viver e se inserir socialmente, uma educadora associou a palavra “integração” à infância:

“Integração com o outro, né. Ninguém está sozinho, a gente sempre está com o outro, né. No olhar do outro, no que o coletivo faz. Então até a nossa individualidade acho que a gente também desenvolve assim, né. O que o outro não faz a gente acaba fazendo, ou o contrário. Sempre tem a integração” (EU3).

A fala dessa educadora traz uma ideia muito interessante. Para além de que a integração entre as pessoas é importante, uma vez que vivemos em sociedade – o que ganha ênfase em um contexto de cuidado como o da creche –, a vinheta também apresentou a crença de que a individualidade é formada dentro de um coletivo. Com isso, quer-se dizer que a pessoa se constitui enquanto sujeito e indivíduo dentro de um grupo e por meio do “olhar do outro” (EU3), sendo esse grupo inicialmente a família. Dentro do núcleo familiar, o bebê começa o longo processo de amadurecimento a partir de um estado inicial de integração com a mãe. Se o relacionamento da díade mãe-bebê é harmonioso, a mãe consegue desenvolver uma identificação muito sutil com o seu filho. Este, por sua vez, também se identifica com a sua mãe, de tal forma que esta, num primeiro momento, é parte dele (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). É essa primeira experiência de unidade, em que o bebê começa a existir junto a

outro, que lança as bases do que futuramente vai se tornar um indivíduo separado, diferenciado e integrado (Winnicott, 1987/2006).

Uma vez que o bebê se constitui enquanto sujeito a partir da integração com a mãe, da interação com ela e do olhar que esta direciona ao bebê – tendo em vista que o olhar materno geralmente reflete o infante, devolvendo para o bebê aquilo que ele traz (Winnicott, 1967/1975) –, é interessante pensar na continuidade desse processo de integração no coletivo. Ou seja, de o desenvolvimento da individualidade ter sequência na interação com outros adultos e crianças, no olhar e ser olhado. Com o tempo, conforme a criança cresce, a função de integração e formação do *self* de fato passa a ser também desempenhada por outras pessoas e contextos que vão além da mãe e do ambiente familiar. Um deles seriam as instituições de educação – sejam elas creches, pré-escolas ou colégios – que dão continuidade ao processo não só de integração e formação do *self*, mas também de integração e inserção do indivíduo na cultura e sociedade das quais ele faz parte (Winnicott, 1963/1983, 1986/2005).

Por fim, a infância também apareceu associada à violência e à negligência: “eu acho que a violência acaba sendo gerada em função... Porque começa com aquele tapinha. Violência não tá só na mão dos familiares, violência tá em todos os lugares. Ninguém mais tem paciência” (EH1); “é que eu tenho muito, muito na minha pré... Na minha cabeça, da minha infância a negligência. Isso aí é muito forte em mim” (EH3). A partir disso, pode-se inferir a percepção de que existem diferentes tipos de infância, isto é, de que para além daquela tida como ideal, onde a felicidade, o cuidado, o brincar e o amor se fariam presentes de modo predominante, haveria crianças que são privadas disso e estão sujeitas a situações de negligência, violência, abandono e maus-tratos: “a minha imagem de infância, mesmo que eu saiba e que eu tenha tido já contato com algumas situações bem difíceis [...] Eu, não é que eu não perceba que existem coisas muito diferente disso, horríveis” (EU9). Essa visão de infância enquanto também associada à violência e à negligência pode ter influenciado a escolha da profissão pra algumas educadoras. Nesse sentido, é possível que tenha sido despertado no adulto o desejo de proteger a criança do mundo violento circundante, disponibilizando através do seu trabalho um ambiente caracterizado pela proteção, continuidade e segurança (Dahlberg et al., 2001).

Através das verbalizações das educadoras, pode-se perceber também o quanto as vivências pessoais e a história de vida influenciaram, em alguma medida, as suas crenças sobre infância: “Então às vezes pode parecer que eu vejo a coisa de uma forma um pouco

amarga, mas é que eu vi muita violência, né. É muita violência, né. É impressionante, é impressionante o que se faz” (EH1); “Eu busquei essas palavras mais ou menos pela minha vivência, né. Pela minha infância” (EU7);

“Porque eu vivi isso. E eu sei que é, como faz falta na infância da gente essa, quando as pessoas não têm essa responsabilidade. Que pensam que criança é um brinquedo, que criança é jogo, e não é. Em uma atitude tu pode excluir totalmente a vida de uma criança” (EH3).

A partir disso, pode-se perceber o quanto as crenças aqui apresentadas estão em alguma medida relacionadas com a própria infância das educadoras, ou seja, como elas vivenciaram esse período. As profissionais podem, assim, trazer para a imagem que elas têm de infância as suas próprias experiências e sentimentos de quando elas foram bebês e crianças. Nesse sentido, é pertinente também pensar que essas vivências e emoções pregressas influenciam não apenas a construção de infância, mas também a forma de as profissionais se relacionarem, cuidarem e educarem as crianças, trazendo para a sua prática aquilo que elas acreditam ser importante: “A minha infância acho que foi muito de brincadeira, de... Muito livre assim. Foi bem legal! Tinha bastante brinquedos, brincava, brincava, brincava, brincava bastante, e isso é uma das coisas que eu procuro trazer” (EU2). A influência de experiências prévias no relacionamento atual que o adulto estabelece com a criança já foi abordada pela literatura. Nesse sentido, o fato de o adulto já ter sido um bebê que foi cuidado por outra pessoa, ter ajudado a cuidar dos irmãos mais novos e ter brincado de pai e mãe, tudo isso contribui para a qualidade da interação que ele vai estabelecer com as crianças no presente (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006).

Ainda com relação às crenças sobre infância, as educadoras falaram sobre o que consideram fundamental para que uma criança se desenvolva bem. Um ponto avaliado como importante por algumas profissionais foi a criança receber amor, carinho e afeto: “Ah, ter, ter bastante afetividade, carinho” (EH5). Assim, pode-se perceber certo destaque para o aspecto emocional que possibilitaria que um relacionamento afetivo fosse estabelecido entre adulto e criança. Esse aspecto seria importante de estar presente em todos os momentos, inclusive nos de repreensão, para que a criança se sinta cuidada e amada: “Eu acho que tem que ser bem trabalhada. Muito orientada. A criança não precisa viver com... Sabe? Tudo o que tu fizer com

amor. Tu vai chamar a atenção, mas vai chamar por amor” (EH3); “e dar um, uma estrutura familiar e educacional boa, que tenha sentimento, mas também tenha cobrança, que siga o limite, que dê afeto, mas também mostre o errado” (EU6).

Nesse contexto, ainda se situa a necessidade de se proporcionar para a criança um ambiente adequado no qual ela se sinta segura e feliz: “Segurança e felicidade. [...] Acho que isso tu tem que proporcionar pra ela a vida inteira. Que ela consiga ter segurança desde pequena. Pra ela se sentir segura, as pessoas não me deixem insegura” (EU5); “O ambiente é muito importante pra que ela possa se desenvolver bem, ser feliz e inteligente” (EU9). Como já destacado na categoria anterior, um ambiente adequado e confiável é fundamental para que a criança se sinta segura e se desenvolva de modo saudável. Para tanto, é necessário que o ambiente reconheça e se adapte ao estado de dependência em que a criança se encontra e, a partir disso, forneça o cuidado que ela precisa (Winnicott, 1987/2006). Em outras palavras, a criança depende e precisa de um adulto responsável, que acompanhe o seu desenvolvimento e se dedique a ela: “Tu vai mostrar os caminhos com, sempre com responsabilidade. E eu acho que ele (o bebê) vai ser uma pessoa boa” (EH3); “Tem que acompanhar ela (a criança), acompanhar o desenvolvimento dela, né” (EU5). Desse modo, o adulto responsável pela criança comunica que se preocupa com ela e quer provê-la das coisas que ela precisa, o que possibilita a construção do referido sendo de previsibilidade e confiança, tão necessário para que o desenvolvimento saudável se dê (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006).

Ao mesmo tempo, a educação também foi considerada como outro ponto importante para o bom desenvolvimento infantil: “A educação, né (risos). A educação é muito importante. Pro desenvolvimento cognitivo, e até mesmo pro emocional também, porque vai aprender a socializar, a lidar com outras pessoas, a brincar” (EU4); “Uma boa educação” (EU7). Tendo em vista que através da educação a criança se desenvolveria cognitiva, social e emocionalmente, é possível inferir que para algumas profissionais o educar não se encontra restrito apenas ao aspecto escolar de ensino, isto é, à transmissão de conteúdos e conhecimentos. De outra forma, ela englobaria diversos âmbitos do desenvolvimento infantil. Aqui, novamente é possível perceber que a necessidade de se reconceitualizar o educar para que ele não se encontre reduzido à escolarização (Freitas & Shelton, 2005) já está sendo em alguma medida contemplada.

Além disso, para que a educação possa ocorrer, seria necessária uma base ou um amparo, isto é, algo que deveria vir ou ser observado de modo anterior à educação, algo que

proporcionaria as condições para que isso aconteça: “Tivesse um amparo, assim, um apoio pra que essa educação fosse dada” (EU7). Aqui, pode se situar em parte a importância atribuída ao cuidar, uma vez que este é referido por alguns educadores como uma tarefa preparatória para os momentos educativos, recebendo certo valor por possibilitar a aprendizagem (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b). Contudo, é importante frisar que o cuidar é importante por si só, uma vez que sem um cuidado adequado não teria como se falar em desenvolvimento saudável (Winnicott, 1987/2006).

Ainda nesse contexto, apareceu a crença de que para se desenvolver bem a criança precisaria ser estimulada a fim de compor e aprimorar as suas capacidades e potencialidades: “Ah, eu acho que ela precisa ser estimulada, que ela tenha um ambiente que propicie que ela aprimore as qualidades que, enfim, que ela já tem. Que ela desenvolva suas qualidades” (EU9). Dentre essas capacidades, a criança precisaria ser incentivada a desenvolver a sua independência. Para tanto, ela não deveria ser subestimada, sendo importante que o adulto trate a criança e espere dela aquilo que ela pode dar:

“eu acho que incentivo [...] eu uso a palavra autonomia no sentido de que se sou livre é pra que eu vá pra vida. E acho que começa essa história cedo, sabe? [...] às vezes, se trata as crianças como se elas fossem bobas, elas não são. E se tu trata elas como bobas, elas fiquem como se fosse uma boba, vão crescer desse jeito, assim. Então não subestimar a criança, eu acho que é um erro, assim, terrível. Que eu acho que é sempre tentar tratar com o que ela pode te dar e sempre pedir mais e sempre esvaziar, acho que esvaziar a criança” (EU6).

Essa verbalização merece duas considerações. Primeiro, novamente apareceu o incentivo à “autonomia” (EU6) nas falas das educadoras, algo compreensível de ser esperado e desejado em um espaço de cuidado coletivo, no qual a criança que é mais autônoma demandaria, na visão da equipe, menos cuidados e atenção. Tal fato, se alcançado, poderia facilitar o trabalho a ser realizado pelo educador, uma vez que este pode se deparar, num mesmo momento, com diversas crianças de idades variadas apresentando necessidades diferentes (Bógus et al., 2007; Bressani et al., 2007). Nesse sentido, incentivar a maior independência das crianças que frequentam a creche aliviaria um pouco o trabalho do

educador na medida em que as crianças se encontrariam aptas a darem conta de algumas das suas necessidades por si só ou com a supervisão de um adulto.

Segundo, o estímulo à maior “autonomia” (EU6) e ao desenvolvimento de capacidades na criança pode estar associado a uma questão pessoal da educadora, a qual reconheceria e teria reconhecido – seja pelos pais ou colegas de trabalho – o seu fazer nas novas conquistas apresentadas pela criança. Assim, é de se esperar que o profissional sinta enorme satisfação ao notar que as crianças que ele cuida e educa estão apresentando determinados resultados ou desenvolvendo certas habilidades. Contudo, para que esse desenvolvimento ocorra, a educadora EU6 destaca a necessidade de o adulto não subestimar a criança, mas sim tratá-la e esperar dela aquilo que ela pode dar. Como se já não fosse bastante, o adulto teria ainda que “sempre pedir mais” (EU6), a ponto de “esvaziar a criança” (EU6). Claro que o ambiente precisa fornecer as condições necessárias para que a criança com o tempo se torne mais independente, pois isso faz parte do seu desenvolvimento saudável. Mas esse processo tem que se dar respeitando o movimento e o ritmo da criança, conforme ela se encontra física e emocionalmente capaz de alcançar estados de maior independência (Winnicott, 1987/2006). Todavia, isso não parece ser o que é trazido na fala da educadora EU6. Aqui, o incentivo por parte do adulto parece ir muito mais ao encontro de interesses próprios da profissional do que das necessidades da criança. Pedir que a criança dê mais do que ela se encontra capaz pode gerar nela um estado de frustração e ansiedade por não conseguir corresponder àquilo que é esperado dela. Nesse sentido, é importante não situar a criança numa posição demasiada avançada para ela, sendo inconveniente para o seu desenvolvimento que ela amadureça muito cedo numa idade em que ainda deveria ser dependente (Winnicott, 1965/2005).

Outro ponto considerado importante para o desenvolvimento adequado da criança foi a transmissão de limites e valores: “Eu acho que tem que ser bem trabalhada. Muito orientada. [...] Tu vai chamar a atenção, mas vai chamar por amor. Tu vai mostrar os caminhos” (EH3); “uma estrutura familiar e educacional boa, que tenha sentimento, mas também tenha cobrança, que siga o limite, que dê afeto, mas também mostre o errado” (EU6). Nesse sentido, a criança deveria ser orientada pelo adulto, o qual teria o papel de ensinar a criança o que é certo e o que é errado, deixar claro o que ela não pode fazer e explicar o motivo disso: “não é assim, oh: ‘Porque que eu não posso tal coisa?’, ‘Porque não. Porque tu é criança’. Não. Tem que ser porque tu realmente, tu vê que tu não pode fazer, não vai fazer aquilo” (EH1). Nesse contexto, alguns princípios deveriam ser trabalhados com as crianças desde pequenas, sendo

transmitidos alguns valores já durante a infância. Essa função deveria ser compartilhada e exercida tanto pela família como pela creche: “são pequenos, mas a gente trabalha valores” (EH6);

“Até na escola, assim, tu ouvir um ‘não’, aí a criança chega em casa: ‘Mãe, a prof. me disse que não’. Tu vai ouvir ‘não’, eu acho que tu tem que desde pequeno preparar isso. Se levou um brinquedo pra casa, explicar que é do colega, que tem que devolver. Então eu acho que tem que ser da família desde pequeno, já tem que começar inserir esses valores, essas coisas. Tem que acostumar” (EH4);

“Claro que a criança está inserida dentro de uma cultura com determinados, né, enfim, parâmetros. Mas eu, na minha concepção, eu acho que é na escola que essas coisas se tornam mais concretas, no cotidiano, ter que dividir um brinquedo, tendo que esperar a tua vez, tu tendo que, bom, enfim, olhar pro teu colega, se colocar nele, fazer esse exercício de alteridade e isso que eu acho que é muito maior na escola” (EU8).

Ainda nesse sentido, a criança precisaria ter a sua volta adultos com uma “postura” (EH1) adequada, que funcionassem enquanto bons modelos e exemplos nos quais ela pudesse se espelhar e seguir: “Postura de quem tá educando. [...] a criança ela é, ela acaba sendo aquilo que realmente ela vive. Se tu como adulto falar uma coisa e fazer outra, não tem como a criança não falar uma coisa e fazer outra” (EH1); “exemplos, né. Bons exemplos” (EU1). Como o adulto opera enquanto um modelo para a criança, todas as pessoas com quem ela entra em contato deveriam respeitar e seguir os mesmos valores e princípios que se busca transmitir para a criança. Caso contrário, o trabalho nesse sentido não teria resultado: “se esse pai não tem respeito com a gente, que valor a gente pode passar pra essa criança em relação a respeito? Pais mentindo descaradamente [...] como tu vai trabalhar assim com a criança se em casa não tá tendo?” (EH6).

Nesse contexto, as educadoras consideraram que a creche – ou a escola de modo geral – tem um papel importante no desenvolvimento infantil: “Ai, eu acredito que o que eu começo aqui (na creche) continua lá” (EU2); “Acho que a função do educador ela não termina naquele dia em que ele deixa de ser professor daquela criança, é uma coisa que tu planta pra mais adiante” (EU5). A partir disso, pode-se perceber a crença do impacto e do valor que o



trabalho das educadoras tem no desenvolvimento posterior da criança, uma vez que esta levaria as vivências e aprendizados que teve na creche para a sua vida. Ao mesmo tempo, pode se fazer presente a crença de que o fazer do educador seria necessário por preparar a criança para os próximos estágios. Aqui, mais uma vez é possível notar a compreensão de criança enquanto *promessa de futuro* (Lordelo & Carvalho, 2003), não aparecendo com tanta ênfase a importância da creche para o bem-estar atual da criança.

Do mesmo modo, a família também teria um papel fundamental a desempenhar no desenvolvimento infantil: “Então eu acho que tem que ser da família desde pequeno, já tem que começar inserir esses valores, essas coisas. Tem que se acostumar, [...] Eu acho que a família, assim, é a base” (EH4). Apesar da importância também atribuída à creche, a família foi percebida pelas educadoras de maneira geral como a principal responsável pelo desenvolvimento da criança. Desse modo, a família seria a “base” (EH4; EU2) do desenvolvimento infantil, a partir da qual seria possível o trabalho da creche: “acho que a base em casa, né, na escola. Acho que primeiro em casa, né. É, a primeira parte é em casa. Se tiver uma boa referência em casa e já na escola acho que a coisa vai andando” (EU2); “Primeiro lugar uma família que propiciasse isso, né. Que desse condições pra ele (o bebê) desenvolver” (EU3);

“Claro que a escola tem um papel bem importante, mas se a família tá ali participando, colaborando. Pode acontecer alguma dificuldade, mas se a família tá acompanhando... Os pais dizem: ‘Ah, a escola é culpada por isso’. Mas os pais não entendem que se os pais não acompanham, não tem condições da gente trabalhar aqui” (EH2).

Nesse sentido, a família deveria fornecer o amparo para que a educação possa ocorrer; sendo necessário, para tanto, que a família acompanhe e participe da vida escolar dos filhos, dando as condições para os educadores desenvolverem o seu trabalho. Sem esse amparo familiar, o papel da creche não teria condições de obter resultados: “como tu vai trabalhar assim com a criança se em casa não tá tendo?” (EH6). Por sua vez, a creche reforçaria ou daria continuidade a um processo que se iniciou anteriormente em casa: “É, acho que tudo começa em casa também, né, e a gente aqui como educadora acho que só põe um reforço, né” (EH6); “Principalmente da família, começando pela família, que a família dê esse apoio e que

esse apoio seja contínuo, assim, né, na escola a partir dos professores e de todo a equipe que faz parte” (EU7).

As verbalizações até aqui apresentadas ainda contêm mais duas ideias relevantes de serem destacadas. Primeiro, elas atribuem certa responsabilidade ao ambiente familiar pelo desenvolvimento infantil; o que pode, em alguma medida, desresponsabilizar a creche. Em outras palavras, se a criança apresenta um comportamento tido com inadequado ou não apresenta o resultado esperado, a responsável por isso passa a ser a família, podendo ocorrer uma culpabilização desta por não ter proporcionado a “base” (EH4; EU2) para que o fazer do educador pudesse se dar. Uma vez que ser responsável pelos filhos de outras pessoas pode ser gerador de um sentimento de mal-estar nos profissionais da Educação Infantil (Hopkins, 1990; Lyth, 1989), tais processos de responsabilização e culpabilização da família podem operar como mecanismos de defesa que livram os educadores de entrar em contato com os sentimentos oriundos do fato de serem também responsáveis pelo desenvolvimento da criança. Tal fato ganha destaque sobretudo devido à importância atribuída pelas profissionais ao desenvolvimento inicial e às experiências e vivências que a criança tem durante esse período. Resultados semelhantes foram encontrados em outro estudo (Monção, 2015), no qual as professoras atribuíram exclusivamente aos pais a responsabilidade pela saúde das crianças.

Segundo, essas falas também apontam para a complementariedade entre família e creche para o desenvolvimento infantil. Desse modo, seria necessário um trabalho conjunto entre pais e educadores, tendo em vista que eles dividem e compartilham a mesma tarefa de cuidar e educar a criança, sendo ambos corresponsáveis por ela (Ahnert & Lamb, 2003; Goldschmied & Jackson, 2004): “é necessário um complemento entre, seria entre escola, educação e família. Acho que, claro, ajuda com a escola, ajuda com a família, mas os dois juntos seria o ideal. [...] uma estrutura familiar e educacional boa” (EU6). Uma vez que as crianças que frequentam a creche passam a maior parte do tempo nesses dois espaços, ambos acabam tendo igual importância para o seu bem-estar atual e desenvolvimento posterior. Acredita-se que pensar qual seria o mais responsável ou culpado só acarretaria um ficar atribuindo a responsabilidade ao outro e, com isso, que nem a família nem a creche se responsabilizassem por aspectos importantes do desenvolvimento infantil. Como consequência, a criança ficaria no meio e seria a maior prejudicada em um conflito que de fato ocorre entre duas instituições que, a princípio, deveriam visar e buscar o melhor para a criança.

Para que família e creche atuem de forma complementar enquanto corresponsáveis pelo bem-estar e desenvolvimento infantil, alguns pontos foram levantados como importantes pelas educadoras. Um deles, como já destacado anteriormente, seria a família participar e acompanhar a vida escolar da criança: “a família tá ali participando, colaborando. [...] acompanhando” (EH2). Por parte da creche, seria necessário que o educador recebesse e estabelecesse um bom relacionamento com os pais: “um elo um pouco forte e tem que ser, né, forte, do educador com a família. Por isso eu acho que o acolhimento dos professores com os pais é muito importante” (EU4). Seria necessário também que a equipe transmitisse o que acontece com a criança à família: “E também ter uma professora que comunica o que tá acontecendo com teu filho” (EH2). Todos os aspectos aqui referidos merecem destaque, uma vez que o diálogo entre a creche e o lar da criança é fundamental para a qualidade das experiências vivenciadas por esta. Desse modo, os educadores junto com a direção da instituição devem empreender um esforço significativo a fim de estabelecer canais de comunicação entre família e creche (Goldschmied & Jackson, 2004). Além disso, também seria importante que ambas estivessem integradas, ou seja, compartilhassem e tivessem as mesmas ideias e crenças sobre o que uma criança precisa e qual a melhor forma de lidar com ela:

“Uma escola também que fosse integrada com a família, que tivesse mais ou menos as mesmas ideias, mas que também não deixasse de apresentar novas coisas. [...] que tivesse os mesmos pensamentos. [...] As mesmas ideias, o mesmo objetivo. É quase impossível” (EU3).

Apesar de a educadora referir que essa integração entre família e creche – na qual ambas compartilham as mesmas ideias e objetivos – seja “quase impossível” (EU3), acredita-se que através da comunicação é possível que essas duas instituições se articulem a fim de atuarem juntas, como parceiras. Embora seja muito improvável que ambas possuam os mesmos pensamentos e crenças, o diálogo aberto e constante entre família e creche é o melhor caminho para que diferentes formas de pensar e trabalhar com a infância sejam entendidas e respeitadas, ao invés de simplesmente julgadas e recriminadas. A comunicação entre pais e educadores é, portanto, fundamental para que os dois mundos da criança encontrem-se integrados e articulados (Goldschmied & Jackson, 2004). Afinal, eles não podem ser tão

distintos a ponto de gerarem uma quebra na continuidade do cuidado que é prestado à criança. O bebê e a criança pequena precisam de certa estabilidade em suas vidas para se desenvolverem de maneira saudável, principalmente em uma fase em que estão começando a existir enquanto sujeitos e se sentirem integrados e reais (Winnicott, 1986/2005, 1987/2006). Para tanto, o contato entre família e creche não pode se restringir apenas aos momentos de entrega e busca da criança. Outras ocasiões e formas de conectar esses dois ambientes são imprescindíveis para que pais e educadores achem maneiras de trabalhar juntos a fim de oferecer o melhor para a criança, atender as suas necessidades e promover o seu bem-estar (Goldschmied & Jackson, 2004).

### **3.3.2 Crenças sobre Creche**

Ainda nesse contexto, as educadoras trouxeram através de suas falas algumas crenças a respeito das Instituições de Educação Infantil. Uma delas, como já destacado anteriormente, é que a creche somaria de forma positiva na vida do bebê devido às experiências que propicia a este e às conquistas que ele tem nesse espaço:

“acho que é muito legal, assim, que é importante pro bebê, é legal e é importante pra aquela criança, pro desenvolvimento dela, tudo que a gente faz aqui, as conquistas que eles têm, acho que é muito legal isso assim, o que a creche oferece, esse espaço é muito legal” (EU7).

Para que a creche seja uma opção de cuidado alternativo de qualidade, ela precisa se constituir enquanto um ambiente satisfatório que contribua para o desenvolvimento saudável da criança. Desse modo, a Instituição de Educação Infantil não deveria ser um mero “depósito de crianças”, onde os pais as deixam por precisarem trabalhar: “acho que creche tem que ser um lugar prazeroso pra criança. Não um lugar que tu vai jogar eles todo dia. Então eu acho que todo dia tu tem que trazer uma novidade” (EH3). Além disso, o serviço prestado pela creche deveria ser voltado para a criança e para o atendimento das suas necessidades. Em outras palavras, a equipe dessas instituições deveria trabalhar sempre tendo como foco das suas ações o melhor para a criança e a promoção do seu bem-estar: “eu acho que a gente é, nós somos um grande grupo e nós temos um único objetivo aqui dentro. Que é esses anjinhos,

que eu digo esses bichinhos. Bichinhos que colocam, que a gente recebe todos os dias” (EH3); “aqui, a gente procura ver o bem-estar da criança” (EH4).

Tal aspecto se torna evidente principalmente quando as educadoras falam do processo de adaptação, relatando a importância de nesse momento se respeitar o tempo e as necessidades específicas de cada criança: “Se é uma criança que tá muito apegada aos pais, ir bem devagarinho, respeitando o tempo dela, até ela se encaixar no turno integral, o dia todo” (EU4); “uma adaptação [...] Eu acredito que não dá pra dá um limite de tempo, [...] Tem que ser conforme a criança está apresentando” (EU8). Aqui, se destaca a importância da adaptação não ter tempo nem horários predefinidos. Quanto tempo esse processo vai levar, isso depende de cada criança, devendo os horários ser pensados conforme o melhor para ela, o que inclui o horário em que ela vai à creche e quanto tempo ela fica cada dia. A partir disso, pode-se perceber que o movimento de adaptação não ocorre apenas em um sentido, mas em dois. Isto é, durante a adaptação, não é esperado que somente as crianças se ajustem à creche. Esta também deve, por sua vez, se ajustar em alguma medida a cada uma das crianças. Dessa forma, é possível se pensar igualmente em um processo inverso, de adaptação da creche à criança:

“nós tivemos um caso de uma bebê que em três dias ela ficou super bem, [...] foi bem tranquilo, assim. Ao passo que teve uma outra bebê que durou mais de mês. Nós mudamos todos os horários, todas as técnicas possíveis, até que a guria, ela um dia deu um estalinho assim, piscou” (EH6).

O cuidado – aqui exemplificado no processo de adaptação – é mudado, alterado e adaptado para atender as necessidades específicas de cada bebê e criança. Para tanto, os educadores deveriam ser sensíveis para conseguir identificar se elas precisam ou não de mais tempo para se familiarizarem com o local, com as pessoas e com a rotina da instituição: “não tem um período, fica aberto, não limita assim: ‘Olha, vai ter que adaptar em tal prazo’. [...] tem crianças que adaptam mais rápido, tem criança que demora um pouco mais. Isso acho que... Essa sensibilidade acho bem...” (EU2). Esse ponto merece destaque, uma vez que o adulto precisa ser sensível à criança para conseguir oferecer a ela um cuidado satisfatório que vá ao encontro das suas necessidades. Por sua vez, é fundamental que esse cuidado sensível e

adaptado às demandas infantis se encontre disponível para que o desenvolvimento saudável da criança ocorra (Winnicott, 1987/2006), independente se ela está em casa ou na creche.

Ainda com relação à adaptação da creche à criança, chama a atenção o fato de esse processo ter recebido maior destaque quando as educadoras estavam discorrendo sobre a adaptação da criança à instituição. Dessa forma, é possível que esse movimento de reconhecimento e adequação da creche às necessidades e particularidades de cada criança ocorra de maneira mais intensa em um momento inicial, quando as crianças começam a frequentar a instituição. Isso pode se dar pelo simples fato de que os pais, quando trazem a criança à creche, querem em alguma medida que ela ali permaneça. Em sua contrapartida, os educadores trabalham para que a criança consiga continuar na creche mesmo na ausência dos seus pais; sendo necessário, para tanto, que ela se sinta bem nesse novo ambiente e com essas novas pessoas, até então estranhas para ela. Nesse sentido, a adaptação pode se configurar para as educadoras enquanto “o período de atender às exigências da criança, não todas, mas pelo menos o essencial pra poder, pra que ele permaneça comigo” (EH1).

Aqui, dois pontos precisam ser abordados. Primeiro, que de fato atender as necessidades da criança é fundamental para que ela fique bem e permaneça na creche. Conforme já salientado, ao satisfazer as necessidades da criança, o adulto comunica que se preocupa com ela e que quer provê-la de todas as coisas que ela necessita, possibilitando a construção do senso de segurança fundamental para que a criança possa se desenvolver de maneira saudável (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Uma vez que o senso de segurança com relação ao ambiente tenha se constituído, a criança poderá confiar nas educadoras e se sentir segura na creche, permitindo que ela ali permaneça e se sinta bem.

Segundo, a fala da educadora EH1 pode deixar transparecer que atender as necessidades infantis seria importante por possibilitar que a criança fique na creche com a educadora. Com isso pretende-se dizer que, da mesma forma que o cuidar é percebido por determinadas educadoras enquanto uma função secundária que apoia e propicia a educação (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b); atender as necessidades da criança pode não ter, para algumas profissionais, valor por si só. Em outras palavras, atender as necessidades infantis pode ter recebido destaque aqui unicamente por possibilitar que a criança permaneça na instituição. Através disso, é pertinente inferir que, embora se fale que a creche é um serviço voltado para a criança e para a satisfação das suas necessidades, essa acaba sendo em algum momento também direcionada para atender as demandas dos adultos – tanto pais quanto

educadores. Todavia, isso talvez não se configure enquanto um problema, desde que o cuidar e a satisfação das necessidades infantis sejam reconhecidas enquanto funções importantes de serem exercidas por elas mesmas, e a criança continue sendo o foco principal dos procedimentos adotados pela creche.

Dando continuidade ao que vinha sendo apresentado, a creche – de acordo com as educadoras – se prepara durante o período de adaptação para dar uma atenção mais individualizada à criança. Para tanto, não devem ser agendadas muitas crianças ao mesmo tempo, tendo em vista que – para além da duração – alguns aspectos da rotina ou da sala são alterados para atender as necessidades e singularidades de cada criança. No entanto, como a creche é um ambiente de cuidado coletivo, é difícil manter essa atenção mais individualizada e adaptada o tempo todo. Por isso, conforme a criança dá sinais de estar bem na creche, a rotina da instituição pode aos poucos voltar ao normal. Em outras palavras, ao final da adaptação, o movimento de adequação da creche àquela criança específica diminui:

“Então eu acho que é isso, né, não pegar cinco crianças e adaptar ao mesmo tempo. Não. Dar atenção individual pra uma criança, organizar a sala pra receber aquela criança, né, não ficar com o ambiente tumultuado. Agora nós temos uma criança que quando ela chega tem que fechar a porta, e se entrar outra pessoa estranha ela também já chora, então, assim, oh, realizar algumas mudanças em sala durante esse período porque, depois que a criança tá adaptada, é tranquilo, já pode voltar à rotina normalmente como tava” (EH4).

Sabe-se que em meio a um contexto de cuidado coletivo pode ser mais difícil oferecer à criança um cuidado individualizado e voltado para atender as suas demandas particulares. O estabelecimento de relacionamentos próximos, com certa intimidade pessoal, é um elemento bastante comum de se encontrar ausente na maioria das instituições (Goldschmied & Jackson, 2004). Contudo, se pensamos a creche enquanto um ambiente de qualidade, seria importante possibilitar que a criança experimentasse também momentos de atenção individual em meio ao coletivo. Tal necessidade ganha maior ênfase quando o foco da atenção são bebês, os quais precisam de um contato mais próximo e, inclusive, corporal para estabelecerem um senso de confiança e intimidade com o ambiente, fundamental para o seu desenvolvimento saudável (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Talvez uma forma de se possibilitar isso seja através de

uma razão educador-criança mais adequada e condizente às necessidades infantis (Bressani et al., 2007; Elfer, 2015), sobretudo nas turmas de berçário.

Ainda nesse contexto, as educadoras trouxeram de forma clara que o serviço prestado pela creche não é voltado para os pais nem para os profissionais da instituição. Desse modo, as práticas e ações adotadas na creche devem visar atender as necessidades das crianças que frequentam esse espaço, não as dos adultos envolvidos: “eu acho que os pais têm que trabalhar, têm. Só que eles (os bebês) têm que ter um atendimento de qualidade. E no momento que eu começo a fazer as adaptações atropeladas, não tem qualidade nisso” (EH3); “No momento que a criança tá no desagrado, bebê, né, principalmente, a gente não aumenta horário, [...] não dá pra aumentar porque a mãe tem que voltar a trabalhar, acho que tem que ser ao agrado da criança” (EH6); “tem alguns pressupostos, por exemplo, da criança ser o centro, da escola ser voltada pra ela, não pra pai, não pra pedagoga, de ser voltada pra ela. [...] É voltar o trabalho pra criança, pras necessidades dela” (EU8). Através dessas verbalizações, pode-se perceber a crença de que a creche, enquanto serviço voltado à infância, deveria ser pensada e a sua proposta de trabalho construída levando em consideração o que as crianças precisam e o que seria melhor para elas. Contudo, uma vez que quem busca o serviço e – no caso das instituições particulares – quem paga as mensalidades são os pais, algumas creches podem se ver inclinadas a atender as demandas deles de dispor de um cuidado alternativo onde possam deixar os filhos enquanto estão trabalhando. Mesmo assim, as educadoras mencionaram que a forma da creche funcionar e o modo como elas realizam o seu trabalho não deveria ser moldado para atender essas demandas parentais, mas sim as necessidades das crianças.

Como um dos principais preditores para a criança ingressar em cuidado alternativo é o fato de a mãe trabalhar (Jatrana, 2007; Tang et al., 2012; Vesely, 2013), uma educadora fez referência à importância de a família – ao optar pela creche – basear a sua escolha na crença de que a criança frequentar essa instituição vai ser bom para ela e para o seu desenvolvimento. Consequentemente, a decisão por colocar a criança na creche não seria adequada quando apenas fundada em uma necessidade pessoal dos pais de retornarem ao trabalho e não disporem de uma rede de apoio que possa tomar conta do seu filho:



“Ter bem, bem claro o que é a função de largar a criança na escola não é só porque eu não tenho com quem deixar, [...] porque eles (os pais) largam por uma necessidade de trabalho e não veem aquilo como uma coisa positiva pra criança, sabe?” (EU9).

### 3.3.3 O que um Bebê Precisa

Além das crenças relacionadas à infância e às Instituições de Educação Infantil, as educadoras também trouxeram nas entrevistas, de modo mais específico, diversas ideias acerca do que um bebê precisa. Nesse sentido, o bebê precisaria ter as suas necessidades atendidas: “Atender as principais necessidades da criança, né” (EH2); “que ele (o bebê) seja atendido quando ele chora, nas necessidades dele” (EU5). Tal crença estaria baseada no reconhecimento, por parte das profissionais, da fase de dependência – absoluta ou relativa – em que os bebês se encontram, sendo eles pequenos e imaturos para dar conta sozinhos das suas próprias necessidades. Como consequência da sua menor autonomia, o infante precisa de um adulto responsável que cuide dele e, assim, supra as suas demandas (Winnicott, 1987/2006): “Porque quando tu lida com crianças menores é diferente, [...] as menores dependem mais de ti, mais do teu afeto, mais da tua atenção. [...] eles necessitam mais de ti até pela autonomia, né” (EU4). Quando o bebê começa a frequentar a creche, ele passa a depender e a precisar da educadora; sendo ela, portanto, responsável por prover aquilo que o infante necessita: “eles (os bebês) são pequenos, eles precisam de mim” (EH6).

Ainda com relação ao estado de dependência dos bebês, a fala de uma educadora chamou bastante atenção no decorrer da pesquisa. Ao discorrer sobre o seu trabalho no berçário, a profissional mencionou que “aos pouquinhos eu fui desmistificando aquele mito de que a criança pequenininha ela depende de ti assim, [...] E aí aos pouquinhos eu fui perdendo o medo. Hoje em dia, eu já me sinto mais tranquila” (EU4). Como já salientado no parágrafo anterior, o bebê depende de um adulto responsável que cuide dele e atenda as suas necessidades (Winnicott, 1987/2006). E quando o bebê está na creche, essa responsabilidade passa a ser também dos educadores que se relacionam e entram em contato com ele. Contudo, essa “desmistificação” do estado de dependência do bebê talvez seja importante para que a educadora consiga realizar o seu trabalho. Reconhecer a dependência do infante pode ser gerador de sofrimento e angústia na profissional ao se ver enquanto responsável pelo bem-estar e pelo desenvolvimento saudável dos bebês que estão na sua turma. Embora apenas uma educadora tenha trazido esse aspecto, a “desmistificação” do estado de dependência em que o

bebê se encontra pode ser o que possibilita que não apenas ela, mas outros profissionais da Educação – ao perderem o medo e se sentirem mais tranquilos – realizem o seu trabalho. Entretanto, isso é diferente de negar ou relativizar a dependência do bebê no ambiente e no adulto responsável por ele. “Desmistificar” a dependência do bebê no educador e no cuidado por ele prestado pode ser uma forma do profissional se desresponsabilizar pela maneira como conduz o seu trabalho. Nesse sentido, como o bebê não depende dele, não importaria o que o educador fizesse, qualquer coisa estaria bem. Isso, por sua vez, poderia reduzir o nível de ansiedade e estresse sentidos pelo educador ao se perceber responsável pelo bem-estar e pelo desenvolvimento de diversos bebês.

Para que os educadores não se desresponsabilizem enquanto corresponsáveis pelos infantes; é extremamente necessário que, num primeiro momento, o seu trabalho seja reconhecido enquanto gerador de sentimentos e ansiedades com os quais os profissionais podem ter dificuldade de lidar sozinhos (Cardenal, 2011; Elfer, 2007a, 2015; Hopkins, 1990; Lyth, 1989). A partir disso, é importante também que seja ofertado um ambiente suficientemente bom de trabalho para os educadores, o qual torne possível que eles desenvolvam as suas funções satisfatoriamente. Da mesma forma que a mãe necessita ser adequadamente amparada para cuidar do seu filho (Winnicott, 1957/1982a, 1987/2006), as educadoras também precisariam receber algum suporte para conseguir estabelecer um relacionamento próximo com as crianças e, assim, educar e cuidar delas. No que diz respeito aos profissionais da Educação, esses precisam dispor de um espaço no seu local de trabalho onde possam se sentir acolhidos e à vontade para refletir sobre as emoções e pensamentos neles despertados devido ao convívio diário com bebês e crianças pequenas (Elfer, 2007a; Elfer & Dearnley, 2007; Goldschmied & Jackson, 2004). Por exemplo, se é desejado que as educadoras estabeleçam vínculos próximos com as crianças, é fundamental que elas possam falar sobre a apreensão que elas podem sentir ao serem cobradas a formar uma relação com uma criança que não é seu filho (Goldschmied & Jackson, 2004). A verbalização a seguir igualmente ilustra como o trabalho realizado pelas educadoras pode envolver uma complexidade de sentimentos difícil para as profissionais lidarem sozinhas:

“Pra mim, o mais difícil de tudo é quando a criança não vincula. É quando a criança é resistente. Acho que essa é a adaptação mais difícil que tem. E nós já passamos por isso. Já teve, o ano passado a gente teve. Então assim, bebê que por não vincular ele

não se alimentava e não se sustentava. Simplesmente ele rejeitava o nosso colo. Quando a gente tentava acalmar ele aconchegando, ele chorava mais ainda. Então a gente via claramente que ele rejeitava nosso colo, né. Não aceitava a troca, não aceitava o carinho. Quando conversava com ele, chorava mais ainda. Então é muito difícil. Pior de tudo é a não aceitação. Porque ele tem uma característica resistente. Dá pra ver que ele tem característica resistente” (EH1).

A partir dessa fala, é possível refletir o quanto para o profissional da Educação Infantil o “Pior de tudo é a não aceitação” (EH1), ou seja, a situação mais difícil seria não ser aceito pelas crianças, o que pode provocar sentimentos de mal-estar e frustração no educador. Nesse contexto, é importante destacar que, embora o bebê não fale, ele consegue fazer com que as pessoas a sua volta sintam o que ele está sentindo. É nesse sentido também que se fala que os bebês e as crianças pequenas são capazes de provocar emoções poderosas nos seus cuidadores (Cardenal, 2011; Elfer, 2015). Nesse caso específico, fazer a educadora sentir que não é aceita talvez seja a forma da criança mostrar como é difícil para ela se sentir não aceita pelos pais, por exemplo. O que houve que os pais estão deixando ela na creche? Porque o colo da mãe não está mais disponível, mas apenas o da educadora? “Simplesmente ele rejeita o nosso colo” (EH1). Rejeitar o colo da educadora pode ser a forma da criança comunicar como está sendo difícil para ela entender e lidar com essa mudança na sua vida. Frente a isso, a educadora caracteriza o bebê enquanto resistente, não aceitando e rejeitando o cuidado da creche. Aqui, a culpa pelo processo de adaptação transcorrer de maneira difícil é colocada na criança. Isso pode ocorrer, pois – sem um ambiente de contenção emocional – a educadora tem que lidar por si só com os sentimentos nela despertados pelo fato de ser responsável por bebês e crianças pequenas. A partir disso, a profissional pode sofrer sozinha e/ou colocar a culpa e a responsabilidade quando algo não vai bem em outras pessoas, como nos pais ou no próprio bebê. Nesse sentido, ao invés de negar e silenciar os sentimentos vivenciados pela equipe, seria necessário reconhecê-los e abordá-los para que os profissionais não estabeleçam relacionamentos distantes com as crianças a fim de se manterem afastados das emoções e do sofrimento que um relacionamento próximo poderia provocar.

Dando continuidade ao que vinha sendo apresentado, para ter as suas necessidades atendidas, o bebê também precisa de um adulto sensível a ele a ponto de identificar quais são as suas demandas, as quais vão além das necessidades físicas: “acho que de um olhar muito

delicado. Acho que um bebê necessita não só as necessidades físicas dele. Não pode pegar o bebê claro só pra alimentar, trocar a fraldinha, [...] Não o tempo acho que só pras necessidades biológicas” (EH1). Segundo Winnicott (1969/1994, 1987/2006), para além das necessidades do corpo, tais como proteção, alimentação, abrigo e calor, existe outro tipo de necessidade – extremamente sutil – que só pode ser satisfeita através do contato humano. Para conseguir atender tanto as necessidades físicas quando as sutis do bebê, o adulto precisa ser capaz de identificar-se com ele e, ao colocar-se no lugar do infante, saber – específica ou genericamente – quais são as suas demandas. Através disso, o adulto alcançaria uma compreensão muito sensível de como o bebê se sente, possibilitando que ele atenda as suas reais necessidades (Winnicott, 1963/1983, 1987/2006). É essa sensibilidade do adulto às reações do infante que vai permitir, no caso da creche, que a educadora cuide satisfatoriamente dele.

A importância da sensibilidade também se deve ao fato de os bebês não usarem a linguagem verbal para se comunicar, utilizando outras formas para transmitir as suas necessidades e sentimentos: “Não tem como falar, mas ele (o bebê) te comunica” (EU3). Dessa forma, certa sensibilidade ou empatia seria necessária para que o educador consiga entender o que o bebê está querendo comunicar seja através de gestos, comportamentos ou choro: “Atender as principais necessidades da criança, né. Tem que ter toda uma sensibilidade pra entender o que eles estão tentando... Saber que a criança com choro...” (EH2); “tu identifica o chorinho. Quando é choro de febre, quando é choro de cólica, o chorinho da manha. Então eu acho que tu tem que ter também toda essa sensibilidade pra interpretar o que quer dizer aquele chorinho, né” (EH4).

Além disso, certa atenção também seria imprescindível para o adulto conseguir identificar as necessidades do bebê, uma vez que este não expressa as suas demandas de modo explícito: “Acho que... Muito... Atenção. Atenção às coisas, necessidades dele (EU1); “atenção e um olhar atento quanto a essas questões de cuidado” (EU8); “de atenção, de um olhar, sabe, realmente atento, preocupado. Porque, é óbvio, ele não expressa as necessidades dele. Ele é muito, não é explícito, então a gente tem que ter muita atenção” (EU9). Ao mesmo tempo, prestar atenção ao bebê e aos seus sinais merece destaque, uma vez que – como já apresentado na categoria anterior – existem infantes que não expressam as suas necessidades de modo tão direto – através do choro, por exemplo –, comunicando as suas demandas de formas mais sutis:

“o cuidado e a atenção sempre. Tem que tá sempre atenta. E eles precisam muito e, às vezes, uma criança que tá, hã, que reclama pra comer, que tá com fome, se não reclama não significa que não quer. Até pra cuidar até o cocô, tem muitas crianças que tão cocô que reclamam e choram e choram, choram em demasia, e outras ficam quietas. Então tu tem que prestar atenção. Tem que tá sempre atenta” (EU4).

Para alcançar essa maior atenção e sensibilidade com relação ao bebê, Winnicott (1987/2006) destacou como importante que o adulto se dedique ao infante e à tarefa de cuidar dele, sendo a devoção uma característica necessária para que o adulto consiga desempenhar bem o cuidado. Tal aspecto também se fez presente nas falas de algumas educadoras: “Tem que estar extremamente voltada pra eles (os bebês), não pode achar que não precisa mais ser visto nesse momento porque ele tá quietinho, [...] eu acho que a gente tem que tá muito atenta a essas coisas, muito atenta” (EH3); “Acho que tudo isso é importante, né. Tu te dedicar” (EH4). Aqui, vale ainda destacar que novamente apareceu a crença de que durante os momentos iniciais do bebê na creche – quando ele está começando a frequentar a instituição – a atenção, o cuidado e, portanto, a dedicação do educador deveriam ser maiores:

“Acho que dando, tendo todo esse olhar e cuidado com aquela criança que tá chegando. [...] Tem que ter um cuidado, esse olhar com o bebê que tá chegando, pra ele se integrar legal, assim, com o grupo que já tá, [...] Então ter essa atenção, assim, mais redobrada” (EU7).

Através dessa verbalização, a educadora EU7 deixa transparecer a ideia de adaptação enquanto um período mais delicado em que o bebê está iniciando um processo de conhecer e se familiarizar com um novo ambiente e com novas pessoas. Por isso, o cuidado e a atenção que são dedicados a ele deveriam ser maiores, como se – depois de terminado o período de adaptação– o cuidado e a atenção poderiam diminuir, uma vez que o bebê já estaria acostumado à forma como a creche funciona e à sua rotina. O que a educadora parece desconhecer é que os bebês precisam de um cuidado e uma atenção adequados e constantes durante todo o tempo em que estão na creche, não apenas durante o início até estabelecerem um senso de confiança e segurança com o ambiente e a equipe. Nesse sentido, é fundamental

que o adulto estabeleça com o bebê um relacionamento estável, contínuo e constante, respeitando as necessidades do infante, para que este se sinta amado e seguro e, assim, se desenvolva de maneira saudável (Winnicott, 1987/2006). Se a qualidade do cuidado e da atenção não for mantida ao longo de todo o período de permanência do bebê na instituição, o senso de segurança e confiança não se mantém e o infante talvez comece a dar sinais de que algo não vai bem com ele.

Ainda com relação ao atendimento das demandas infantis, como todo bebê é único, a forma de cuidar e se relacionar com cada um deve ser em alguma medida diferente a fim de contemplar essa singularidade: “O cuidado, eles (os bebês) têm que ter um cuidado diferenciado. [...] Então primeiro momento, antes de tu começar, [...] primeiro conhecer eles, conhecer a realidade deles, a realidade da família deles pra começar a trabalhar” (EH3). Como não existem duas crianças iguais, o adulto responsável por cuidar delas deve num primeiro momento conhecê-las para conseguir se adaptar às especificidades de cada uma (Winnicott, 1965/2005). Nesse sentido, o adulto precisa se dedicar a conhecer o bebê, a sua realidade e a sua família para poder oferecer um cuidado adequado e adaptado às suas necessidades. No caso da creche, a educadora pode conhecer o bebê tanto através do contato direto com ele, como através do relacionamento com a família:

“Primeiro, a gente faz uma entrevista com os pais, a gente orien... A gente pergunta tudo, como o bebê dorme, gosta de um paninho, ele gosta de uma música, a criança gosta mais de ficar no colinho, até chegar no brinquedo. Tudo isso a gente faz na entrevista, né. Depois a gente vai conhecer a criança, vem aqui na frente, a gente conversar, tentar ver um pouquinho da criança, né” (EH5).

Aqui, o processo de adaptação ganha destaque enquanto um período importante também para a educadora. Da mesma forma que para o bebê a adaptação seria fundamental por permitir que ele conheça aos poucos a instituição e os profissionais que compõem a equipe, para a educadora esse período também seria importante por possibilitar a ela conhecer o bebê. A partir desse conhecimento mútuo, seria possível tanto ao infante se adaptar à creche, como também à educadora se adaptar ao bebê. Nesse sentido, o convívio com o infante seria fundamental por permitir ao profissional da Educação conhecer o bebê e se tornar, com o tempo, mais identificado e sensível a ele:

“no início tem muita confusão. [...] é um período não só pra criança, é um período de adaptação pra nós, porque nós estamos nos adaptando àquela criança também, né. Esses dias eu peguei um bafeiro, dei uma cheiradinha e ‘ai, eu não conheço o cheirinho da cada um ainda’. Porque com o tempo também, com o tempo se tu pegar um casaco tu sabe que é do fulaninho por causa do cheirinho. Então acho que não só pra criança também a adaptação, acho que nós assim estamos muito, tanto eles como nós estamos nos adaptando, [...] a gente também precisa desse tempo” (EH4).

As educadoras que integraram o estudo também mencionaram que os bebês precisam de cuidados: “a gente tinha aqui todo um cuidado com a alimentação com eles, a higiene [...] a questão do soninho, ter um sono tranquilo” (EH6); “Cuidado, ressalta o cuidado porque a criança às vezes tá xixi, tá cocô, tem que verificar. Se a criança tá comendo bem, [...] Acho que o cuidado nessa faixa etária, principalmente bebês, é fundamental” (EU4). Como já destacado anteriormente, o cuidar é fundamental não apenas para atender as necessidades infantis, mas também por possibilitar que o desenvolvimento saudável da criança ocorra (Winnicott, 1987/2006). Contudo, ao se referirem ao cuidado, as educadoras – de modo geral – o reduziram ao atendimento das necessidades básicas do bebê: “tem que ter os cuidados básicos, alimentação, higiene, saúde, precisa pra ele ficar bem” (EU5); “quando eu falo cuidado, especialmente aqui, que é um número grande de crianças, é o cuidado de não se machucar, de bom ele, de experimentar sem que isso vá prejudicar ele, a criança no sentido até físico mesmo” (EU8).

A partir dessas falas, pode-se perceber que o cuidado encontra-se reduzido ao atendimento das necessidades básicas do bebê. Não parece haver uma compreensão de que a educadora, quando troca as fraldas ou alimenta o infante com a sua atenção voltada para ele, se relacionando com o bebê de modo afetivo e prazeroso, também está cuidando dele. Através do cuidado do corpo, a educadora está provendo um tipo de cuidado mais sutil, emocional, igualmente fundamental para o bem-estar e para o desenvolvimento saudável da criança (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Desse modo, seria importante uma reconceitualização do cuidado junto aos profissionais que trabalham em serviços voltado à infância com o intuito de que este não se encontre limitado ao atendimento das necessidades físicas do bebê. Acredita-se que assim o cuidado pode ser implementado e realizado dentro de creches e pré-escolas de

forma a promover o desenvolvimento total da criança, nos seus mais diversos aspectos (Freitas & Shelton, 2005). Nesse sentido, é fundamental que o cuidado do bebê não se transforme em um “cuidar por cuidar” (EU6), isto é, um cuidado simplesmente manual, mecânico, sem contato humano, com o único propósito de atender as suas necessidades físicas:

“Então, hã, vai trocar, tem formas e formas de trocador, aquelas coisas, assim, pode ser só cuidado, chega lá, coloca o bebê no trocador e abrir as fraldas, ou pode ser uma brincadeira, ir conversando, ir colocando a perninha, ir brincando na barriga, ir conversando com ele, fazendo com que aquilo seja prazeroso pra ele se divertir. É uma troca. Acho que tem que ter troca, acho que tem que ter isso um pouco assim, né, cuidar, mas também não deixar que esse cuidado se torne um cuidar por cuidar, sabe? Tem que ter, é isso, assim, às vezes, é fácil tu ficar, começa, fica com ele no colo, no carrinho empurrando, isso não seria propriamente qualidade, se tu não tiver ali brincando, hã, pelo menos” (EU6).

Por meio dessa verbalização, é possível perceber a crença de que o adulto – ao atender as necessidades básicas do bebê – deveria atender junto, não separado, as suas necessidades emocionais. Isso é alcançado quando o cuidar vai além de simplesmente oferecer cuidados corporais, estabelecendo durante esses momentos um relacionamento humano, próximo, afetivo e de qualidade com o bebê. Dessa forma, através da atenção dada às necessidades físicas do infante, o adulto conseguiria supri-lo dos cuidados mais sutis que ele precisa (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Devido a isso, o cuidado básico que é disponibilizado na creche não poderia ser “só cuidado” (EU6), isto é, o profissional não poderia restringir esse momento ao atendimento apenas das necessidades físicas e do corpo do bebê. Deveria haver também alguma qualidade de contato humano que prevenisse o cuidado de se tornar mecânico, uma vez que o bebê é extremamente sensível à forma como é segurado, manuseado e cuidado (Bowlby, 1958/2006; Johns, 1996; Winnicott, 1987/2006): “Berçário [...] é um grupo que depende cem por cento de ti, do jeito que tu pega no colo, do jeito que tem que mamá” (EU4).

Ainda nesse contexto, as educadoras destacaram que o bebê precisa de muito carinho e afeto, devendo o adulto responsável pelo infante estabelecer com ele um relacionamento



afetuoso com trocas de carinho: “Precisa sim do toque, né, do carinho. Tem que responder de uma forma positiva. Tá fazendo uma troca e faz um carinho. Já dá um abraço também, fazer de forma positiva” (EH1); “Acho que tudo. É muito carinho também, né. Acho que o afeto. Carinho é imprescindível, né, nessa fase” (EU3). Além disso, o relacionamento com o bebê deveria envolver um contato próximo e corporal, uma vez que seria importante para ele o toque e o colo: “Muito aconchego, muito afeto, né. Muito trazer pra ti. A questão do toque é muito importante, eu acho [...] Essa questão, assim, de trazer eles (os bebês) pra perto” (EH3); “dependendo do momento que o bebê tá, precisa mesmo naquele dia é dá mais colo. [...] Eu acho importante [...] essa coisa de dá beijo, dá abraço, de dá colo, de brincar, de a gente brincar, amassar, mas é tocar” (EU6).

A necessidade “de tu tocar, do colo” (EU2) merece destaque aqui, uma vez que ela é de extrema importância para o bebê, sobretudo em três sentidos. Primeiro, é através desse contato próximo e corporal que o adulto vai suprir a necessidade do bebê de ouvir e sentir a respiração, os batimentos cardíacos e o cheiro do seu cuidador, transmitindo ao infante toda a vivacidade que há no ambiente. Isso é muito importante, pois atende a demanda do bebê de não ser deixado sozinho com os seus próprios recursos, quando estes ainda se encontram muito imaturos (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Segundo, a comunicação que importa para o bebê – a que transmite que o ambiente é seguro e confiável – não se dá pela linguagem verbal, mas sim pela forma como o adulto cuida, segura e manuseia o infante. Terceiro, segurar e manusear o infante também são importantes para que as tendências hereditárias do bebê para a *integração* e a *existência psicossomática* venham a se concretizar (Winnicott, 1987/2006).

Apesar da extrema importância que o contato físico tem para os bebês, é possível que as educadoras avaliem que qualquer comportamento mais íntimo do que um abraço seria inadequado com crianças que não são seus filhos (Goldschmied & Jackson, 2004; Piper & Smith, 2003). Caso esses sentimentos e pensamentos – que, de alguma forma, restringem que um contato corporal entre adulto e criança ocorra – sejam percebidos nas Instituições de Educação Infantil, eles devem ser abordados e trabalhados. Para tanto, é necessário que as educadoras disponham de um espaço na creche onde possam falar e ser ouvidas (Elfer, 2007a; Elfer & Dearnley, 2007; Goldschmied & Jackson, 2004). Seria muito negativo se a maior consciência atual sobre os riscos de abuso sexual impedisse o contato e o brincar físico entre educadores e crianças (Goldschmied & Jackson, 2004).

Vale ainda salientar, na fala da educadora EU6, a questão de “amassar” (EU6) o bebê. A verbalização dessa profissional trouxe – dentre diversos elementos – algo de destrutivo para a relação educador-bebê. É compreensível que traços de sentimentos hostis e agressivos apareçam na fala das educadoras, mesmo que de forma não consciente ou intencional, uma vez que todos os relacionamentos seriam em alguma medida ambivalentes (Freud, 1913/2006; Klein, 1975/1996), incluindo o que os pais estabelecem com os seus filhos (Bowlby, 1989, 1958/2006, 1976/2006). Com isso, quer-se dizer que, no que diz respeito a relacionamentos, junto de sentimentos ternos de carinho e amor, incidem também emoções hostis de raiva e ódio, não estando o relacionamento que as educadoras estabelecem com as crianças livre disso. Embora possa ser muito difícil para uma educadora assumir que sente por uma criança aversão, nojo ou outro sentimento considerado negativo, seria importante que essas emoções fossem de alguma forma reconhecidas e alvo de reflexão. Por exemplo, o que naquela criança está causando no educador esses sentimentos? Pensar sobre as emoções e ideias despertadas nos profissionais da Educação devido ao seu trabalho é fundamental para que eles não venham a atuá-los junto às crianças; contribuindo, assim, tanto para a qualidade do seu fazer quanto para a sua saúde mental. Para tanto, como já mencionado anteriormente, é imprescindível que espaços de supervisão e escuta sejam ofertados às educadoras no seu local de trabalho (Elfer, 2007a; Elfer & Dearnley, 2007; Goldschmied & Jackson, 2004). Nesse contexto, o que interessa não é se o profissional tem ou não sentimentos hostis direcionados ao bebê; mas sim o que ele, enquanto adulto, faz com isso.

Retomando a questão da importância do relacionamento afetivo e próximo entre adulto e bebê, as educadoras relataram que essa forma de se relacionar com o infante deveria ser realizada em todos os momentos, sejam eles pedagógicos ou de cuidado básico: “estimular aquela criança a engatinhar, pegar objetos. Mas, assim, sempre em contato de segurar, de beijar. Tu vê que eles necessitam disso. Não, tu larga no chão, ah, deu. Não. Eu acho que tá em contato ali, até na alimentação” (EH4); “fazer a higiene, conversar, cantar, faz a higiene. A gente dá a alimentação sempre cantando” (EH5). A partir disso, pode-se perceber que haveria uma maneira considerada adequada de se relacionar com os bebês e conduzir as tarefas com eles; sendo essa necessária para que a constância no cuidado – importante para que o infante se desenvolva de maneira saudável (Winnicott, 1987/2006) – seja em alguma medida alcançada.

Devido à importância atribuída ao aspecto emocional e à qualidade do ambiente da creche – no sentido de cuidado e relacionamento educador-bebê –, algumas educadoras ainda destacaram a necessidade de se investir primeiramente nesse sentido. Dessa forma, disponibilizar para os bebês um ambiente satisfatório e afetivo deveria ser uma prioridade na creche, devendo este ser alcançado antes mesmo que atividades pedagógicas e de estimulação fossem postas em prática:

“Muita atenção, bem, bem maternal mesmo. Embora tu... Bem materno. E... Muito estímulo. E antes do estímulo eu acho que também um ambiente alegre. As pessoas que trabalham com isso tem que mostrar muita alegria, satisfação em estar com aquela criança. Bem boba, né. Pra aquele bebê saber que é amado e estar feliz” (EH2);

“Tem criança ali (na creche) que tu pega que ele, assim, não gosta dum afeto. Não gosta de se aproximar. Acho que tem criança que... Dá muito carinho pra criança, assim, naquele momento, assim, né, que ela tem que se apegar com a gente, né. Depois o todo, a parte cognitiva, motora” (EH5).

Tendo em vista a importância de um *ambiente facilitador* e suficientemente bom para que as tendências inatas do bebê ao desenvolvimento obtenham resultados satisfatórios (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006), o valor aqui atribuído à qualidade do ambiente pode ter ocorrido devido a dois motivos. Primeiro, as educadoras podem ter reconhecido a importância que disponibilizar um ambiente satisfatório tem por ele mesmo, uma vez que o bebê precisa de um relacionamento afetivo e sensível com um adulto para se sentir e ficar bem no lugar que ele está. Por outro lado, a valorização de um ambiente adequado pode ter se dado por este fornecer as condições necessárias para que as atividades educativas fossem realizadas. Ou seja, após um ambiente satisfatório ter sido disponibilizado ao bebê e as suas necessidades emocionais terem sido atendidas, o infante de maneira integrada pode ser visto, permitindo que o seu aspecto cognitivo e motor, por exemplo, sejam finalmente trabalhados e estimulados.

Ainda com relação à última vinheta apresentada, um ponto merece destaque. A fala da educadora EH5 de que na creche existe bebê que “não gosta dum afeto. Não gosta de se aproximar” (EH5) pode refletir muito mais uma relutância da profissional em estabelecer um

contato próximo com as crianças, do que algo próprio do bebê. Nesse sentido, a educadora caracterizar o infante como resistente ou não receptivo ao contato físico pode, na verdade, refletir uma dificuldade sua em expressar o carinho pelas crianças fisicamente (Goldschmied & Jackson, 2004). Tal fato pode ocorrer também devido à variedade de sentimentos envolvida no contato diário com bebês e crianças pequenas (Cardenal, 2011; Elfer, 2007a, 2015), principalmente por alguns educadores julgarem como inapropriado qualquer tipo de contato físico e íntimo com uma criança que não seja seu filho (Goldschmied & Jackson, 2004; Piper & Smith, 2003). Como consequência, a educadora pode projetar na criança a sua própria dificuldade e resistência em formar vínculos próximos, uma vez que assumir isso poderia ser muito difícil em um contexto de cuidado e educação direcionado a bebês e crianças. Conforme já destacado, as educadoras precisam dispor de um espaço na creche onde possam falar e refletir acerca desses sentimentos para que eles não venham a prejudicar a qualidade do seu trabalho e do relacionamento que estabelecem com os infantes (Elfer, 2007a; Elfer & Dearnley, 2007; Goldschmied & Jackson, 2004).

Além disso, algumas educadoras também consideraram que os bebês precisam da mãe, do pai e do ambiente familiar: “Ficar em casa com a mãe e com o pai. Eu tenho muita peninha assim, sabe? Ai, eu acho que eles são tão novinhos pra vir pra escola, [...] às vezes, tu pega no colo e eles procuram o seio” (EH4); “Da mãe. Além da mãe, acho que da família, né. A mãe porque é a mãe. Acho que em primeiro lugar é a mãe. E o acompanhamento do pai também” (EU3). Nesse contexto, a crença de que durante os primeiros anos de vida o bebê deveria ficar em casa sob o cuidado dos pais pode levar a creche a ser percebida como inadequada para exercer o tipo de cuidado e atenção que seriam próprios do ambiente familiar. Tal crença pode levar ainda à culpabilização das famílias que, por trabalharem, deixam os seus filhos na creche e não cuidam deles, responsabilizando-as quase que exclusivamente por qualquer problema que o bebê venha a apresentar no seu desenvolvimento e bem-estar.

Contudo, como um dos principais preditores para a criança ingressar em cuidado alternativo é o fato de a mãe trabalhar (Jatrana, 2007; Tang et al., 2012; Vesely, 2013), pode haver um empenho consciente por parte da equipe de que o tipo de cuidado próprio do ambiente familiar seja transferido e realizado também na creche. Como consequência, pode existir uma construção de creche enquanto um *lar substituto* que, enquanto tal, deveria reproduzir tanto quanto possível o modelo de cuidado familiar. Desse modo, a fim de tentar solucionar essa contradição entre a ideia de que o cuidado materno exclusivo é a melhor

maneira de criar uma criança e a realidade de diversas mães que desejam ou precisam trabalhar, as Instituições de Educação Infantil podem ser organizadas e estruturadas a fim de que certa importância seja atribuída à proporção educador-criança e à necessidade de relações próximas e afetivas entre eles (Dahlberg et al., 2001).

Outro ponto considerado importante pelas profissionais que participaram do estudo foi a educação e a aprendizagem do bebê: “Tem que sentar com eles (os bebês) na mesa, fazer o trabalho pedagógico” (EH1); “Atenção às coisas, necessidades dele e em relação às aprendizagens também” (EU1); “A gente desenvolve um trabalho pedagógico sempre observando e sempre cuidando dessas crianças e de como elas vão lidar com aquela situação” (EU4). O destaque para o aspecto educativo na vida do bebê é, de certa forma, esperado que aconteça dentro de um grupo de profissionais da Educação. Isso pode acontecer devido ao fato de o educador precisar em alguma medida desenvolver atividades de ensino com os bebês para se sentir valorizado e ter o seu fazer reconhecido na creche. Como o cuidado muitas vezes não é considerado educativo – nem propriamente trabalho por algumas educadoras (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b) –, o profissional inserir atividades pedagógicas no seu convívio com os bebês poderia ser uma forma de ele ter o seu fazer respeitado e reconhecido enquanto educacional na sua área de atuação.

Devido a sua importância, o profissional deveria buscar realizar a educação e propiciar a aprendizagem do bebê em todos os momentos; sendo necessário, para tanto, que o educador explorasse as diversas situações em que o infante está na creche. Com isso, quer-se dizer que o profissional não deveria buscar educar o bebê apenas durante as atividades pedagógicas, mas também durante o cuidar, o brincar e os momentos de relacionamento interpessoal:

“Mas os momentos que tu tem pra explorar acho que tu tem que explorar assim, não achar que ele vai ficar só deitadinho no carrinho, tem que ter... Eu acho. Mesmo nos momentos de trocar as fraldas, já vai conversando mais. Acho que como tu faz... Acho que é como tu tem que lidar com ele. Já aproveita, vê como ele levanta, vê como ele, saber se o choro dele vai vir ou não... Acho que tudo assim, a base é em tudo que tu tá fazendo. Não é assim: ‘Agora é a hora do trabalho pedagógico’. Não. Tu pode em todos os momentos. [...] Eu procuro explorar assim todo momento de troca, né. O momento em que eles tão interagindo com o outro ” (EH1);

“Qualquer momento que a gente ali com eles é um estímulo, é uma prática. Tanto, tanto nessas atividades que a gente procura assim de estímulo do motor, tanto pra engatinhar, quanto pra já ficar firme, sentar. Como nos momentos de higiene, de sono, de troca, sempre tudo. Acho que cada momento é pedagógico, é importante. Tudo, tudo é um momento, é um movimento, acaba sendo uma prática” (EU7).

Através dessas verbalizações, pode-se perceber que para essas educadoras todo o momento com o bebê se constituiria enquanto uma possibilidade para ele aprender, se desenvolver ou ser estimulado em algum sentido. Dessa forma, o educador não precisaria parar com o que o infante está fazendo e propor uma atividade pedagógica para estar educando-o. Embora o bebê possa aprender e se desenvolver através de atividades diretivas, acredita-se que o profissional possibilitar momentos de troca, cuidado, brincadeira e relacionamento seja o melhor modo de propiciar que os processos de aprendizagem e desenvolvimento transcorram de maneira natural para o infante. Para tanto, é necessário que o educador tenha uma compreensão mais ampliada de educação – não estando essa reduzida à escolarização – e perceba nas mais diversas situações a possibilidade do bebê estar naturalmente aprendendo e se desenvolvendo. Esses achados mostram que em alguma extensão a necessidade de se ampliar a conceito de educar apontada pela literatura (Freitas & Shelton, 2005) já vem sendo alcançada por determinadas educadoras em algumas Instituições de Educação Infantil.

A partir do que foi até aqui apresentado, é possível perceber que tanto o cuidar quanto o educar foram reconhecidos como importantes pelas educadoras, sendo necessário que ambos estejam presentes no dia a dia do bebê: “é meio que um misto, assim, de, de cuidar e educar, né, é meio que uma, tem que mesclar essas duas coisas. Não tem só o cuidado, mas também tem que cuidar, né, porque se não cuidar dá briga” (EU6). Apesar de a educadora mencionar que ambos seriam importantes para o bebê, o cuidado parece ser desempenhado mediante uma cobrança externa, possivelmente da direção ou dos pais, de que as profissionais – além de educar – também cuidem dos bebês sob a sua responsabilidade. O desempenho da função do cuidar devido a exigências externas pode acarretar que esse seja ofertado de modo mecânico, ou seja, um fazer simplesmente manual, sobretudo se está sendo realizado à custa da insatisfação das educadoras (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b). Esse cuidado, apesar de

poder atender as necessidades básicas da criança, não é adequado para suprir as suas necessidades sutis e emocionais.

Nesse contexto, é importante salientar que cuidar vai muito além de satisfazer as demandas do corpo. É imprescindível um cuidado mais sutil que forneça para o bebê um ambiente suficientemente bom no qual ele possa crescer e se desenvolver de maneira saudável (Winnicott, 1987/2006). Dessa forma, se o cuidar constituir uma obrigação ou um dever, corre-se o risco de sair do campo do cuidado. Nesse sentido, qualquer pessoa poderia estar envolvida na vida de uma criança, realizando tarefas como dar banho, alimentar, trocar fraldas e colocar para dormir; sem, contudo, estar propriamente cuidando dela. Assim, se o educador está “cuidando” do bebê por se sentir cobrado, ele pode estar realizando tarefas muito aquém do que configuraria o cuidar, apenas atendendo as suas necessidades básicas.

Ainda com relação ao aspecto educativo, o estimular foi considerado pelas educadoras como algo que todo bebê necessitaria. Desse modo, o infante – enquanto sujeito em pleno processo de crescimento e maturação – precisaria ser estimulado para desenvolver ou aprimorar as suas qualidades, capacidades e potencialidades: “Ele precisa de estímulo. Pra ele é uma grande surpresa. Pro bebê tudo é evidentemente grande. As descobertas deles são maravilhosas, né. [...] Então eu penso que tu tem que estimular, tem que desenvolver todas as qualidades dele” (EH1); “Muito estímulo. [...] A gente costuma botar eles no rolo pra estimular pra engatinhar. Colocar na sala, tem uma barra também. Aí a gente fica estimulando os sensoriais” (EH2).

Com relação à estimulação do bebê, alguns elementos ainda se destacaram como importantes nas falas das educadoras. Um deles seria a questão da novidade. Nesse sentido, o bebê precisaria que coisas novas e diferentes fossem apresentadas para ele aprender e se desenvolver: “trazer uma novidade pra eles, mesmo que eles sejam bebês. [...] quando eu estou com eles, eu procuro trazer alguma coisa diferente. Independente da faixa etária que eu tô trabalhando” (EH3). Esse elemento de novidade poderia ser algo mais simples, como a disposição do ambiente e dos objetos dentro da sala, ou mudar o ambiente em si, possibilitando que o infante frequente outros espaços:

“desde a maneira que tu disponibiliza os materiais da sala. Tu disponibiliza sempre os mesmos brinquedos ou tu muda? Tu oferece algo diferente ou é sempre a mesma coisa? A altura das coisas, dos móveis, dos bonecos, enfim. É sempre, é a mesma sala

todo dia ou...? Né, tem, não precisa ser assim uma novidade, mas será que um, bom, pra que se pegue um outro tipo de brinquedo, pra que se permita outras coisas. Então nesse sentido que eu acho mais de prática, principalmente no berçário, olhar o ambiente, que o ambiente, eu acredito que ele faz muita troca com a criança. A criança troca muito com o ambiente. [...] Eu acho que uma das práticas também é sair do ambiente, berçário, visitar outros ambientes: o pátio, uma sala de multiatividade, por exemplo, uma sala maior, um espaço diferenciado, que de repente não ofereça os mesmo materiais, mas assim sai do espaço, não só modificar aquele que eles têm. [...] a gente pegou as crianças, fomos lá pro pátio, levamos os colchões, então foi bem bacana assim e a reação das crianças é outra” (EU8).

A fala da educadora EU8 apresenta também outro ponto destacado como importante no que diz respeito à estimulação. Como o bebê explora e troca muito com o ambiente, seria igualmente necessário que esse espaço fosse pensado e planejado para que a disposição dos móveis e o lugar onde os brinquedos e materiais são colocados favoreçam a livre exploração e movimentação do infante. Para isso, o educador precisaria olhar para a sala e para as necessidades de um bebê, ou seja, se o ambiente é seguro e adequado para possibilitar a exploração e atrair a atenção do infante: “é importante também que tenham bastante móveis e brinquedos pra ela (a criança) possa ir explorando. Exploração também é muito importante” (EU7).

Ao mesmo tempo, disponibilizar um ambiente seguro para o bebê vai além do aspecto físico da sala. Também é importante que o profissional – no relacionamento diário com o infante – cuide de maneira sensível e atenda as suas necessidades para que o bebê seja capaz de confiar no educador e se sentir seguro na creche. Somente a partir desse senso de confiança é que o infante sentirá a segurança necessária para explorar o espaço, os materiais e os brinquedos presentes na sala. Como já destacado anteriormente, um contexto confiável é fundamental para que o desenvolvimento saudável do bebê ocorra (Winnicott, 1987/2006): “ou começar a engatinhar, a coragem pra poder andar, né, a gente dava segurança pra eles (os bebês)” (EH6).

Além disso, seriam necessários que diversos tipos de estímulos estivessem presentes e disponíveis para que o bebê se desenvolvesse de maneira completa e integral: “Estimular, estímulo. Em tudo assim, físico, emocional. A criança tenha sempre desse apoio, estímulo,



assim, né, pra sempre ir conquistando as coisas” (EU7); “Estímulo de todo o tipo, motor, visual, sonoro, auditivo. Todo o tipo de estímulo, acho que quanto mais, claro não vai estressar a criança que ela vai se sentir cansada” (EU8). Aqui, se faz importante destacar que os estímulos apresentados para o bebê não podem ser em excesso, uma vez que isso cansaria ou desgastaria o infante ao expô-lo a mais do que ele precisa ou consegue dar conta naquele momento. Dessa forma, o processo de estimulação deve ser conduzido de maneira prazerosa para o bebê, cabendo ao educador conduzi-lo desse modo: “Ele tá pronto pras descobertas. Cabe a ti como educador saber de que forma vai conduzir essas descobertas dele de forma prazerosa, de forma feliz pra ele, né” (EH1).

Para que a estimulação do bebê ocorra de modo adequado, ainda seria fundamental certo “planejamento” (EU8) a fim de que o educador, ao se relacionar com o bebê, consiga perceber quais são suas necessidades em termos de desenvolvimento motor. Para tanto, seria importante que os profissionais da Educação tivessem algum conhecimento sobre desenvolvimento infantil para serem capazes de identificar se o processo de crescimento e maturação do bebê está transcorrendo conforme o esperado: “tem que ter um planejamento pra quem lida com bebês na escola, que uma pessoa olhe a criança e perceba a necessidade dela. Num sentido assim, ah, ela não tá firme, não tá se virando, não consegue se segurar” (EU8). Ao mesmo tempo, seria importante que o educador estabelecesse um relacionamento com a família do bebê para saber como está o seu desenvolvimento em casa também. Nesse sentido, o profissional deve se empenhar em estabelecer uma via eficaz de comunicação entre lar e creche que possibilite que informações importantes sejam transmitidas de um lado para o outro, aumentando os recursos que o educador dispõe para trabalhar com os bebês (Goldschmied & Jackson, 2004):

“Estímulo também, né, começar estimular. [...] Tem que ver como é que o bebê está, se tá sentando, como é que tá a questão da musculatura. Ah, tem que conversar muito com as mães também, né. Eu acho que pedir pra ver como é que tá, se tá com dificuldade aqui de alimentação, aceita papinha. Essas coisas. Fazendo um trabalho em parceria com a família” (EH4).

Aqui, ainda chama a atenção o fato do estimular ter recebido um maior destaque por parte das educadoras quando elas estavam falando especificamente do trabalho realizado no

berçário. Conforme discutido na categoria anterior, é pertinente pensar que com bebês seria mais difícil para o profissional da Educação desenvolver o seu papel educativo no sentido de realizar atividades pedagógicas e transmitir algum conhecimento ou conteúdo. Isso se deve ao fato de o bebê ainda ser muito dependente e imaturo, ou seja, os seus recursos ainda se encontram limitados uma vez que recém está começando a desenvolver algumas das habilidades que podem ser consideradas necessárias para que o processo de ensino e aprendizagem – no sentido escolarizado do termo – se dê. Dentre essas capacidades, pode-se citar como exemplo o sentar, a motricidade fina e manter a atenção em uma mesma tarefa por um determinado intervalo de tempo. Desse modo, a estimulação poderia aparecer para algumas educadoras como uma forma de atuar e se reconhecer dentro do campo da Educação ao trabalhar no berçário: “A estimulação. Acho bem importante. É o que a gente tem com eles (os bebês) aqui” (EU1).

Além do estimular poder atribuir certo valor profissional ao fazer das educadoras – podendo inclusive ser reconhecido como educativo –, estimular o desenvolvimento de capacidades e habilidades no bebê pode ser considerado importante por permitir que futuramente atividades pedagógicas sejam realizadas. Isto é, se as educadoras estimulam e trabalham com o bebê no intuito de que ele consiga sentar e, mais importante, permanecer sentado numa cadeira junto à mesa, uma das capacidades talvez necessárias para que o bebê realize atividades diretas e aprenda já teria sido alcançada: “manter o equilíbrio deles (dos bebês), explorar, de trabalho de berço, de puxar uma cadeira, e até o momento que a gente começa a trabalhar sentados numa cadeirinha, eles ficam mais fortes... Pra poder sentar direitinho, direitinho não, mas adequadamente” (EH6).

Ao mesmo tempo, estimular o desenvolvimento de habilidades principalmente motoras – como engatinhar, caminhar e segurar objetos – pode ser considerado importante por conduzir a uma maior independência do bebê: “Nós tinha todo um trabalho de estimulação com eles (os bebês), né, desde bem novinhos, [...] estimulação pra ele começar a dormir no bercinho, estimulação pra ele ir pro chão, pra caminhar mais adiante, começar a se soltar” (EH6); “eu não sei ainda como, mas acho que começa aí também a questão da autonomia, por mais que tu dê atenção, também fazer com que essa criança vá atrás das coisas, mesmo pequeninha” (EU6).

A maior autonomia e independência do bebê pode ser bastante desejada, sobretudo em um contexto de cuidado coletivo, onde há um maior número de bebês do que de educadores

por sala. Devido a isso, pode ocorrer do profissional se deparar com uma situação em que haja muitos bebês para serem atendidos ao mesmo tempo (Bógus et al., 2007; Bressani et al., 2007); devendo ele, portanto, estar atento às necessidades de um grupo de crianças (Elfer, 2007a). Desse modo, é compreensível que as educadoras valorizem o papel da estimulação junto aos bebês, uma vez que uma maior autonomia permitiria ao infante realizar algumas atividades – inclusive de cuidado básico – por conta própria ou com a supervisão de um adulto. Ao se tornar menos dependente da atenção e do contato próximo com as educadoras, o bebê permitiria que o profissional se dedicasse a um grupo maior de crianças ao mesmo tempo.

Outro ponto considerado importante pelas educadoras foi o bebê ter rotina; com horários, por exemplo, para dormir e comer: “Ele tem que ter uma rotina, tem que ter uma rotina. Claro que a rotina é essencial. A hora de dormir. Ele ficou em casa... Acho que tem que ter um pouquinho de rotina pra eles” (EH1); “Na troca também, tu sempre tá as partes do corpo, ‘Ai, vamos trocar, vamos’. Até porque a criança também vai se familiarizando com aquele momento, com aquela rotina” (EH4); “a gente trabalhava a hora de comer” (EH6). A questão da rotina parece necessária para algumas educadoras, uma vez que cada bebê chegaria à creche com os seus horários trazidos de casa; devendo, portanto, o profissional passar a rotina para o infante se ajustar aos horários e ao funcionamento da instituição: “no caso os bebês, acho que até em função, assim, né, de colocar rotina, porque geralmente eles, cada um tem seu horário particular. É bem importante ter o educador pra estabelecer a rotina com ele, né” (EH1).

Dessa forma, é esperado que o bebê, ao começar a frequentar a creche, se adapte à rotina institucional. Como a creche é um ambiente de cuidado coletivo, onde o número de crianças é maior que o de profissionais, a rotina seria importante para o bom funcionamento da instituição, com todos os bebês – de modo geral – comendo e dormindo no mesmo horário. Contudo, é importante que as creches possuam certa flexibilidade, tendo em vista que nem todos os bebês vão apresentar as mesmas necessidades ao mesmo momento. Nesse sentido, a instituição deveria possibilitar que, se o bebê sente fome ou sono fora do horário da rotina, ele possa ser alimentado ou colocado para dormir. Da mesma forma, o infante não deveria ser obrigado a comer e a se deitar para dormir se não estiver precisando.

Ainda tendo em vista que de modo predominante é esperado que o bebê se adapte à maneira da instituição funcionar, as educadoras também trabalham no sentido de fazer com

que o infante perca algumas manias que, na opinião delas, dificultariam a sua permanecer em um ambiente de cuidado coletivo:

“ir tirando algumas maniazinhas deles (dos bebês) que dificultam pra eles, de dormir embalando, mamar antes de dormir, às vezes é mais uma necessidade da mãe, né, de ‘ai, ele tem que tá bem alimentado’, mas se tu já deu a papinha não tem porque dar leite, né. Eu acho que também a gente vai adaptando” (EH4).

A questão dos “limites” (EH6) e regras foi outro aspecto considerado necessário por algumas educadoras: “Tem que sentar na cadeira pra comer. Tem que aprender que sempre aquela vez, não adianta reinar, porque se não vai pra tal mesa não vai comer” (EU6). Junto com a rotina, os limites e regras aparecem enquanto elementos de ordem e controle dentro do ambiente institucional, necessários para que a creche opere da forma que os adultos – principalmente direção e educadores – querem que ela funcione.

Ao mesmo tempo, conversar com o bebê, explicando as coisas para ele, foi outra prática considerada como importante pelas profissionais: “cada momento, está trocando e conversar. Quando está atendendo outro bebê, tem que explicar: ‘Olha, agora tô atendendo o teu colega’. É conversar assim, né. Hã... Embora não pareça, mas eles entendem” (EH2); “procuro assim, o que que acontece, né, quando a gente sai da sala, eles (os bebês) choram, mas não, aí procuro dizer: ‘A Maria já vem’, aí converso muito, tô sempre explicando, sabe?” (EH4); “Eu acho importante conversar com os bebês” (EU9). Além da sua importância para a aquisição da linguagem: “A questão da linguagem, também, tu conversa muito” (EH4), falar com o bebê seria necessário por possibilitar que ele entenda o que está acontecendo com ele e a sua volta, sendo esta uma forma do infante se apropriar das suas experiências. Desse modo, o bebê precisaria de um adulto disposto a conversar com ele, alguém que explicasse ou verbalizasse aquilo que o infante está sentindo, vendo e vivenciando. Nesse sentido, ao conversar com o bebê, o educador – além de ajudá-lo a aprender a falar – pode dar voz às emoções da criança e às suas próprias, auxiliando o bebê a entender a si mesmo e aos outros e, assim, fazer sentido do mundo (Daws & Rementeria, 2015):

“É. Muita conversa, acho que muito diálogo. Conversar mesmo, falar abertamente aquilo, como se tivesse conversando mesmo... Pra ele entender o que ele tá sentindo,

[...] O que ele tá vendo, o que ele tá sentindo, conversar falando, dando nomes, dando forma também aos sentimentos. Porque ele tá aprendendo até isso, né. De identificar que aquilo que ele tá sentindo é tristeza porque a mãe não tá, ou porque o pai não tá. Ou aquilo ali é cólica porque comeu uma coisa que não fez bem e deu cólica. Então acho que isso daí vai, o bebê vai se apropriando disso, né” (EU3).

Além das já apresentadas, diversas outras práticas ainda foram consideradas importantes pelas educadoras. Dentre elas, vale destacar: a) o brincar: “eu procuro brincar bastante com eles (os bebês)” (EH5); b) se sujar: “se sujar é importante, é fundamental” (EU4); c) socialização: “eu acho que é importante também a socialização com os outros bebês. Que ele socialize, que ele interaja com as pessoas, com outras crianças também, da mesma faixa etária ou não” (EU9); d) preparar para a troca de turma: “são as minhas crianças, é o meu grupo, mas a gente também tem que preparar eles pra outras turmas” (EH4); e e) músicas e histórias: “Acho que também é importante música, história... Ai, é que tem tanta coisa que a gente faz com eles (os bebês)” (EH1). Dentre as falas aqui apresentadas, chama a atenção a última, em que a educadora EH1 refere que muitas coisas são feitas com o bebê. É de se questionar quais realmente são voltadas para as necessidades do infante e quais seriam mais para atender demandas e interesses dos adultos. Como o bebê não fala, é possível que o adulto se autorize a falar no lugar dele, submetendo-o às mais variadas atividades sob o discurso de que é isso que o bebê precisa ou é o melhor para ele.

Ainda com relação a essas práticas, as educadoras afirmaram que costumam realizá-las no seu trabalho diário com os bebês, uma vez que as consideraram importantes: “Todas (risos). Todas são importantes, né, então...” (EH2); “Eu converso, eu brinco, eu acho que eu faço todas essas coisas” (EU9). Uma das educadoras ainda relatou que existiriam falhas no serviço prestado pela creche nesse sentido de prover para o infante todas as coisas que se acredita que ele precisa. Apesar disso, haveria um empenho por parte da equipe de que todas elas fossem disponibilizadas: “na medida do possível a gente tenta fazer de tudo, né. Mas eu sei que ninguém é perfeito, né. Mas a gente precisa” (EU1).

### **3.3.4 A Importância do Vínculo**

Outro elemento que também apareceu nas falas das educadoras foi a importância do vínculo educador-bebê: “Sempre acho que trabalhar também em torno do vínculo, né” (EU6);

“Muito, muito cuidado. Muito carinho, muito amor. Um vínculo, um vínculo legal com as pessoas que têm, que tão na volta dele (do bebê)” (EU7). Como o educador é a referência para o bebê quando ele está na creche, o profissional deveria se empenhar em estabelecer um relacionamento próximo com o infante. Esse relacionamento é o que possibilitaria ao bebê se vincular com o educador e percebê-lo enquanto uma pessoa de confiança que vai cuidar dele e provê-lo das coisas que ele precisa: “Todo dia tu tem que te ver e te ver como uma pessoa de confiança. Que vai te dar amor, principalmente tudo” (EH3); “Eu acho que trazer aquela criança pra que ela sinta que tu naquele momento é a referencia dela também, né” (EH4).

Ao mesmo tempo, o educador estabelecer um vínculo próximo com o bebê seria fundamental para que o já referido senso de confiança se constitua (Winnicott, 1987/2006). Uma vez que o bebê sentiria quando alguém que ele conhece e confia está próximo dele ou não: “Eles (os bebês) não têm tanta percepção assim, mas eles têm, né, aquela coisa da proximidade de alguém conhecido” (EH6), o infante formar um vínculo com os educadores seria fundamental para ele se sentir seguro no ambiente da creche: “E ainda que a criança crie vínculo, né, no momento que ela cria vínculo com os que estão com ela naquele momento, enquanto ela tá na creche, ela vai tá segura” (EU5). Isso se deve ao fato de o profissional, ao estabelecer com o bebê um relacionamento sensível e adaptado às suas necessidades, comunicar ao infante que o ambiente é confiável por ter alguém que se preocupa e cuida dele (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Desse modo, seria a partir de um relacionamento próximo que o senso de confiança inicialmente estabelecido entre educador e bebê seria ampliado, permitindo ao infante confiar no ambiente da creche. Aqui, pode-se perceber o valor atribuído ao vínculo para que o infante fique bem na Instituição de Educação Infantil: “acho que o conforto, aconchego, carinho, a gente tem que acalmar, né, tem que ter aquela empatia com ele pra quando ele tá contigo ele tá confortável, né” (EH6).

Nesse contexto, chamou a atenção o fato de a importância do vínculo ter aparecido com maior destaque quando as educadoras falaram do processo de adaptação: “Tem que vincular a criança com ele (o educador). Eu acho que é importante. A fase mais importante é adaptação” (EH1); “Acho que quando entra na creche, se agarra em uma pessoa pra poderem se...” (EU2); “No início, tu olha aquele bebê, tu tá criando um grupo de carinho, porque tu não conhece ele ainda. O que tu vai ter com ele com o tempo vai se tornando um sentimento bom, um amor” (EU4). É pertinente inferir que, para as educadoras, o momento inicial em que o bebê começa a frequentar a creche seria o período em que precisam trabalhar no intuito de o

infante se vincular com elas. Com base no que foi anteriormente apresentado, estabelecer um relacionamento próximo que conduza à formação de um vínculo de confiança entre educador e bebê seria imprescindível para que o infante não só permaneça na instituição, mas que ele fique bem durante o tempo em que está lá. Nesse sentido, o educador precisaria se constituir para o bebê enquanto uma figura de apego (Bowlby, 1989) nesse ambiente, da mesma forma que os pais são em casa:

“De tu tocar, do colo, da confiança dele (do bebê) contigo. Acho que se tu inspira confiança, eles adquirirão confiança da gente. De poder... De entenderem que fora o ser mãe, pai, ali existem outras pessoas que também dão carinho e que ajudam a estar ali, [...] Acho que o professor dá uma base, uma segurança legal pras crianças” (EU2).

Além disso, a importância do vínculo também pode residir no fato de o trabalho do educador depender dele. Com isso, se quer dizer que para o bebê ficar na creche, descansar, brincar, explorar, comer ou realizar qualquer outra atividade proposta pelo profissional, ele precisa se sentir seguro e confiar naquele ambiente: “a gente trabalhava a hora de comer, ou começar a engatinhar, a coragem pra poder andar, né, a gente dava segurança pra eles, a questão do soninho, ter um sono tranquilo” (EH6). Caso contrário, se o educador falhar em constituir um vínculo com o bebê, este não participaria ou não responderia a nada proposto pela equipe: “Porque a partir do bem momento que o bebê não vincula contigo, ele já não... Ele não vai fazer, responder nada, né” (EH1). Nesse sentido, não apenas a base do trabalho do educador, como também do desenvolvimento saudável do bebê, dependeria do profissional conseguir disponibilizar um contexto confiável (Winnicott, 1987/2006). Após essa necessidade emocional ter sido suprida, o infante poderia ser visto de maneira integrada, permitindo ao educador também trabalhar e estimular o desenvolvimento cognitivo e motor do bebê: “dá muito carinho pra criança assim naquele momento, assim, né, que ela tem que se apegar com a gente, né. Depois o todo, a parte cognitiva, motora” (EH5). Dessa forma, um vínculo com o educador seria fundamental também por possibilitar e dar as condições para que os outros aspectos do bebê sejam abarcados e trabalhados.

Tendo em vista a importância de o infante se sentir seguro no ambiente da creche e formar um vínculo de confiança com a equipe, esse objetivo seria mais facilmente alcançado se o bebê primeiro estabelecesse um relacionamento próximo com apenas uma educadora.

Com o tempo, esse vínculo poderia também ser formado ou expandido para os outros profissionais que trabalham na instituição: “acho que facilita um pouco quando ela (a criança) cria um vínculo com alguma das educadoras assim mais rapidamente, mesmo que seja primeiramente com uma e depois quando ela se sente segura começa a abrir pras outras” (EU6);

“não tem como a gente exigir que uma única criança crie vínculo com todos os profissionais que tão ali, que não são poucos, são quatro e até às vezes cinco, mais os que entram na sala pra trazer comida, né, pra fazer a limpeza da sala. Pra criança, a melhor forma é ela ir se adaptando aos poucos, se vinculando aos poucos, primeiro um, dois, depois os outros. Vai estendendo o leque de adultos que ela se relaciona bem” (EU5).

Levando isso em consideração, as Instituições de Educação Infantil podem instaurar a prática do educador-referência (Goldschmied & Jackson, 2004), a qual – por destinar um educador como responsável por receber e acolher uma determinada criança e sua família – promoveria ou facilitaria que o importante vínculo educador-bebê fosse estabelecido. Essa prática pode se sustentar na crença de não ser possível cobrar ou esperar que o infante crie um vínculo com todas as educadoras ao mesmo tempo. Desse modo, uma funcionária seria indicada para se dedicar mais àquele bebê que está começando a frequentar a creche; permitindo, assim, que cada educador se torne a referência para um grupo pequeno de crianças. Ao mesmo tempo, se espera que o arranjo do educador-referência ofereça aos bebês um contato próximo e íntimo durante o tempo, geralmente longo, em que estão fora de casa.

É importante ainda frisar que não se teria como exigir que o infante se vinculasse com alguém. Isso é algo que acontece naturalmente com o tempo a partir de um relacionamento autêntico, sensível e constante entre adulto e bebê. Aqui, é a qualidade da interação que torna possível que esse relacionamento evolua para um vínculo de confiança e segurança. Tal ponto enfatiza a importância da instituição atentar para a qualidade das interações estabelecidas entre adultos e crianças, avaliando se elas favorecem o desenvolvimento saudável e promovem o bem-estar dos infantes (Monção, 2015). Nesse contexto, um questionamento ainda se faz necessário: se não é aceitável exigir que um bebê se vincule com todas as



educadoras, como seria adequado cobrar que um profissional estabelecesse um vínculo com todas as crianças pelas quais ele é responsável?

Seja como for, para que o bebê se vincule com a educadora, esse contato inicial deveria acontecer sem a interferência de outras profissionais. Isso se deve ao fato de esse contato se configurar enquanto um momento delicado para aquela educadora e aquele bebê, no qual ambos estão começando a se conhecer e se relacionar:

“Sem muita interferência de outros educadores naquele momento que tu tá com a criança. Porque às vezes pode ocorrer sim, ocorre. Às vezes um educador lá da outra sala, na tentativa boa de te auxiliar, acaba interferindo e eu acho que não deveria ocorrer. Ocorre às vezes, né. Ou a entrada de outra educadora pra ficar na sala pra ti. Acho que não deveria ser porque naquele momento tu tá adaptando. Depois que a criança já tiver adaptada, tu vai interagir com todos os educadores, né. Vai interagir com todos, mas naquele momento ela precisa vincular bastante comigo” (EH1).

Aqui, pode ser feita uma relação muito interessante entre o contato inicial educador-infante e o relacionamento da mãe com o bebê durante as primeiras semanas de vida. Da mesma forma que para a mãe conseguir se dedicar aos cuidados do seu filho deve-se evitar que interferências externas interrompam o relacionamento da díade mãe-bebê (Winnicott, 1987/2006), o mesmo pode-se pensar para o contato inicial da educadora com o infante, o qual deve acontecer sem a intromissão de outros membros da equipe. Além disso, é a mãe conseguir dedicar-se ao seu filho que vai possibilitar que com o tempo o bebê seja capaz de reconhecer e aceitar o pai (Winnicott, 1986/2005). De modo semelhante, pode-se pensar que seria um relacionamento próximo com uma educadora que possibilitaria ao infante posteriormente se abrir para a interação com os demais funcionários da instituição.

Ainda nesse sentido, para que o bebê se vincule com o educador, seria necessário um envolvimento afetivo, humano, com contato corporal e trocas de carinhos. Tal fato pode também apontar para uma valorização da qualidade das relações estabelecidas dentro do ambiente da creche: “Precisa sim do toque, né, do carinho. Tem que responder de uma forma positiva. Tá fazendo uma troca e faz um carinho. Já dá um abraço também, fazer de forma positiva, senão não tem como” (EH1); “eu procuro brincar bastante com eles (os bebês), dá bastante carinho pra eles. Que os pequenos nunca viram nós, né, eles têm que se apegar com a

gente, né” (EH5). Dessa forma, brincar e estabelecer um relacionamento carinhoso com o bebê foram aspectos considerados importantes de estarem presentes para que este formasse um vínculo com o educador. Com relação ao profissional, este deveria possuir certas características que favorecessem a constituição do vínculo de confiança com o bebê; como, por exemplo, ser afetuoso:

“não é qualquer pessoa que pode lidar com bebê, então tem que ter um perfil específico mesmo como eu disse assim, tem que ser uma pessoa mais afetiva, enfim, né, que tenha certas características que possam fazer com que ela crie um vínculo com aquela criança” (EU9);

“se os professores acolhem bem a criança, criando vínculo com ela, vai correr bem. Se por algum motivo, o professor não simpatizou com a criança, não conseguiu criar vínculo com ela, fica mais difícil pra criança se sentir à vontade numa sala onde um adulto, de alguma forma, tu percebe que ele não me quer bem, é meio intuitivo da criança, parece que sentem. Uma empatia ou não pelo outro” (EU5).

A partir disso, pode-se pensar que o processo de vinculação não ocorre em apenas um sentido, isto é, do bebê para o educador. Ambas as partes desempenham um papel importante para que o vínculo seja estabelecido, sendo o adulto e as suas características fundamentais para que este processo ocorra. Dessa forma, quando há dificuldade ou falha no estabelecimento do vínculo, pode-se pensar que haveria algo também no educador que não possibilitou a sua formação. Se, por exemplo, por algum motivo o adulto não gosta de crianças ou daquela criança específica, isso por si só já poderia se constituir enquanto um fator que impediria que um vínculo – sobretudo de confiança – fosse criado. Isso se daria principalmente pelo fato de os bebês serem extremamente sensíveis ao estado emocional dos seus cuidadores (Bowlby, 1958/2006; Johns, 1996; Winnicott, 1987/2006). Dessa forma, reforça-se aqui a ideia já apresentada na categoria anterior de que, para trabalhar na creche, o educador deve gostar de crianças. Isso posto, um envolvimento autêntico e humano seria necessário por parte do profissional para que o bebê consiga se vincular com ele. Com isso, se quer dizer que o educador é responsável – se não o mais responsável – pela formação do vínculo de confiança, sobretudo por ser ele quem está em contato diário e direto com o bebê

quando ele está na creche. Quando questionada sobre de quem dependeria a criação do vínculo, uma educadora respondeu: “não é que o pai não influencia, mas eu acho que o professor é o assunto direto, tem que partir dele, assim” (EU5).

Como pode ser visto nesta última vinheta, as educadoras consideraram que a formação do vínculo também dependeria em parte da família, uma vez que o tipo de relacionamento que os pais têm com o seu filho poderia facilitar ou dificultar o estabelecimento do vínculo entre educador e bebê: “às vezes os pais ainda não tão preparados, né. Ficam, não se soltam, né, ficam agarrados em cima da criança [...] no começo lá que tu não consegue se aproximar da criança, a criança não vai nunca se adaptar contigo” (EH5); “Às vezes interfere quando o pai tá muito ansioso, assim, ele tá muito triste” (EU4). Nesse sentido, o estado emocional dos pais também interferiria no relacionamento inicial que o bebê tem com o educador. Dessa forma, se a família se encontra tranquila e segura com relação à sua escolha de colocar o filho na creche, essa segurança em alguma medida seria transmitida para o bebê, permitindo a ele confiar e formar um vínculo com o educador. Se, por outro lado, os pais se encontram ansiosos e tristes com o fato do seu filho ser cuidado por outras pessoas, essa insegurança seria de alguma forma percebida pelo infante. Como consequência, o processo de separação dos pais poderia ser mais complicado; dificultando, por sua vez, a relação do infante com o educador. Isso pode ocorrer, uma vez que os bebês seriam – como já salientado – sensíveis ao estado emocional dos seus cuidadores (Bowlby, 1958/2006; Johns, 1996; Winnicott, 1987/2006).

Partindo do pressuposto que os pais são responsáveis também por facilitar o processo de vinculação entre educador e bebê, a família deveria prepará-lo para isso. Por exemplo, ao se decidirem por colocar o filho na creche, os pais – sabendo que este passaria a ser cuidado por outros adultos – deveriam possibilitar que o infante convivesse com pessoas diferentes da do núcleo familiar:

“Se a mãe já deixou com a vó, com a madrinha, com a babá. Fez todo o início, todo esse trabalho dele conviver com pessoas diferentes da rotina dele, né. Então é bem marcado. Quando a mãe se propõe ao novo, ao início, e outro é a família. Quando a família se preparou pra esse momento. Quando não conseguiram desvincular nem nada. Que aquilo era o centro pra ele, vai ser um bebê que vai se tornar resistente, né. Chorar mais. Ele estranha, é diferente, né” (EH1).

Para além do valor atribuído à família preparar o filho para ingressar na creche, essa verbalização chama a atenção por outro motivo. De certo modo, pode-se pensar que para a educadora a família deveria – em alguma medida – fazer o bebê se “desvincular” (EH1), desprender ou desaparecer dos pais a fim de facilitar o processo de separação e entrada na creche. Desse modo, espera-se que a família não seja mais o “centro” (EH1) para o bebê. É como se o vínculo que o infante tem com os seus pais dificultasse ou impossibilitasse que o bebê se vinculasse com as educadoras. Tal crença pode derivar de outra, presente em alguns profissionais, de que o relacionamento próximo e afetuoso que eles estabelecem com as crianças pode enfraquecer ou prejudicar o relacionamento que estas têm com as suas mães e pais. Essa ideia pode inclusive ser um dos motivos que leva algumas educadoras a julgarem como inadequado e, portanto, evitarem estabelecer um contato próximo e carinhoso com os bebês (Hopkins, 1990; Lyth, 1989). A partir disso, é possível compreender a crença de que o vínculo pais-bebê dificultaria o relacionamento do infante com a educadora.

Contudo, é exatamente o contrário que ocorre. É um vínculo de segurança e confiança com os pais que vai possibilitar ao bebê se separar deles, estabelecer novos vínculos com outras pessoas e desenvolver um senso de segurança e confiança com as educadoras e o ambiente da creche. Além disso, é necessário destacar que a família é o “centro” (EH1) para o bebê antes de entrar na creche e deve continuar sendo depois da sua entrada também. Entretanto, a importância do grupo familiar não diminui a importância da qualidade do cuidado e das interações disponibilizadas nas Instituições de Educação Infantil.

A crença de que o vínculo entre pais e filhos dificultaria o relacionamento com a educadora também pode ser visto na verbalização a seguir: “os pais às vezes não colaboram, né, os pais não têm essa coisa, assim, ele é meu filho e agora vai tá com a outra pessoa [...] de noite ficam agarrado em casa. Tem pai que fica segurando a criança” (EH5). Essa fala deixa transparecer a ideia de que os pais que aproveitam o período que estão com o filho para ficarem juntos, “agarrado em casa” (EH5), dificultariam a permanência do bebê na creche. O que as educadoras precisam ter claro é que, da mesma forma que um relacionamento sensível e humano entre elas e o bebê não vai prejudicar a relação que o infante tem com os seus pais, não teria porque um relacionamento próximo, afetivo e de qualidade do bebê com a sua família dificultar a formação do vínculo entre este e a educadora. Inclusive, isso até facilitaria, uma vez que o bebê poderia reproduzir ou expandir o vínculo de segurança e o senso de

confiança que tem com os seus pais e o seu lar para outras pessoas e ambientes, como a educadora e a creche.

Ainda nesse sentido, alguns comportamentos dos pais, como visitar o bebê ao longo do dia ou ficar presente na creche olhando pela janela da sala, desestimulariam a confiança do infante no ambiente e nas educadoras: “Uma das coisas que [...] eu não aprovo muito é as visitas. Eu acho que tem que dar um tempo pro professor, tem que dar um tempo pra criança” (EH3); “Sempre que tem uma peça pra olhar, ele (o pai) pode ficar olhando um pouquinho de fora assim da sala, dar uma olhadinha ou dar uma conf... [...] ele está desestimulando a confiança” (EU4). Se esses comportamentos da família forem provocados por uma insegurança dos pais que precisam constantemente conferir se o seu filho está bem, essas atitudes podem denunciar para o bebê que – como os seus pais não estão tranquilos – a creche não seria um ambiente seguro para ele. Isso pode levar o bebê a apresentar comportamentos que, na percepção da equipe, condizem com o de uma criança “não adaptada”.

Da mesma forma, a presença dos pais quando o bebê começa a frequentar a creche foi considerada como indesejada por outra educadora, uma vez que – se a família estiver presente – o infante não se abriria ou não se voltaria para se relacionar com a profissional: “o mais rápido possível que o pai puder sair de dentro desse espaço que tu vai ficar com a criança, eu acho que é melhor, porque enquanto o pai tá ali, ela não vai se abrir, de certa forma, pra que ela brinque contigo, exatamente abrir pra outra pessoa” (EU6). O que a educadora talvez desconheça é que alguns bebês – se não todos – precisam da presença dos seus pais enquanto figuras de apego para se sentirem seguros para explorar e interagir com pessoas novas e, até o momento, estranhas para eles (Bowlby, 1989). Além disso, não se pode deixar de destacar aqui que o processo de adaptação é uma ação de cuidado à criança. Dessa forma, a presença de algum familiar para participar desse período deve ser permitida e encorajada com o intuito de promover o bem-estar dos bebês e das crianças nas Instituições de Educação Infantil (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b). O que talvez possa acontecer é a presença dos pais levar as educadoras a se sentirem avaliadas e monitoradas no exercício da sua profissão; desejando, portanto, a ausência da família na creche.

Nesse contexto, algumas educadoras ainda referiram o bebê não vincular como uma das maiores dificuldades enfrentadas por elas no seu trabalho: “Pra mim, o mais difícil de tudo é quando a criança não vincula. [...] Então, assim, bebê que por não vincular ele não se alimentava e não se sustentava” (EH1); “Eu considero um processo de adaptação difícil

quando a criança não, hã, enfim, ele não consegue estabelecer um vínculo de confiança na escola” (EU9). Conforme já destacado anteriormente, se o bebê não se vincula com o educador e, conseqüentemente, não estabelece um senso de confiança com relação à creche, ele não ficaria bem durante o tempo em que está na instituição. Como resultado, o bebê não dormiria, não se alimentaria e/ou não participaria de outras atividades propostas pela equipe por não se sentir seguro naquele ambiente.

Ainda com relação ao vínculo educador-bebê, algumas educadoras podem ser muito possessivas com os infantes pelos quais são responsáveis (Elfer, 2015). Tal fato pode ser visto no emprego de expressões como “os meus bebês” (EH5) ou “as minhas crianças” (EH6) na fala das profissionais ao longo das entrevistas. Esse sentimento de “posse” também pode ser percebido nas verbalizações a seguir: “às vezes a gente vê algumas colegas que parece que têm aquela necessidade... Eu entendo bem que são as minhas crianças. É o meu grupo, mas a gente também tem que preparar eles pra outras turmas” (EH4);

“mesmo estando no mês de férias, eu pegava o DVD pra ver as fotos das crianças. Tipo assim: ‘Olha, aqui ele era tão pequenininho, agora tá maior’, sabe? E pela minha geladeira, que alguns que outro assim na geladeira, né, que eu tirei as fotos de aniversário ou final de ano” (EU4).

Embora as educadoras se vinculem com os bebês seja importante durante o período em que são responsáveis por eles, deve-se atentar a possibilidade de esse relacionamento se tornar muito possessivo. Isso – junto com o ciúme quando outras colegas se relacionam com os infantes – pode levar a educadora a dificultar ou privar o bebê de interagir com outros membros da equipe. Além disso, o sentimento de “posse” pode também dificultar posteriormente o já delicado processo de separação quando os infantes trocam de creche ou de turma. Dessa forma, caso esse sentimento seja identificado, ele deve ser abordado e trabalhado dentro do ambiente institucional; sendo necessário, para tanto, que as educadoras disponham de um espaço onde possam falar e refletir acerca das emoções e pensamentos despertados pelo contato diário com bebês e crianças pequenas (Elfer, 2007a; Elfer & Dearnley, 2007; Goldschmied & Jackson, 2004). Do mesmo modo, como o processo de separação pode ser difícil e trazer sofrimento tanto para a educadora como para o bebê, essa questão também

deve ser trabalhada dentro dos grupos de supervisão, possibilitando que a equipe pense formas de lidar com isso.

### **3.3.5 Critérios para Avaliar se o Bebê Está Adaptado à Creche**

Por fim, durante as entrevistas, as educadoras ainda falaram a respeito de critérios que elas utilizam para avaliar se um bebê está adaptado e bem na creche. Nesse sentido, o bebê daria sinais que está bem quando se alimenta, descansa, brinca, explora e se relaciona com a equipe e com as outras crianças: “nós temos como escola, temos os critérios e nós temos que seguir estes critérios. [...] Seria o contato do bebê, alimentação e o descanso. Não necessariamente dormir, mas tu colocar no bercinho, no carrinho em determinado momento pra descanso” (EH1); “já brincavam, já exploravam o ambiente sem que a professora tivesse que ir lá, fazer esforço pra ele ir. Não, ele já ia sozinho” (EU3); “Quando ele consegue se relacionar com todas as pessoas, se relacionar bem, não estranha muito as professoras, não, ele vai demonstrar preferências, né, mas que ele aceite bem todos os adultos em volta” (EU5). Pode-se pensar, como já destacado anteriormente, que para o infante realizar essas e outras atividades ele precisa se sentir seguro e confiar nas pessoas e no ambiente onde se encontra. Por esse motivo, esses comportamentos seriam indicativos de que o bebê estaria bem na creche.

Ainda nesse sentido, chorar não foi considerado pelas educadoras enquanto um sinal que necessariamente apontaria para a não adaptação do bebê. Isso se deve principalmente ao fato de o infante geralmente chorar um pouco por outros motivos quando está na instituição: “Chorar não, isso não quer dizer, que às vezes ele chora um pouquinho” (EH5);

“Choro vai existir, mas não tem... Pode ser de fome, ou porque ele teve uma febrizinha, hã... Vai, ‘n’ coisas vão fazer o bebê chorar, mas tem que estar envolvido pra isso. É um choro normal de bebê, que vai acontecer durante vários meses desse bebê. [...] Tu não pode pensar assim: enquanto esse bebê tiver chorando esse bebê não tá adaptado na creche. Ele é um bebê que ele chora, vai ter momentos que ele vai chorar, sim. Só que a gente tem que aprender a distinguir o choro. Se o choro é normal ou é de insatisfação” (EH1).

Dessa forma, é esperado e considerado como normal pela equipe que os bebês chorem. Contudo, esse choro não deve se dar de maneira predominante, durante a maior parte do tempo em que o infante está na creche. O choro excessivo, assim, apontaria para um estado de maior sofrimento no bebê: “a criança consegue ficar um tempo aqui sem chorar e consegue descansar, [...] claro que é normal chorar, mas eles não vão chorar todo o momento que estiverem com a gente, não dá pra deixar a criança nesse sofrimento” (EH3). Nesse contexto, seria importante o educador estar envolvido para conseguir distinguir o tipo de choro e compreender o que o bebê está querendo comunicar com ele. Aqui, salienta-se novamente a importância de o profissional ser sensível e se dedicar aos bebês com os quais se relaciona para conseguir se identificar com eles, saber quais são as suas necessidades e compreender como eles se sentem (Winnicott, 1963/1983, 1987/2006).

Apesar disso, o choro seria um indicativo de que o bebê não está bem na creche quando, na opinião de algumas educadoras, ele chora sem “nenhuma justificativa” (EH2), “sem motivo” (EU8): “Se tem o choro e não tem nenhuma justificativa, se a criança já se alimentou, se já tá trocada, hã... Não tá tendo nenhuma necessidade de nada, se tá atendida e não tá bem, não tá adaptada” (EH2); “o choro, aquele choro, tem o choro de dor, choro sem motivo. Quando já comeu, já foi trocado, não está sentindo dor, não tá com febre, não tá com nenhum sintoma, à toa, então esse choro, quando esse choro termina” (EU8). Nesse sentido, se o bebê chora quando as suas necessidades foram satisfeitas, ele estaria indicando que não está bem na instituição. É importante frisar que aqui apenas foram destacadas pelas educadoras necessidades básicas, por exemplo, de fome, dor ou febre. Seria praticamente como se o bebê só tivesse motivo para chorar devido a necessidades físicas. Outros tipos de necessidades, como as emocionais e sutis, não seriam reconhecidas ou valorizadas a ponto de se configurarem enquanto uma justificativa que faria o bebê chorar e demonstrar insatisfação. O que essas educadoras precisam compreender é que esse choro aparentemente “sem motivo” (EU8) não é “à toa” (EU8). Através dele, o bebê pode estar demonstrando que algo não está bem, não física, mas emocionalmente. Talvez ele não se sinta seguro ou não confie no ambiente da creche ou nas educadoras ainda. Ou talvez haja a fantasia de que o objeto mãe/pai tenha sido para sempre perdido ou destruído.

Seja como for, as educadoras descreverem o choro do bebê como sem “nenhuma justificativa” (EH2) pode denunciar o quanto essas profissionais não estavam sensíveis ao estado emocional dos bebês pelos quais elas eram responsáveis. A falta dessa maior



sensibilidade que permite à educadora se identificar com o infante, saber quais são as suas necessidades e alcançar uma compreensão muito sensível de como ele se sente (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006) pode acarretar que um cuidado adequado não seja ofertado ao bebê. Tendo em vista que um cuidado satisfatório é necessário para que o infante se desenvolva de maneira saudável (Winnicott, 1987/2006), é preciso se pensar formas de se trabalhar com as equipes de creches e pré-escolas com o intuito de tornar os profissionais mais sensíveis ao estado emocional de bebês e crianças pequenas com quem entram em contato diariamente. O treinamento em observação de bebês (Cardenal, 2011; Caron & Lopes, 2015) e os grupos de supervisão ou reflexão profissional (Elfer, 2015; Hopkins, 1990) são algumas maneiras que possibilitam que um estado de maior sensibilidade seja alcançado pelos funcionários. Contudo, outras formas ainda precisam ser desenvolvidas.

Além disso, o bebê estaria bem na creche quando dá sinais de estar vinculado à educadora. O infante demonstraria isso pela forma como se relaciona com ela, pelo olhar, pelo sorriso, quando busca o seu colo e quando se sente confortável e tranquilo na sua presença:

“Um bebê que já está bem adaptado eu acho que é um bebê que já vem, né, que tu pega no colo e ele já vem no teu colo. Ou até mesmo dá uma choradinha, mas ele consegue se acalmar no teu colo. Quando ele te oferece o brinquedo mais ou menos, ou quando ela tá sentada contigo ela permanece contigo no teu colo. [...] o mais importante é ela ter o vínculo, né. Que é o educador no caso” (EH4);

“tu nota quando a criança já te olha, é um olhar diferente, né, te faz um sorriso, te dá o bracinho, joga os bracinhos pra ir no teu colo. Assim, ela vê a tua presença e se sente confortável. Tem muitos que às vezes acordam chorando, né, olham pro ladinho e vê que tu tá aí, já ficam tranquilos. Então tu percebe que a criança tá bem, que ela não tá em sofrimento, que ela não tá chorando, que ela não tá angustiada, [...] aquele desconforto, e a gente nota o desconforto, é diferente de um chorinho de, de repente, não acordar bem, ou não tá bem na sala, é diferente, tu consegue acalmar a criança” (EH6).

A partir disso, pode-se pensar o quanto algumas educadoras são sensíveis para alcançar tal entendimento e, com isso, perceber na linguagem corporal dos bebês os sinais que

indicam que eles estão bem. Isso, por sua vez, pode apontar o quão dedicadas e atentas essas profissionais são, uma vez que demonstraram estar identificadas e conhecerem os infantes a ponto de saberem o que eles sentem, pelo que estão passando e distinguem os seus diferentes tipos de choro. Através dessas verbalizações, torna-se evidente que um relacionamento e um cuidado sensíveis são possíveis de ser ofertados em um ambiente de cuidado coletivo. Resultados semelhantes foram encontrados em outro estudo (Bressani et al., 2007), o qual levantou a possibilidade de os profissionais de creche e pré-escola poderem cuidar de modo sensível e adequado de bebês e crianças pequenas, uma vez que a educadora responsável pelo berçário de uma creche de Porto Alegre (RS) apresentou indicadores de responsividade.

Por fim, uma educadora ainda mencionou que muito mais que observar alguns comportamentos ou critérios específicos estabelecidos pela creche, o profissional precisaria sentir que o bebê está bem. Desse modo, não haveria critérios *a priori* para dizer que uma criança está ou não adaptada à creche. A educadora precisaria ser empática e sensível ao estado emocional do bebê para poder avaliar se ele está bem ou não:

“acho que é quando a gente sente. Não sei se tem um concreto, assim. Tu sente quando a criança tá bem. Acho que é uma coisa mais sensitiva mesmo. Tu sente que ela tá bem, mesmo que ela chore, tenha um momento de desconforto, que apesar disso ela tá confortável dentro do espaço, ela tá se sentindo bem, se sentindo segura” (EU6).

### **3.4 O Trabalho na Creche**

Nessa categoria, foram incluídas as verbalizações das educadoras que diziam respeito ao trabalho por elas realizado na creche. Essa categoria compreende quatro subcategorias, a saber: a) funcionamento da instituição, b) relacionamento dentro da equipe, c) relacionamento creche-família e d) dificuldades no trabalho.

#### **3.4.1 Funcionamento da Instituição**

As educadoras que participaram do estudo ainda trouxeram durante as entrevistas diversos elementos que fazem parte do dia a dia do profissional que trabalha em Instituições de Educação Infantil. Um deles, a rotina, demonstra como as creches possuem horários preestabelecidos para que algumas atividades sejam realizadas: “Até depois eles (os bebês)

entrarem na rotina, que vai ter a hora das historinhas, que vai ter a hora da rodinha, entendeu?” (EH3); “a criança também vai se familiarizando com aquele momento, com aquela rotina” (EH4); “a gente trabalhava a hora de comer” (EH6). Como cada família tem a sua própria rotina em casa, cada criança chegaria à creche com um horário diferente. Devido a isso, seria importante que a instituição estabelecesse a sua própria rotina à qual as crianças deveriam se adaptar, cabendo às educadoras o papel de familiarizar e inserir a criança na rotina institucional: “os bebês, acho que até em função assim, né, de colocar rotina, porque geralmente eles, cada um tem seu horário particular. É bem importante ter o educador pra estabelecer a rotina com ele, né” (EH1). Como o número de crianças nas Instituições de Educação Infantil é superior ao de profissionais, tentar fazer com que todas comam, durmam e brinquem no mesmo horário facilitaria o trabalho das educadoras. Ao mesmo tempo, ter um horário determinado para cada atividade traria um elemento de ordem e controle para dentro do ambiente da creche, contribuindo para o bom funcionamento da instituição.

Nesse contexto, quando a criança começa a frequentar a creche, é esperado e desejado pela equipe que ela – com o tempo – se adapte à instituição e se acostume a ter duas rotinas, uma em casa e outra na creche:

“tem muitas (crianças) que aí dorme só no colo. Mas aqui é difícil dormir no colo. Ah, mama depois dorme, então é meio complicado. Acho que as dificuldades mais é de criança que não pode dormir com barulho, mas não existe isso, [...] Mas depois eles vão adquirindo, eles começam a ter uma rotina aqui e em casa outra” (EH4).

Contudo, é de se pensar que, se para um adulto pode ser difícil se adaptar a rotinas distintas impostas por lugares diferentes, para um bebê – imaturo e dependente – tal exigência externa pode ser muito mais complicada. O bebê e a criança pequena precisam de certa estabilidade e constância no cuidado e nos relacionamentos para conseguirem se desenvolver de maneira saudável (Winnicott, 1987/2006). Desse modo, o funcionamento e o cuidado na creche e no lar não deveriam ser tão diferentes a ponto de provocarem uma quebra nessa continuidade. Seria importante, de outra forma, que houvesse certa aproximação entre esses dois ambientes frequentados pela criança; devendo existir, para tanto, uma via de comunicação eficiente que conecte família e creche (Goldschmied & Jackson, 2004). Além disso, seria necessário que a creche possuísse certa flexibilidade no seu modo de funcionar,

permitindo que a criança coma, durma e brinque fora dos horários determinados pela instituição, se assim o desejar.

Ainda em relação à rotina, uma educadora, ao falar sobre a linha pedagógica adotada pela creche, referiu que a forma de a instituição funcionar – com horários e padrões determinados – limita o seu trabalho, mesmo dentro do modelo seguido pela creche. Como consequência, o referencial teórico se perderia ou não seria aplicado da forma como deveria ser:

“o construtivismo, dentro numa creche que tem horário, que tem alguns padrões já preestabelecidos, ele não existe, ele não é puro, como a gente diz. Então eu procuro sim trabalhar o construtivismo nos momentos assim que eu posso ter mais contato com eles (os bebês), na atividade na sala, [...] quando tu tem que trabalhar dentro de uma escola que tem horário do almoço, da troca, o modelo do construtivismo se perde” (EH6).

Através dessa verbalização, é pertinente refletir acerca do impacto que tem na vida de um bebê uma rotina que limita inclusive o trabalho dos próprios educadores – adultos maduros e independentes com recursos para lidar com isso. Como seria para um bebê ter que se adaptar a uma rotina que visa o bom funcionamento e a ordem dentro da instituição e que, a princípio, não foi pensada levando em consideração as suas necessidades específicas? Como ficaria um bebê inserido em um ambiente com uma rotina que talvez atenda mais aos interesses da própria instituição e que pode não contemplar suas características e necessidades individuais? Talvez a rotina funcione bem e seja adequada para a maioria dos bebês que frequentam a creche. Contudo, como fica aquele bebê para o qual esse horário e padrão não funcionam? Acredita-se que essas questões são fundamentais de serem feitas em todos os serviços voltados à infância, uma vez que em um contexto de cuidado coletivo o funcionamento da instituição pode ser pensado para a maioria e o grupo, e não tanto para o individual e o particular.

Mesmo dentro de um ambiente institucional, com horários e padrões preestabelecidos, a educadora EH6 ainda referiu conseguir adaptar as atividades por ela realizadas a fim de trazer algo de diferente no relacionamento diário com as crianças: “Procuo sempre uma coisa diferente [...] tô sempre procurando inovar. No mais, é aquela rotina meio tradicional assim,

até porque dentro da creche isso tem que funcionar sim, tem horário. Então, fora disso eu tento adaptar atividades, trazer coisas diferentes” (EH6). A partir dessa fala, pode-se pensar na busca da profissional de inserir alguma novidade no seu trabalho como um movimento que também visa romper – em parte – com a rotina da instituição.

Outro elemento presente no trabalho das educadoras foi a linha pedagógica adotada pela creche, a qual norteia a prática da equipe com as crianças: “A nossa escola, assim, ela tem uma linha, [...] que é uma linha de Vygotsky, né. O projeto desse ano, eu já montei fazendo uma pesquisa numa linha dele, sócio-interacionista. [...] Então eu tô desenvolvendo um trabalho baseado nessa linha” (EH1); “Aqui é a Ivone que, que no final do ano, ela diz: ‘Oh, esse ano a gente vai trabalhar em cima de determinada’. [...] Sócio-interacionismo, parece que ela quer que a gente desenvolva esse ano e trabalhe com as crianças” (EH3). Aqui, seguir um referencial teórico que orienta e guia o trabalho das educadoras pode ser algo positivo. Dentre outros aspectos, a instituição possuir uma linha pedagógica pode promover uma coesão e integração da equipe na forma de lidar e se relacionar com as crianças. Como os bebês e as crianças pequenas não são cuidados pela mesma educadora o tempo todo em que estão na creche, mas são cuidados por uma equipe de profissionais que se reveza entre o turno da manhã e o da tarde, uma compreensão em comum de criança e Instituição de Educadora Infantil se faz necessária quando o serviço que é prestado à criança é desempenhado por mais de uma pessoa. Nesse sentido, a adoção de uma linha pedagógica pela creche pode facilitar que um relacionamento e um cuidado constantes sejam disponibilizados. Como já destacado anteriormente, esta continuidade e estabilidade no cuidar é fundamental para que o desenvolvimento saudável da criança ocorra (Winnicott, 1987/2006), independente se ela está em casa ou na creche.

Entretanto, a instituição seguir um referencial teórico pode se constituir enquanto algo negativo se a linha pedagógica operar de forma a cristalizar ou padronizar a maneira das educadoras se relacionarem com as crianças e, conseqüentemente, cuidarem e educarem elas: “Então, assim, eu sigo mais ou menos um padrão” (EH1). Da mesma forma que a rotina, o referencial teórico adotado pela creche pode acarretar que um cuidado mecânico, padronizado e, portanto, não humano seja ofertado às crianças que frequentam a instituição. Uma forma padronizada de se trabalhar com as crianças até pode servir para que cuidados básicos e atividades pedagógicas sejam realizados. Contudo, essa forma de se relacionar com as crianças não é adequada para atender as necessidades sutis e emocionais de bebês e crianças

pequenas. Isso se deve ao fato de que, através de um cuidado padronizado ou mecânico, corre-se o risco de se perder aquilo que é espontâneo e necessário quando se está cuidando de bebês, o contato humano e criativo (Winnicott, 1969/1994, 1986/2005, 1987/2006). Nesse sentido, uma forma uniformizada de se relacionar com as crianças não é adequada, pois não permite que o profissional adeque o seu fazer e a sua prática às características e necessidades específicas de cada criança. Consequentemente, as suas necessidades sutis não são atendidas.

De modo semelhante ao qual algumas educadoras trazem algo de novo e diferente para dentro da rotina da creche, certas profissionais referiram conseguir em alguns momentos se separar da linha pedagógica adotada pela instituição e seguir, por outro lado, o que elas sentem ou percebem como adequado naquele dia com aquelas crianças: “eu realmente vou por mim mesma. Não me criei nada. Não sei nada de teoria sobre lugar nenhum nem nada, é uma coisa minha. Eu acho que tá em mim” (EH1); “Eu na realidade não sigo linha nenhuma, eu só sigo a linha do meu coração” (EH3); “A gente tem embasamento, a gente fala de um orientador, outro escritor, a gente tem conhecimento dessas filosofias, dessas escritas, assim, mas o que vale pra mim é o dia a dia” (EH6). Ao seguirem algo pessoal – seja a sua percepção, intuição ou sensibilidade –, as educadoras deixam transparecer que conseguem achar espaço e maneiras para que um relacionamento autêntico, humano e espontâneo se dê entre educador e bebê, mesmo em um ambiente institucional, com rotina e linha pedagógica que podem favorecer que um padrão seja estabelecido.

Nesse contexto, uma educadora ainda trouxe a crença de que não pode haver um padrão para cuidar da mesma forma de todas as crianças, uma vez que cada criança é única; apresentando, portanto, características e necessidades diferentes: “eu acho que criança não vem em fôrma, criança tem que olhar pra cada uma, o histórico de cada uma, lembrar que cada criança tem a família, tem problemas, [...] Essa criança não pode ser generalizada, entende?” (EH1). Como cada criança é diferente, seria necessário que o educador se dedicasse a conhecer aquelas pelas quais ele é responsável. A partir disso, seria possível ao profissional oferecer um cuidado especializado e adaptado às necessidades de cada uma. Todavia, a educadora EH1 também referiu seguir “mais ou menos um padrão” (EH1). Talvez a profissional não saiba como oferecer esse cuidado diferenciado ou a instituição, com as suas regras, rotina e referencial teórico, não permita que um cuidado individualizado e adaptado às necessidades individuais de cada criança seja disponibilizado.

Além disso, algumas educadoras referiram receber algum suporte ou apoio da creche para realizar o seu trabalho. Não restrito apenas aos cursos e seminários oferecidos pela instituição – ponto apresentado na primeira categoria –, determinadas profissionais referiram contar com a ajuda de algum membro da equipe quando têm alguma dúvida ou estão passando por alguma dificuldade. Essa pessoa geralmente era a pedagoga ou a diretora da creche: “Quando a gente tem alguma dúvida, a gente chama, fala com a pedagoga daqui que acompanha, né” (EH1); “A gente tem bastante orientação com a pedagoga” (EH2); “eu sempre vejo a minha chefe, né. [...] e a gente conversa sobre educação, sobre vários. A gente tá sempre lendo, eu trago alguma informação pra ela. Aí a gente começa, debate. E conversa, se junta” (EH5). A partir disso, pode-se perceber que dentro da própria instituição se criam espaços para trocas e reflexão, sendo atribuído certo valor ao trabalho em equipe e, inclusive, multidisciplinar: “Qualquer coisa que surge assim de dificuldade tem a Psicologia, elas pensam junto assim. Elas tão bem, bem presentes assim. Com aquela mãe... Foi muito bom, ajudou a gente” (EU1).

Ainda nesse sentido, algumas educadoras mencionaram dispor de um ambiente adequado de trabalho, com espaço e materiais apropriados para desenvolver a sua função. Dessa forma, a instituição forneceria para as profissionais auxílio também a nível material, caso elas precisem de alguma coisa: “O resto, o recurso em sala, né, a gente tem” (EH2);

“Não tem alguma coisa difícil aqui, porque a gente tem um ótimo espaço, tem material, se a gente tá precisando de alguma coisa e que for ao alcance da coordenação, até do próprio pessoal da Psicologia em termos de material, eles nos fornecem. Acho que tudo que tá de alcance de que eles podem fazer eles fazem. Acho que daí depende da vontade do profissional, né, de querer fazer, de querer procurar” (EU4).

Essa última fala traz junto a ideia de que, uma vez que a creche disponibilizaria boas condições de trabalho para as educadoras, dependeria delas e da sua “vontade” (EU4) o desempenho das suas tarefas e funções. Contudo, para que as profissionais consigam realizar satisfatoriamente o seu trabalho, não é suficiente que elas tenham espaço e recursos materiais adequados. Conforme já destacado nas categorias anteriores, as educadoras entrarem em contato, serem responsáveis e estabelecerem vínculos próximos com crianças que não são

seus filhos pode provocar nelas mal-estar, angústia e os mais diversos sentimentos (Cardenal, 2011; Elfer, 2007a, 2015; Hopkins, 1990; Lyth, 1989), podendo ser muito difícil para algumas lidar sozinhas com essas emoções. Embora certas educadoras tenham referido dispor de ocasiões nas quais conversam com outros membros da equipe, é necessário estar atento para perceber o quanto esses espaços são adequados e permitem às educadoras se sentirem à vontade para falar sobre os sentimentos nelas despertados pelo seu trabalho. Se esses momentos se restringirem a solucionar dúvidas e orientar as educadoras na maneira de proceder com os casos considerados difíceis, as condições necessárias para que elas possam desempenhar satisfatoriamente as suas funções não estão dadas.

As educadoras precisam também, de um espaço livre de julgamentos onde possam pensar e refletir sobre o seu trabalho, as crianças e os sentimentos decorrentes do contato com elas (Elfer, 2007a; Elfer & Dearnley, 2007; Goldschmied & Jackson, 2004). Esses grupos de supervisão ou reflexão profissional (Elfer, 2015; Hopkins, 1990) são fundamentais para que as funcionárias, ao falarem sobre as suas emoções e pensamentos, não os atuem no relacionamento diário com as crianças. Além disso, esses grupos são importantes para que as educadoras aprendam outras maneiras de lidar com os seus sentimentos e que, conseqüentemente, mecanismos de defesa não entrem em ação como uma tentativa – normalmente falha – de protegê-las deles, os quais podem levar as profissionais a estabelecer relacionamentos distantes e oferecer um cuidado mecânico para os bebês (Zornig, 2010). Como já salientado anteriormente, bebês e crianças pequenas precisam de um contato próximo e humano com os seus cuidadores para se desenvolverem de modo saudável (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Dessa forma, como a qualidade do vínculo e dos relacionamentos é um aspecto fundamental nos serviços voltados à infância, as Instituições de Educação Infantil precisam oferecer para os seus funcionários um ambiente suficientemente bom de trabalho; devendo, para tanto, ir além dos aspectos físicos e materiais.

Ainda com relação ao apoio oferecido pela creche, algumas educadoras referiram não receber suporte ou auxílio da instituição para trabalhar com os bebês no berçário: “é a questão de não ter muitos projetos no berçário, especificamente no berçário. [...] sinto falta assim dessa questão de planejamento, de atração, de ter um acompanhamento pras crianças, enfim de traçar objetivos. Ter um projeto mais específico pro berçário” (EU8);



“Eu sinto um pouco de falta, às vezes, de ter um momento onde a gente sente e converse [...] eu não tenho muita referência, não tinha muita experiência, agora eu já tive algum contato um pouco, mas não tem, não tem mínima coisa, não me ofereceram nenhum material sobre bebês. Entendeu? Então, às vezes, eu sinto falta de ter mesmo discussões que falem sobre isso. Sobre um pouco, sobre como que é o desenvolvimento do bebê. O que que ele tem que tá fazendo em cada momento” (EU6).

Nesse sentido, algumas educadoras podem se deparar frequentemente com dificuldades no seu ambiente de trabalho por não saberem ao certo o que devem fazer com as crianças, sobretudo no que diz respeito ao ensino ou à estimulação de bebês. Tal fato pode ser agravado pela ausência na instituição de um planejamento pedagógico e objetivos claros a serem trabalhados em cada faixa etária (Vitta & Emmel, 2004). Como visto nas falas apresentadas, a creche não dispor de um plano de atividades voltado para o berçário ou de um espaço onde as educadoras possam estudar e refletir sobre a sua prática pode levar algumas profissionais a vivenciar certa dificuldade por desconhecerem que atividades podem desenvolver junto aos bebês. Nesse contexto, destaca-se a importância de a creche disponibilizar formação permanente às educadoras que compõem a sua equipe no sentido de promover a qualidade do serviço prestado nas Instituições de Educação Infantil (Bressani et al., 2007; Elfer, 2015); enfocando, dentre outros assuntos, o trabalho com bebês.

### **3.4.2 Relacionamento dentro da Equipe**

Outro elemento presente na atuação em creches e pré-escolas foi o trabalho em equipe. De maneira geral, as educadoras relataram certa dificuldade no relacionamento com as suas colegas, sendo essa causada sobretudo por diferenças na forma de conceber e realizar o trabalho com as crianças: “eu acho que a dificuldade é, como eu te disse, de cabeça. Então às vezes tu pensa de uma forma e tal coisa. Quando tem parceria é uma coisa. Essa seria a maior dificuldade” (EH2);

“Eu tenho algumas dificuldades assim, oh, pelo fato de eu ser uma educadora com formação mais recente, embora de idade mais avançada, mas a formação mais recente, eu tenho ideias que algumas educadoras tradicionais antigas não acompanham [...] Às

vezes, eu me acho uma educadora um pouco liberal. Eu tenho uma outra visão do que aquela educação bem lá... B de bola... Aquela coisa assim não faz a minha cabeça. [...] Mas ao mesmo tempo, isso cria situações de pessoas não concordarem” (EH1).

Por sua vez, essa diferença pode apontar para a falta de coesão da equipe quanto à maneira de lidar com as crianças, demonstrando que dentro de uma mesma instituição os profissionais podem não ter um mesmo entendimento do que é Educação Infantil e qual a sua função. Dessa forma, é possível que as educadoras não compartilhem o mesmo objetivo ao trabalharem com as crianças; não havendo, portanto, uma integração entre os funcionários da creche: “algum momento mais difícil assim na relação, acho que na relação entre os profissionais. [...] no início que eu trabalhava aqui, era mais difícil. As pessoas não eram integradas ao assunto. Não eram todas com o mesmo objetivo” (EU5). Essa falta de concordância dentro da equipe pode acarretar que a necessária continuidade no cuidado não seja disponibilizada aos bebês e crianças que frequentam a creche, uma vez que diferentes educadoras se relacionam e cuidam da mesma criança. Isso pode ser ainda mais complicado para os infantes que permanecem em turno integral, tendo em vista que normalmente a equipe de educadores muda do turno da manhã para o da tarde. Levando em consideração que os bebês e as crianças pequenas precisam de certa estabilidade no cuidado e no relacionamento que estabelecem com os seus cuidadores (Winnicott, 1987/2006), seria importante que a coordenação da creche trabalhasse a fim de promover uma mesma compreensão entre os funcionários não apenas de Educação Infantil e qual é a sua função, mas também de criança e quais são as suas necessidades.

Contudo, esse pode ser um objetivo difícil de ser alcançado, principalmente se for levado em consideração que, de acordo com uma educadora, haveria também falta de comunicação dentro da equipe:

“Eu sinto falta da troca entre as pessoas que tão ali (no berçário). São oito pessoas. De manhã é quatro e de tarde é quatro e não tem nenhum momento que a gente sente pra trocar sobre. A gente fala, fala um pouco de cada criança, mais específico de cada criança. Agora no geral, sobre como que é nosso trabalho ali, sobre como a gente poderia realizar nosso trabalho ali como equipe. Acho que isso também é um pouco difícil. [...] Eu não sei se na creche. Ela (a forma de realizar a adaptação) foi adotada

pela gente no berçário, mas eu não posso falar por outras salas, eu acho que não, até por todo, porque tem sala que os pais entram, ficam um pouco com as crianças, então. Mas na nossa sala sim, de tarde. Eu não posso nem falar da de manhã” (EU6).

Através dessa verbalização, é possível inferir o quanto há uma comunicação deficiente dentro da creche, uma vez que a educadora não sabia como a adaptação era realizada nas outras salas. O mesmo pode ser dito das educadoras de uma mesma turma – como é o caso do berçário –, não havendo comunicação e troca de informação entre as educadoras do turno da manhã e as da tarde. Tal fato pode, por sua vez, denunciar dois aspectos no funcionamento da instituição. Primeiro, que os profissionais não se reúnem para trocar informações sobre o modo como o trabalho é desenvolvido em cada uma das turmas da creche. Segundo, não parece haver uma integração das educadoras quanto à forma de proceder em determinadas situações com o intuito de a equipe como um todo trabalhar em uma mesma direção, visando um objetivo em comum. Isso pode ser prejudicial não apenas para a educadora exercer a sua profissão, mas também para as famílias e principalmente para as crianças por não haver uma coerência e integração entre os membros da equipe.

Retomando o que vinha sendo apresentado com relação ao relacionamento da equipe, a diferença na forma de pensar o trabalho com crianças pode levar as educadoras – quando trabalham juntos – a apresentar alguma dificuldade de relacionamento, podendo essa diferença inclusive provocar certo desentendimento e estresse entre as profissionais. Entretanto, como a atuação em Instituições de Educação Infantil implica invariavelmente em trabalho em equipe, as educadoras precisam aprender a respeitar e lidar com as distintas formas de pensar e agir:

“eu acho que nem todo ser humano é igual, então, às vezes, a gente esbarra. Que eu sempre digo: ‘É mais fácil de lidar com crianças, do que ter que lidar com adulto’. Ainda mais quando tu trabalha com o ego, né. Então de repente o fulano tá beijando mais porque quer mostrar aquele lado afetivo. O fulano tá... E não é só essa questão, tu trabalha muito com o ego da pessoa, às vezes, tu tem que entender até o... Além de ter que entender a crianças que tu tá trabalhando, tu tem que entender o adulto que tu trabalha também. É bem complicado, às vezes” (EH3).

Ao mesmo tempo, seria importante que as educadoras tivessem espaço para dialogar e compartilhar as suas crenças e ideias acerca do trabalho que realizam com bebês e crianças pequenas. A partir disso, seria possível que elas entendessem e respeitassem as variadas formas de se fazer quando se atua junto à infância, ao invés de simplesmente julgar como erradas ou inadequadas as colegas que trabalham de modo diferente do seu. Se a equipe não consegue dialogar entre si e se respeitar nas suas inevitáveis diferenças, como se pode esperar que as educadoras consigam estabelecer uma boa comunicação e relação com as famílias das crianças pelas quais são responsáveis?

Ainda nesse contexto, determinadas profissionais julgaram como inadequado o trabalho desempenhado por algumas colegas: “Quando eu alimento, eu não misturo, não misturo o alimento assim, sabe? Pra pegar o feijão, o arroz e a carne, eu vejo colegas que às vezes fazem, né” (EH1); “Tem gente que tá há muitos anos aqui e não sei como é que tá. Então... Falta alguma coisa” (EH2); “tu vai buscando (material sobre bebês) por fora, mas também acho que em alguns momentos poderia estar aqui dentro, [...] Se tu for pra fora, [...] às vezes, também elas (as colegas) não buscam, daí complica também o nosso trabalho” (EU6). A partir dessas falas, é possível perceber que algumas educadoras se consideraram boas profissionais, ao passo em que julgaram outras colegas enquanto ruins ou inadequadas, podendo inclusive a prática das últimas comprometer o trabalho de toda a equipe. Devido a isso, as “boas” educadoras teriam que assumir toda a responsabilidade pela educação e cuidado dos infantes, uma vez que algumas das suas colegas não saberiam como lidar com eles: “eu vejo que muitos pais tão perdidos. Mas eu vejo que muitos educadores também estão perdidos. [...] Perdido mesmo. A gente tem que pegar todas as responsabilidades deles” (EH1). De certa forma, é como se as educadoras estivessem sofrendo da mesma dissociação que pertence ao mundo dos bebês, no qual os bons profissionais estão em um lado e os funcionários ruins estão em outro (Cardenal, 2011). Tal separação não existe. Todas as educadoras possuem pontos positivos e negativos no exercício de sua profissão, devendo os aspectos negativos ser trabalhados dentro da instituição a fim de melhorar a qualidade do serviço. A verbalização a seguir apresenta outro exemplo de como algumas educadoras consideraram inadequada a forma de outras profissionais conduzirem o seu trabalho com as crianças:

“Eles (as crianças) pediram pra fazer uma árvore, [...] E uma dessas crianças fez a árvore com as folhas da árvore em tons alaranjados e avermelhados, [...] Todos disseram que não existia árvore naquele tom, né, porque não pode. Porque toda profe diz que a árvore é verde, né. Então daí eu me choquei, [...] Então eu vejo assim, muita fôrma, sabe? A árvore tem que ser verde. Não, a árvore não tem que ser verde. [...] Então acho que isso a gente tem que entender e saber trabalhar, sabe? Não simplesmente dizer: ‘Ah, não, fulano, realmente, eu quero que tu faça verde porque a árvore é verde, quando é que se viu árvore laranja?’. E eu vejo isso em outros educadores. E eu acho que não é por aí” (EH1).

Essa verbalização possibilita perceber o modo como a educadora EH1 foi contra o que as suas colegas de trabalho fizeram com relação ao desenho da árvore que deveria ser verde. Pode-se pensar que é necessária muita coragem para se colocar de maneira contrária a maioria e defender o que se acredita, principalmente quando a sua forma de pensar é vista como errada. A partir disso, é possível inferir que essa educadora faz no seu trabalho aquilo que ela acredita ser o melhor para as crianças pelas quais ela é responsável. Se ela, por exemplo, achar que um bebê precisa ser pego no colo, é provável que ela ofereça e tome esse bebê em seus braços, por mais que as suas colegas possam julgar essa prática como inadequada. Por um lado, a postura dessa educadora pode ser positiva, uma vez que – independente do discurso vigente na instituição – ela buscaria disponibilizar para as crianças o que acredita que elas precisam. Por outro, essa postura pode ser negativa e prejudicar a comunicação e o trabalho em equipe, podendo causar rivalidade, desentendimento e, conseqüentemente, um ambiente ruim tanto para as profissionais quanto para as crianças. Dessa forma, visando que isso não venha a acontecer e prejudicar o trabalho realizado pelas educadoras, se reforça a importância de espaços onde a equipe possa conversar e compartilhar crenças e ideias relacionadas à sua prática. Acredita-se que a comunicação seja um elemento fundamental para que um bom relacionamento se dê entre as educadoras que compõem as equipes de creches e pré-escolas.

Além disso, certa dificuldade também foi mencionada por uma educadora no relacionamento das profissionais com a direção da creche. Isso se daria sobretudo pela forma como a coordenação lida com os pais, levando as educadoras a não se sentirem bem no seu ambiente de trabalho:

“a postura da direção enquanto creche com relação aos pais. Eu acho que tem que ser um pouco mais transparente assim, né. É uma dificuldade que eu acho. Bem séria. Que vem pra gente, reclamam uma coisa, aí vão pra elas reclamam, vão pra direção e reclamam. A direção dá uma ensaboadá, diz uma coisa pra eles e depois pra gente ela diz outra, sabe? Então acaba que depois, acaba confrontando uma coisa com a outra, que fica um clima muito, muito chato. Eu acho que pra creche andar, pra educação funcionar, o funcionário tem que estar se sentindo bem. E não é o que tá acontecendo. A maioria tá, tá todo mundo muito acuado, com muito medo disso. Isso é, é muito ruim trabalhar nessa situação. É... Mais seria isso. A dualidade de ter... Não funciona assim. Porque os pais vêm, reclamam, é aquilo ali e ponto. Não, não, ninguém procura saber do outro lado. Isso acho muito, muito chato. É uma situação bem complicada. Tá deixando todo mundo com um pezinho atrás” (EU2).

Tendo em vista que um ambiente adequado de trabalho é necessário para que as educadoras se sintam bem e consigam desempenhar satisfatoriamente as suas funções, as profissionais e a instituição devem visar – dentre outras coisas – um bom relacionamento entre os membros da equipe: “É a mesma coisa que eu tenho na forma de me relacionar com as pessoas, eu acho que de um ajudar o outro, então acho que tem que ter na educação, sim” (EH1); “Outra coisa que é importante que a gente faz é participar dos eventos da creche. Claro que aí é menos tempo, né. Mas procurando assim, pra ter integração com os outros” (EH2); “alguma dificuldade com os professores assim, né. Mas a creche também tá focando bastante no grupo, acho que o ambiente vai melhorar” (EH4). A partir dessas verbalizações, pode-se ver que há uma tentativa por parte de algumas educadoras e da própria direção de promover o trabalho em grupo na instituição. Seja através da participação em eventos da creche ou com uma educadora ajudando a outra, é possível perceber um movimento de facilitar os relacionamentos entre os membros da equipe, buscando a sua maior integração. Apesar disso, uma profissional referiu que essa integração entre as educadoras não acontece:

“Porque, às vezes, tu, tu faz, tu vê, ou tu observa determinadas coisas e tu não vê resultado naquilo. Entendeu? E eu acho que a gente é, nós somos um grande grupo e nós temos um único objetivo aqui dentro. Que é esses anjinhos, que eu digo esses

bichinhos. Bichinhos que colocam, que a gente recebe todos os dias. [...] Ai, eu me vejo de mãos amarradas em determinados momentos” (EH3).

De acordo com a fala da educadora EH3, as funcionárias da creche são um grupo e, como tal, deveriam ter um foco em comum, a saber, as crianças quem frequentam a instituição. Nesse sentido, o trabalho por elas realizado deveria objetivar o bem-estar das crianças e o atendimento das suas necessidades. Contudo, parece que essa integração da equipe não ocorre. Sem ela, a educadora acredita que o trabalho desenvolvido na creche não tem resultado. Ao mesmo tempo, como o seu trabalho depende das suas colegas, ela se sente de “mãos amarradas” (EH3), sem ter o que fazer para alterar essa situação.

Por fim, algumas educadoras não relataram possuir problemas ou dificuldades de relacionamento com os outros membros da equipe: “tá muito tranquilo ultimamente assim, acho que até entre os colegas a gente tá num grupo super bom, eu pelo menos não tive dificuldade nenhuma no grupo” (EU5). Ainda nesse sentido, algumas educadoras referiram conversar e se ajudar quando estão passando por alguma dificuldade no trabalho: “Peço ajuda delas (das colegas). [...] Se aparece alguma coisa assim diferente que é nossa realidade” (EU1); “Então eu acho que a dificuldade que eu tenho e que muitas colegas têm, porque a gente conversa muito sobre isso” (EU3).

### **3.4.3 Relacionamento Creche-Família**

Outro elemento também envolvido no trabalho que as educadoras realizam na creche foi o contato e o relacionamento com a família das crianças que frequentam a instituição. De modo geral, quando as profissionais falaram sobre os pais, o discurso apareceu muito marcado por quem, na opinião delas, seria responsável pelo desenvolvimento e bem-estar da criança. Dessa forma, foi possível perceber que a responsabilidade – ou a culpa no caso de a criança apresentar algum comportamento considerado inadequado pela equipe – de maneira predominante foi atribuída à família.

Como já destacado na categoria anterior, os pais apareceram na fala das educadoras como os principais responsáveis pelo desenvolvimento saudável da criança. A creche apenas reforçaria ou daria continuidade a um processo que se iniciou em casa: “acho que a base em casa, né, na escola. Acho que primeiro em casa, né. É, a primeira parte é em casa. Se tiver uma boa referência em casa e já na escola acho que a coisa vai andando” (EU2); “Eu acho que

amor é fundamental. Eu acho que tanto os pais, [...] de toda família o amor, sabe? Uma criança feliz, uma criança amada, ela vem com mais vontade, ela participa das brincadeiras, sabe? É uma criança feliz” (EU4). Nesse sentido, como a família fornece a “base” (EU2, EH4) para o desenvolvimento e o bem-estar da criança, ela também provê os alicerces sobre as quais se dá o trabalho das educadoras. A partir disso, pode-se pensar que – na opinião das profissionais – a forma como os pais cuidam e educam os seus filhos em casa possibilitaria ou não o trabalho futuro delas na creche. Em outras palavras, a família forneceria as condições necessárias para as educadoras realizarem o seu trabalho e a creche exercer a sua função: “eu acho que tem que ser da família desde pequeno, já tem que começar inserir esses valores, essas coisas. Tem que se acostumar, se não, não tá adiantando. [...] Eu acho que a família assim é a base” (EH4); “acho que tudo começa em casa também, né, e a gente aqui como educadora acho que só põe um reforço, né. [...] como tu vai trabalhar assim com a criança se em casa não tá tendo?” (EH6).

Ao mesmo tempo, algumas educadoras também culpavam os pais por não saberem como lidar com os filhos, uma vez que eles não colocariam limites na criança e permitiriam que ela fizesse tudo o que quer: “é difícil para os pais entenderem que a criança precisa ter limite. [...] A maioria dos pais não tá fazendo, [...] Acho que tá faltando dos pais muita postura. [...] os pais por estarem perdidos acabam permitindo que pode tudo” (EH1); “elas (as crianças) não brincam como elas brincavam antes. Elas brincam um pouquinho e já largam, não tem mais aquele interesse assim, sabe? Essa é uma das características, acho que em função dos pais, que os pais estão muito permissivos” (EH4). Uma vez que a família não estaria – na opinião das educadoras – exercendo a sua função, algumas profissionais sentiram que os pais deslocavam a responsabilidade pela criação das crianças para a creche: “Eu acho que os pais acabam transferindo pros educadores aquela responsabilidade que é deles” (EH1).

Nesse contexto, os pais surgem como um “problema” (EU2) enfrentado pelas educadoras no exercício de sua profissão, não aparecendo enquanto parceiros da creche na tarefa de fazer o melhor pela criança: “Eu acho que tá bem bom. O único problema é os pais” (EU2). Aqui, novamente parece incidir a dissociação que pertence ao mundo interno dos bebês, no qual os pais ruins estão de um lado e as educadoras boas estão de outro (Cardenal, 2011). A partir dessa divisão de mundo, família e creche estariam em conflito, uma contra a outra, e não unidas pelo bem da criança por compartilharem as tarefas de educar e cuidar dela. Tal aspecto pode ser prejudicial para o desenvolvimento saudável das crianças que



frequentam Instituições de Educação Infantil, uma vez que o relacionamento creche-família influencia a qualidade das experiências que os bebês e as crianças vão ter (Goldschmied & Jackson, 2004).

Aqui, chama a atenção ainda a ideia de que as crianças apresentarem padrões diferentes de brincadeira seria culpa também dos pais. A família realmente é responsável por diversas coisas, mas é preocupante a falta de implicação ou reflexão na fala das educadoras se outros fatores ou agentes estão envolvidos; como, por exemplo, mudanças na sociedade e o papel da própria creche. De modo geral, não há um questionamento se a forma como a instituição está organizada é adequada para atender as necessidades infantis e o quanto ela também é responsável, junto com os pais, pelo desenvolvimento e bem-estar das crianças. Tal postura pode representar uma tentativa das profissionais de se manterem distantes da responsabilidade que elas têm ao desempenharem as funções de educar e cuidar de bebês e crianças pequenas. Resultados semelhantes foram identificados no estudo de Monção (2015), no qual as professoras atribuíram exclusivamente aos pais a responsabilidade pela saúde das crianças.

Nesse contexto, atribuir aos pais a maior responsabilidade pelo desenvolvimento saudável da criança é uma forma de a creche, pelo menos em parte, se desresponsabilizar enquanto instituição que igualmente exerce um papel importante nesse processo. Como se deparar enquanto responsáveis por crianças que não são seus filhos pode provocar angústia e estresse nas educadoras, conferir responsabilidade à família pode ser o modo que essas profissionais encontraram para lidar com a variedade de sentimentos envolvida no seu trabalho. Nesse sentido, se a maior ou principal responsabilidade é da família, não teria tanto problema se alguma função importante não fosse realizada de maneira adequada pela creche. Dessa forma, o sentimento de culpa e responsabilidade pode diminuir e, conseqüentemente, a angústia e o estresse provenientes deles.

A falta de implicação das educadoras enquanto corresponsáveis pelo desenvolvimento e bem-estar das crianças pôde ser vista nos exemplos anteriormente apresentados, como, por exemplo, na fala da educadora (EU4), na qual ela discorre sobre a importância de a família amar a criança para ela ser feliz, ir “com mais vontade” (EU4) à creche e participar das brincadeiras. Aqui, é pertinente questionar qual seria o papel da creche em também disponibilizar para a criança relacionamentos afetivos para que ela seja feliz no ambiente institucional, queira ir à creche e participe das atividades. Nessas verbalizações, nem a creche

nem as educadoras apareceram enquanto parceiras dos pais, compartilhando com eles a tarefa de cuidar e educar as crianças. Nesse contexto, faz-se importante salientar novamente o quão infrutífero é pensar qual instituição – se a família ou a creche – é mais responsável pelo bem-estar da criança. Os bebês e as crianças passam uma quantidade significativa de tempo nesses dois ambientes, o que torna ambos importantes e responsáveis pelo seu desenvolvimento saudável.

A mesma postura das educadoras de atribuir maior responsabilidade à família também pôde ser percebida quando elas falaram sobre a adaptação. Dessa forma, as profissionais afirmaram que esse processo pode transcorrer de forma mais fácil ou difícil dependendo da atitude dos pais durante o momento em que a criança começa a frequentar a creche: “A gente consegue (realizar a adaptação da melhor forma) dependendo dos pais, né” (EU3); “que os pais contribuam, colaboram pra que dê certo” (EU9). Nesse sentido, para que a adaptação do bebê ocorra de maneira tranquila e ele fique bem na instituição, a família deveria colaborar com a creche preparando a criança para essa transição e seguindo as orientações passadas pelas educadoras: “Se a mãe já deixou (o bebê) com a vó, com a madrinha, com a babá. Fez todo o início, todo esse trabalho dele conviver com pessoas diferentes da rotina dele” (EH1);

“A gente faz uma entrevista, né. Então na entrevista a gente dá orientação: ‘Agora, comecem antes da adaptação, comecem a deixar os horários iguais os da rotina da creche’, pra já quando chegar aqui não sente tanto. Procurar fazer dormir não no colo. E aí, esse pai que quer muito, que tá convicto, tá confiante, vai fazer” (EH2).

A partir dessas falas, pode-se perceber a importância de a família preparar a criança para entrar na creche, seja possibilitando que ela seja cuidada e conviva com outras pessoas ou mudando a rotina em casa para que ela se assemelhe ao funcionamento da creche. Desse modo, é possível inferir o quanto – na opinião das educadoras – a família seria responsável por começar o processo de adaptação. A função da creche, de receber a criança, dependeria desse trabalho inicial feito pelos pais. Aqui, é pertinente de novo questionar qual seria o papel da creche durante a adaptação da criança. Ou seja, o que na sua forma de funcionar pode estar contribuindo para que esse processo ocorra de maneira mais tranquila – ou mais complicada – para os pais e a criança? De modo predominante, não apareceu nas falas das educadoras uma

implicação da creche enquanto instituição responsável que também tem características e fatores que facilitam e dificultam esse processo.

Ainda nesse contexto, o estado emocional dos pais foi mencionado pelas educadoras como um dos principais fatores que influenciam no processo de adaptação: “Eu acho que um pouco da ansiedade dos pais, um pouco não, é bem isso da ansiedade dos pais passar pra criança e aí a criança fica mais resistente pra poder se adaptar” (EU4); “as crianças que foram mais difícil de adaptar foram as crianças que as mães estavam mais sensíveis, [...] elas não se sentiam segura, na verdade elas não queriam entregar a criança pra gente, e a criança sente isso” (EU6). Como o bebê é extremamente sensível ao estado emocional dos seus cuidadores (Bowlby, 1958/2006; Johns, 1996; Winnicott, 1987/2006), de alguma forma a insegurança dos pais seria transmitida e percebida pela criança, a qual – por não se sentir segura naquele ambiente – não conseguiria se adaptar e ficar bem na creche: “a primeira coisa que é bem gritante pra gente é quando a mãe não confia. Aí a criança chora muito e resiste, não quer comer, não quer dormir, não quer nada. [...] É mais difícil” (EU1). Através das falas aqui apresentadas, as educadoras demonstraram compreender que os sentimentos que os pais têm em relação ao seu filho começar a frequentar a creche influenciam o estado emocional da criança e, conseqüentemente, o processo de adaptação. A partir disso, pode-se perceber a sensibilidade das educadoras para reconhecer que – como a criança faz parte do sistema familiar – o estado emocional dos pais, bem como a dinâmica da família, afetam e influenciam o seu bem-estar. Dessa forma, se os pais estão em conflito ou não estão bem resolvidos com a escolha de deixar a criança na creche, isso se manifestaria ou traduziria de algum modo no comportamento apresentado pelo bebê na instituição.

Talvez o que aconteça é que pais muito ansiosos e inseguros não possibilitam ao seu filho confiar no ambiente da creche. Levando-se em consideração que um contexto confiável só é disponibilizado ao bebê através de um cuidado adequado (Winnicott, 1987/2006), é de se pensar que pais extremamente inseguros, por cuidarem e se relacionarem com o seu filho de maneira ansiosa, não permitem que o senso de segurança da criança com relação ao mundo se desenvolva plenamente. Uma vez que os bebês são muito sensíveis à forma como são segurados; se a mãe, por exemplo, é ansiosa e tem medo de deixar o bebê cair, ela não consegue adaptar os seus braços às necessidades do seu filho de modo que ele se sinta confortável em seu colo (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Nesse sentido, por não conseguirem prover um cuidado satisfatório, é possível que pais muito inseguros não

possibilitem que a criança desenvolva um senso de previsibilidade e confiança com relação ao mundo. Como consequência, a criança não seria capaz de se sentir segura e ficar bem no ambiente da creche.

Vale ainda destacar que a ansiedade ou insegurança dos pais pode ser decorrente de diversos motivos. Talvez eles possuam sentimentos ambivalentes sobre deixar os filhos sob os cuidados de outras pessoas, os quais são provenientes das preocupações com a qualidade do cuidado substituto, do ciúme deste e/ou da visão social de que a mãe deveria ser responsável por cuidar das crianças (Rossetti-Ferreira et al., 1994). Pode existir ainda certo sentimento de culpa por terem que voltar a trabalhar e não poderem continuar cuidando do filho: “Tem o sentimento de culpa por causa que trabalha” (EH4). Frente a isso, pode ocorrer certa oposição por parte dos pais em se separarem dos filhos no momento em que estes começam a receber alguma forma de cuidado alternativo (Zucker et al., 2007). Tais sentimentos podem conduzir a conflitos internos e certa ambivalência na família em relação à decisão de colocar a criança na creche:

“é importante também a forma como a família lida com isso, sabe? Às vezes, eu vejo assim que a criança tá começando a criar uma certa confiança em relação a gente, ou em relação ao ambiente. Ela chega e já não se assusta, mas os pais ficam frustrados, porque assim, né, ele não chora mais. ‘Eu vou ali largar ele e ele tá legal’, sabe? Isso é uma frustração” (EU9).

Nesse sentido, algumas educadoras demonstraram compreender que os pais vivenciam sentimentos conflitantes ao deixarem o seu filho na creche. Isto é, ao mesmo tempo em que desejam que o filho permaneça na instituição para poderem retornar ao trabalho, os pais podem se sentir “frustrados” (EU9) quando a criança começa a dar sinais de estar lidando bem com a separação diária da família. Isso pode acontecer, pois o bebê – ao ficar bem na creche – demonstra para os pais que já não precisa mais da presença constante deles, permanecendo bem sob os cuidados de outras pessoas, mesmo na sua ausência. Ao mesmo tempo, denuncia para os pais o quanto o filho está crescendo e, portanto, já não está mais tão dependente deles. Todas essas mudanças exigem que a mãe e o pai reformulem a imagem que eles têm do seu filho e, conseqüentemente, a forma como se relacionam com ele, uma vez que a criança não apresenta mais a dependência absoluta nos pais enquanto cuidadores que tinha nas primeiras

semanas e meses de vida. Devido a isso, alguns pais podem funcionar em dois níveis. Num nível, querem que seu filho cresça, se desenvolva e se torne mais independente. Em outro, de não todo consciente, têm dificuldade em aceitar e lidar com essas transformações, principalmente com a perda da dependência do bebê para com eles. Como a criança percebe isso muito facilmente, ela pode chorar e resistir todos os dias antes de ir para a creche, podendo essa ser uma das razões para a não-adaptação da criança à escola (Winnicott, 1965/2005). Para que a incidência desses sentimentos ambivalentes diminua no contexto familiar, uma educadora levantou como importante que os pais tenham claro para si o motivo que está os levando a colocar o filho na creche, devendo ambos estar de acordo com essa decisão:

“Acho que os pais, os responsáveis têm que ter bem claro pra eles porque eles tão deixando a criança aqui. E se não há coerência, ‘Não, eu tô deixando porque meu marido quer, ou porque minha esposa quer’, já não é uma coisa bem resolvida. E isso vai influenciar. Eu acho que se torna mais difícil, [...] Porque na verdade eu só tô deixando porque uma outra pessoa, ou só tô deixando porque eu não tenho onde deixar, [...] vou deixar porque tenho que trabalhar e ele vai ficar num lugar bom, é um motivo, tá bem resolvido, então se torna fácil” (EU3).

Além disso, como consequência do conflito interno pelo qual alguns pais passam, eles podem – de maneira consciente ou não – dificultar a adaptação da criança à creche: “pra mim são os pais (risos). É... Na hora, de querer se mostrar pros filhos: ‘Olha! Eu tô aqui!’. Mesmo vendo que as crianças tão bem. Isso aí incomoda muito. Não só as crianças, mas a gente também” (EU2); “Sempre que tem uma peça pra olhar, ele (o pai) pode ficar olhando um pouquinho de fora assim da sala, dar uma olhadinha ou dar uma confe... [...] ele está desestimulando a confiança” (EU4); “e também assim, às vezes, os pais. Quando, quando de repente a criança tá começando a se adaptar e eles sentem que a criança está se adaptando e cortam” (EU8). Aqui, as educadoras referiram situações em que os pais – mesmo quando a criança começa a dar sinais de que está bem – interrompem o processo de adaptação ou continuam se fazendo presentes. Esses comportamentos podem ocorrer devido aos sentimentos conflitantes anteriormente citados. Nesse sentido, é possível que essas atitudes

dos pais se configurem enquanto uma tentativa – normalmente inconsciente – de enfraquecer ou até mesmo sabotar o relacionamento da criança com a educadora.

Frente a isso, ao invés de as profissionais criticarem os pais e percebê-los como contrários ao seu trabalho, seria mais produtivo – inclusive para o próprio bem-estar da criança – que a equipe identificasse esses comportamentos dos pais como um sinal do quão difícil está sendo para eles o processo de se separar do filho. A partir disso, as educadoras podem se colocar como parceiras dos pais, escutando-os e apoiando-os no que pode se configurar enquanto uma transição extremamente difícil em suas vidas (Goldschmied & Jackson, 2004). O modo como a instituição e as educadoras podem ajudar a família nesse momento de entrada da criança na creche merece destaque, uma vez que para todos os pais seria – em alguma medida – difícil se separar dos filhos e deixá-los sob os cuidados de outras pessoas: “acredito que às vezes fica difícil tu chegar e deixar um, principalmente um bebê tão pequeno, chegar e deixar na creche, deixar na mão de pessoas que tu não conhece direito, né, porque as mães não conhecem a gente totalmente” (EU7); “A família também entende a importância daquele momento, né, e por mais que seja difícil pra elas, porque fácil assim de larga o filho na escola, né, não deve ser” (EU9). Essas falas elucidam como alguns profissionais são empáticos e sensíveis a ponto de perceber como deve ser difícil e complicado para os pais deixarem o seu filho na creche, sobretudo quando este ainda é um bebê, sob os cuidados de pessoas que eles não conhecem direito ainda. Desse modo, é importante se pensar em maneiras pelas quais a equipe da creche pode prestar apoio à família, tendo em vista que trabalhar com bebês e crianças pequenas envolveria inevitavelmente lidar com os sentimentos inerentes ao processo de separação pais-bebê:

“Nesse período de adaptação, uma das dificuldades que a gente tem mais é em função não dos bebês, mas dos pais, né. Eles acabam ficando mais resistentes e acabam meio que dificultando a proximidade da gente com a criança. Mas acho que assim, na verdade tem que ser, então não é dificuldade. Porque é uma coisa esperada. Não considero uma dificuldade porque já era o esperado. Vai ter algum pai que vai ficar resistente, que vai dar um probleminha com isso, né” (EU2).

Nessa verbalização, a educadora EU2 começou discorrendo que uma das dificuldades do seu trabalho é os pais que, por estarem mais “resistentes” (EU2) para se separarem dos

filhos, acabam dificultando a aproximação das crianças com as educadoras. Entretanto, ao longo da sua fala, a profissional afirmou que isto não deveria ser considerado uma dificuldade, pois faria parte do processo inicial de deixar o filho na creche os pais ficarem um pouco “resistentes” (EU2), uns mais e outros menos. É algo esperado que aconteça. Essa mesma forma de pensar poderia ser aplicada também quando se fala em educação de bebês e crianças pequenas. Não deveria ser considerada uma dificuldade o fato de as crianças serem imaturas, dependentes, chorarem e precisarem ser cuidadas. Isso faz parte e é uma característica da educação nessa faixa etária; devendo, portanto, também ser esperada.

Entretanto, vale ainda destacar que, se as educadoras identificarem que os sentimentos e a angústia nos pais são muito intensos, o que inviabilizaria a separação e a permanência da criança na creche, um encaminhamento para um profissional da Psicologia é aconselhado. O psicólogo, nesse contexto, pode ajudar os pais a identificar as emoções que estão por traz dos seus comportamentos e auxiliá-los a lidar de outras formas com elas. Dessa maneira, como a entrada da criança na creche pode ser uma etapa igualmente difícil para os pais, seria necessário que estes também se preparassem para esse momento. Isso se daria principalmente pelo fato de o processo de adaptação ser – em alguns casos – mais dos pais a essa nova situação do que do próprio bebê: “Adaptação difícil [...] É aquela adaptação que os pais demoram a adaptar, né. Não as crianças. Tu sente que os pais não se prepararam pra aquele período. Vai ser pra eles na verdade” (EH2); “às vezes, os pais ainda não tão preparados, né. Ficam, não se soltam, né, ficam agarrados em cima da criança [...] A criança não vai nunca se adaptar contigo, né” (EH5); “Adaptação não é tanto, tanto, tanto das crianças, mas acho que mais é dos pais” (EU2).

Ainda com relação à adaptação, as educadoras também responsabilizaram os bebês e as crianças por esse processo transcorrer de maneira mais tranquila ou complicada: “o mais difícil de tudo é quando a criança não vincula. É quando a criança é resistente. [...] ele rejeitava nosso colo, né. Não aceitava a troca, não aceitava o carinho. [...] Porque ele tem uma característica resistente” (EH1); “(a adaptação) depende de cada criança, né” (EH5); “varia de criança pra criança, sempre tem alguma coisa específica, tem crianças que são mais ansiosas, então vai ser mais difícil pra elas o processo de adaptação, independente da mãe tá tranquila ou não” (EU6). Nesse sentido, as características da própria criança também interfeririam no processo de adaptação. Contudo, se destaca novamente que – de maneira predominante – não apareceu no discurso das educadoras um questionamento acerca de que fatores presentes na

creche poderiam dificultar ou impossibilitar, por exemplo, que o bebê se vinculasse com a equipe. Há uma falta de reflexão do que a creche, enquanto instituição, poderia fazer de modo diferente para facilitar a adaptação da criança. A partir disso, é pertinente inferir que as educadoras em parte não se colocam como corresponsáveis pelo bem-estar das crianças: “eu nunca mudei visando o comportamento das crianças, [...] Eu não sei também se nós temos que mudar um pouco nosso pensamento” (EH4).

Ao mesmo tempo, o discurso das educadoras de atribuir maior responsabilidade à família ou à criança – quando esta apresenta alguma dificuldade – situa o problema e a sua causa fora da creche. Como consequência, uma vez que a instituição não estaria envolvida com a situação, os pais e a criança deveriam buscar a solução para o problema também fora do âmbito da creche: “se nós notamos assim, oh, tu detecta que a criança tá com alguma dificuldade e passa pros pais. Alguns até encaminham ou levam a criança pro posto” (EH4);

“Pais que arrumam, às vezes, reconheçam ou que estão errando de alguma forma e ir atrás. Tipo fala quando tem, fez alguma situação difícil com o filho e eu preciso do acompanhamento com um psicólogo e o meu filho também precisa de um acompanhamento com um psicólogo. Que aquilo ali vai ajudar tanto a mim, quanto ao meu filho, quanto às pessoas que estão convivendo com o meu filho” (EU4).

Colocar a causa dos problemas e dificuldades enfrentados pelas educadoras em fatores externos à creche – isto é, nos pais ou na própria criança – é uma forma de a instituição não se responsabilizar caso algo não vá bem ou dê errado. Desse modo, se a causa do problema não está na creche, as educadoras não precisam rever nem mudar a sua prática. É compreensível que isso ocorra, uma vez que todo processo de mudança gera resistência e exige que as pessoas envolvidas repensem o seu fazer e adaptem-no às novas demandas levantadas. Todavia, é fundamental que a creche também se envolva enquanto responsável e reflita o que a instituição pode estar fazendo para causar ou agravar determinado problema na criança. Desse modo, a equipe como um todo pode se implicar e pensar em formas de ajustar o seu fazer a fim de ajudar os pais e o bebê. Afinal, o problema apresentado pela criança pode denunciar e apontar que a creche não é adequada para ela, ou seja, que o modo como a instituição funciona não possibilita que as suas necessidades sejam atendidas.



Apesar disso, houve um movimento de reflexão por parte de algumas educadoras que as levou a pensar o que a creche e a equipe poderiam mudar a fim de ajudar, por exemplo, no processo de adaptação da criança:

“Depois que a gente adapta um bebê, dificilmente tu fica mais de três semanas e nós chegamos a seis semanas. [...] Meses pra poder liberar. Já tava todo mundo cansado. A família, a pedagoga tava toda a semana revendo: ‘O que que pode mudar, o que pode melhorar?’. [...] Mas não consegui vincular com ele (o bebê)” (EH1);

“(Adaptação difícil é) Quando é muito prolongado. A criança não fica tranquila na sala. Aí a gente, aí tu leva ela assim, oh, e fica pensando o que será que não tá agradando a criança, porque será que a gente não tá conseguindo cativar essa criança, que que a gente vai tentar pra cativar essa criança. [...] teve uma outra bebê que durou mais de mês. Nós mudamos todos os horários, todas as técnicas possíveis, até que a gurria, ela um dia deu um estalinho assim, piscou” (EH6).

Diferente da maioria das educadoras, essas profissionais se mostraram implicadas no bem-estar da criança ao se colocarem enquanto responsáveis pela forma como o processo de adaptação transcorre. Desse modo, a culpa de o bebê não conseguir se ajustar à creche e se vincular com a equipe não seria atribuída unicamente à família e/ou à própria criança. Haveria algo na educadora ou no funcionamento da instituição que igualmente dificulta esse processo. Isso pode ser percebido na verbalização da educadora EH1, a qual também não conseguiu se vincular com o bebê, ou seja, haveria algo compartilhado por ambos que impossibilitou que isso ocorresse. Nesse sentido, a partir do momento em que as educadoras consideram a si e a instituição enquanto fatores que influenciam no bem-estar da criança, é possível à equipe pensar o que poderia ser feito para o infante ficar bem durante o tempo em que está na creche. Dessa forma, as profissionais poderiam refletir sobre o que no funcionamento da instituição, no ambiente ou na forma das educadoras se relacionarem com os bebês “não tá agradando a criança” (EH6).

Através dessas falas, torna-se evidente também o quanto é possível se ter nas equipes de creches e pré-escolas profissionais dedicados e devotados às crianças, tendo em vista que as educadoras EH1 e EH6 referiram pensar e adaptar a sua prática visando atender as

necessidades dos bebês sob a sua responsabilidade. Esse movimento de se dedicar à criança e à tarefa de cuidar dela é o que vai possibilitar que a educadora – assim como a *mãe devotava comum* – desempenhe bem o seu trabalho (Winnicott, 1987/2006). Desse modo, é pertinente pensar que, através da sua dedicação, as educadoras conseguiriam identificar as necessidades da criança e cuidar satisfatoriamente dela. Nas verbalizações anteriormente apresentadas, o cuidado – exemplificado no processo de adaptação – é mudado e adaptado para atender as necessidades específicas daquele bebê que está começando a frequentar a creche. Aqui, a Instituição de Educação Infantil e as educadoras finalmente surgem enquanto um dos elementos importantes que influenciam não apenas o processo de adaptação, mas também o bem-estar e o desenvolvimento saudável da criança.

Nesse sentido, apesar de a família ter sido percebida de maneira geral pelas educadoras como a principal responsável pelo desenvolvimento da criança, a creche também teria um papel importante a desempenhar na vida dos bebês e crianças que frequentam a instituição:

“tem o trabalho dos pais, tem essa questão familiar. Claro que a criança está inserida dentro de uma cultura com determinados, né, enfim, parâmetros. Mas eu, na minha concepção, eu acho que é na escola que essas coisas se tornam mais concretas, no cotidiano, ter que dividir um brinquedo, tendo que esperar a tua vez, tu tendo que, bom, enfim, olhar pro teu colega, se colocar nele, fazer esse exercício de alteridade e isso que eu acho que é muito maior na escola. [...] Acho que na escola é que o lugar primeiro, primordial, e acho que um dos mais importantes assim nesse sentido” (EU8).

Conforme destacado na categoria anterior – e brevemente retomado aqui –, as educadoras consideraram que a creche também desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança. Dessa forma, a Instituição de Educação Infantil e os profissionais que compõem a sua equipe seriam responsáveis, ou melhor, corresponsáveis junto com a família, por exemplo, pelo desenvolvimento de competências sociais nas crianças. Portanto, como creche e família compartilham as funções relacionadas à educação e ao cuidado das crianças, seria necessário que o educador estabelecesse um bom relacionamento com os pais. Nesse sentido, a equipe da creche deve trabalhar a fim de criar uma via de comunicação eficiente com a família para que informações importantes possam

transitar de um contexto para outro. Isso possibilitaria ao educador conhecer o que acontece na vida da criança, ao mesmo tempo em que mantém os pais cientes do progresso do seu filho dentro da instituição (Goldschmied & Jackson, 2004).

Para que haja essa conexão entre os dois ambientes frequentados pela criança, algumas educadoras destacaram como importante que o educador acolha e receba bem os pais, construindo uma boa relação com a família: “um elo um pouco forte e tem que ser, né, forte, do educador com a família. Por isso eu acho que o acolhimento dos professores com os pais é muito importante” (EU4);

“o educador, em como ele acolhe a família, como ele acolhe os pais, a criança. Que se não for bem acolhida, claro que os pais não vão tá tranquilos [...] então acho que quem tem que dar o primeiro passo é o educador nesse sentido, em abrir os braços, [...] primeiro é ter uma conversa com os pais, eles te conhecerem, saber quem tu é” (EU6).

Aqui, o educador aparece como responsável por iniciar ou facilitar que um bom relacionamento seja estabelecido com a família. É ele quem deve “abrir os braços” (EU6) e conversar com os pais, possibilitando a eles conhecer não apenas a instituição onde o seu filho vai ficar, mas também a pessoa que vai tomar conta dele. Nesse sentido, o acolhimento da família e o contato inicial com a educadora seriam igualmente importantes por permitirem que os pais se sintam tranquilos e seguros ao deixarem a criança na creche sob os cuidados da equipe.

Conforme apresentado anteriormente, a criança começar a frequentar a creche pode se configurar enquanto uma transição muito delicada para alguns pais, uma vez que altera a dinâmica e a rotina familiar, despertando novos sentimentos neles: “eu compreendo que é chato deixando o teu filho com alguém que tu nunca viu, que tu não conhece, [...] dá toda uma mexida na família, né, novos entendimentos que surgem, é muita coisa que aflora, bem delicado assim” (EH4). Como os pais geralmente ficam preocupados e inseguros com relação à escolha de colocar o filho na creche, aqui também se situa a importância do trabalho das educadoras em receber os pais, realizando um acolhimento adequado da família. Nesse momento, é importante que se dê um conhecimento mútuo entre família e creche para que os pais construam uma imagem positiva da instituição e sintam segurança em deixar o seu filho lá, isto é, a creche deve conhecer a família e as suas formas de educar e cuidar da criança,

assim como os pais devem conhecer a instituição, sua rotina e equipe de profissionais (Monção, 2015). Ao mesmo tempo, durante o contato inicial dos pais com a instituição, é necessário que a educadora inspire confiança tanto no serviço oferecido pela creche, quanto no trabalho desempenhado por ela. Para tanto, a profissional precisa estar tranquila e ser paciente para conseguir lidar de maneira adequada com os pais e os sentimentos ambivalentes apresentados por eles. Esse bom acolhimento da família seria um dos elementos que possibilitaria aos pais adquirir, com o tempo, confiança na instituição: “a professora tem que tá muito tranquila, tem que tranquilizar os pais, né” (EH3); “eu acho que tu tem que querer receber aquela criança, né, passar isso pra criança e pros pais também, né, porque a entrevista digamos que é 80% também, se eles sentirem segurança em ti também tudo já é mais tranquilo” (EH4);

“o educador tem que tá bem calmo, bem sereno, [...] Então tem que ter muita calma, muita paciência pra poder receber os pais, digo o acolhimento, eu acho muito importante que seja passada segurança pros pais, [...] Então existe uma preocupação, a pessoa suspeita em deixar o filho contigo, então no primeiro momento, tempo, ele vai adquirindo uma confiança” (EU4).

Aqui, salienta-se a importância do trabalho e atenção que as educadoras disponibilizam à família. Embora o fazer dos profissionais da Educação Infantil deva ser voltado sobretudo para o bem-estar dos bebês e crianças que frequentam creches e pré-escolas, certa ajuda e apoio aos pais também deve ser ofertada pelas educadoras (Goldschmied & Jackson, 2004). Como o estado emocional do pai e da mãe influencia o do bebê, auxiliar os pais pode ser uma forma de a equipe cuidar – indiretamente – da criança. Devido a isso, o trabalho das educadoras acaba sendo voltado em alguma medida também para a família: “Eu acho que o educador tem que se aproximar, pra poder ter um ano letivo tranquilo, pra criança se sentir, os pais se sentir bem e as crianças também, principalmente” (EU4). Contudo, é importante deixar claro que a atuação das educadoras junto aos pais deve buscar o melhor para a criança, e não que demandas parentais sejam atendidas ou priorizadas sobre as necessidades do bebê.

Ainda visando um bom relacionamento com a família, outros dois aspectos foram considerados importantes pelas educadoras, a saber, a) uma postura da equipe de buscar

compreender e respeitar os pais: “a gente procura entender assim também o lado dos pais. Com algumas questões, né, enfim. Acho que, acho que tem que ter respeito, né” (EH4) e b) comunicar aos pais como foi o dia da criança na creche: “ter uma professora que comunica o que tá acontecendo com teu filho” (EH2); “a gente conversa, demonstra confiança, trata eles (os pais) bem, deixa eles tranquilos principalmente, hã, passa informação pros pais: ‘Oh, seu filho tá bem, seu filho comeu, deu uma choradinha mas chorou pouquinho’, demonstra confiança, sabe?” (EU4). Esse último ponto merece destaque, pois a falta de contato e diálogo entre a creche e a família pode gerar certa desconfiança por parte dos pais, dificultando a relação deles com as educadoras:

“ser bem transparente. Às vezes, uma vó, uma tia que não sabe o que aconteceu gera desconfiança, né. [...] Aí vai o pai e a mãe já ficam com aquela pulguinha atrás da orelha e tão trabalhando fora, [...] Não tem como conversar diretamente toda hora com a professora. Acho que isso, esse afastamento também pode ser complicado. Pode dificultar bastante” (EU3).

Ainda no que diz respeito à creche enquanto corresponsável pelo desenvolvimento infantil, a forma como a equipe recebe e se relaciona com a criança também influencia no processo de adaptação: “eu acho que coisas pequenas também, eu costumo fazer: ‘Ai, o fulaninho chegou, vamos dar bom dia’, mostrar os outros coleguinhas também, né. [...] então eu acho que tu tem que querer receber aquela criança, né, passar isso pra criança” (EH4); “De outra parte dos professores, se os professores acolhem bem a criança, criando vínculo com ela, vai correr bem” (EU5). Além disso, o ambiente da creche tem que ser um espaço agradável e adequado para a criança: “tem os que ajudam, né, o ambiente adequado na sala, apresentar pra criança” (EH2); “claro que o espaço, o quanto o espaço é agradável” (EU6). Embora se refiram à entrada da criança na creche, esses fatores continuam influenciando o seu desenvolvimento e bem-estar durante todo o período de permanência da criança na instituição, mesmo quando a adaptação já terminou. A partir disso, é possível perceber o quanto a creche e as educadoras possuem um papel importante a desempenhar no sentido de promover o bem-estar da criança, não estando esse limitado aos momentos iniciais quando a criança começa a frequentar a instituição. Os demais elementos presentes no trabalho que as educadoras realizam com as crianças, que influenciam o seu desenvolvimento e, portanto, evidenciam o

papel da creche enquanto corresponsável pelas crianças já foram expostos e discutidos nas categorias anteriores.

Os resultados até aqui apresentados servem também para reforçar a ideia de que, por mais que as educadoras de modo geral tenham atribuído a responsabilidade pela adaptação aos pais e à criança, a creche é igualmente responsável não apenas pela forma como o processo de adaptação transcorre, mas também pelo bem-estar e pelo desenvolvimento saudável da criança. Desse modo, tanto a família quanto a creche têm um papel importante a desempenhar no desenvolvimento infantil, sendo a responsabilidade pelo cuidado e educação dos bebês compartilhada por ambas: “Que ela (a criança) consiga ter segurança desde pequena. [...] Tem que acompanhar ela, acompanhar o desenvolvimento dela, [...] todos os adultos envolvidos com a criança (devem proporcionar isso), tanto na família quanto na escola” (EU5); “que a família dê esse apoio e que esse apoio seja contínuo, assim, né, na escola a partir dos professores e de toda a equipe que faz parte” (EU7). Nesse sentido, todos os adultos que se relacionam com a criança – sejam eles os pais em casa ou as educadoras na creche – seriam responsáveis por acompanhar o seu desenvolvimento e proporcionar um ambiente adequado no qual ela possa se desenvolver de maneira saudável. Desse modo, como creche e família compartilhariam essa mesma responsabilidade pelas crianças, algumas educadoras demonstraram o entendimento de que seria necessário que pais e educadores trabalhassem em conjunto: “Eu acho assim, se tem uma qualidade da escola. Claro que a escola tem um papel bem importante, mas se a família tá ali participando, colaborando. Pode acontecer alguma dificuldade, mas se a família tá acompanhando...” (EH2);

“É como eu disse pra essa mãe hoje: ‘A gente vai trabalhar’, [...] ‘Esse ano, a gente vai trabalhar juntos, qualquer coisa que acontecer aqui dentro vamos conversar, alguma atitude que tu não, ah, porque tem dias que tu não tá bem, né, porque a gente é humano, fala na hora, que a gente vai resolver, a gente tem que trabalhar junto pelo bem da criança, né’” (EH3).

A partir dessas falas, é possível perceber que – para algumas educadoras – elas e os pais devem trabalhar juntos “pelo bem da criança” (EH3). Para tanto, seria necessário que a família se envolvesse na vida escolar do bebê, acompanhando o progresso dele na instituição. Apesar de uma educadora ter referido que os pais estão participando mais: “Os pais vêm pedir

muito mais, estão muito mais presentes” (EU4), a equipe ainda precisa encontrar formas que conduzam a um maior envolvimento da família na creche. Esse aspecto é importante, uma vez que pais e educadores precisam dispor de tempo para se reunir e discutir maneiras de trabalhar juntos para promover o bem-estar da criança e possibilitar a ela as melhores experiências possíveis. Contudo, a equipe precisa entender que alguns pais não dispõem de muito tempo, estando a sua participação na creche limitada devido ao trabalho, o que não significa que eles não tenham interesse em conversar sobre a criança. Aqui, as educadoras podem demonstrar que compreendem essa situação e pensar outras maneiras de manter a família informada e envolvida (Goldschmied & Jackson, 2004).

Esse ponto merece destaque, pois a participação das famílias no dia a dia das creches e pré-escolas é fundamental para a qualidade do serviço prestado por essas instituições (Brasil, 2006). Tendo em vista que uma das especificidades da Educação Infantil é o compartilhamento das funções de cuidar e educar entre pais e educadores, um constante diálogo entre os adultos responsáveis pela criança se faz necessário. A importância de uma comunicação permanente ajudaria família e creche a estabelecer objetivos em comum, trocar experiências e resolver as dificuldades cotidianas no compartilhamento do cuidado e da educação de bebês e crianças pequenas (Monção, 2015).

Ao mesmo tempo, algumas educadoras destacaram que seria necessária certa complementariedade e integração entre creche e família: “é necessário um complemento entre, seria entre escola, educação e família. Acho que, claro, ajuda com a escola, ajuda com a família, mas os dois juntos seria o ideal.” (EU6); “Uma escola também que fosse integrada com a família, que tivesse mais ou menos as mesmas ideias, [...] que tivesse os mesmos pensamentos. [...] As mesmas ideias, o mesmo objetivo” (EU3). A importância dessa articulação entre creche e família se deve ao fato de elas dividirem e compartilharem uma função extremamente importante, o cuidado de bebês e crianças pequenas. Devido a isso, é fundamental que as pessoas e ambientes nos quais a criança vive estejam em constante contato para que, através da comunicação, tenham algumas ideias e objetivos em comum. Tal aspecto é importante para que haja certa congruência e coerência na forma como a família e a creche cuidam e educam a criança. Como já discutido anteriormente, essas formas não podem ser tão distintas a ponto de gerar uma quebra na continuidade do cuidado que é disponibilizado à criança. Esse ponto merece destaque, pois os bebês e as crianças pequenas precisam de certa continuidade em suas vidas para que o seu desenvolvimento transcorra de

maneira saudável (Winnicott, 1987/2006). A partir disso, torna-se evidente a maneira pela qual o relacionamento que o educador e os pais estabelecem entre si pode influenciar a qualidade das experiências e vivências que a criança vai ter (Goldschmied & Jackson, 2004).

Desse modo, para que o relacionamento da creche com a família seja efetivo e contribua para a qualidade das experiências ofertadas à criança, o contato das educadoras com os pais não pode se limitar a bilhetes e avisos através da agenda escolar: “a comunicação dos pais com a escola é via agenda, né. [...] agora tô vendo outras possibilidades” (EU3). Aqui, é importante que a equipe pense diversas maneiras de se comunicar com os pais, uma vez que uma única forma de contato pode não funcionar para todas as famílias. Por exemplo, o educador pode estar disponível para conversar com os pais quando estes chegam para trazer ou buscar a criança, bem como ter tempo para realizar reuniões com a família (Goldschmied & Jackson, 2004).

Apesar da importância de família e creche atuarem juntas como parceiras visando o melhor para a criança, isso nem sempre acontece, pois haveria alguns pais que tratam mal as educadoras e não as perceberiam como “colegas” (EH6):

“Me incomoda, e me incomoda também assim, oh, eles (os pais) enxergarem a gente não como professora nem educadora, não precisa que me chame de professora, mas eles continuam achando que nós somos babás. Tem muitos que tratam mal a gente, tratam com aquela superioridade. Nós somos colegas aqui dentro” (EH6).

Conforme apresentado até aqui, pais e educadoras apresentam algumas dificuldades para compartilhar o cuidado e a educação das crianças. O mesmo foi encontrado em uma pesquisa realizada em um Centro de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo (Monção, 2015). Esse estudo indentificou que a relação creche-família é permeada por conflitos, existindo muitas diferenças na forma de cada uma educar e cuidar das crianças. Tal fato encontra-se muitas vezes agravado devido ao incipiente diálogo estabelecido entre pais e educadores, estando este frequentemente limitado à permanência da criança na creche, resolução de problemas e garantir que as normas da instituição sejam cumpridas.

Ainda no que diz respeito ao relacionamento creche-família, a comunicação das educadoras com os pais também é fundamental por possibilitar à equipe obter diversas informações importantes sobre o bebê – como ele dorme, se alimenta, brinca –, bem como



conhecê-lo a partir dos pais. Ao mesmo tempo, o contato com a família possibilita às educadoras saberem como a criança está em casa, como está o seu desenvolvimento e se ela está apresentando alguma dificuldade. Nesse sentido, as informações obtidas pelas educadoras através do contato regular com os pais podem aumentar imensamente os recursos que a equipe dispõe para trabalhar com as crianças (Goldschmied & Jackson, 2004): “a gente faz uma entrevista com os pais, [...] A gente pergunta tudo, como o bebê dorme, gosta de um paninho, ele gosta de uma música, a criança gosta mais de ficar no colinho, até chegar no brinquedo” (EH5);

“Tem que ver como é que o bebê está, se tá sentando, como é que tá a questão da musculatura. Ah, tem que conversa muito com as mães também, né. Eu acho que pedir pra ver como é que tá, se tá com dificuldade aqui de alimentação, aceita papinha. Essas coisas. Fazendo um trabalho em parceria com a família” (EH4).

Ao mesmo tempo, o relacionamento creche-família também permite aos pais conhecer a instituição. Dessa forma, durante as entrevistas iniciais ou nas primeiras visitas que a família faz à creche, as educadoras podem aproveitar já para transmitir aos pais algumas informações relevantes sobre a instituição, por exemplo, quais são os princípios sobre os quais se baseia o seu trabalho, como é a rotina da creche e quais são as suas regras e normas de funcionamento: “professoras que sentam e conversam com os pais. [...] A gente conversa, fala na rotina da criança” (EU1); “eu acho que a instituição, ela tem o dever de passar umas... Alguns valores, algumas normas que se a instituição acredita naquilo, os pais têm que acabar entendendo, né” (EU3); “primeiro os pais conversarem, tentarem conhecer a escola” (EU9). Nesse sentido, é importante que a creche deixe bem claro para os pais o que oferece às crianças que frequentam a instituição. Uma vez que a família esteja de acordo com a forma que a creche trabalha, é necessário que aspectos de cunho mais práticos sejam abordados e discutidos; como, por exemplo, os horários em que a família deve trazer e buscar a criança, e quando serão realizadas as reuniões de pais e educadores. Isso é importante para que tanto os pais quando a equipe estejam cientes de quais são as suas obrigações e, a partir disso, os pais não se encontrem com dificuldades por não saber o que realmente é esperado deles (Goldschmied & Jackson, 2004).

Ainda durante o contato inicial, algumas educadoras destacaram como importante a equipe orientar a família em como proceder para preparar a criança para a entrada na creche. Dessa forma, é esperado que os pais ajudem no processo de adaptação, por exemplo, deixando os horários em casa mais parecidos com os da rotina da creche:

“O ideal é fazer uma entrevista bem antes com os pais, um mês antes. Já preparando eles pros horários, os horários de sono, como a criança deve dormir, não botar, hã... Combinar várias coisas com os pais, né. Pros pais darem uma independência pra criança. Então várias dicas que tem que ser combinadas antes pra ajudar, pra eles já tarem integrados naquela rotina” (EH2);

“Acho que as dificuldades mais é de criança que não pode dormir com barulho, mas não existe isso, como é que tu vai... Então a gente orienta: ‘Olha bota uma musiquinha de ninar, bota um, ou uma música mais calma, deixa um ambiente, começa dormir no carrinho’” (EH4).

Contudo, os pais nem sempre seguem as orientações passadas pela equipe: “Mas assim, nem sempre é seguida, né. Concorde, mas... ‘Ah, a partir de agora eu vou começar então a começar a colocar pra dormir na cama’. Só que na verdade acaba não acontecendo sempre” (EH2); “Por mais que a gente faça a entrevista, [...] oriente sobre a situação como é na creche, tem crianças que dorme mamando, dorme no colo. [...] as mães não têm aquela coisa, situação de preparar para vir para a creche” (EH4). Nesse contexto, a família não realizar o que foi combinado com as educadoras durante as entrevistas iniciais pode apontar para uma dificuldade dos pais em oferecer para o seu filho um cuidado indicado por alguém de fora da relação mãe-pai-bebê, que – por não estar em contato com a criança – não saberia quais são as suas necessidades. Devido a isso, pode ser complicado para alguns pais, podendo oferecer para o filho um cuidado individualizado e voltado para as suas necessidades, privarem a criança disso sabendo que ela ficará parte do dia em um ambiente onde já é posto que essa individualidade no cuidar não terá continuidade: “Elas (as mães) acham, acham de repente assim que ainda vão, que a criança ainda vai ter aquela mesma atenção que em casa. Mas não, já é complicado” (EH4). Conforme apresentado anteriormente, alguns pais podem se sentir culpados e angustiados com a sua escolha de colocar o filho na creche. Não oferecer

o cuidado que eles julgam mais adequado para a criança quando ela está em casa poderia só aumentar o sentimento de culpa e a angústia já vivenciados por eles.

Ao mesmo tempo, é possível que alguns pais sigam as orientações passadas pelas educadoras – mesmo achando que não seria o melhor para o seu filho – só porque a creche disse que era o que deveria ser feito. Nesse sentido, seria importante refletir o quanto o ambiente familiar se aproximar do escolar pode ser ruim para o desenvolvimento da criança, tendo em vista que ela já vai passar boa parte do dia na creche ou na pré-escola. Realizar essa aproximação entre esses dois ambientes não seria já privar a criança de ter em casa um cuidado mais individualizado e voltado para as suas necessidades, o qual talvez seja mais difícil de ser alcançado em um contexto de cuidado coletivo? Dessa forma, a Instituição de Educação Infantil e as educadoras devem prestar muita atenção e refletir sobre a forma como se relacionam com as famílias, isto é, se ao conversarem com os pais elas estão se colocando – de maneira consciente ou não – como detentoras do saber sobre o que é melhor para a criança. Nesse sentido, a equipe deve cuidar para não desautorizar e desvalorizar de modo implícito o conhecimento que os pais têm sobre o seu próprio bebê (Goldschmied & Jackson, 2004). Aqui, o discurso científico proferido pelas educadoras sobre a criação de crianças pode se somar à falta de assistência e ao excesso de cobrança a que algumas famílias são submetidas no sentido de fazê-las desistir da tarefa de cuidar dos seus filhos por se sentirem despreparadas e desamparadas. Isso se deve principalmente ao fato de esse discurso poder ser empregado para comprovar a “incompetência” destas famílias, diminuindo a sua autoridade no cuidado e na educação dos seus filhos (Monteiro & Cardoso, 2001).

Além das sugestões inicialmente feitas com relação ao processo de adaptação, as educadoras também orientam os pais – ao longo do ano – em como proceder ou lidar com os filhos em algumas situações:

“de repente a gente tá com um treino assim com eles (os bebês), uma prática e em casa não é complementado, né. De repente colocar ele pra caminhar mais no chão, e em casa eles passam no colo. E no momento que tu fala isso pros pais, pra tentar deixar mais no chão, às vezes tem uns que aceitam, tem outros que não, quem sabe da casa deles são eles, né, ou quando a gente quer tirar o biquinho às vezes, começa e vai conversar com a família, alguns aceitam, alguns acham que não, acham que o bico é solução” (EH6);

“se nós notamos assim, oh, tu detecta que a criança tá com alguma dificuldade e passa pros pais. Alguns até encaminham ou levam a criança pro posto, não. [...] Aí tu vai até o Jardim B com aquela criança apresentando aquela dificuldade. Aí quando vão escola, aí sim. [...] enquanto tu tá aqui tu falou, tu falou, tu chamou tu conversou. Aí depois que eles saem daqui, que aí parece, sabe? Ah, não, vai pra escola. Bem aquela questão da Educação Infantil, né. Porque na Educação Infantil, eles acham que, ah, é creche. [...] aí depois que vão pra escola, que as mães, que aí tu sabe, ah, agora fulano tá tomando medicação, [...] Mas esse tempo ficou, há quanto tempo poderia estar aquela criança sendo tratada” (EH4).

Como nem sempre as orientações feitas pela equipe são seguidas pela família, as educadoras podem se sentir frustradas, vindo a interpretar o comportamento dos pais como um sinal de desvalorização da creche enquanto instituição de educação ou de cuidado, principalmente quando comparada à escola. Todavia, é possível que os pais não desvalorizem a creche, mas de outra forma se sintam confrontados, desautorizados ou julgados como “inadequados” quando as educadoras pedem que eles adotem uma postura diferente em casa. Tal solicitação por parte da equipe pode, portanto, gerar alguma resistência nos pais e, por sua vez, certa dificuldade no relacionamento creche-família: “dificuldades do dia a dia tem, até da relação com os pais, né. Algum atrito, alguma coisa” (EU5). Por isso, chama-se a atenção novamente para a necessidade de a equipe refletir sobre a forma como se posiciona em relação aos pais. Aqui, pode ser muito mais produtivo a equipe se colocar enquanto parceira da família, com ambas pensando e discutindo juntas que ações tomar, do que as educadoras chegarem para os pais com uma orientação pronta que eles devem seguir. Nesse sentido, é pertinente também refletir se seria um aspecto legítimo da função das educadoras modificar o modo como a família lida com os seus filhos, impondo suas próprias ideias sobre como criar as crianças (Goldschmied & Jackson, 2004).

Ainda nesse contexto, as educadoras referiram que alguns pais não obedecem as normas e as regras da creche: “Quando tem uma regra que vale pra todos os pais, tem que valer pra todos os pais, né. [...] Tem que valer pra todo mundo. E não acontece. Acontece muitas vezes dos pais burlarem as regras” (EU3);

“criança com febre não pode trazer, desde o início a gente explica o perigo, que é pra eles ficarem em casa e tal. Quando a gente vê, aparece gente com febre aqui. Atestado de luto, não pode vir. Quando a gente vê, tá a criança aí. [...] Então a gente se sente mal” (EH6);

“existe um certo esforço da creche pra que certas coisas sejam respeitadas, por exemplo, o horário que foi combinado da criança chegar, [...] Aí os pais vêm, colocam a criança e não vêm buscar na hora, ou não vêm largar na hora. Isso aí acho que atrapalha” (EU9).

Nesse sentido, uma das dificuldades vivenciadas pelas educadoras se refere às regras e normas da creche não serem seguidas pelos pais. Aqui, da mesma forma que em relação às orientações, as educadoras se sentem frustradas com a postura de desrespeito de algumas famílias, o que denunciaria nos pais uma desvalorização da creche enquanto instituição de educação – resultado também encontrado no estudo de Monção (2015):

“a gente tem um estatuto, a gente tem isso como regras, e essas regras são quebradas. [...] Pelos pais, né. Aí saem daqui, a gente avisa como é no colégio, ‘Vocês vão sentir saudade da gente no colégio, no colégio regra é regra, bateu o sinal e...’, né. E eles acham que não. E quantos que encontram a gente e voltam pra dizer ‘realmente’” (EH6).

Por fim, outros aspectos que também apareceram na fala das educadoras merecem destaque. Um deles foi a ideia presente na verbalização de uma profissional de que o bebê começar a frequentar a creche teria algo de privar a criança do relacionamento com os pais: “É tirar o bebê dos... Adaptar uma criança é... A criança nunca viu a gente, né. Tirar da mãe, do pai, né. Acostumar com muita gente assim, adaptar, tirar do convívio dos pais, com a gente” (EH5). Nesse sentido, adaptar o bebê à creche implicaria para essa educadora tirar a criança do convívio familiar, quase como se ela estivesse “roubando” o bebê ou privando a criança e os pais de um tempo de qualidade que poderiam passar juntos. Essa ideia de que a educadora estaria “tirando” o bebê da mãe e do pai pode ser um dos aspectos associados ao sentimento de mal-estar vivenciado por algumas educadoras. De acordo com a literatura

(Hopkins, 1990; Lyth, 1989), esse sentimento estaria vinculado à ideia presente nas profissionais de que – ao separarem diariamente as crianças pequenas dos seus pais e estabelecerem vínculos próximos com elas – estariam enfraquecendo e prejudicando o relacionamento das crianças com os seus pais.

Outro aspecto, já apresentado na categoria anterior, foi a crença de que o bebê precisa da mãe, do pai e do ambiente familiar: “(um bebê precisa) Ficar em casa com a mãe e com o pai. [...] eu acho, acho que eles são tão novinhos pra vir pra escola, vir pra creche” (EH4); “Da mãe. Além da mãe, acho que da família, né. A mãe porque é a mãe. Acho que em primeiro lugar é a mãe. E o acompanhamento do pai também” (EU3). Dessa forma, a crença de que os bebês e as crianças pequenas – talvez por serem muito dependentes e imaturos – precisam ficar em casa com os seus pais pode levar à crença de que a creche seria inadequada para atender e cuidar deles. Ao mesmo tempo, as educadoras podem culpar os pais que, por trabalharem, não ficam em casa cuidando dos seus filhos, transferindo essa responsabilidade para a creche: “A gente tem que pegar todas as responsabilidades deles (dos pais)” (EH1).

Além disso, chamou a atenção ao longo das entrevistas que as educadoras – ao falarem dos responsáveis pela criança na creche – geralmente se referiram à mãe: “Tem que considerar a família, porque é meio traumático pra mãe. Porque tá se separando do filho, né. Acho que adaptação também pesa pra ela” (EH1); “tem que conversar muito com as mães também, né. Eu acho que pedir pra ver como é que tá, se tá com dificuldade aqui de alimentação, aceita papinha. Essas coisas. Fazendo um trabalho em parceria com a família” (EH4); “Se lambuza, suja de tinta, abusa das roupas, né, que as mães, às vezes, tão preocupadas com as roupas [...] Vai pra casa e depois a mãe faz o mais importante que é dar aquele banho” (EU4). Nessas falas e em tantas outras, a mãe apareceu como a principal responsável pela criança na creche. Isso pode se dar devido ao fato de que culturalmente a figura da mulher continua socialmente associada ao papel de cuidadora (Crepaldi et al., 2006; Falceto et al., 2008). Ao mesmo tempo, a visão de infância e cuidado enquanto elementos pertencentes ao universo feminino encontra-se sustentada na prática, pois geralmente ainda é a mãe a principal encarregada de prover os cuidados que as crianças precisam para se desenvolver (Boehs et al., 2007; Goetz & Vieira, 2009; Tokumaru, Zortea, Howat-Rodrigues, & Andrade, 2011). Dessa forma, uma vez que a criança começa a frequentar a creche, é normalmente a mãe quem leva a criança, participa da adaptação e conversa com as educadoras: “É positivo que interfere eu acho que é assim a família, a mãe. Eu digo a mãe

porque acho que quase sempre é a mãe que adapta aqui dentro, mas já teve adaptação de pai, de vó” (EH1).

Apesar disso, algumas educadoras referiram algumas situações e famílias em que o pai também participa: “A adaptação na creche é um período delicado, [...] é uma ruptura da mãe com a criança. Não só a mãe, eu tenho um pai também que o pai eu acho muito querido” (EH4); “Às vezes, interfere quando o pai tá muito ansioso assim, ele tá muito triste. Sempre que tem uma peça pra olhar, ele pode ficar olhando um pouquinho de fora assim da sala” (EU4). Embora a mãe geralmente seja a principal responsável pela criança na creche, as educadoras não devem tomar isso enquanto regra. A naturalização do não envolvimento paterno em questões relacionadas à infância e ao cuidado pode levar os pais a não serem nem convidados ou chamados a participar de reuniões e eventos dentro da instituição. Se a equipe não espera que os pais se envolvam na vida da criança na creche, isso pode dificultar a participação dos pais que desejam estar mais presentes e próximos.

#### **3.4.4 Dificuldades no Trabalho**

Por fim, as educadoras também discorreram sobre as dificuldades enfrentadas por elas, algumas das quais já foram apresentadas nessa categoria, a saber: a) dificuldade no relacionamento dentro da equipe, b) dificuldade no relacionamento com a família – também identificada no estudo de Monção (2015) – e c) não receber suporte ou auxílio da instituição para realizar o seu trabalho. Além destas, outra dificuldade foi desenvolver algumas atividades com os bebês, uma vez que eles seriam ainda muito pequenos:

“porque são muito novinhos. Como agora tô com um, com o Rafael que tem seis meses, e um que vai fazer seis agora semana que vem, que é o Yuri. Entrou hoje um de três meses. Te fala que a faixa etária deles é diferente. Um tá querendo mais colo o outro tá chorando mais. Os outros já tão no tatame, já tão rolando. Então é diferente a maneira como tu vai lidar com um e com outro” (EH3).

Além de os bebês serem pequenos, imaturos e dependentes, o trabalho no berçário envolve o contato com infantes de diferentes faixas etárias, o que pode também se configurar enquanto uma dificuldade no trabalho desenvolvido pelas educadoras. Isso se deve ao fato de o desenvolvimento do bebê se dar de maneira muito acelerada, fazendo com que as suas

capacidades e necessidades mudem num curto intervalo de tempo. Com isso, a diferença de idade entre um bebê e outro – mesmo que de alguns meses – pode requerer maneiras distintas de lidar e se relacionar com eles. Tendo em vista que em algumas ocasiões há muitos bebês de diferentes faixas etárias para serem atendidos simultaneamente (Bógus et al., 2007; Bressani et al., 2007), as educadoras podem se ver tendo que satisfazer, em um mesmo momento, diferentes necessidades de formas distintas. Como a equipe é exigida a atender as necessidades de cuidado e aprendizagem de um grupo de crianças, as funcionárias precisam estar atentas tanto às necessidades de brincadeira e exploração do grupo, quanto às necessidades de relacionamento emocional de cada infante individualmente (Elfer, 2007a). Tal exigência pode fazer com que algumas funcionárias se sintam sobrecarregadas em determinadas situações. Dessa forma, as dificuldades com que algumas educadoras se deparam podem se situar não apenas na tarefa a ser realizada, mas também – ou principalmente – no número de profissionais por bebê (Bógus et al., 2007), o qual pode ser insuficiente. Aqui, destaca-se novamente a importância da razão educadora-criança nas Instituições de Educação Infantil no intuito de promover a qualidade do atendimento e do serviço prestado aos bebês e às crianças pequenas (Bressani et al., 2007; Elfer, 2015).

Outras dificuldades referidas por algumas educadoras foram: a) dificuldade de permitir que o bebê se suje: “essa questão da sujeira, acho que isso me incomodava um pouco. Porque eu pensava: ‘como é que um bebê vai fazer ali, aqui fora, vai se sujar desse jeito?’” (EU4); b) realizar a alimentação: “Às vezes um pouquinho (de dificuldade) na alimentação quando tu começa mesmo” (EH1); e c) lidar com o choro do bebê: “Eu acho que (difícil) é mais quando fica essa questão do choro. [...] porque no fim esse choro ele, num ambiente como o berçário, ele atinge a todos, então é difícil de lidar com isso” (EU8). A última fala aqui apresentada possibilita pensar que – em um contexto de cuidado coletivo – o estado emocional e o choro de um bebê “atinge a todos” (EU8), ou seja, afeta tanto as outras crianças quanto as próprias educadoras do berçário, sendo essa uma situação difícil para elas lidarem. Vale ainda destacar que outros estudos também identificaram a alimentação e o choro como algumas das situações mais difíceis vivenciadas pelas educadoras (Bógus et al., 2007; Veríssimo & Fonseca, 2003b), visto que elas podem sentir angústia, ansiedade, sentimentos de inadequação e certo desconhecimento sobre o que fazer e como cuidar nesses casos (Elfer & Dearnley, 2007; Veríssimo & Fonseca, 2003b).



Além disso, conseguir participar dos cursos oferecidos pela creche foi outra dificuldade, uma vez que não haveria um revezamento dentro da equipe e, com isso, nem todas as educadoras teriam a mesma oportunidade de participar: “Em relação a cursos que oferecem. Eu acho que acabam privilegiando a umas pessoas enquanto que outras deixam de fazer. Devia ter uma disponibilidade maior pras outras pessoas, uma combinação. Quem já foi uma vez, deixa, né, pra outras também” (EU1). Levando em consideração que para algumas educadoras é muito difícil acessar uma formação profissional contínua (Elfer & Dearnley, 2007), seria importante que a instituição se organizasse de forma a oportunizar que todos os membros da equipe participassem de cursos de capacitação, tendo em vista a importância desse aspecto na promoção da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas (Bressani et al., 2007; Elfer, 2015).

Ainda nesse contexto, quando uma educadora começa a trabalhar em uma nova instituição, ela precisa se adaptar ao funcionamento da creche e à forma como a equipe trabalha, podendo essa ser uma dificuldade inicial vivenciada por algumas profissionais:

“Acho que a única dificuldade é a minha adaptação ao ambiente, não sou, não me pertence ainda ao grupo, digamos assim. Não que eu não sou aceita, eu sou aceita, mas é um momento de se conhecer, de conhecer como é que trabalha a equipe. Então é só uma questão de adaptação minha mesmo ao grupo” (EU8).

Da mesma forma que um bebê que começa a frequentar a creche, a educadora também precisa se adaptar a esse novo ambiente. No momento em que se deu a entrevista, a educadora estava trabalhando há um mês na instituição e, mesmo após esse tempo, ainda apresentava dificuldades de adaptação, referindo que não pertencia à equipe. Esse ponto merece destaque, tendo em vista que às vezes se espera de um bebê algo que mesmo para um adulto é difícil e complicado de alcançar, no caso, se adaptar a um novo contexto em um período igual ou inferior a um mês.

Por fim, algumas educadoras referiram não enfrentar nenhuma dificuldade no exercício da sua profissão: “Até então não tive problemas. Tanto pedagógico quanto administrativo” (EH1); “Não tem alguma coisa difícil aqui” (EU4); “pra mim tá tudo bom. Aqui, tudo muito bom, sabe? Eu realmente gosto muito de trabalhar aqui” (EU9).

## CAPÍTULO IV

### CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa seção, é apresentado inicialmente um resumo de cada categoria de análise, retomando-se os principais resultados e ideias discutidos. Ao final, é realizada uma síntese do estudo como um todo, expondo as conclusões e considerações finais do presente trabalho de investigação.

#### **4.1 Eu como Educadora**

As educadoras que participaram do estudo mencionaram diversos motivos que as conduziram a trabalhar com Educação Infantil. De modo geral, elas referiram possuir algo interno e próprio que as levou a tomar essa decisão; como, por exemplo, o fato de gostarem de crianças. Ao mesmo tempo, as educadoras relataram algumas vivências que igualmente influenciaram essa escolha, dentre elas, brincadeiras durante a infância, terem ajudado a cuidar de bebês e crianças, experiências no ambiente escolar e – para as que têm filhos – o fato de terem se tornado mães. Além disso, determinadas educadoras também mencionaram que decidiram pela Educação Infantil por acreditarem que não saberiam fazer outra coisa ou por acharem que estudar ou trabalhar em outra área seria mais difícil. Algumas profissionais ainda referiram motivos externos que as levaram à carreira atual, não mencionando motivos pessoais.

A despeito disso, as educadoras se descreveram como sensíveis às crianças e às suas necessidades, com algumas profissionais mostrando-se identificadas com os infantes. Ao mesmo tempo, as educadoras se descreveram como afetuosas e atenciosas, destacando como características suas o cuidado, a preocupação e a dedicação. As funcionárias também mencionaram ter paixão pelo seu trabalho e carinho pelas crianças, afirmando gostar do que fazem. Além disso, as educadoras se descreveram como profissionais que buscam ensinar e educar as crianças, transmitindo algum conhecimento para elas. Determinadas profissionais também se consideraram preparadas para trabalhar na área da Educação Infantil, avaliando o seu desempenho de forma positiva. Algumas educadoras ainda se caracterizaram como instintivas e espontâneas, enquanto outras se descreveram como organizadas e firmes, críticas e questionadoras.

As educadoras também falaram sobre os modelos que elas possuíam e adotavam para realizar o seu trabalho. Houve um predomínio de modelos oriundos do contexto escolar ou profissional, com as educadoras se espelhando em professores que tiveram ao longo da sua formação ou em colegas de trabalho. Ao mesmo tempo, algumas educadoras trouxeram modelos oriundos do ambiente familiar, referindo pais ou outros parentes enquanto exemplos a serem seguidos no modo de se relacionar e lidar com as crianças. Algumas profissionais disseram também seguir algum autor ou linha teórica que norteia a sua prática, seja por acreditarem que a teoria fornece alguns princípios nos quais basear o seu fazer, ou porque a creche em que elas atuam trabalha segundo um referencial teórico. Por fim, algumas educadoras mencionaram não possuir nenhum modelo, nem seguir nenhuma linha teórica no exercício da sua profissão. Por outro lado, elas referiram trabalhar conforme algo próprio, por exemplo, crenças pessoais ou a própria intuição. Nesse sentido, certas educadoras afirmaram seguir o que sentem no contato diário com as crianças e conforme o que acontece no dia a dia da creche.

A partir do que foi apresentado nessa categoria, se evidencia que diversos fatores influenciaram a escolha das profissionais por trabalhar com Educação Infantil. Destaca-se que muitos outros motivos não referidos pelas educadoras também podem estar envolvidos na decisão tomada por elas, uma vez que o que realmente leva uma pessoa a escolher seguir uma carreira é, por vezes, desconhecido até para ela mesma. Tendo em vista que todos esses elementos determinaram a escolha profissional das educadoras, é de se esperar que eles – em alguma medida – também influenciem a sua prática atual de cuidado e educação, sendo constantemente revividos e reatualizados no contato diário com os bebês e as crianças pequenas. Dessa forma, é importante que espaços de escuta sejam ofertados dentro das Instituições de Educação Infantil, com o intuito de que vivências, sentimentos e crenças que influenciam – positiva ou negativamente – o fazer das educadoras possam ser falados e refletidos, ao invés de simplesmente repetidos.

Tais espaços de supervisão e contenção emocional também são necessários devido a outros elementos que podem se fazer presentes em serviços voltados à infância. Dentre eles, situam-se as necessidades pessoais das educadoras que não dizem respeito às crianças, a ocorrência de sentimentos negativos e hostis junto a sentimentos positivos de amor e carinho pelos infantes, e a incidência de mecanismos de defesa que levam as educadoras a estabelecerem um relacionamento distante e não humano com as crianças ou, por outro lado,

se tornarem extremamente possessivas com elas. Salienta-se aqui que cuidar de bebês e crianças pequenas – sobretudo que não são seus filhos – não constitui uma tarefa fácil. Da mesma forma que as mães precisam ser apropriadamente assistidas, seja pelo pai da criança ou por outros membros da família, para se dedicarem aos cuidados dos seus filhos (Winnicott, 1957/1982a, 1986/2005, 1987/2006), as educadoras também precisam receber uma assistência por parte da Instituição de Educação Infantil se é esperado que elas disponibilizem um cuidado adequado.

Com relação ao cuidar, diversos elementos presentes nas falas das educadoras permitiram refletir acerca da possibilidade de um cuidado satisfatório ser oferecido no ambiente da creche. As educadoras se descreveram como sensíveis às crianças, se mostrando identificadas com elas e se caracterizaram como atentas, preocupadas e dedicadas. Além disso, algumas educadoras se descreveram como intuitivas, demonstraram reconhecer o estado de dependência absoluta ou relativa em que os bebês e as crianças pequenas se encontram e mencionaram o prazer em ver as crianças crescerem e se desenvolverem. Todos esses elementos juntos levam a pensar que um cuidado sensível às necessidades do bebê pode estar sendo disponibilizado dentro dessas instituições, uma vez que dizem respeito ao que um bebê precisa em termos da pessoa responsável por cuidar dele.

Ainda nesse sentido, as falas de determinadas educadoras fizeram alusão à incidência da *experiência de mutualidade* (Winnicott, 1969/1994) e da função de espelho (Winnicott, 1967/1975), elementos que também sustentam a ideia da possibilidade de se oferecer um cuidado satisfatório mesmo em um ambiente de cuidado coletivo. Contudo, destaca-se que apenas se está falando de uma possibilidade, uma vez que não foram realizadas observações, nem utilizados outros instrumentos para se avaliar a qualidade do cuidado prestado pelas educadoras. No entanto, as verbalizações aqui apresentadas apontam para a potencialidade de que um cuidado adequado seja disponibilizado no ambiente da creche. Uma vez que os bebês, independente do lugar onde se encontram – seja em casa ou na creche –, continuam dependendo de um cuidado satisfatório para poder se desenvolver de maneira saudável, é necessário se pensar em como aproveitar essa potencialidade.

As falas de algumas educadoras – as quais referiram que trabalhar com Educação Infantil seria mais fácil quando comparado a outras áreas de atuação – possibilitaram pensar que talvez haja certa desvalorização do trabalho com bebês e crianças pequenas dentre os profissionais da Educação. É possível que tal fato esteja vinculado à crença de que ser

educador em creches, principalmente em berçários, envolveria muito mais cuidar do que desenvolver atividades pedagógicas. Tendo em vista que o cuidado geralmente é reduzido ao atendimento das necessidades básicas, o trabalho com bebês e crianças pequenas pode ser entendido pelas educadoras como um fazer simplesmente manual e, portanto, de menor valor profissional. Frente a isso, chama-se a atenção para a necessidade de se mudar a cultura em torno do cuidar – tanto nos cursos de graduação, quanto nas Instituições de Educação Infantil – para que este não seja limitado a tarefas como alimentar, trocar a fralda e colocar para dormir. Nesse contexto, a teoria winnicottiana teria uma grande contribuição a fazer. Ao ser integrada na formação e qualificação dos profissionais que trabalham com crianças, a teoria do desenvolvimento emocional segundo proposta por Winnicott possibilitaria que as educadoras alcançassem uma compreensão diferente do cuidar e da sua importância para o desenvolvimento saudável das crianças.

Ao mesmo tempo, seria necessário que o educar fosse reconceitualizado, levando-se em consideração que ele figurou nas verbalizações de algumas educadoras limitado ao ensino de conteúdos e à transmissão de conhecimentos, não aparecendo em certas situações uma compreensão mais ampla do educar. Dessa forma, é fundamental que a cultura e as crenças que circundam e norteiam as práticas educativas sejam modificadas. Aqui, se faz necessária uma abordagem integrada na forma de lidar e trabalhar com os bebês e as crianças pequenas, de modo que o educar não seja reduzido ao desenvolvimento cognitivo; mas, de outro modo, promova o desenvolvimento global da criança, nos seus mais diversos aspectos. Caso contrário, outros âmbitos do desenvolvimento infantil, como o social e o emocional, correm o risco de serem negligenciados.

Por fim, sabendo-se que cuidar satisfatoriamente de um bebê é algo que independe de qualquer ensinamento formal (Winnicott, 1965/2005, 1987/2006), destaca-se a importância de serem incluídas algumas práticas ao longo da formação dos educadores a fim de que determinadas qualidades inerentes ao cuidado satisfatório – como a sensibilidade – possam ser desenvolvidas ou aperfeiçoadas. Dentre essas práticas, situam-se os grupos de supervisão ou reflexão profissional e o treinamento em observação de bebês.

Levando-se em consideração a relevância dos grupos de supervisão para o trabalho realizado pelas educadoras, seria importante que durante a seleção de profissionais fosse observado o quanto estes são capazes e estão dispostos a pensar e refletir sobre o seu fazer. Essa seria uma característica importante a ser buscada em novos funcionários se a instituição

valoriza a participação dos profissionais nos grupos de supervisão a fim de se promover relacionamentos mais satisfatórios entre educadores e crianças no ambiente institucional. Além disso, seria igualmente importante estar atento para o quanto os funcionários gostam de conviver com bebês e crianças pequenas, e o que os motivou a trabalhar com Educação Infantil. Esse aspecto deveria ser abordado durante a seleção, uma vez que algumas educadoras que participaram do estudo não referiram motivos pessoais para trabalhar nas creches, o que poderia ser negativo para o desempenho de uma profissão que tem o cuidar como uma de suas principais tarefas.

Vale a pena ainda destacar que algumas educadoras – quando questionadas se possuíam algum modelo – referiram pessoas do grupo familiar enquanto exemplos a serem seguidos na forma de lidar e trabalhar com as crianças. Conforme Winnicott (1986/2005), o lar e a família devem ser tomados como modelos por qualquer tipo de instituição de assistência social que almeja funcionar bem. Sabe-se que a creche mudou recentemente do campo da Assistência Social para o da Educação. Contudo, como ela ainda tem o cuidar como uma das suas principais funções, concorda-se com o autor no sentido de que a creche precisa em alguma medida tomar a família enquanto modelo se ela tem a pretensão de conseguir oferecer para os bebês e as crianças um cuidado satisfatório que favoreça o seu desenvolvimento saudável.

#### **4.2 O que é ser Educador Infantil**

As educadoras que participaram do estudo destacaram o educar e o cuidar enquanto funções por elas desempenhadas na creche. Com relação ao educar, este apareceu em algumas situações reduzido ao ensino e à transmissão de conhecimentos às crianças. Apesar disso, as funcionárias demonstraram uma compreensão mais ampla de educação, envolvendo outros aspectos que não só o cognitivo, mas também o social, o emocional e o motor. Da mesma forma, o educar não ocorreria exclusivamente durante os momentos pedagógicos, nem unicamente através de atividades dirigidas. A educação da criança poderia acontecer em qualquer momento, uma vez que ela também aprende e se desenvolve enquanto está sendo cuidada, brincando e interagindo com outras crianças ou membros da equipe. Dentre os outros modos de se desempenhar o papel educativo, o brincar foi destacado por algumas educadoras como a melhor forma que a criança teria para aprender e se desenvolver. Nesse sentido, permitir que a criança brinque seria uma das funções mais importantes da Educação Infantil.

De maneira mais específica, com relação ao trabalho com os bebês, a estimulação apareceu como uma forma de as educadoras exercerem o papel educativo nas turmas de berçário.

Com relação ao cuidar, esse surgiu nas verbalizações das educadoras principalmente voltado para atender as necessidades básicas das crianças. Embora a compreensão de cuidado tenha aparecido limitada ao atendimento de necessidades físicas, foi possível perceber que as educadoras buscam desempenhá-lo de modo afetivo, fazendo com que os momentos de cuidado fossem além de uma função simplesmente física, mas adquirissem certa qualidade. Nesse sentido, as educadoras reconheceram que, para além das necessidades do corpo, as crianças também teriam outro tipo de necessidade, a qual só poderia ser satisfeita através de um relacionamento afetivo com o profissional. Esse aspecto do fazer do educador – de disponibilizar um relacionamento e um ambiente adequado para as crianças – foi mencionado por algumas funcionárias como algo a ser priorizado e alcançado antes que outras tarefas, como as educativas ou de estimulação, fossem postas em prática. Ainda foi destacada a importância do contato físico e do toque, sendo necessário que em alguns momentos o profissional segure o bebê no colo. No que se refere ao cuidado e ao tipo de relacionamento que o educador estabelece com as crianças, o trabalho exercido dentro das Instituições de Educação Infantil foi em parte associado à função materna, ou seja, um papel originalmente pertencente ao contexto familiar.

Tendo em vista as duas principais funções exercidas pelas educadoras, algumas profissionais mencionaram integrar o educar e o cuidar no seu trabalho. Contudo, essa articulação parece ocorrer principalmente em um único sentido, havendo uma maior ênfase de que o trabalho pedagógico aconteça em todos os momentos, inclusive nos de cuidado básico. Nesse sentido, cuidar também foi compreendido por algumas educadoras como uma oportunidade para a criança ser educada, estimulada e aprender. Por fim, diferenças foram referidas pelas profissionais nas atividades realizadas por elas dependendo da faixa etária das crianças com quem estavam trabalhando. No que diz respeito aos bebês, maior destaque foi dado ao atendimento tanto das necessidades básicas, quanto das necessidades de atenção, afeto e contato físico. Por sua vez, maior ênfase foi atribuída ao aspecto educativo no trabalho com as crianças mais velhas.

Os resultados aqui apresentados podem denunciar um processo de antecipação do colégio já na Educação Infantil. Em parte, a escolarização da creche pode se dar pela função que ela adotou ao longo da sua história de diminuir o fracasso e o abandono escolar

preparando as crianças para o colégio e para a aprendizagem. Além disso, tal ênfase do aspecto educativo pode ter ocorrido por outros motivos, dentre eles: a) uma necessidade das próprias educadoras de desenvolverem atividades pedagógicas para se sentirem valorizadas e reconhecidas na sua profissão; b) crença de que fazer algo antes da idade esperada é bom para a criança; e c) o modelo de educação empregado na creche ser tomado a partir do escolar por ser o único modelo que as profissionais possuem.

Contudo, os bebês e as crianças pequenas têm características e necessidades diferentes das crianças maiores, motivo pelo que a escola não seria adequada para cuidar e atender as demandas específicas dessa população. No que se refere ao trabalho com bebês, seria importante que não fosse atribuído muito destaque ao aspecto pedagógico, tendo os infantes muito mais a ganhar do cuidado que lhes é ofertado do que da educação propriamente dita (Winnicott, 1963/1983). Desse modo, deve-se deixar o ensino formal da criança para um período posterior. Como o modelo proveniente do colégio não é adequado para ser replicado nas Instituições de Educação Infantil, destaca-se a importância de que um novo modelo seja desenvolvido para se trabalhar com essa faixa etária, um que contemple e leve em consideração as especificidades características dos bebês e das crianças pequenas. Nesse contexto, faz-se necessário ainda expandir o conceito de educação para que ele não se encontre mais reduzido simplesmente à escolarização, mas de outro modo englobe os mais diversos aspectos do desenvolvimento infantil. Os resultados do presente estudo também demonstraram que em alguma medida a reconceitualização do educar já vem sendo alcançada em certas creches e pré-escolas.

Com relação à estimulação, o seu destaque no trabalho em berçários pode ter ocorrido devido à crença de que os bebês precisam ser estimulados para desenvolver as suas capacidades e potencialidades. Tal crença pode conter ainda a ideia de que a criança não aprende ou se desenvolve sem a intervenção ou orientação direta de um adulto. Aqui, pode-se inferir a compreensão de criança enquanto passiva, o que aponta para a necessidade de se retrabalhar essa construção dentro das Instituições de Educação Infantil de forma que as crianças sejam percebidas como sujeitos ativos no seu processo de desenvolvimento e na construção do seu conhecimento. Ao mesmo tempo, a estimulação pode aparecer como uma forma das educadoras legitimarem e situarem o seu fazer dentro do campo da Educação, uma vez que a equipe pode não saber como exercer o papel educativo com bebês. Além disso, a estimulação de capacidades e habilidades principalmente motoras conduziria a uma maior



independência e autonomia na criança, algo que pode ser bastante visado em um ambiente de cuidado coletivo, onde há um número maior de bebês do que de profissionais.

Nesse contexto, chama-se a atenção para os riscos que uma estimulação ou treinamento precoce podem ter para os bebês, sendo inconveniente para o seu processo de desenvolvimento que eles amadureçam muito cedo numa idade em que deveriam ainda ser dependentes. Nesse sentido, é importante não colocar as crianças numa posição muito avançada para elas, uma vez que as consequências disso podem ser desastrosas para o seu desenvolvimento (Winnicott, 1965/2005). Além disso, com relação ao papel do educador, seria mais interessante – tendo em vista o desenvolvimento saudável da criança – que o profissional se deixasse guiar pelo bebê, funcionando enquanto facilitador das suas iniciativas e movimentos espontâneos. Nesse sentido, ao invés de dirigir as atividades da criança, seria mais importante que a equipe proporcionasse um ambiente satisfatório e adequado onde o infante se sinta seguro para brincar, explorar e estabelecer relações com os colegas e as educadoras.

Ainda com relação à educação, o foco apresentado por algumas educadoras nos resultados obtidos através de práticas de ensino e estimulação pode apontar que nas Instituições de Educação Infantil predomina uma visão de infância enquanto *promessa de futuro*. Frente a isso, torna-se necessário perceber os bebês e as crianças pequenas enquanto sujeitos para os quais o momento presente também é importante, devendo as ações voltadas para essa faixa etária visar igualmente o seu bem-estar atual, e não apenas o seu desenvolvimento posterior.

Por sua vez, no que diz respeito ao cuidar, o grande número de bebês para um número menor de profissionais pode fazer com que as necessidades imediatas das crianças se sobressaiam sobre as demais – principalmente quando acompanhadas por choro forte –, o que pode contribuir para o conceito de cuidar ter aparecido limitado ao atendimento de necessidades físicas. Nesse sentido, destaca-se a importância de uma razão educador-criança suficiente que possibilite que uma atenção individualizada, relacionamentos próximos e outro tipo de cuidado – mais sutil e emocional – também sejam ofertados nas Instituições de Educação Infantil.

Através das falas das educadoras, também foi possível perceber que elas reconheceram como fazendo parte do seu trabalho suprir as necessidades emocionais das crianças, disponibilizando para elas – através de um relacionamento afetivo – o carinho e a atenção que

elas precisam. Para tanto, a criança deve ser vista como um ser integrado durante todo o tempo em que está na creche, sendo contemplada nos seus mais diversos aspectos. Nesse sentido, chama-se a atenção para a importância de se reconceitualizar o cuidar e se transformar a cultura construída em torno dele para que o cuidado não seja reduzido ao atendimento das necessidades básicas da criança, nem seja percebido como um trabalho simplesmente manual e de menor valor profissional. A forma de se conceber o cuidado como um fazer meramente manual não foi identificado nesse estudo, tendo em vista que as educadoras relataram desenvolver as tarefas de cuidado físico de modo afetivo, se dedicando às crianças durante o tempo em que estavam com elas.

No entanto, alguns motivos foram levantados que podem levar certos educadores a pensar no cuidado como algo manual, prático e reduzido ao atendimento das necessidades físicas da criança. Dentre eles, citam-se: a) não precisar se envolver emocionalmente com as crianças, sobretudo nos momentos de cuidados básicos; b) se proteger de entrar em contato com os sentimentos oriundos do convívio direto com bebês e crianças pequenas; c) negar a complexidade envolvida no cuidar, pois cuidar adequadamente de uma criança não é algo simples de ser realizado; e d) lidar com a complexidade do cuidar e as dificuldades enfrentadas durante a sua execução. Dessa forma, como essa compreensão limitada do cuidar pode se fazer presente e prejudicar o relacionamento educador-criança, é fundamental que espaços de escuta sejam ofertados nas Instituições de Educação Infantil, por exemplo, através de grupos de supervisão ou reflexão profissional.

Ainda com relação ao cuidar, sobretudo no que diz respeito à atenção dada ao aspecto emocional e à qualidade do ambiente da creche, certo valor pode ter sido atribuído a ele por possibilitar e fornecer as condições necessárias para que os outros aspectos da criança – como o cognitivo e o motor – fossem trabalhados. Apesar disso, acredita-se que certa importância também foi atribuída ao cuidado por ele mesmo, devendo este ser priorizado frente às demais funções que a creche tem a desempenhar.

A partir do que foi até aqui apresentado, é possível perceber a incidência de duas construções de Instituição de Educação Infantil. Uma delas diz respeito à creche enquanto *produtora de resultados* nas crianças. A outra compreende a creche enquanto um *lar substituto*. A coexistência dessas duas construções de Instituição de Educação Infantil, em que ora as funcionárias devem educar as crianças, tomado a escola enquanto modelo de atuação, e ora devem cuidar delas, tendo a família como exemplo a ser seguido, pode refletir a fase

transitória em que as creches se encontram, devido à recente mudança do atendimento de bebês e crianças pequenas do campo da Assistência Social para o da Educação.

Ainda em relação às duas principais funções exercidas pelas educadoras, em alguma medida a necessária integração entre o cuidar e o educar tem sido alcançada em algumas Instituições de Educação Infantil. Contudo, há predominantemente uma integração da tarefa educativa nos momentos de cuidado, não ocorrendo com tanta ênfase uma busca de trazer uma postura relacionada ao cuidar para as atividades pedagógicas. Essa articulação parcial das funções das educadoras pode se dar uma vez que elas não saberiam ao certo como integrá-las. Frente a isso, destaca-se novamente a importância de se reconceitualizar tanto o cuidar como o educar, uma vez que uma compreensão mais ampla e abrangente dessas funções poderia permitir que as educadoras pensassem formas de integrá-las no seu fazer.

Além disso, as educadoras que integraram o estudo mencionaram diversos aspectos importantes para ser um educador infantil. Dentre eles, destacam-se: a) respeito pela individualidade de cada criança; b) sensibilidade e atenção para conseguir identificar quais são as necessidades do bebê e como ele se sente; c) permitir e incentivar que um relacionamento humano e próximo seja estabelecido entre educador e crianças; d) ser a referência para elas enquanto estão na creche; e) gostar do seu trabalho e de estar em contato com bebês e crianças pequenas; e f) dedicação. Acredita-se que todos esses elementos sejam essenciais para qualquer profissional que atue em serviços voltados à infância, principalmente em aqueles que têm o cuidar como uma das suas principais funções. Contudo, é importante destacar que as educadoras apenas mencionaram esses aspectos como necessários para o seu fazer, não tendo como saber se elas na prática possuem essas características, uma vez que isso não foi avaliado no presente estudo. Apesar disso, apenas o fato de elas terem considerado esses elementos como essenciais já é extremamente positivo, tendo em vista que o reconhecimento da sua importância pode levar as profissionais a buscar integrá-los ou desenvolvê-los no seu trabalho junto às crianças.

Por fim, as educadoras valorizaram a formação para o trabalho realizado por elas nas creches. Tendo em vista a importância da qualificação profissional ao se atuar junto a bebês e crianças pequenas, algumas educadoras demonstram interesse em melhorar a sua formação estudando por conta própria, se informando a respeito da linha teórica adotada pela instituição e/ou participando de cursos de capacitação. No entanto, algumas profissionais referiam não possuir formação nem preparo para trabalhar especificamente com bebês, o que pode refletir

uma cultura dentro do campo da Educação que desvaloriza o trabalho em berçários. É possível que menor valor em termos profissionais seja atribuído ao trabalho com bebês, uma vez que este pode ser entendido como voltado principalmente para o cuidado básico e não tanto para a atividade pedagógica. A crença de que trabalhar com infantes não precisaria de formação, ou pelo menos não tanta quando comparado ao trabalho com crianças maiores, poderia ter início nos próprios cursos de graduação, uma vez que algumas educadoras referiram que durante a faculdade não tiveram disciplinas específicas para trabalhar com Educação Infantil. Desse modo, é imprescindível que nos cursos de graduação sejam disponibilizadas disciplinas sobre o trabalho em creches e pré-escolas, incluindo uma reflexão sobre a importância do cuidar e do fazer do educador para o desenvolvimento da criança. No que diz respeito às Instituições de Educação Infantil, elas devem oferecer para toda a equipe cursos específicos para a atuação em berçários. Esse seria o primeiro passo para transformar a cultura em torno do trabalho com bebês, atribuindo maior valor à atuação junto a essa faixa etária, um trabalho que – como qualquer outro – requer formação especializada.

Além da compreensão de que para se trabalhar com bebês e crianças pequenas seria necessária certa qualificação profissional, apareceu também o entendimento de que haveria um atributo próprio do fazer do educador, relacionado à qualidade da interação que ele estabelece com as crianças, igualmente necessário para o trabalho em creches, que não poderia ser aprendido através do estudo de alguma teoria. Devido a isso, algumas profissionais relataram não seguir nenhum modelo ou linha teórica para desempenhar o seu trabalho, mas sim algo pessoal, interno e próprio delas, algo que poderia ser chamado de “saber intuitivo” ou sensibilidade. Aqui, o que guiaria em parte o fazer das educadoras seria o que elas sentem no convívio diário com as crianças e o que acontece no dia a dia da creche. Frente a isso, destaca-se a importância de disponibilizar – para além da formação permanente – oportunidades onde os profissionais possam desenvolver ou aprimorar qualidades fundamentais para o seu fazer; como, por exemplo, os grupos de supervisão ou reflexão profissional e o treinamento em observação de bebês.

### **4.3 Crenças sobre Bebês e Crianças Pequenas**

As educadoras que integraram o estudo apresentaram através de suas falas diversas crenças sobre infância, caracterizando essa enquanto uma fase em que é fundamental que a criança tenha experiências positivas e satisfatórias. A importância das vivências positivas

durante a infância reside no fato de a criança estar começando a se desenvolver enquanto sujeito, vindo as experiências iniciais a influenciarem em alguma medida os seus processos de crescimento e amadurecimento. Para que esses processos alcancem resultados adequados, se faz necessária uma abordagem integrada que compreenda e contemple a criança nos seus mais diversos aspectos, não sendo ela reduzida ao seu desenvolvimento cognitivo.

Para que as crianças tenham vivências satisfatórias, as educadoras levantaram alguns elementos importantes de serem disponibilizados na creche. Dentre eles, destacam-se: a) o cuidado, b) a atenção e c) o carinho. Aqui, as educadoras terem reconhecido a importância do cuidar durante a infância, vindo a considerá-lo dentre as suas funções, constitui algo extremamente positivo, tendo em vista que tal reconhecimento pode levá-las a buscar disponibilizar um cuidado satisfatório para as crianças que frequentam a creche. Nesse contexto, destaca-se a importância de se ofertar um cuidado adequado não apenas no ambiente familiar, mas também dentro das Instituições de Educação Infantil, uma vez que é através de um cuidado sensível que as educadoras vão possibilitar que o desenvolvimento saudável da criança ocorra.

Cabe ainda destacar que a relevância de a criança ter experiências positivas apareceu predominantemente voltada para o seu desenvolvimento futuro, embora certo destaque para o seu bem-estar atual também tenha surgido nas verbalizações de algumas educadoras. A partir disso, pode-se inferir a coexistência de duas construções de criança, uma considerando essa enquanto *promessa de futuro* e a outra compreendendo a infância enquanto uma fase importante por si só. Frente a isso, faz-se necessário que os profissionais que atuam em serviços voltados à infância reflitam sobre as construções de criança presentes nas creches, uma vez que compreender a infância enquanto *promessa de futuro* pode levar as práticas desenvolvidas nessas instituições a desconsiderarem ou desvalorizarem o bem-estar atual das crianças em favor dos resultados que podem trazer posteriormente.

Além disso, a infância foi entendida pelas educadoras enquanto um período caracterizado pela: a) dependência, b) convívio familiar, c) brincadeira, d) início da vida social, e) descoberta do mundo, f) aprendizagem e g) alegria. Ao mesmo tempo, a infância foi considerada por algumas profissionais como “a melhor fase da vida”, sobretudo devido à maior liberdade associada a essa etapa. Contudo, a criança não pode ter total liberdade para fazer o que quiser, sendo importante que regras e limites sejam transmitidos para ela. Nesse sentido, foi possível perceber a função que a creche também tem a exercer – junto com a

família – de inserir a criança socialmente, seja possibilitando que ela desenvolva habilidades sociais (Winnicott, 1965/2005, 1986/2005) ou disponibilizando alguns códigos morais (Winnicott, 1963/1983).

Devido às características positivas presentes de modo geral nas crianças, as educadoras relataram obter prazer e satisfação através do convívio diário com elas. Entretanto, na opinião das profissionais, haveria crianças com mais aspectos negativos do que positivos. Tendo em vista que essas crianças podem despertar os mais diversos sentimentos nas educadoras, o que pode levar as profissionais a se relacionarem de uma maneira inadequada com elas, destaca-se novamente a importância de que espaços de escuta e supervisão sejam disponibilizados para as educadoras dentro das Instituições de Educação Infantil. Além disso, levantou-se a possibilidade de as profissionais possuírem a crença de que a criança ideal seria aquela mais calma, tranquila, que não incomoda. É importante que as educadoras tenham em mente que não é porque a criança está “tranquila” que ela necessariamente está bem. Ela pode estar apresentando sintomas internalizantes e denunciando de maneira mais sutil que o modo como a creche funcionada não serve para ela.

Ainda com relação à infância, as educadoras mencionaram diversos aspectos que elas consideraram fundamentais para que uma criança se desenvolva bem. Dentre eles, destacam-se: a) o afeto, b) um ambiente adequado, c) a educação, d) a estimulação e e) o limite. No que diz respeito à estimulação, apareceu com maior ênfase o incentivo à autonomia, algo compreensível de ser desejado em um contexto de cuidado coletivo, uma vez que – ao se tornar mais independente – a criança se encontraria apta a dar conta de algumas de suas necessidades por si só ou com a supervisão de um adulto. No entanto, é importante destacar que o processo que conduz a criança da dependência rumo à independência deve se dar respeitando o movimento e ritmo dela, isto é, conforme ela se encontra física e emocionalmente capaz de alcançar estados de maior independência. Nesse sentido, é fundamental que as educadoras – na busca de estimular a autonomia da criança – não a situem numa posição demasiada avançada para ela (Winnicott, 1965/2005).

As profissionais também consideraram que tanto a creche como a família têm um papel importante a desempenhar no desenvolvimento infantil. Contudo, a família foi percebida como a principal responsável pelo desenvolvimento da criança, com as instituições escolares apenas reforçando ou dando continuidade a um processo que se iniciou anteriormente em casa. A partir disso, é possível perceber que a maior responsabilidade pelo

desenvolvimento infantil foi atribuída à família, o que pode em alguma medida desresponsabilizar a creche. Essa maior responsabilização do ambiente familiar pode proteger as educadoras de entrar em contato com os sentimentos provenientes do fato de serem também responsáveis pelo desenvolvimento das crianças. Nesse contexto, ao invés de se pensar qual seria mais responsável, é necessário um trabalho conjunto entre pais e educadores, tendo em vista que eles compartilham a tarefa de cuidar e educar as crianças. Para que isso ocorra, os pais deveriam participar da vida escolar dos filhos. Por parte da creche, as educadoras deveriam estabelecer um bom relacionamento com a família, comunicando o que acontece com a criança enquanto ela está na instituição.

Ao mesmo tempo, seria igualmente importante que houvesse certa integração entre creche e família. Tal articulação é necessária, pois esses ambientes não podem ser tão distintos a ponto de gerarem uma quebra na continuidade do cuidado que é disponibilizado à criança. Nesse sentido, é fundamental que haja certa integração entre creche e família para que a primeira retenha algumas características do ambiente familiar e proporcione a estabilidade nos cuidados que os bebês e as crianças pequenas precisam para se desenvolver de maneira saudável. Essas características dizem respeito ao controle, à estabilidade, ao cuidado e ao segurar confiável.

Tal importância ganha maior ênfase quando se leva em consideração o trabalho em berçários. Ao final do primeiro ano de vida, o grau de integração, existência psicossomática e relação objetal que o bebê pode ter alcançado é bastante variável. Essas conquistas não ocorrem ao mesmo tempo para todos os bebês e mesmo aqueles que já tenham as alcançado de maneira mais concreta podem vir a perdê-las se uma continuidade nos cuidados não for disponibilizada. Com isso, quer-se dizer que nada está definitivamente estabelecido ao final do primeiro ano de vida. Dessa forma, todas as aquisições da criança podem ser perdidas se houver uma ruptura na provisão ambiental. Devido a isso, quando a criança começa a frequentar a Instituição de Educação Infantil, é importante que a creche mantenha uma adaptação sensível às necessidades do bebê para que ele confie nesse novo ambiente e dê continuidade ao seu desenvolvendo de maneira saudável (Winnicott, 1965/2005).

Ainda nesse contexto, as educadoras trouxeram algumas crenças a respeito das Instituições de Educação Infantil. De acordo com elas, as creches e pré-escolas acrescentariam de forma positiva a vida das crianças devido às experiências e conquistas que elas têm nesse espaço. Para tanto, a instituição precisa se constituir enquanto um ambiente

satisfatório e voltado para atender as necessidades infantis. A partir das verbalizações das educadoras, pôde-se perceber que o cuidado dentro da creche – exemplificado principalmente no processo de adaptação – é ajustado para atender as necessidades específicas de cada criança. No entanto, é possível que esse movimento de adequação da creche ocorra de maneira mais intensa em um momento inicial, quando as crianças começam a frequentar a instituição. Atender as necessidades da criança é fundamental para que ela desenvolva um senso de confiança com relação às educadoras e à creche, possibilitando que ela ali permaneça. Contudo, se a qualidade do cuidado não for mantida ao longo de todo o período em que a criança está na instituição, o senso de segurança não se mantém. Nesse sentido, destaca-se que – para além do período de adaptação – a criança continue experimentando algum cuidado individualizado durante o tempo que ela está na creche, sendo importante que ela experiencie momentos de atenção individual em meio ao coletivo. Para tanto, se faz necessária uma razão educador-criança adequada.

De maneira específica com relação aos bebês, as educadoras destacaram que os infantes precisam ter as suas necessidades atendidas. Tal crença estaria baseada no reconhecimento da fase de dependência em que os bebês se encontram. Apesar disso, uma educadora relatou ter “desmistificado” a dependência do bebê no seu cuidador (EU4). Essa desmistificação talvez seja importante para que a educadora consiga realizar o seu trabalho, uma vez que reconhecer a dependência do infante pode ser gerador de sofrimento e angústia para a profissional ao se ver enquanto responsável por diversos bebês. A fala desta educadora, da mesma forma que várias outras apresentadas ao longo dos resultados desse estudo<sup>5</sup>, aponta para a necessidade de o fazer do educador ser reconhecido enquanto gerador de sentimentos com os quais os profissionais podem ter dificuldade de lidar sozinhos. Dessa forma, é fundamental que sejam ofertados dentro das creches espaços de contenção emocional no qual a equipe possa refletir sobre os sentimentos e ansiedades evocados no trabalho emocionalmente próximo com bebês e crianças pequenas. Assim, da mesma forma que a mãe precisa ser adequadamente amparada para cuidar do seu filho (Winnicott, 1957/1982a, 1987/2006), as educadoras também precisariam receber algum suporte para conseguir

---

<sup>5</sup> Outros exemplos são: a) a educadora que disse que o pior de tudo é a “não aceitação” (EH1), b) a educadora que referiu sofrer ao perceber como é difícil para o bebê lidar com a adaptação sendo realizada de modo “atropelado” (EH3), c) a educadora que relatou que na creche existe bebê que “não gosta dum afeto. Não gosta de se aproximar” (EH5) e d) a educadora que trouxe a questão de “amassar” os bebês (EU6).



estabelecer um relacionamento próximo com as crianças e desenvolver satisfatoriamente as suas funções.

Para ter as suas necessidades atendidas, o bebê precisa de um adulto dedicado, atento e sensível a ponto de conseguir identificar quais são as suas demandas e adaptar-se a elas. Além disso, o bebê precisa de cuidados e, como toda criança é única, a forma de cuidar e se relacionar com cada uma deve ser em alguma medida diferente a fim de contemplar essa singularidade. Aqui, ao se referirem ao cuidado, as educadoras novamente o reduziram ao atendimento das necessidades básicas do bebê. Dessa forma, não parece haver uma compreensão de que a educadora, ao estabelecer um relacionamento de qualidade com a criança, pode estar provendo outro tipo de cuidado – mais sutil, emocional – igualmente importante para o seu desenvolvimento saudável. A partir disso, destaca-se a importância de se reconceitualizar o cuidar para que ele não se encontre limitado ao atendimento das necessidades físicas do bebê.

Apesar disso, as educadoras consideraram que o infante precisa de muito carinho. Desse modo, o adulto responsável pelos bebês deve estabelecer com eles um relacionamento próximo e afetivo, o que inclui o toque e o contato corporal. Essa forma de se relacionar com os infantes deveria ser realizada em todos os momentos – sejam eles pedagógicos ou de cuidado básico. Devido à importância de se disponibilizar um ambiente satisfatório e afetivo, esse aspecto deve ser alcançando antes que outras funções da creche sejam postas em prática. Além disso, os bebês precisam também da mãe e do pai, o que pode levar as educadoras a realizarem o tipo de cuidado próprio do ambiente familiar também na creche.

Outro elemento considerado importante pelas educadoras foi a educação do bebê. Devido a sua importância, a equipe deveria buscar realizá-la e propiciar a aprendizagem do bebê em todos os momentos, como os de cuidado, brincadeira e relacionamento interpessoal. A partir disso, é possível perceber que tanto o cuidar quanto o educar foram reconhecidos como importantes pelas educadoras, sendo necessário que ambos sejam disponibilizados para o bebê. Ainda com relação ao aspecto educativo, o estimular também foi considerado enquanto importante. Nesse sentido, o infante precisaria ser estimulado para desenvolver ou aprimorar as suas capacidades. Aqui, é interessante notar que o estimular recebeu maior destaque quando as educadoras estavam falando especificamente do trabalho realizado no berçário. Isso pode ter ocorrido por diversos motivos, dentre eles: a) o estimular atribuir valor profissional ao fazer das educadoras, b) permitir que futuramente atividades pedagógicas

sejam realizadas e c) conduzir a uma maior autonomia e independência do bebê – o que pode ser bastante desejado em um contexto de cuidado coletivo.

Ao mesmo tempo, o bebê ainda precisaria de: a) rotina, b) limites, c) alguém que conversasse e explicasse as coisas para ele, d) brincar, e) socialização e f) vínculo com um adulto responsável. Como o educador é a referência para o bebê quando ele está na creche, o profissional deveria se empenhar em estabelecer um relacionamento próximo com o infante. Esse relacionamento é o que vai possibilitar ao bebê se vincular com o educador, percebê-lo como uma pessoa de confiança e, assim, se sentir seguro no ambiente da creche. Aqui, a importância do vínculo apareceu com maior destaque quando as educadoras falaram do processo de adaptação, uma vez que estabelecer um vínculo com as educadoras foi considerado necessário para que o bebê permaneça e se sinta bem na instituição, dando condições para que o trabalho do educador fosse realizado. Para que o bebê se vincule com o educador, seria necessário um envolvimento afetivo, humano, com contato corporal, trocas de carinho e brincadeiras. Além disso, esse objetivo seria mais facilmente alcançado se o infante primeiro estabelecesse um relacionamento próximo com apenas uma educadora e esse contato ocorresse sem a interferência de outras profissionais.

É interessante ainda notar que as educadoras afirmaram que costumam realizar ou ofertar para o bebê todos esses elementos, uma vez que os consideram importantes. Dessa forma, pode-se perceber um empenho por parte da equipe em disponibilizar para o bebê as coisas que elas acreditam que ele precisa. Esse ponto é extremamente positivo, pois reflete o quanto o serviço e o fazer das educadoras pode estar voltado para o bebê e para o atendimento das suas necessidades. E, a partir do que foi apresentado através dos resultados, as profissionais parecem ter uma compreensão muito acurada do que um bebê precisa para se desenvolver de maneira saudável.

Por fim, as educadoras ainda discorreram sobre os critérios que elas utilizam para avaliar se o bebê está adaptado à creche. Nesse sentido, o infante daria sinais que está bem quando se alimenta, descansa, brinca e demonstra estar vinculada com algum membro da equipe. Chorar não foi considerado como um sinal que necessariamente apontaria para a não adaptação do bebê. Nesse contexto, uma educadora trouxe que muito mais que observar alguns comportamentos na criança, o profissional deveria sentir que o bebê está bem. Diante disso, algumas educadoras demonstraram ser sensíveis para perceber na linguagem corporal dos bebês os sinais que indicam que eles estão bem, enquanto outras não pareceram estar

sensíveis ao seu estado emocional. Tendo em vista que as equipes de creches e pré-escolas são formadas por diversos profissionais com diferentes graus de sensibilidade, é necessário se pensar maneiras de se trabalhar com os profissionais da Educação Infantil com o intuito de torná-los mais sensíveis ao estado emocional de bebês e crianças pequenas. Algumas dessas formas são os grupos de supervisão ou reflexão profissional e o treinamento em observação de bebês.

#### **4.4 O Trabalho na Creche**

As educadoras que participaram do estudo trouxeram durante as entrevistas diversos elementos que fazem parte do dia a dia do profissional que atua em Instituições de Educação Infantil. Dentre eles, destacam-se a rotina e a linha pedagógica da creche que orientam o fazer das educadoras. Esses elementos podem promover a coesão e a integração da equipe na forma de lidar e se relacionar com as crianças, favorecendo que um relacionamento e um cuidado contínuo sejam disponibilizados. Esse ponto é bastante importante, uma vez que os bebês e as crianças pequenas precisam que os seus cuidadores estabeleçam com eles um relacionamento estável para que o seu desenvolvimento transcorra de maneira saudável (Winnicott, 1987/2006). Contudo, a rotina e o referencial teórico adotado pela instituição podem operar de modo negativo se contribuírem para padronizar a forma das educadoras se relacionarem e cuidarem das crianças, sem levarem em consideração a singularidade de cada uma. Ainda nesse contexto, as falas de algumas profissionais permitiram inferir a maneira que elas encontraram para lidar com esses elementos que podem limitar em alguma medida o seu fazer; como, por exemplo, trazer algo de novo e diferente para dentro da rotina da creche ou se separar da linha pedagógica da instituição e seguir o que sentem como adequado naquele dia com aquelas crianças.

Além disso, algumas educadoras referiram receber algum suporte da creche para realizar o seu trabalho. O apoio oferecido pela instituição às profissionais foi prestado através de: a) cursos e seminários, b) ajuda de algum membro da equipe quando tinham alguma dúvida ou dificuldade e c) um ambiente adequado de trabalho, com espaço e materiais apropriados para desempenhar as suas funções. Contudo, para que as educadoras consigam realizar satisfatoriamente o seu trabalho, não é suficiente que elas tenham um ambiente adequado em termos físicos. A equipe também precisa dispor de um espaço de contenção emocional onde possam pensar e refletir sobre o seu fazer, as crianças e os sentimentos

decorrentes do contato próximo e diário com elas. Nesse sentido ainda, algumas educadoras referiram não receber nenhum suporte ou auxílio da instituição para trabalhar no berçário. Frente a isso, destaca-se a importância da creche também disponibilizar para toda a equipe formação permanente – sobretudo no que se refere ao trabalho com bebês – com o intuito de promover a qualidade do serviço prestado nas Instituições de Educação Infantil.

No que se refere ao trabalho em equipe, as educadoras de modo geral relataram certa dificuldade no relacionamento com as suas colegas, sendo essa causada principalmente por diferenças na forma de conceber e realizar as tarefas com as crianças. Essa diferença, por sua vez, pode denunciar uma falta de coesão e integração da equipe quanto à maneira de lidar com os bebês e as crianças pequenas, o que pode acarretar que a necessária continuidade nos cuidados não seja disponibilizada às crianças que frequentam a creche. Essa situação pode ser agravada pela falta de comunicação dentre os membros equipe. Dessa forma, é importante que a coordenação trabalhe a fim de promover uma mesma compreensão entre os funcionários não apenas de Educação Infantil e qual é a sua função, mas também de criança e quais são as suas necessidades. Ao mesmo tempo, é importante que a instituição crie espaços de diálogo onde os profissionais possam se comunicar e trocar informações entre si. Nesse contexto, algumas educadoras não mencionaram problemas ou dificuldades de relacionamento com as suas colegas, vindo inclusive a conversar e se ajudar caso estejam passando por alguma dificuldade no trabalho.

Outro elemento também envolvido no trabalho realizado pelas educadoras é o relacionamento creche-família. De modo geral, os pais surgiram na fala das profissionais como os principais responsáveis pelo desenvolvimento e bem-estar das crianças. Dessa forma, a responsabilidade – ou culpa no caso de a criança apresentar algum comportamento considerado inadequado pela equipe – de maneira predominante foi atribuída à família. Frente a isso, foi possível perceber uma falta de implicação das educadoras enquanto corresponsáveis pelo desenvolvimento e bem-estar dos bebês e crianças que frequentam a instituição. Tal ponto tornou-se evidente também quando as profissionais discorreram sobre a adaptação, afirmando que essa depende da atitude dos pais e das características do próprio bebê, não aparecendo na maioria das educadoras um questionamento de que fatores presentes na creche e na equipe poderiam dificultar ou facilitar a adaptação. Esse processo de responsabilizar a família e a criança pode representar uma tentativa das profissionais de se afastarem da responsabilidade que elas também têm. Como se deparar enquanto responsáveis por crianças

que não são seus filhos pode provocar angústia e estresse nas educadoras, conferir maior responsabilidade à família pode ser o modo que as profissionais encontraram para lidar com a variedade de sentimentos nela despertados devido ao contato próximo e diário com bebês e crianças pequenas. Para que isso não ocorra e a creche se envolva enquanto corresponsável, ressalta-se novamente a importância de que espaços de escuta e reflexão sejam ofertados às educadoras dentro das Instituições de Educação Infantil.

Apesar disso, em algumas profissionais houve um movimento de reflexão que as levou a pensar o que a creche e a equipe poderiam fazer no intuito de auxiliar, por exemplo, no processo de adaptação da criança. Aqui, a instituição e as educadoras finalmente apareceram enquanto um dos elementos que também influenciam o bem-estar e o desenvolvimento saudável das crianças. Nesse sentido, embora a família tenha sido percebida de modo geral como a principal responsável, a creche também teria um papel fundamental a desempenhar na vida dos bebês e crianças que frequentam a instituição. Dessa forma, como creche e família compartilham as funções de educar e cuidar das crianças, seria necessário que um bom relacionamento fosse estabelecido entre pais e educadoras. Para tanto, a equipe deve: a) acolher e receber bem a família, b) inspirar confiança no serviço oferecido pela creche, c) compreender e respeitar os pais e d) comunicar à família como foi o dia da criança na instituição. Ao mesmo tempo, como creche e família dividem a responsabilidade pelas crianças, algumas educadoras salientaram a importância de que pais e educadoras trabalhem em conjunto, havendo certa complementariedade e integração entre os dois ambientes frequentados pela criança. Esse ponto merece destaque, tendo em vista as características e necessidades específicas apresentadas pelos bebês e crianças pequenas. Quando o bebê vai para a creche, essa deveria se configurar enquanto uma expansão do lar, ou seja, certas características próprias do ambiente familiar – como o caráter adaptativo e a atenção especializada à singularidade da criança – precisariam ser mantidas também na Instituição de Educação Infantil. Nesse sentido, a creche não deveria ser tão diferente do ambiente familiar, uma vez que uma quebra na continuidade do cuidado pode se configurar enquanto um desastre para o bebê (Winnicott, 1965/2005). Nesse sentido, é fundamental que a creche esteja integrada à família para que a necessária estabilidade nos cuidados seja assegurada e o desenvolvimento da criança possa ocorrer de maneira saudável (Winnicott, 1987/2006).

Por fim, as educadoras ainda falaram sobre as dificuldades enfrentadas por elas no exercício da sua profissão. Dentre elas, destacam-se: a) dificuldade no relacionamento dentro

da equipe, b) dificuldade no relacionamento com os pais das crianças, c) não receber suporte da instituição para desenvolver o seu trabalho, d) realizar a alimentação e e) lidar com o choro. Frente a isso, chama-se a atenção para a importância de as educadoras disporem de espaços dentro das Instituições de Educação Infantil onde possam falar sobre as dificuldades por elas enfrentadas e receber ajuda da equipe. Algumas educadoras mencionaram não enfrentar nenhuma dificuldade no trabalho.

#### **4.5 E o Bebê? A Função de Cuidar na Perspectiva das Educadoras de Berçário**

O presente trabalho de pesquisa teve como objetivo investigar a função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário. Contudo, ele foi muito além disso ao dar conta de diversos outros elementos que incidem no ambiente da creche. Dentre eles, pode-se citar o educar, o estimular, o trabalho em equipe e a relação creche-família. Incluir esses fenômenos se mostrou uma decisão muito importante ao longo do estudo, uma vez que eles influenciam o cuidar e o lugar que este ocupa dentro das Instituições de Educação Infantil. Além disso, ao contemplá-los, o presente projeto de investigação foi capaz de apresentar um quadro geral do que compreende o trabalho em creches. Apesar de poder ser específico do contexto do qual as duas instituições investigadas fazem parte – isto é, creches pertencentes a instituições públicas federais de Porto Alegre/RS –, acredita-se que elas refletem a realidade de diversas outras creches e pré-escolas não apenas da região sul, mas também de outras regiões do Brasil.

Através da análise das verbalizações sobre o cuidar, foi possível perceber que as educadoras que integraram o estudo possuem – enquanto profissionais – diversos aspectos positivos que podem contribuir para que um cuidado adequado seja ofertado dentro das Instituições de Educação Infantil. Por exemplo, as educadoras se descreveram como sensíveis às crianças, se caracterizaram como atentas, preocupadas e dedicadas, com algumas se mostrando inclusive identificadas com os bebês. Frente a isso, é possível pensar que um cuidado sensível às necessidades da criança pode ser disponibilizado em um contexto de cuidado coletivo, uma vez que os elementos aqui referidos pelas profissionais dizem respeito ao que um bebê precisa por parte da pessoa responsável por cuidar dele. Esse ponto é extremamente positivo, uma vez que o bebê, independente do lugar em que se encontra – seja em casa ou na creche –, continua dependendo de um cuidado suficientemente bom para se desenvolver de maneira saudável.

Ao mesmo tempo, as educadoras parecem ter uma boa compreensão de quais são as necessidades de um bebê, afirmando que costumam realizar ou disponibilizar para as crianças o que acreditam que estas precisam. Aqui, é interessante notar que, independente do que as profissionais pensam que é importante para um bebê, elas o fazem por acreditar que isso é o melhor para ele. Embora o que é fornecido possa não ser de fato o que um bebê precisa, essa postura por parte das educadoras já é algo positivo a ser considerado, pois toma a criança como foco da prática e do fazer das profissionais. Isso pode também refletir o quanto o serviço prestado pelas creches pode estar voltado para o bebê e para o atendimento das suas necessidades. Nesse contexto, faz-se necessário destacar a importância de que, quando a criança começa a frequentar a creche, não seja esperado que somente ela se adapte ao funcionamento da instituição, mas que a creche também realize uma adaptação ativa à individualidade e às necessidades específicas de cada bebê.

Contudo, é importante frisar que esses aspectos considerados positivos apenas apontam para a possibilidade de um cuidado adequado ser disponibilizado para os bebês no berçário, uma vez que não foram utilizados instrumentos para avaliar a qualidade do serviço prestado pelas educadoras na creche. Aqui, cabe à coordenação e direção de creches e pré-escolas perceberem e aproveitarem essa potencialidade a fim de que um serviço de qualidade seja prestado aos bebês e crianças que frequentam essas instituições. Além disso, faz-se necessário destacar a importância de que estudos futuros sejam realizados com o intuito de investigar – através de observação ou de outros instrumentos – a qualidade do cuidado oferecido dentro das Instituições de Educação Infantil.

É fundamental também chamar a atenção para o fato de que cuidar de bebês e crianças pequenas – sobretudo que não são seus filhos – não constitui uma tarefa simples. Conforme apresentado ao longo do estudo, o trabalho realizado pelas educadoras pode ser gerador de sentimentos e ansiedades com os quais as profissionais podem ter dificuldade de lidar sozinhas. Uma vez que o contato próximo com bebês e crianças pequenas pode despertar nas educadoras uma variedade de emoções, algumas profissionais podem desenvolver defesas a fim de evitar lidar com os sentimentos oriundos do relacionamento diário com os bebês. A própria redução do cuidar ao atendimento das necessidades básicas pode ser uma forma de as educadoras se protegerem de entrar em contato com a dependência e a vulnerabilidade inerentes à condição humana. Apesar de a compreensão de cuidar ter aparecido nesse estudo de certa forma limitada ao atendimento das necessidades físicas da criança, as educadoras

destacaram que as crianças possuem outro tipo de necessidade, algo que a princípio “não tem nome”, mas que está ligado à qualidade do relacionamento estabelecido entre educador e bebê. Isso aponta o quanto pode ser difícil para as profissionais nomearem essa função sensível e sutil que é a função de cuidar. Outra possível forma de as educadoras se protegerem desses sentimentos dolorosos é responsabilizando os pais dos bebês e não se implicando enquanto corresponsáveis pelo bem-estar e desenvolvimento saudável das crianças. Tal aspecto pode demonstrar o quanto ser responsável por bebês e crianças pequenas que não são seus filhos – sobretudo com a exigência de estabelecer um vínculo próximo e cuidar deles – pode ser uma tarefa estressante, difícil e geradora de angústia e sofrimento para as educadoras. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Hopkins (1990) há mais de 25 anos e também em estudos mais atuais realizados por Elfer (2007a, 2015) no Reino Unido.

Tais achados – junto com o que a literatura mostra – possuem implicações importantes para as políticas voltadas à infância, uma vez que destacam não só a necessidade de um cuidado suficientemente bom e de um relacionamento sensível entre educadoras e crianças, mas também o que é preciso para que isso ocorra. Nesse sentido, é importante oferecer condições adequadas de trabalho para as educadoras e algum tipo de apoio para que elas possam realizar as suas funções da melhor forma possível. Devido à gama de sentimentos e ansiedades que o relacionamento diário com as crianças pode despertar, destaca-se a necessidade de que espaços de escuta e supervisão sejam disponibilizados às educadoras no seu ambiente de trabalho. Tal iniciativa já está sendo realizada em alguns contextos, mas ainda de maneira muito insipiente, sendo importante que essa prática – como o grupo de reflexão profissional (Elfer, 2015) – seja pensada e amplamente divulgada. Dessa forma, salienta-se que os sentimentos vivenciados pelas educadoras precisam ser geridos e isso não é uma escolha. A única escolha é se a profissional é auxiliada ou deixada para gerenciá-los por conta própria – coisa que algumas educadoras podem fazer perfeitamente bem sozinhas. Por outro lado, outras podem suprimir esses sentimentos dolorosos e se tornar física e emocionalmente distantes dos bebês como uma tentativa de evitar e proteger a si mesmas dessas emoções. Dessa forma, os achados do presente estudo apoiam a ideia de que o trabalho desenvolvido pelas educadoras tem um aspecto emocional muito importante (que abrange sentimentos, medos e ansiedade), o qual deve ser reconhecido e abordado para o bem de todos os envolvidos – crianças e profissionais.



O que se deseja aqui evidenciar é que cuidar de bebês e crianças pequenas é uma tarefa complexa e emocionalmente exigente. Da mesma forma que as mães precisam ser adequadamente amparadas para cuidar de seus filhos, as educadoras também precisam receber algum tipo de apoio para conseguir estabelecer um relacionamento próximo com as crianças e cuidar adequadamente delas. Nesse sentido, a instituição deve disponibilizar alguma espécie de *holding* para as profissionais, da mesma forma que o pai provê para a mãe. Ambas, mãe e educadora, precisam se sentir seguras e amparadas para poderem se dedicar aos bebês. Desse modo, a creche precisa “cuidar” das educadoras para que elas possam cuidar das crianças. Esse “cuidar” implica necessariamente um ambiente adequado de trabalho, o que inclui uma razão educador-criança razoável, formação continuada e espaços de contenção emocional onde as profissionais possam falar sobre os sentimentos nelas despertados pelo contato emocionalmente próximo com bebês e crianças pequenas.

Nesse contexto, é importante que as educadoras sejam vistas como indivíduos e tenham as suas experiências reconhecidas e valorizadas. Isso é fundamental para que elas, em contrapartida, possam identificar a individualidade de cada criança com quem se relacionam. De outra forma, se a instituição não trata as educadoras como indivíduos, isto é, que cada uma das educadoras individualmente importa tanto para a creche quanto para as crianças, deve ser difícil para elas perceberem a individualidade de cada bebê dentro do coletivo. Se as educadoras são tratadas apenas como mais uma profissional dentro do quadro de funcionários, completando o número de educadoras necessárias na sala para o número de crianças atendidas, que não importa se é ela ou outra pessoa, pode ser difícil para as profissionais reconhecerem a individualidade de cada criança, uma vez que não têm a sua própria individualidade reconhecida. Se for esse o caso, é possível que as educadoras tratem as crianças de maneira indistinta – ou seja, de modo impessoal e emocionalmente distante –, da mesma forma como são tratadas pela instituição.

Além de um ambiente de contenção emocional para a equipe, outros elementos foram destacados como importantes ao longo do estudo no que se refere aos cuidados disponibilizados aos bebês. No que diz respeito à relação creche-família, é importante que pais e educadoras trabalhem juntos enquanto corresponsáveis pelo bem-estar e desenvolvimento saudável das crianças, uma vez que compartilham as funções de educar e cuidar delas. Ao mesmo tempo, é igualmente importante que haja certa integração entre os dois ambientes frequentados pela criança para que se tenha certa estabilidade e continuidade

nos cuidados disponibilizados a ela, necessárias para que o seu desenvolvimento saudável ocorra. Devido às características específicas apresentadas pelos bebês e crianças pequenas, quando estes começam a frequentar a creche, eles precisam continuar recebendo um cuidado suficientemente bom. Com isso, quer-se dizer que a creche deve ser capaz de continuar em alguma medida provendo para os bebês um cuidado e um ambiente materno, ou seja, sensível, seguro, confiável e adaptado ao estado de dependência em que eles se encontram.

Do mesmo modo, uma reconceitualização do cuidar e do educar se faz necessária para que o cuidado não se encontre reduzido ao atendimento das necessidades básicas das crianças, nem a educação esteja limitada ao ensino e ao desenvolvimento cognitivo. Espera-se também que uma compreensão mais ampla e abrangente de ambos possa facilitar que a necessária integração entre cuidar e educar seja alcançada. Além disso, acredita-se que se o educar for implementado e considerado no seu sentido mais amplo – isto é, englobando o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social da criança –, ele pode se constituir enquanto uma prática de cuidado. Isso se deve ao fato de que um entendimento mais abrangente do educar, ao invés de fragmentar o bebê, promove o seu desenvolvimento total nos seus mais diversos aspectos. Ao se enxergar o bebê como um todo, se possibilita que o seu desenvolvimento ocorra de maneira integrada e, portanto, saudável. Aqui, deve-se refletir como o profissional da Psicologia pode ajudar as educadoras a ampliar a noção de cuidar e educar. Acredita-se que, ao se inserir nas Instituições de Educação Infantil, o psicólogo poderá funcionar como facilitador de discussões, promovendo uma postura reflexiva dentro da equipe, levanta as educadoras a pensar sobre o seu fazer, a sua compreensão de cuidado e educação, e quais são as necessidades de um bebê.

Os resultados do presente estudo também possibilitam pensar que um movimento de escolarização – ou de antecipação do colégio – pode estar acontecendo nas Instituições de Educação Infantil do Brasil. Contudo, os bebês e as crianças pequenas possuem características e necessidades diferentes das crianças maiores, motivo pelo qual o modelo de escola não é adequado para atender essa população. Frente a isso, é importante se pensar em outros modelos de atuação para as creches que contemplem as especificidades dos bebês e das crianças pequenas. Devido à fase do desenvolvimento em que estes se encontram, seria muito mais interessante que as Instituições de Educação Infantil se organizassem de forma a atribuir maior importância ao cuidado e à qualidade do relacionamento educador-criança. Nesse momento, o ensino propriamente dito deveria ser deixado para uma fase posterior,

preferencialmente quando a criança começa a frequentar o Ensino Fundamental. Nesse novo modelo de creche, o educador – muito mais do que ensinar ou propor atividades – funcionaria enquanto facilitador das iniciativas espontâneas da criança e promotor de um ambiente satisfatório em que ela se sinta segura para brincar, explorar e se relacionar com as outras crianças e membros da equipe. Aqui, o que se está propondo é que um novo modelo de creche seja pensado a partir das necessidades do bebê, e nesse contexto a teoria winnicottiana é de grande contribuição.

Vale ainda destacar que, apesar de o movimento de escolarização da creche, tanto o cuidar quanto o educar foram reconhecidos pelas educadoras como importantes, sendo necessário que ambos sejam realizados e disponibilizados para os bebês e as crianças pequenas. Nesse sentido, as profissionais não trouxeram as suas funções de forma tão polarizada quanto a literatura aponta. Muito mais do que valorizar apenas o cuidar ou apenas o educar, as educadoras pareceram adotar uma posição intermediária, tentando em alguma medida equilibrar e integrar essas duas funções.

É importante também lembrar que a creche no Brasil mudou recentemente do campo da Assistência Social para o da Educação. A partir disso, as verbalizações das educadoras parecem refletir o momento de transição em que as creches se encontram, pois o seu fazer ora é como se fosse uma extensão da família, voltado para o cuidado e para o estabelecimento de relacionamentos próximos e afetivos com as crianças, ora é como se fosse uma escola, voltado pra o ensino e a educação, transmitindo para os bebês e as crianças pequenas algum conhecimento ou desenvolvendo neles uma nova habilidade. Desse modo, é possível inferir o quanto algumas instituições e profissionais estão adotando uma postura intermediária, mostrando que não só a educação é importante para as crianças, mas também o cuidado físico e emocional.

Por fim, chamou a atenção ao longo do estudo o quanto as educadoras de modo geral não demonstraram uma postura reflexiva sobre o seu fazer. Apesar de a literatura apontar como fundamental, elas parecem pensar e refletir muito pouco sobre a sua prática e os seus sentimentos. Tal fato pôde claramente ser percebido quando as educadoras responsabilizaram principalmente os pais pelo desenvolvimento saudável e bem-estar das crianças e não se implicaram enquanto corresponsáveis. O mesmo também pôde ser percebido quando as profissionais responsabilizaram e culpavam os pais e as próprias crianças pelo modo como a adaptação transcorre, não refletindo sobre o que a equipe e a instituição poderiam estar

fazendo para facilitar ou dificultar esse processo. Tendo em vista que o trabalho realizado pelas educadoras é complexo e emocionalmente exigente e que, além disso, diversos fatores constantemente estão influenciando o seu fazer, uma postura reflexiva é desejável nesse contexto. Nesse sentido, destaca-se a importância de que as creches tenham nas suas equipes profissionais capazes e dispostos a pensar e refletir sobre a sua prática, algo a ser buscado já durante a seleção de funcionários. Essa característica do profissional também facilitaria a sua participação nos grupos de supervisão, devendo esta ser buscada em novos educadores se a instituição valoriza a participação dos mesmos nesses grupos a fim de promover relacionamentos mais satisfatórios entre educadores e crianças.

Chama a atenção ainda que algumas educadoras tenham considerado o fato de os bebês serem imaturos, dependentes, chorarem e precisarem ser cuidados como algo que dificultaria o seu fazer, sobretudo quando este é voltado para a educação dos bebês e das crianças pequenas. Contudo, acredita-se que isto não deveria ser considerado uma dificuldade, uma vez que faz parte da fase de desenvolvimento inicial em que os bebês se encontram; sendo, portanto, uma especificidade da educação nessa faixa etária.

Importante ainda frisar que os resultados do presente estudo podem se encontrar limitados ao contexto específico das participantes dessa pesquisa, as quais são educadoras de creches pertencentes a instituições públicas federais de Porto Alegre/RS. Nesse sentido, sugere-se a realização de outros estudos que investiguem a função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário em diferentes contextos e regiões do Brasil. Apesar destas limitações, o presente estudo traz contribuições para se entender o cuidar de bebês e o lugar que este ocupa dentro das Instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, os resultados aqui apresentados possibilitam uma melhor compreensão da complexidade envolvida no trabalho realizado pelas educadoras e o quão emocionalmente exigente pode ser estabelecer um relacionamento próximo e diário com bebês e crianças pequenas. Tais achados podem também contribuir para a elaboração de estratégias de intervenção não apenas junto às educadoras, mas junto às equipes de creches e pré-escolas como um todo. Ao mesmo tempo, ao ter o bebê e as educadoras enquanto focos de investigação, lança subsídios para se pensar num novo modelo de Educação Infantil que leve em consideração tanto as necessidades e características específicas de bebês e crianças pequenas, quanto as necessidades de apoio, escuta e contenção emocional das profissionais.

Pensar nas necessidades emocionais tanto dos bebês quanto das educadoras é fundamental quando o contexto de atuação é o berçário, pois não se tem como pensar o bebê separado da educadora. Com o intuito de se fornecer para as crianças um ambiente e um cuidado adequados que facilitem o seu desenvolvimento saudável, deve-se atentar também para as necessidades emocionais das educadoras que possibilitam que esse tipo de cuidado sensível seja disponibilizado. É evidente que a creche é um serviço voltado para a criança e enquanto tal deve ter as suas atividades planejadas e direcionadas para elas. Nesse sentido, a creche deve ser pensada de forma a oferecer para as crianças um ambiente suficientemente bom no qual o seu desenvolvimento saudável possa ocorrer. Contudo, como esse ambiente é criado a partir do relacionamento e do cuidado que as educadoras estabelecem e disponibilizam para as crianças, um ambiente adequado também deve ser fornecido para as profissionais. Aqui, é necessário “cuidar” das educadoras para que elas possam, por sua vez, cuidar dos bebês.

## REFERÊNCIAS

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275-1301. Retirado de: <http://link.periodicos.capes.gov.br/ez45.periodicos.capes.gov.br/>
- Ahnert, L., & Lamb, M.E. (2003). Shared care: establishing a balance between home and childcare setting. *Child Development*, 74(4), 1044-1049. doi: 10.1111/1467-8624.00587
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Belsky, J., Burchinal, M., McCartney, K., Vandell, D., Clarke-Stewart, K., & Owen, M. T. (2007). Are there long term effects of early child care? *Child Development*, 78(2), 681-701. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01021.x
- Belsky, J., & Rovine, M. (1988). Nonmaternal care in the first year of life and the security of infant-parent attachment. *Child Development*, 59, 157-167. Retirado de <http://link.periodicos.capes.gov.br/ez45.periodicos.capes.gov.br/>
- Blay, J. A., & Ireson, J. (2009). Pedagogical beliefs, activity choice and structure, and adult-child interaction in nursery classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1105-1116. doi: 10.1016/j.tate.2009.03.009
- Boehs, A. E., Grisotti, M., & Aquino, M. D. W. (2007). Rotinas das famílias com crianças lactantes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(5). doi: 10.1590/S0104-11692007000500004
- Bógus, C. M., Nogueira-Martins, M. C. F., Moraes, D. E. B., & Taddei, J. A. A. C. (2007). Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. *Revista de Nutrição*, 20(5), 499-514. doi: 10.1590/S1415-52732007000500006
- Bornholdt, E. A., Wagner, A., & Staudt, A. C. P. (2007). A vivência da gravidez do primeiro filho à luz da perspectiva paterna. *Psicologia Clínica*, 19(1), 75-92. doi: 10.1590/S0103-56652007000100006
- Bowlby, J. (1989). O cuidado com as crianças. In J. Bowlby, *Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego* (pp. 17-32). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bowlby, J. (2006). *Cuidados maternos e saúde mental*. 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes. (Original published in 1976)

- Bowlby, J. (2006). Psicanálise e cuidados com a criança. In J. Bowlby, *Formação e rompimento dos laços afetivos* (pp. 13-41). 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes. (Original published in 1958)
- Brazelton, T. B. (1992). *As primeiras relações*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Imprensa Nacional.
- Brasil (1989). Ministério da Saúde. *Normas para construção e instalação de creches. Portaria Ministerial 321, de 26 de maio de 1988*. Brasília: Centro de Documentação do Ministério da Saúde.
- Brasil (1991). *Lei 8.069: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. São Paulo: Satraemfa/CBIA.
- Brasil (1996). Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Imprensa Nacional.
- Brasil (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* (v. 2). Brasília, DF: MEC/SEB. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/paraqualvol2.pdf>
- Bressani, M. C. L., Bosa, C. A., & Lopes, R. S. (2007). A responsividade educadora-bebê em um berçário: um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(3), 21-36. Retirado de <http://revistas.usp.br/jhgd/article/viewFile/19845/21918>
- Bustamante, V., & Trad, L. A. B. (2005). Participação paterna no cuidado de crianças pequenas: um estudo etnográfico com famílias de camadas populares. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(6), 1865-1874. doi: 10.1590/S0102-311X2005000600036
- Campos, M. M., Füllgraf, J., & Wiggers, V. (2006). A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), 87-128. doi: 10.1590/S0100-15742006000100005
- Cardenal, M. (2011). Psychoanalytic thinking in the community through Bick's observational method: a Work Discussion Seminar experience with care workers in a nursery. *Infant Observation*, 14(3), 245-255. doi: 10.1080/13698036.2011.616293

- Caron, N. A., & Lopes, R. S. (2015). When the internal setting becomes more important than the therapist/analyst's interpretative capacity: extending the infant observation method to the prenatal and perinatal period. *Infant Observation*, 1-13. doi: 10.1080/13698036.2015.1011825
- Cerisara, A. B. (1999). Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*, 17(número especial), 11-22. Retirado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>
- Cerisara, A. B. (2002). O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*, 23(80), 326-345. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935>
- Conselho Federal de Psicologia (2000). *Resolução CFP N° 16/2000 de 20 de dezembro de 2000*. Retirado de [http://www.crpso.org.br/portal/orientacao/resolucoes\\_cfp/fr\\_cfp\\_016-00.aspx](http://www.crpso.org.br/portal/orientacao/resolucoes_cfp/fr_cfp_016-00.aspx)
- Conselho Nacional de Saúde (1996). *Resolução N° 196 de 10 de outubro de 1996*. Retirado de [http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso\\_96.htm](http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm)
- Conselho Nacional de Saúde (2012). *Resolução N° 466 de 12 de dezembro de 2012*. Retirado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Crepaldi, M. A., Andreani, G., Hammes, P. S., Ristof, C. D., & Abreu, S. R. (2006). A participação do pai nos cuidados da criança, segundo a concepção de mães. *Psicologia em Estudo (Maringá)*, 11(3), 579-587. doi: 10.1590/S1413-73722006000300014
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2001). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. London: RoutledgeFalmer.
- Daws, D., & Rementeria, A. (2015). Conversations with your baby. In D. Daws & A. Rementeria, *Finding your way with your baby: the emotional life of parents and babies* (pp. 105-117). London: Routledge.
- Elfer, P. (2006). Exploring children's expressions of attachment in nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 81-95. doi: 10.1080/13502930285209931
- Elfer, P. (2007a). Babies and young children in nurseries: using psychoanalytic ideas to explore tasks and interactions. *Children & Society*, 21, 111-122. doi: 10.1111/j.1099-0860.2006.00034.x



- Elfer, P. (2007b). What are nurseries for?: the concept of primary task and its application in differentiating roles and tasks in nurseries. *Journal of Early Childhood Research*, 5(2), 169-188. doi: 10.1177/1476718X07076727
- Elfer, P. (2010). The power of psychoanalytic conceptions in understanding nurseries. *Infant Observation*, 13(1), 59-63. doi: 10.1080/13698031003606634
- Elfer, P. (2015). Social defences in nurseries and the contemporary value of the concept. In D. Armstrong & M. Rustin, *Social defences against anxiety: explorations in a paradigm* (pp. 284-299). London: Karnac Books.
- Elfer, P., & Dearnley, K. (2007). Nurseries and emotional well-being: evaluating an emotionally containing model of professional development. *Early Years*, 27(3), 267-279. doi: 10.1080/09575140701594418
- Elfer, P., & Page, J. (2015). Pedagogy with babies: perspectives of eight nursery managers. *Early Child Development and Care*, 1-21. doi: 10.1080/03004430.2015.1028399
- Erikson, E. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. (Original published in 1968)
- Falceto, O. G., Fernandes, C. L., Baratojo, C., & Giugliani, E. R. J. (2008). Fatores associados ao envolvimento do pai nos cuidados do lactente. *Revista de Saúde Pública*, 42(6), 1034-1040. doi: 10.1590/S0034-89102008000600009
- Freitas, L. B. L., & Shelton, T. L. (2005). Atenção à primeira Infância nos EUA e no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(2), 197-205. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n2/a10v21n2.pdf>
- Freitas, L. B. L., & Terri, L. S. (2005). Parent-professional partnerships in young children's care and education in the United States and Brazil. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(3), 369-374. Retirado de <http://www.redalyc.org/pdf/284/28439306.pdf>
- Freitas, L. B. L., Shelton, T. L., & Tudge, J. R. H. (2008). Conceptions of US and Brazilian early childhood care and education: a historical and comparative analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 32(2), 161-170. doi: 10.1177/0165025407087216
- Freud, S. (2006). Além do princípio de prazer. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 18, pp. 17-75). Rio de Janeiro: Imago. (Original published in 1920)

- Freud, S. (2006). Totem e tabu. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 13, pp. 11-163). Rio de Janeiro: Imago. (Original published in 1913)
- Freud, S. (2006). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 7, pp. 117-231). Rio de Janeiro: Imago. (Original published in 1905)
- Fuller, B., Holloway, S., & Liang, X. (1996). Family selection of child-care centers: the influence of household support, ethnicity and parental practices. *Child Development*, 67, 3320-3337. Retirado de [http://www-gse.berkeley.edu/sites/default/files/fuller\\_et\\_al1996.pdf](http://www-gse.berkeley.edu/sites/default/files/fuller_et_al1996.pdf)
- Goldberg, L., Schultz, T. W., & Piel, M. (1996). Three commentaries on the proposals. *The Future of Children*, 6(2), 137-143. Retirado de <http://link.periodicos.capes.gov.br/ez45.periodicos.capes.gov.br/>
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2004). *People under three: young children in day care*. 2<sup>nd</sup> edition. – London: Routledge.
- Gomes, V. L. O. (2006). A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas. *Texto & Contexto Enfermagem*, 15(1), 35-42. doi: 10.1590/S0104-07072006000100004
- Hopkins, J. (1990). Facilitating the development of intimacy between nurses and infants in day nurseries. In A. S. Honig, *Optimizing Early Child Care and Education: Special aspects of education*; v. 13 (pp. 99-111). Amsterdam: Gordon and Breach Science Publishers.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2012). *Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico*. Brasília: INEP.
- Jatrana, S. (2007). Who is minding the kids? Preferences, choices and childcare arrangements of working mothers in India. *Social Change*, 37(4), 110-130. doi: 10.1177/004908570703700406
- Johns, J. (1996). Daughters becoming mothers. In C. Clulow, *Partners becoming parents: talks from the Tavistock Marital Studies Institute* (pp. 86-100). London: Sheldon Press.
- Klein, M. (1996). *Amor, culpa e reparação e outros trabalhos*. (Obras completas de Melanie Klein; v. I). Rio de Janeiro: Imago Ed. (Original published 1975).

- Klein, M. (1997). *A psicanálise de crianças*. (Obras completas de Melanie Klein; v. II). Rio de Janeiro: Imago Ed. (Original published in 1975).
- Kuhlmann, M. Jr. (1991). Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*, 78, 17-26. Retirado de <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n78/n78a02.pdf>
- Laville, C., & Dione, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Levandowski, D. C., & Piccinini, C. A. (2006). Expectativas e sentimentos em relação à paternidade entre adolescentes e adultos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 17-28. doi: 10.1590/S0102-37722006000100003
- Liang, X., Fuller, B., & Singer, J. D. (2000). Ethnic differences in child care selection: the influence of family structure, parental practices, and home language. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 357-384. doi: 10.1016/S0885-2006(00)00071-5
- Lordelo, E. R. (1998). Educadoras de creche: concepções e práticas. *Interação em Psicologia*, 2, 113-132. Retirado de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/7650/5456>
- Lordelo, E. R., & Carvalho, A. M. A. (2003). Educação Infantil e Psicologia: para que brincar? *Psicologia Ciência e Profissão*, 23(2), 14-21. doi: 10.1590/S1414-98932003000200004
- Lyth, I. M. (1989). Day care of children under five: an action research study. In I. M. Lyth, *The dynamics of the social: selected essays, Vol. 2* (pp. 215-247). London: Free Association Books.
- Mahler, M. (1982). *O processo de separação-individuação*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original published in 1979)
- Mannoni, M. (1987). *A criança, sua "doença" e os outros: o sintoma e a palavra*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara. (Original published in 1967).
- Maranhão, D. G. (2000). O processo saúde-doença e os cuidados com a saúde na perspectiva dos educadores infantis. *Cadernos de Saúde Pública*, 16(4), 1143-1148. doi: 10.1590/S0102-311X2000000400034
- Maranhão, D. G., & Sarti, C. A. (2007). Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 11(22), 257-270. doi: 10.1590/S1414-32832007000200006

- Monção, M. A. G. (2015). O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 652-679. doi: 10.1590/198053143052
- Monteiro, L. P., & Cardoso, N. A. (2001). Família e criação dos filhos. In S. M. G. Sousa e I. Rizzini (Coord.), *Desenhos de família: criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais* (pp. 95-115). Goiânia: Cãnone Editorial.
- Moss, P. (2008). What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? *Research in Comparative and International Education*, 3(3), 224-234. doi: 10.2304/rcie.2008.3.3.224
- Núcleo de Estudos em Infância e Família - NUDIF/CRESCI (2011a). *Questionário sobre a experiência e formação das educadoras*. Instrumento não-publicado. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Núcleo de Estudos em Infância e Família - NUDIF/CRESCI (2011b). *Entrevista de crenças das educadoras sobre infância e adaptação do bebê à creche*. Instrumento não-publicado. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Pessôa, L. F., Seidl-de-Moura, M. L., Ramos, D. O., & Mendes, D. M. L. F. (2016). Sistemas de cuidados e o discurso de diferentes cuidadores do Rio de Janeiro: evidências de trajetória de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 33(1), 71-82. doi: 10.1590/1982-02752016000100008
- Piccinini, C. A., Lopes, R. C., Sperb, T., Gabriel, M., Polli, R. G., Becker, S. M. S, Martins, G. D. F., Bortolini, M., Cherer, E., Bossi, T. (2012). “*Impacto da creche no desenvolvimento socioemocional e cognitivo infantil: estudo longitudinal do sexto mês de vida do bebê ao final dos anos pré-escolares*” – CRESCI, projeto não publicado, Instituto de Psicologia, UFRGS.
- Piccinini, C. A., Silva, M. R., Gonçalves, T. R., Lopes, R. C. S., & Tudge, J. (2004). O envolvimento paterno durante a gestação. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 17(3), 303-314. doi: 10.1590/S0102-79722004000300003
- Piper, H., & Smith, H. (2003). ‘Touch’ in educational and child care settings: dilemmas and responses. *British Educational Research Journal*, 29(6), 879–894. doi: 10.1080/0141192032000137358

- Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2001). O ingresso e a adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 81-95. doi: 10.1590/S0102-79722001000100007
- Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2004). A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 497-503. doi: 10.1590/S1413-294X2004000300012
- Romanelli, G. (2002). Autoridade e poder na família. In M. C. B. Carvalho (Org.), *A família contemporânea em debate* (pp. 73-88). São Paulo: Educ/Cortez.
- Rosemberg, F. (1996). Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 96, 58-65. Retirado de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/333.pdf>
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Vitória, T. (1994). A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 4(2), 35-40. Retirado de <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/viewFile/38138/40871>
- Roudinesco, E. (2003). *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Rustin, M. (2013). A relational society. *Soundings*, 54, 23-36. Retirado de: <http://www.lwbooks.co.uk/journals/soundings/pdfs/s54%20rustin.pdf>
- Scarr, S. (1998). American child care today. *American Psychologist*, 53, 95-108. doi: 10.1207/s15566935eed0702\_1
- Scarr, S., & Weinberg, R. A. (1986). The early Childhood enterprise: care and education of the young. *American Psychologist*, 41(10), 1140-1146. doi: 10.1037/0003-066X.41.10.1140
- Silva, L. W., & Tokumaru, R. (2008). Cuidados parentais e alopais parentais recebidos por crianças de escolas públicas e particulares de Vitória – ES. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 133-141. doi: 10.1590/S0102-79722008000100017
- Singer, J. D., Fuller, B., Keiley, M., K., & Wolf, A. (1998). Early child-care selection: variation by geographic location, maternal characteristics, and family structure. *Developmental Psychology*, 34(5), 1129-1144. doi: 10.1037/0012-1649.34.5.1129
- Soares, M. D., & Coelho, T. C. B. (2008). O cotidiano do cuidado infantil em comunidades rurais do Estado da Bahia: uma abordagem qualitativa. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 8(4), 463-472. doi: 10.1590/S1519-38292008000400012

- Spitz, R. A. (1979). *O primeiro ano de vida: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais*. São Paulo: Martins Fontes. (Original published in 1965)
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Orgs.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Londres: Sage.
- Stern, D. (1977). *La primera relacion: madre-hijo*. Madrid: Ediciones Morata, S.A. Fundacion de Javier Morata.
- Tang, S., Coley, R. L., & Votruba-Drzal, E. (2012). Low-income families' selection of child care for their young children. *Children and Youth Services Review*, 34, 2002-2011. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.06.012
- Veríssimo, M. D. L. O. R., & Fonseca, R. M. G. S. (2003a). Funções da creche segundo suas trabalhadoras: situando o cuidado da criança no contexto educativo. *Revista da Escola de Enfermagem*, 37(2), 25-34. doi: 10.1590/S0080-62342003000200004
- Veríssimo, M. D. L. O. R., & Fonseca, R. M. G. S. (2003b). O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 11(1), 28-35. doi: 10.1590/S0104-11692003000100005
- Vesely, C. K. (2013). Low-income African and Latina immigrant mothers' selection of early childhood care and education (ECCE): considering the complexity of cultural and structural influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 470-486. doi: 10.1016/j.ecresq.2013.02.001
- Vitta, F. C. F., & Emmel, M. L. G. (2004). A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. *Paidéia*, 14, 177-189. doi: 10.1590/S0103-863X2004000200007
- Wagner, A., Predebon, J. C., Mosmann, C., & Verza, F. (2005). Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(2), 181-186. doi: 10.1590/S0102-37722005000200008
- Winnicott, D. W. (1975). O brincar: uma exposição teórica. In D. W. Winnicott, *O brincar e a realidade* (pp. 59-77). Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Winnicott, D. W. (1975). O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil. In D. W. Winnicott, *O brincar e a realidade* (pp. 153-162). Rio de Janeiro: Imago Editora. (Original published in 1967)
- Winnicott, D. W. (1982a). E o pai?. In: D. W. Winnicott, *A criança e o seu mundo* (pp. 127-133). Rio de Janeiro: LTC Editora. (Original published in 1957)

- Winnicott, D. W. (1982b). Mais ideias sobre os bebês como pessoas. In: D. W. Winnicott, *A criança e o seu mundo* (pp. 95-103). Rio de Janeiro: LTC Editora. (Original published in 1957)
- Winnicott, D. W. (1982c). Por que as crianças brincam. In: D. W. Winnicott, *A criança e o seu mundo* (pp. 161-165). Rio de Janeiro: LTC Editora. (Original published in 1957)
- Winnicott, D. W. (1983). Distorção do ego em termos de falso e verdadeiro “*self*”. In D. W. Winnicott, *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (pp. 128-139). Porto Alegre: Artmed. (Original published in 1960)
- Winnicott, D. W. (1983). Moral e educação. In D. W. Winnicott, *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (pp. 88-98). Porto Alegre: Artmed. (Original published in 1963)
- Winnicott, D. W. (1994). A experiência mãe-bebê de mutualidade. In D. W. Winnicott, *Explorações psicanalíticas* (pp. 195-202). Porto Alegre: Artmed. (Original published in 1969)
- Winnicott, D. W. (2000). A preocupação materna primária. In D. W. Winnicott, *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas* (pp. 399-405). Rio de Janeiro, Imago Ed. (Original published in 1956)
- Winnicott, D. W. (2005). *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes. (Original published in 1965)
- Winnicott, D. W. (2005). *Privação e delinquência*. 4º ed. – São Paulo: Martins Fontes. (Original published in 1984)
- Winnicott, D. W. (2005). *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes. (Original published in 1986)
- Winnicott, D. W. (2006). *Os bebês e suas mães*. São Paulo: Martins Fontes. (Original published in 1987)
- Zornig, S. A. (2010). Reflexões sobre uma ética do cuidado na primeira infância. *Primórdios-CPRJ*, 1(1), 15-26. Retirado de [http://www.cprj.com.br/primordios/15-26\\_reflexoes.pdf](http://www.cprj.com.br/primordios/15-26_reflexoes.pdf)
- Zucker, E., Howes, C., & Garza-Mourino, R. (2007). Research report: early childhood care and education preferences among latino families in Los Angeles. *Center for Improving Child Care Quality*. University of California, Los Angeles. doi: 10.1.1.125.6562

## ANEXOS

### **Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Informado**

#### **Universidade Federal do Rio Grande do Sul Programa de Pós-graduação em Psicologia**

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Informado**

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada(o), de forma clara e detalhada, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos de coleta dos dados do presente projeto de pesquisa que tem como objetivo acompanhar durante dez meses o desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo de bebês que frequentam e não frequentam creche. As educadoras participarão das coletas de dados na creche, que envolverão quatro fases: ingresso do bebê na creche, um mês, cinco meses e oito meses após o ingresso na creche. Em cada um desses momentos, as educadoras serão convidadas a responder entrevistas e questionários. O local das entrevistas, número de encontros e a sua duração serão combinadas entre pesquisadores e participantes, levando em consideração o melhor interesse dos mesmos. Esses procedimentos poderão ser realizados tanto no Instituto de Psicologia – situado à Rua Ramiro Barcelos, 2600 – como na creche se assim as educadoras preferirem. A coleta de dados será organizada de modo a evitar custos aos participantes. No entanto, quando necessário, será oferecido auxílio para transporte e alimentação.

Acredita-se que as entrevistas permitirão aos participantes refletirem acerca de suas vivências e sentimentos relacionados à profissão de educador e que isso poderá trazer algum benefício para eles. No entanto, visto que serão abordadas questões íntimas que podem gerar algum desconforto, caso seja necessário, os participantes poderão ser encaminhados à Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS, se assim o desejarem.

Tenho o conhecimento de que receberei a resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Poderei obter tais esclarecimentos com a equipe de pesquisa, com o Comitê de Ética do Instituto de Psicologia pelo fone 3308-5698 ou com o Comitê de Ética do Hospital de Clínicas pelo fone 3359-8304. Minha participação é voluntária e terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso traga prejuízo ao meu exercício profissional nesta instituição.

Entendo que não serei identificada(o) e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas a minha privacidade. Tenho ciência de que uma via deste documento será fornecida a mim.

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar deste estudo.

Os pesquisadores responsáveis por este projeto são o Prof. Cesar Piccinini e as doutorandas Scheila Becker e Gabriela Martins, que poderão ser contatados pelo Tel: 3308-5058 e e-mail: [cresci.ufrgs@gmail.com](mailto:cresci.ufrgs@gmail.com). Endereço para contato: Rua Ramiro Barcelos, 2600 - Bairro Santa Cecília - Porto Alegre.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura da(o) Participante

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_



## Anexo B: Questionário sobre a Experiência e Formação das Educadoras

### QUESTIONÁRIO SOBRE A EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS

(Projeto CRESCI; NUDIF – UFRGS, 2011)

Nome da educadora:

Data em que o questionário foi preenchido:

#### I. Eu gostaria de saber um pouco sobre você.

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua escolaridade (*anos concluídos*)?
3. Onde você foi criada: ( ) capital ( ) cidade do interior ( ) Zona rural (vila, sítio)  
Município:.....
4. Qual o seu Estado Civil: ( ) casada; ( ) solteira; ( ) separada; ( ) viúva; ( ) com  
companheiro
5. Número de filhos: .....

#### II. Agora, eu gostaria de saber um pouco sobre o teu trabalho e tua experiência como educadora.

1. Conte-me um pouco sobre a sua escolha pela área de educação infantil.
2. Como tu te descreverias como educadora?
3. Tu pensas em alguém como modelo?
4. Há quanto tempo você trabalha nesta área?
5. Você já trabalhou com crianças de que faixas etárias?
6. Você possui treinamento específico para o atendimento de crianças menores de 18 meses?  
( ) Sim ( ) Não Se sim, qual? \_\_\_\_\_
7. Você segue alguma linha pedagógica?
8. Você considera seu trabalho como educadora um trabalho de curto prazo ou de uma  
carreira a longo prazo (não necessariamente nesta creche)? (*avaliar na resposta da  
educadora, não é necessário dar as opções*)

( ) Definitivamente temporárias/ de curto prazo	( ) Provavelmente temporário/ de curto prazo	( ) Provavelmente uma carreira a longo prazo	( ) Definitivamente uma carreira a longo prazo
--	---	---	--

#### III. Agora vamos falar sobre tua experiência atual como educadora.

1. Há quanto tempo você trabalha nesta creche?

2. Em um dia típico, quantas horas você trabalha?
3. Além de ti, quantos outros adultos cuidam do grupo de crianças?
4. Se você não se importar, poderia me dizer quanto você ganha por mês nesta creche?
5. Em uma escala de 1-10, marque o quanto você se sente satisfeita com este salário.

1 – Não satisfeita	2	3	4	5	6	7	8	9	10 – Totalmente satisfeita
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	----------------------------

6. A creche oferece plano de carreira?
7. Você trabalha em algum outro lugar? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, Quantas horas por semana você trabalha neste local? E qual sua função?

8. Você participou de cursos de formação no último ano?

Quais?	Quantas horas?	Que temas foram tratados?
1)		
2)		
3)		
4)		
5)		

\* Se necessário continue listando os cursos no verso da folha.

9. Em alguma destes cursos você recebeu apoio da creche para participar? Por exemplo, liberação em horário de trabalho, ajuda de custo, diretamente oferecendo o treinamento etc.
10. Algum destes cursos você buscou por conta própria?
11. Em uma escala de 1-10, marque o quanto você se sente satisfeita na sua posição atual como educadora infantil?

1 – Não satisfeita	2	3	4	5	6	7	8	9	10 – Totalmente satisfeita
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	----------------------------

12. Pensando no seu trabalho nesta creche, você teria alguma dificuldade a destacar?

Obs: Entrevista adaptada por Becker, Martins e Piccinini de NICHD, 1992.

## **Anexo C: Entrevista de Crenças das Educadoras sobre Infância e Adaptação do Bebê à Creche**

### **ENTREVISTA DE CRENÇAS DAS EDUCADORAS SOBRE INFÂNCIA E ADAPTAÇÃO DO BEBÊ À CRECHE**

(Projeto CRESCI; NUDIF – UFRGS, 2011)

#### **I. Vamos iniciar nossa conversa falando um pouco sobre o que você pensa sobre a infância.**

1. Cite as 5 primeiras palavras que lhe vem a mente quando você pensa na palavra infância?  
 1 - \_\_\_\_\_ 2 - \_\_\_\_\_ 3 - \_\_\_\_\_  
 4 - \_\_\_\_\_ 5 - \_\_\_\_\_
2. Por favor, me conte por que você relaciona estas palavras com infância.
3. Que qualidades você desejaria que uma criança tivesse como adulto?
4. O que você acha que é necessário para que ele(a) possa desenvolver essas qualidades?

#### **II. Gostaria de falar um pouco sobre o que você pensa em relação aos primeiros anos de vida do bebê.**

1. O que você imagina que um bebê necessita nesta fase?
2. Que práticas você considera importantes no dia a dia com os bebês?
3. Dentre estas práticas quais você costuma realizar junto aos bebês?
4. Há outras práticas que você costuma realizar e não citou como importante?
5. Você enfrenta dificuldades para realizar alguma das práticas que você considera importante?

#### **III. Agora vamos falar um pouco sobre o processo de adaptação dos bebês.**

1. O que é para você adaptação à creche?
2. Que critérios você utiliza para dizer que um bebê está bem adaptado?
3. O que você considera um processo de adaptação difícil?
4. O que você considera um processo de adaptação fácil?
5. O que você acha que interfere no processo de adaptação?
6. Para você qual a melhor forma de realizar uma boa adaptação?
7. É esta a forma adotada nesta creche? Se não, qual a forma?

Obs: Entrevista construída por Becker, Martins, Bernardi, Rapoport e Piccinini.

**Anexo D: Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia**



## Instituto de Psicologia

Rua Ramiro Barcelos, 2600 - CEP 91035-003 Porto Alegre RS Tel.: Fax (051) 3316-5066

### COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

REGISTRO NUMERO: 25000.089325/2006-58

#### PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 2010070

Título do Projeto:

*Impacto da creche no desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo infantil: estudo longitudinal do primeiro ao segundo ano de vida da criança.*

Pesquisador(es):

Cesar Augusto Piccinini – Pesquisadora Responsável  
 Rita de Cassia Sobreira lopes  
 Tânia Mara Sperb  
 Schlia Machado da Silveira Becker  
 Gabriela Dal Forno Martins

O projeto atende aos requisitos necessários. Está aprovado pelo CEP-Psicologia por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução nº196/96 e complementares do CONEP e Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia.

Eventos adversos e eventuais ementas ou modificações no protocolo de pesquisa devem ser comunicadas a este Comitê. Devem também ser apresentados anualmente relatórios ao Comitê, inicialmente em 06/12/2011, bem como ao término do estudo.

Aprovado, em 06/12/2010.

  
 Comitê de Ética em Pesquisa  
 Registro 25000.089325/2006-58  
 Instituto de Psicologia - UFRGS

**Anexo E: Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital de Clínicas de Porto Alegre**



**HCPA - HOSPITAL DE CLÍNICAS DE PORTO ALEGRE  
GRUPO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

**COMISSÃO CIENTÍFICA E COMISSÃO DE PESQUISA E ÉTICA EM SAÚDE**

A Comissão Científica e a Comissão de Pesquisa e Ética em Saúde, que é reconhecida pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)/MS como Comitê de Ética em Pesquisa do HCPA e pelo Office For Human Research Protections (OHRP)/USDHHS, como Institutional Review Board (IRB00000921) analisaram o projeto:

**Projeto:** 100553      **Versão do Projeto:** 25/11/2010      **Versão do TCLE:** 10/02/2011

**Pesquisadores:**

RITA DE CÁSSIA SOBREIRA LOPES  
TANIA MARA SPERB  
GABRIELA DAL FORNO MARTINS  
SHEILA MACHADO DA SILVEIRA BECKER  
CESAR AUGUSTO PICCININI

**Título:** Impacto da creche no desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo infantil: estudo longitudinal do primeiro ao segundo ano de vida da criança

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos, bem como o respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com as diretrizes e normas nacionais e internacionais de pesquisa clínica, especialmente as Resoluções 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde.

- Os membros da Comissão Científica e da Comissão de Pesquisa e Ética em Saúde não participaram do processo de avaliação dos projetos nos quais constam como pesquisadores.
- Toda e qualquer alteração do projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente ao CEP/HCPA.
- O pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais de acompanhamento e relatório final ao CEP/HCPA.
- Somente poderá ser utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual conste o carimbo de aprovação do HCPA/GPPG.

Porto Alegre, 18 de fevereiro de 2011.

  
Prof.<sup>a</sup> Nadine Clausell  
Coordenadora GPPG e CEP/HCPA