



## O CUIDADO DE BEBÊS EM UMA CRECHE PÚBLICA EM MACEIÓ/AL: RACIONALIZANDO O CUIDADO E O AFETO

Carla Manuella de Oliveira Santos<sup>1</sup>

Laura Cristina Vieira Pizzi<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente texto tem por tema o cuidado de bebês de 0 a 2 anos em espaço institucional de Educação Infantil. Apresentamos, como elementos de pesquisa, os estudos etnográficos realizados em uma instituição pública municipal na periferia da cidade de Maceió/AL em condições precárias. Foram analisados os saberes e afetos presentes nos discursos de uma professora e dos auxiliares de creche municipal sobre as práticas de cuidado como forma de compreender o lugar docente na divisão da atividade de cuidar na instituição. Para tanto, empreendemos um diálogo teórico com os estudos feministas e os discursos que transitam no espaço do berçário. Analisamos as ações e os discursos dos adultos que trabalham em um berçário, expondo o cuidado dos bebês e crianças pobres pela perspectiva da professora e dos auxiliares, delineando aspectos do saber relacionado ao afeto e à relação cuidado/educação, com foco nas relações no/do berçário.

**Palavras-chaves:** Cuidado. Creche. Estudos feministas. Trabalho docente.

### BABY CARE IN A PUBLIC NURSERY IN MACEIÓ/AL: RATIONALIZING CARE AND AFFECTION

### ABSTRACT

This text has as its theme the care of babies from 0 to 2 years old in an institution of early childhood education. We present, as research, elements of an ethnographic studies carried out in a municipal public institution on the outskirts of the city of Maceió/AL under precarious conditions. We analyzed the knowledge and affections present in the speeches of a teacher and daycare assistants about the care practices as a way of understanding the teaching place in the division of the care activity in the institution. Thereunto, we undertake a theoretical dialogue with feminist studies and discourses that transit the nursery space. We analyzed the actions and discourses of adults working in a nursery, exposing the care of babies and poor children from the perspective of the teacher and assistants related to affection and care/education links, focusing on the relationship on/of the nursery.

**Keywords:** Care. Nursery. Feminist studies. Teaching work.

### CUIDADO DEL BEBÉ EN UNA GUARDERÍAS PÚBLICA EN MACEIÓ / AL: RACIONALIZANDO EL CUIDADO Y EL AFECTO

### RESUMEN

Este texto tiene como tema el cuidado de bebés de 0 a 2 años en un espacio de Educación de la Primera Infancia. Presentamos, como elementos de investigación, los estudios etnográficos realizados en una institución pública municipal en las afueras de la ciudad de Maceió / AL en condiciones precarias. Se

<sup>1</sup> Doutora em Educação e Professora da Universidade Estadual de Alagoas - Campus II Santana do Ipanema. E-mail: <[carla.olliveira@hotmail.com](mailto:carla.olliveira@hotmail.com)>. ORCID ID.:

<sup>2</sup>Doutora em Educação e professora titular da Universidade Federal de Alagoas - Campus A.C Simões. E-mail: <[lcypizzi@hotmail.com](mailto:lcypizzi@hotmail.com)>. ORCID ID.:



analizaron los conocimientos y afectos presentes en los discursos de una maestra y los asistentes de guardería municipal sobre las prácticas de cuidado como una forma de entender el lugar de enseñanza en la división de la actividad de cuidado en la institución. Con este fin, emprendemos un diálogo teórico con los estudios feministas y los discursos que transitan el espacio de la guardería. Analizamos las acciones y los discursos de los adultos que trabajan en una guardería, exponiendo el cuidado de los bebés y niños pobres desde la perspectiva de la maestra y los asistentes, describiendo aspectos del conocimiento relacionados con el afecto y la relación cuidado / educación, centrándonos en/de la guardería.

**Palabras-clave:** Cuidado. Guardería. Estudios feministas. Trabajo docente.

### Considerações iniciais

O interesse em tratar do cuidado decorre de fatores diversos, dentre os quais o fato de tender a ser uma prática comum nas creches e na educação das crianças pequenas, mas pouco relacionada aos processos educativos em sentido estrito. Além disso, há o problema da invisibilidade dos saberes das profissionais de creche, já apontado por Cerisara (2002). Para a autora, o trabalho docente com bebês e crianças pequenas é associado ao desempenhado no ambiente familiar e atrelado às “práticas naturais da mulher”, caracterizando-se como complementar ou acessório, “o que contribui para uma desvalorização” (CERISARA, 2002, p. 106).

O cuidar e o educar são situados nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2009) como ações indissociáveis, reforçando essas ações como indispensáveis para o cotidiano nas instituições de Educação Infantil. Apesar da indissociabilidade presente no discurso dos documentos orientadores para as práticas na Educação Infantil, o tema ainda merece reflexões e ações específicas. Conforme afirma Cerisara (1999), ainda observamos traços históricos do papel assistencialista das creches e pré-escolas até hoje, com predomínio de práticas sociais advindas do modelo familiar e/ou hospitalar.

De acordo com Cerisara (1999), ainda é um desafio concretizar o cuidar nas práticas educativas nas instituições de Educação Infantil. O uso dos termos *cuidar* e *educar* como indissociáveis é decorrente do emprego do termo *educare* (care=cuidar), utilizado em inglês para educação e cuidado. Na língua portuguesa, não temos uma palavra que contemple o significado de cuidar e educar, razão por que se optou pelo uso dos dois termos, com significativas projeções sobre as práticas que, historicamente, caracterizam o campo educacional brasileiro.

## Apontamentos gerais sobre a ética do cuidado e os estudos feministas

Boff (2004) afirma que *cuidado* advém do latim *cura*, palavra usada em contextos que remetiam às relações de amor e amizade, concepção já *adotada* por Martin Heidegger. Há, ainda, outra acepção, como *cogitare-cogitatus*, referindo-se também à cura, porém, com conotações de atitudes de atenção. Nesta perspectiva, o cuidado é apresentado a partir de ações que significam o bom trato, zelo, solitudes em relação ao outro.

O estudo de Martin Heidegger, *O filósofo do cuidado*, sobre a cura, apresenta reflexões que nos permitem transitar pelo lugar que ocupam o cuidado e a dedicação. Heidegger (2005) apresenta o cuidado como uma dimensão ontológica (do ser humano), que envolve “a interpretação existencial da pre-sença como cura” (*Dasein* – ‘ser-aí’, mas traduzido também como ‘pre-sença’ e ‘o ser-no-mundo’), como construção do modo de ser, da existência e da história (HEIDEGGER, 2005, p. 276, grifos do autor).

Boff (2004, p. 34) caracteriza o cuidado como “um fenômeno que é a base possibilitadora da existência humana enquanto humana” e, portanto, como elemento essencial para o desenvolvimento humano e para sua compreensão.

Nesse processo de definição de *cuidado*, Boff (2004) delinea duas significações: a primeira, voltada para atenção ao outro, corresponde ao ato de solicitude; a segunda advém da preocupação, uma ação de inquietude diante das demandas em que a pessoa que cuida se vê envolvida. Assim, o cuidado é concebido como inerente às relações humanas: “é um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas” (BOFF, 2004, p. 92).

É a perspectiva relacional do cuidado que vinculamos à educação, uma vez que pensar uma ética do cuidado priorizando os aspectos que existem na dimensão da relação com o eu e o outro, evidencia a atenção e a preocupação, sentidos inerentes ao cuidado. Trata-se, pois, de um caminho cujos modos de ser cuidado são desenvolvidos ao estar com o outro, a partir do eu e os outros, ou seja: “deixar-se cuidar pelo objeto do cuidado para a ser em si mesmo uma forma eficaz de cuidar” (FIGUEIREDO, 2009, p. 131). Observa-se que aquele *cuidado essencial* apresentado nos estudos de Martin Heidegger (2005) evidencia o cuidado e a existência como intrínsecos e em diálogo com uma ética do cuidado, que tem o seu princípio na experiência de existir com o outro.

Quando Boff (2004) salienta a dimensão afetiva do cuidado, entende o afeto como uma categoria essencialmente desenvolvida pelos humanos, uma vez que desenvolvemos “o sentimento, a capacidade de emocionar-se, de envolver-se, de afetar e de sentir-se afetado” (BOFF, 2004, p. 99). Este é outro ponto importante no diálogo com o cuidado: os afetos, em outras palavras, os sentimentos que são constituídos na experiência de estar com o outro.

Partimos dessas considerações mais gerais sobre o cuidado para, então, focar em uma dimensão mais política, vinculada aos estudos feministas. Retomando as reflexões e posicionamentos de Gilligan (1982), pode-se afirmar que o discurso sobre a mulher na dimensão das vivências e dos relacionamentos na sociedade a tem colocado, quase universalmente, como a única responsável pelo cuidado inicial dos filhos. Independente do sexo da criança, nos primeiros anos de vida, o principal cuidador é o sujeito feminino, o que acaba produzindo estereótipos, que sugerem uma divisão de amor e trabalho que delega “expressivas capacidades às mulheres enquanto coloca aptidões instrumentais no domínio masculino” (GILLIGAN, 1982, p. 27).

Por meio de pesquisas empíricas, em que se debruçou sobre a ética do cuidado e a ética da justiça, Gilligan (1982, p. 110, grifos do autor) constatou que

O imperativo moral que surge repetidamente nas entrevistas com as mulheres é uma obrigação a cuidar, uma responsabilidade de discernir e suavizar o “problema real e reconhecível” deste mundo. Para os homens, o imperativo moral aparece mais como uma obrigação de respeitar os direitos dos outros e assim proteger de interferência os direitos à vida e auto-realização [sic].

Essa dimensão do imperativo moral do cuidado está naturalizada como um lugar feminino, enquanto para os homens esse imperativo recai sobre a experiência da responsabilidade, dos direitos e liberdades individuais. A este respeito, Tronto (1997, p. 199) afirma: “posso ao menos fazer uma generalização nesta sociedade; os homens têm cuidado com (preocupam-se com); as mulheres cuidam de”. Assim, fica vinculado ao masculino o que está no âmbito público e, ao feminino, o que pertence ao privado, solidificando uma divisão do trabalho de cuidar determinada pelo gênero. Isto é constituído mediante a concepção de que “a abordagem feminina do cuidar carrega o fardo da aceitação das divisões tradicionais de gênero numa sociedade que desvaloriza o que as mulheres fazem” (TRONTO, 1997, p. 200).

Esse aspecto moral do cuidar é descrito por Gilligan (1982, p. 116) “para explicar o desenvolvimento das mulheres, mas também para entender em ambos os sexos as

características precursoras de uma concepção moral adulta”. Tais características indicam as diferenças nos comportamentos éticos de homens e mulheres, que ocupam lugares morais hierarquizados.

Nos estudos de Gilligan (1982), fica implícito que a construção do problema moral advém de discursos que estabelecem uma dinâmica relacional de diferenças, havendo, para as mulheres, um valor moral subjugado. A autora menciona que as pioneiras feministas situavam na educação o fator decisivo para que as mulheres pudessem viver a autonomia, mas essa discussão perpassa o desenvolvimento das mulheres na sociedade e o papel dos direitos e das responsabilidades. Para a autora, “o choque entre a moralidade do direito e uma ética da responsabilidade advém de uma crise moral” (GILLIGAN, 1982, p. 147). Essa evidência foi constada nos dizeres de mulheres sobre direito e responsabilidades e sobre o aborto, que revelam tensão entre o que é o bem para os outros e o bem para si. A autora também ouviu mulheres estudantes, verificando que,

[...] através de uma vasta gama de formulações, como a oposição entre egoísmo e responsabilidade complica para as mulheres a questão da escolha, deixando-as suspensas entre um ideal de altruísmo e a verdade de sua vivência e suas necessidades (GILLIGAN, 1982, p. 149).

Segundo a autora, o esforço feito pelas mulheres pesquisadas acaba esbarrando em valores que as deixam em um dilema: desejam fazer escolhas (o que representaria o egoísmo), mas desejam, também, que suas escolhas não causem danos aos outros (o que revela altruísmo), de que resulta a dificuldade de escolher, pesando sempre o lugar do outro na relação.

Sobre essa questão da responsabilidade, Largade (2004) aponta que, assim como nas sociedades passadas, a obrigação do cuidado ainda é atribuída às mulheres, que cuidam de forma vital dos outros: homens, crianças, filhos, parentes, enfermos, estudantes, apresentando-se como responsáveis pelo desenvolvimento do bem-estar e progresso nas relações. De acordo com a autora, há uma preocupação ainda maior com as obrigações de cuidado na atualidade (após transformações do século XX), uma vez que as mulheres, para além das atividades *domésticas*, também devem mostrar êxito e competência nas demais atividades.

Largade (2004) apresenta o cuidado na contemporaneidade como algo a ser pensado além do sincretismo patriarcal do cuidado para o outro, em que a obrigação do cuidado, vinculada ao feminino, é naturalizada. Para isto, propõe ressignificar o cuidado

mediante um deslocar-se do ponto de vista patriarcal. A autora propõe que o cuidado deixe de ser apenas uma ação desejada para os outros e que passe a ser centrado em si mesmo, implicando o compromisso social de que as mulheres exerçam também o cuidado si. Deste modo, desenvolverão autonomia, saindo do campo do cuidado como obrigação feminina e posicionando-se em uma dimensão democrática e não hierárquica, onde não haja uma subordinação do cuidado.

Esta perspectiva democrática do cuidado, assumida nas vozes da justiça e da ética, são elementos que condicionam mudanças nos direitos das mulheres e nas ações que desempenham, “[...] capacitando as mulheres a considerar moral cuidar não só de outros, mas de si mesmas”, como afirma Gilligan (1982, p. 160). Gilligan constatou que há um *vocabulário moral superposto*, que acaba por limitar o lugar do cuidado, interferindo na cooperação e no potencial da ação de cuidar.

Assim, os estudos de Gilligan (1982) e Largade (2004) compartilham de uma perspectiva voltada ao direito de incluir, na ação do cuidado não, apenas o outro, também o eu, saindo da condição hierárquica das experiências sociais, de que derivará um diálogo entre equidade e cuidado, oportunizando uma compreensão melhor das relações entre os gêneros, suas necessidades coletivas e individuais.

Situar o cuidado na dinâmica das relações, atentando para o diálogo entre responsabilidade e direitos para o desenvolvimento humano, é fomentar a premissa de que “os aspectos verdadeiramente transformadores e feministas dos cuidados e do cuidar não podem ser reconhecidos a não ser que reformulemos nossa visão do contexto político em que eles se situa, como um fenômeno moral” (TRONTO, 1997, p. 187).

Essa reformulação proposta por Tronto (1997) situa o cuidado em uma relação de interdependência, ou seja, não há uma autonomia única ou um único sujeito a ser beneficiado com o cuidado. Quando há essa interdependência, os sujeitos transitam das relações à prática do cuidado, compreendendo-o como prática social do desenvolvimento humano. Tronto (2007) aborda o papel do cuidado como uma possibilidade de tornar a sociedade mais democrática

Apesar de a história do cuidado ter alcançado destaque e amplitude a partir da visão feminista, com os estudos de Carol Gilligan (1982) e Nel Noddings (2003), e apesar de partirem de uma noção do cuidado como atividade predominantemente feminina, as autoras não excluem o masculino. Segundo Kuhnen (2014), Carol Gilligan abre caminho para propor

uma ética que concilie a perspectiva de princípios, de regras e de direitos com a ética do cuidado, contemplando as vozes do feminino e do masculino.

Essa premissa das vozes de homens e de mulheres exercendo a justiça, a autonomia e o cuidado nas relações seriam possíveis através da superação da sociedade patriarcal, abrindo caminho para relações de complementaridade e conciliação. Essas possibilidades propostas por Gilligan (1982) advêm de seus estudos, que comprovaram as diferenças existentes nas vozes masculinas e femininas na sociedade. Observando o lugar que essas vozes ocupavam, a autora apresentou argumentos que validavam a hipótese da existência de uma hierarquia em relação ao lugar que o feminino e o masculino ocupam na ética do cuidado.

A partir dessas constatações cabe destacar que, apesar das conotações que diferenciam os lugares dessas vozes, elas estão ligadas entre si, havendo uma relação que confere a possibilidade de diálogos. Ao identificar essa diferença nas vozes, Marinho (2009, p. 77) apresenta o lugar silenciado e desqualificado que ocupa a “voz feminina”. Neste sentido, a *voz diferente* seria a voz relacional.

Gilligan (1982) considera que o exercício do cuidado pode ser desenvolvido pelos sujeitos sem polarizar as vozes. Regidos pela ética do cuidado, indivíduos não precisam mais esconder sua vulnerabilidade, ternura, sua sensibilidade emocional em nome de se tornarem indivíduos, tal como indica o modelo masculino de sucesso no mercado. A moralidade não deve separar o indivíduo de sua humanidade, ao exigir a imparcialidade e a validade universal de julgamentos morais. Promover tal separação foi e continua sendo umas das histórias trágicas da civilização (KUHNNEN, 2014).

Nel Noddings (2003) apresenta um caminho investigativo mediante a problematização da ética do cuidado, como uma abordagem alternativa à ética dos princípios. Para a autora, a ética do cuidado é construída a partir de críticas aos princípios e leis universais da moral, geralmente formuladas por filósofos do sexo masculino.

Diferente de Gilligan (1982), Noddings (2003) problematiza uma ética do cuidado que advém das relações constituídas inicialmente por mãe e filhos e por professora e alunos. Desvela, assim, uma ética do cuidado superior à moral da justiça, uma vez que todo sujeito vivencia situações de cuidado, recebendo, assim, uma carga de afetos que imprimem em sua memória um cuidado inicial. Em outras palavras, antes de exercer a ação do cuidado, os sujeitos já foram cuidados por outros. O cuidado, por ter sido atribuído historicamente às

mulheres, tornou-se uma atividade desvalorizada socialmente nas sociedades patriarcais. O papel das discussões feministas foi resgatar a importância social do cuidado e dar-lhe o devido valor.

Esses apontamentos esclarecem o quanto falar em cuidado e ética demanda atenção social, pois se trata de atos intrínsecos ao desenvolvimento humano. O cuidado presente nas relações sociais, para além do ambiente privado, e a moralidade caminhando nessas relações (não se trata de uma moralidade universal) indicam caminhos que são constituídos mediante os lugares que as vozes ocupam, sejam elas masculinas ou femininas. Isso favorece o diálogo, dando lugar ao campo das subjetividades que vão se formando e incluindo as práticas de cuidados plurais na perspectiva relacional que se estabelece entre o eu e o outro.

Diante dessa perspectiva relacional, Tronto (1997) definiu o *cuidar com* e o *cuidar de*, compreendendo-os mediante o compromisso e a responsabilidade. “Assim, cuidar é necessariamente relacional. Dizemos que cuidamos de ou temos cuidado com alguma coisa ou com alguém” (TRONTO, 1997, p. 188). Nesta direção, a autora também explica o *cuidar com* conectado a uma dimensão mais universal, variando de acordo com o lugar do gênero que o emprega no contexto das relações sociais. O *cuidar de* é específico, ligado ao cuidar de si e ao cuidar de outrem, mediante situações subjetivas. Volta-se mais uma vez, aqui, para o lugar primeiro em que se fixam as raízes do cuidar: o contexto familiar.

Tronto (1997, p. 200) chama a atenção para o fato de que a “abordagem feminina do cuidar carrega o fardo da aceitação das divisões”, fazendo reverberar o discurso patriarcal, segundo o qual o cuidado é obrigação da mulher. Sobre isso, afirma ser necessário ampliar o lugar que o cuidado ocupa nas relações sociais para além do ambiente privado, o que passa pela perspectiva feminista. O cuidado na perspectiva feminista desmistifica a noção dos sujeitos plenamente autônomos. Somos todos interdependentes e só podemos existir socialmente se houver cuidado mútuo.

### **O cuidado como prática profissional em uma creche pública em Maceió/AL**

O cuidado como prática é latente na imagem social que se elabora sobre o espaço doméstico familiar privado, mas as dinâmicas nas relações que envolvem cuidado vão além desse lugar: elas perpassam a vida em sociedade, sobretudo nas instituições sociais, a

exemplo das escolas e hospitais. Levando em consideração a organização social patriarcal é, ainda, uma atividade de caráter eminentemente feminino.

Sorj e Fontes (2012) procuram analisar o cuidar como um regime estratificado, mediante implicações de gênero e classe social. Ao tratar da divisão de atividades domésticas entre homens e mulheres na família, as autoras constataam que essa distribuição é muito desfavorável para as mulheres, uma vez que os afazeres domésticos das mulheres são muito mais sensíveis às determinações de classe do que os dos homens, “cuja identidade de gênero é fortemente construída pela distância que se mantém da esfera doméstica” (SORJ; FONTES, 2012, p. 113).

O campo profissional do cuidado revela dimensões do trabalho de cuidar que o assemelham ao trabalho doméstico. Há, nessas semelhanças, um fator que Tronto (2007) chama de realidades que perpassam as ações do cuidado, em uma dinâmica mediada pelo poder. A autora explica que os serviços de cuidados ofertados por um médico cirurgião, uma lavadeira ou um chefe de cozinha estão imersos nas relações de poder, com exigências diversas. O cuidado, tanto na ordem pessoal quanto na ordem de serviço a outrem, perpassa pela dinâmica assimétrica de poder, “porque cuidar é normalmente visto como um trabalho sem qualificação, seu valor é baixo e os que necessitam do serviço são capazes de comandar os que o fornecem [...]” (TRONTO, 2007, p. 292).

A profissionalização do cuidado, que é exercido em ambiente institucional, exige especificidades relacionadas também à emoção, porque seu objetivo é atender às necessidades de outras pessoas, compreendendo que “nem todo trabalho emocional é, necessariamente, trabalho de cuidados, mas todo trabalho de cuidados envolve, sempre, o trabalho emocional” (SOARES, 2012, p. 49). Nesta direção, Soares (2012), considera que, nas práticas profissionais de cuidado, há um envolvimento afetivo, por ele nomeado de *agir em superfície* e *agir em profundidade*. Na perspectiva afetiva, o agir em superfície corresponde a ações que expressam emoções não sentidas, geralmente usadas para contornar uma situação desconfortável. Já o agir em profundidade manifesta-se quando se busca apresentar uma emoção que indique satisfação proveniente do eu. Assim, administrar essas emoções no trabalho de cuidado pode resultar em desgaste.

É nessa condição que são organizadas as tarefas de cuidar em espaço institucionalizado. Seria, segundo Soares (2012), o proletariado emocional, assim designado devido à segregação emocional que perpassa as tarefas de cuidar, uma vez que o poder de

decisão e o prestígio social que envolvem o cuidado são baixos, pois estão associados à divisão sexual do trabalho a partir das emoções. Na percepção de Soares (2012, p. 52),

As mulheres, por exemplo, devem, supostamente, ter medo de várias coisas, enquanto aos homens esse sentimento é vedado. A agressividade, em um homem, denota liderança; uma mulher agressiva, a seu turno, não é vista da mesma maneira. [...] foi e tem sido construída socialmente, e consagra uma hierarquização: as emoções expressas pelas mulheres são consideradas ora inferiores, ora superiores, mas raramente iguais às emoções manifestadas pelos homens.

A imagem social da mulher, como aquela que cuida de, a situa em uma posição histórica e social não apenas de desvalorização, mas de subordinação também. Para o desenvolvimento das dimensões morais da atividade de cuidar dos outros, Tronto (1997) propõe uma reformulação na dinâmica social contemporânea. Partindo de uma concepção de cuidado para uma sociedade democrática, a autora chama atenção para a necessidade de “nos voltarmos para a realidade das experiências das mulheres, podemos compreender como o poder atua para perpetuar desigualdades e padrões de dominação” (TRONTO, 1997, p. 236). Esse lugar ocupado pelas mulheres nas atividades que envolvem o cuidado exige atenção no diálogo entre educação e cuidado, uma vez que

a trabalhadora coloca em prática inúmeras qualificações, mas, assim como ocorre classicamente com o trabalho doméstico, essas qualificações permanecem, na maior parte do tempo, invisíveis, são pouco valorizadas, privadas de reconhecimento social. Ao mesmo tempo, se essas qualificações não são mobilizadas, sua ausência é imediatamente sentida, pois isso faz com que o trabalho de cuidar perca seu sentido, sua alma, sua humanidade (SOARES, 2012, p. 57).

Neste sentido, temos uma representação do cuidado como elemento necessário ao desenvolvimento humano, à medida que permite e facilita uma chamada à responsabilidade de cuidar, como reconhecimento de uma ética do cuidado que desenvolva um valor humano, mobilizando saberes e afetos intrínsecos a essa atividade.

Apresentaremos, aqui, a partir desses suportes conceituais, a atividade de cuidado de bebês em uma creche pública de Educação Infantil de um bairro periférico da cidade de Maceió/AL, em um contexto institucional bastante precário. Foi desenvolvida uma pesquisa etnográfica<sup>3</sup> com o intuito de identificar os discursos sobre as práticas de cuidado dos profissionais da creche com crianças de 0 a 2 anos. Os sujeitos da pesquisa foram a professora

---

<sup>3</sup> Parecer do Comitê de Ética: 1.026.835.

Catarina e os/as auxiliares Danilo, Elena e Sandra<sup>4</sup>, delineando aspectos dos saberes e afetos mobilizados por esse coletivo de profissionais. Foram utilizados, como recursos de coleta de dados, diários de campo, análises de documentos, entrevistas, Histórias de Vida e fotos do cotidiano como recurso de apoio às entrevistas.

No período da pesquisa, realizada na creche no ano letivo de 2015, havia 16 bebês matriculados, no berçário e no maternal I, em um total de seis meninas e dez meninos, todos/as oriundos/as de famílias de renda muito baixa. Essa situação colocava as necessidades de higiene, alimentação e segurança dos bebês como prioridades institucionais da equipe.

O cuidado, o educar e o afeto aparecem de forma recorrente nas falas da professora Catarina. As fotos tiradas durante as observações na creche provocaram certa tristeza, tanto pela condição social das crianças quanto sua própria carreira, que já se encontra na fase final.

**Nessas horas, é que eu queria ter tempo pra trabalhar melhor, como a gente vê que essas crianças precisam** e eu estou vendo que meu tempo tá chegando... [A professora chora nesse momento] [...] (Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015, grifos das autoras).

A professora Catarina começa a apresentar suas práticas de cuidado salientando, de início, o esforço que o cuidar exige ao ofertar acolhimento. De acordo com Ceccim e Palombini (2009, p. 155), “[...] para cuidar é preciso exposição ao outro. A aceitação do outro como ele é, mas também oferta de acolhimento ao que nele pede passagem (devires, experimentação)”. Para a professora, trabalhar no berçário com os bebês é uma posição na creche que os demais professores da instituição não querem ocupar.

**[...] uma dificuldade. Eu não estou preparada** pedagogicamente, didaticamente para exercer **e, da mesma maneira, eu vejo que isso não é só eu**, porque se falar: a professora Catarina, o ano que vem, não vai estar no berçário... **ninguém quer berçário aqui, não**. Vão recusar (Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015, grifos das autoras).

Pesquisadora: Por que, Catarina?

Porque dá muito trabalho e eu acho que vai passar pelo mesmo que estou passando (Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

Tem a parte do cuidar, que os meninos [auxiliares] vão ficar mais, e eu, ano que vem, vou trabalhar mais a questão pedagógica... **O cuidar, eu estou olhando e vou deixar mais para os auxiliares, mas vou trabalhar mais a parte pedagógica**, porque para mim, para minha situação hoje, para minha idade, é mais cômodo. E os movimentos, pegando a Elena pra fazer um trabalho junto comigo. Porque tem muito movimento que eu não posso

---

<sup>4</sup> Os nomes dos profissionais e dos bebês são fictícios.

exagerar, então, como tem muita criança e ela é mais nova, tá com mais disposição e vai me ajudar (Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015, grifos das autoras).

No momento dessa fala, a professora olha para a auxiliar Elena na foto, que é a mais jovem e, portanto, supostamente tem mais vitalidade e saúde para exercer o cuidado que os bebês demandam. Quando o cuidado exige também o vigor físico, a professora Catarina *convoca* o auxiliar Danilo. Durante as observações e no momento das entrevistas, foi possível registrar o que é considerado, na percepção dos auxiliares, como atividades de cuidar das crianças:

[...] considero cuidar na hora da alimentação deles, pois eles ainda não se alimentam sozinhos. Quando eles estão tomando água também requer muito cuidado para não se engasgar. Na higiene deles, temos que ter a luva, o sabonete tem que ser líquido, pois o sabonete em barra não pode. Na hora que eles estão brincando, para eles não se machucarem, eu fico muito atento, porque qualquer coisinha que aconteça é séria. E ter cuidado. O cuidado na tarefa que eles fazem, mas assim, nesse berçário são crianças de dias até dois anos. Até quando estão as crianças maiores, com os bebês menores, na hora de brincar, é um perigo, porque o maior pode machucar o menor, nesses momentos a gente tem que ficar de olho [...] (Auxiliar Danilo – Entrevista, 2015).

Cuidado para não machucar uns aos outros. Acho que a gente tem que ter cuidado, mais do que a gente tem com nossos filhos... Dar banho direitinho... (Auxiliar Elena – Entrevista, 2015).

Trocar fralda, dar banho, mamadeira, fazer dormir, não lembro mais (Auxiliar Sandra – Entrevista, 2015).

Nota-se que, para os auxiliares, o cuidado está totalmente vinculado à integridade física, alimentação e higiene dos bebês, atividade para os quais foram contratados. Sobre a limpeza, a professora Catarina faz os seguintes comentários:

Hoje eu estava dizendo à Sandra, que quem trabalha com berçário tem que fazer a manutenção de brinquedo, de lavar... O tapete, elas lavam, mas os brinquedos eu tiro tudinho, mando lavar, **mas tem brinquedo que é pequeno, que eu não mando, eu levo pra casa para lavar. Aí eu tento colocar na cabeça delas essa concepção de manter o ambiente limpo e arrumado**, porque eu acho que tá tendo só uma preocupação mais com os meninos [...]. **Até pra lavar o banheiro, elas, assim, é que geralmente vêm lavando, porque o pessoal da limpeza não tá cuidando dos banheiros**, aí a Sandra coloca água sanitária. Aí a gente deixa para no outro dia limpar, coloca água sanitária, sabão e tudo, aí no outro dia esfrega (Professora Catarina – Entrevista com Fotos, 2015, grifos das autoras).

Caso essas divisões do trabalho na creche fossem bem definidas, a professora acredita que poderia se dedicar mais a atividades pedagógicas, que deveria ser seu verdadeiro

papel. No depoimento da professora Catarina, observa-se um desejo de separar os cuidados, muito associados ao trabalho doméstico, dos seus. Assim, o corpo da criança é representado como de responsabilidade de todos profissionais, bem como o cuidado com a higienização do espaço físico. Porém, segundo a professora, esta tarefa não deveria ser dela, mas tem executado porque o pessoal da limpeza não vem fazendo isso adequadamente. Parece haver uma total indiferenciação das atividades relacionadas ao cuidado das crianças e as atividades de limpeza do ambiente, já que acabam inevitavelmente assumindo todas.

Nessa proposta de cuidado do ambiente, é significativo o chamamento que a professora Catarina faz às auxiliares mulheres, reverberando a concepção histórica de que as práticas de cuidado estão associadas ao feminino. Isso foi observado no dia a dia com as crianças, pois, durante o período da pesquisa, o banho ficava a cargo das auxiliares Sandra e Elena e eventualmente pela professora Catarina.

O auxiliar Danilo ficava responsável por encaminhar as crianças para o banho e ofertar os brinquedos enquanto o banho acontecia. Ele desempenhava as atividades no banho e na troca de fralda excepcionalmente, quando Sandra e Elena estavam ocupadas, ou em caso de uma das duas faltarem. Essa constatação fica evidente, também, quando os auxiliares informam as atividades de cuidado que desempenham junto aos bebês: Danilo sempre atento à alimentação e às brincadeiras, enquanto a Elena e Sandra cabem a alimentação e o banho.

Ao abordar sua profissão, a professora Catarina deixa transparecer que precisaria ainda estudar muito para ser professora de bebês, e que no seu ponto de vista, deveria se ocupar apenas com as atividades pedagógicas. Esclarece que, na sua formação, não teve conhecimentos sobre a Educação Infantil. Ela aponta o cuidado como um dos elementos que executa com mais frequência, assim como transparece o afeto e ao apego pelas crianças.

É como eu disse, eu ainda preciso... preciso estudar, estudar, pra me sentir professora de berçário (risos). **Porque a questão do cuidar, do cuidar em si, eu até que faço, brincando com eles, tudo, tem horas até que eu exagero, sabe?** Porque eles são crianças, mas tem horas que eu trato como, como... bebezinho. Aí, isso aí, **eu acho que devo diminuir mais, esses tratamentos, assim, maternal**, mas quando eu olho que eu vejo tão bonitinhos... **Como eu lhe disse, né? Que eu não fui mãe de cuidar do meu, eu acho que reflete aí, que eu fico assim muito grudada neles**, principalmente a Roberta, que eu peguei novinha **e sem querer eu fico mais apegada a ela. Sem querer...** eu não sei se você já notou, às vezes, dou comidinha e ela não quer comer, eu deixo para dar por último, não mando as meninas dar. Quando eu dou por último, deito-a nas pernas, como eu fazia quando ela era bebezinha mesmo (Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015, grifos das autoras).

Essa busca na memória afetiva, sobre o apego diluído no cuidado, evoca o fato de não ter ofertado cuidados como gostaria ao próprio filho, o que a leva, agora, a desempenhar uma postura maternal com as crianças do berçário, que parece exagerada aos seus próprios olhos. Transparece um visível conflito entre seu afeto e o que entende ser uma postura de professora, mais distante emocionalmente e mais voltada para o desenvolvimento cognitivo.

11h15 - após almoço, os bebês foram organizados para permanecer apenas um período na creche: nesse dia estava faltando água, então iam funcionar apenas no horário da manhã no berçário. A professora Catarina informa aos auxiliares que o Alan só vai às 13h, o pai vai buscá-lo no horário de almoço. E que a Roberta vai ficar, pois a mãe disse que não tinha como pegar ela antes das 16h. Roberta observa os bebês indo embora e fica agitada e começa a chorar e chamar a professora Catarina. Roberta: “- Mãe! Mãe!”. Nesse momento a professora me diz: veja, me chama de mãe. A professora tenta acalantar a Roberta. Catarina pega um colchonete e se deita; nesse momento, chama Roberta para dormir, mas a menina se recusa. Roberta fica em pé próxima ao colchonete, observando a professora deitada e, em alguns instantes, a menina se deita próximo à professora. Nesse momento, Roberta dá um beijo e sorri para a professora Catarina. Em seguida, a professora Catarina exclama: - É isso, Carla, que “quebra” a gente! Coisa linda! (Diário de Campo, 22 de outubro de 2015).

Os elementos que conotam essa relação são de um campo valorativo que, socialmente, não reconhece o trabalho do cuidado no campo profissional, sobretudo porque há uma dimensão afetiva quase inerente ao cuidado, mas à maternagem também, o que contaminaria a profissão, apesar de gerar profunda gratificação. Para a professora Catarina, o cuidado é uma dimensão da atenção às necessidades do outro.

O cuidar e cuidado são entrelaçados. O cuidar eu considero que é a gente ficar na observação para ver se eles não façam nada perigoso. Quando tá andando a gente deixa, por exemplo, para ganhar autonomia. Se a fralda tiver cheia, trocar a fralda... **então, o cuidar e o cuidado, eu vejo mais na parte de observação da gente, e também na reflexão, né? Que eu estou cuidando,** mas já tem menino que quer tirar a fralda. **Então, eu já fico pensando, de hoje, como eu vou trabalhar esse “tirar a fralda”, porque eles fazem xixi, mas não sabem pedir ainda.** Como o piso é liso, eu tenho medo de ele cair. Então eu fico refletindo o que faço, porque já tem Joaquim, Igor, Roberta, até a Simone já tá querendo se livrar da fralda... aí, eu já estou pensando o que é que eu vou fazer pra ajudar. **Porque alguns não estão nem usando mais fraldas em casa, aí, quando chegam aqui, ficam incomodados.** O Igor mesmo, vem só de cuequinha. Nele a gente coloca só por precaução para não fazer xixi, não molhar e não cair. **Então, o cuidar é o que mais se trabalha, mas com a observação para não ter um acidente, entendeu? Porque eles têm que subir no berço, na cadeira, ficar pendurados....** Eles têm que fazer isso, mas a gente tem que ficar olhando (Professora Catarina – Entrevista, 2015, grifos das autoras).

Ao levar o cuidado para uma dimensão racional, essa ação de pensar e observar as atitudes das crianças ensaia uma dimensão educativa. Contudo, a professora coloca as atividades de higiene e integridade física como mais importantes. Há uma necessidade imediata de cuidar e controlar os movimentos dos bebês dentro do espaço da creche. Cabe ressaltar que cuidar e educar são preconizados como indissociáveis na Educação Infantil; conforme orientam as DCNEI, espera-se uma dimensão educativa do cuidar, que atenda as possibilidades de desenvolvimento infantil. Nesse sentido, quando a professora apresenta o desenvolvimento dos bebês no que concerne à autonomia que estão desenvolvendo, esse aspecto acaba não sendo valorizado também como uma dimensão educativa. O fato de as crianças serem de famílias pobres também afeta a forma como o cuidado é realizado pelos membros responsáveis, e revela alguns aspectos morais envolvidos.

Após todas as crianças terminarem o almoço, **a professora Catarina chama a Roberta (1 ano e 8 meses) para comer. Deitando a menina no colo e, assim, coloca a comida na boca da menina. A professora Catarina olha em minha direção e fala: - essa inocente sofre!** Quando a mãe dá a comida dela, deve ser tranquilo, mas as demais pessoas que cuidam dela não possuem o mesmo cuidado. A Catarina me explica que a Roberta está na creche desde os 45 dias de vida. E que a menina sofre com as pessoas que a mãe paga para deixá-la. Informando que a mãe da menina trabalha no Shopping e até final de semana não pode cuidar dos filhos (Diário de Campo, 22 de outubro de 2015).

Eu noto as roupas das crianças quando vêm, eu olho assim, e penso, como é que a pessoa traz para escola essas roupas sujas. São roupas sujas mesmo, com mau cheiro. **Tem mãe que traz as roupas em sacolas plásticas. Elas recebem fardas, bolsas, sapatos e só utilizam na primeira semana, pode observar, a maioria está sem farda. Eu perguntei até ontem para uma mãe: cadê a fardinha dela, a bolsinha? Eu perguntei, porque essa mãe trouxe a roupa da filha em uma sacola plástica.** Ela me respondeu que a bolsa da criança havia esquecido na casa da tia e é no interior. **Tem outra mãe que a roupa é descartável, ela usa várias vezes, suja e joga [fora], não lava.** E também, **tem aquele negócio do tráfico de drogas aqui nessa área, é pesado. E a maioria das crianças são filhos de traficantes ou são filhos de pessoas envolvidas com drogas. Por isso a gente tem que ter o maior cuidado com eles** (Auxiliar Danilo – Entrevista, 2015, grifos das autoras).

Nessas práticas de cuidado apresentadas, transparece certa concepção moral de cuidado. O que os adultos sabem da condição social precária da criança interfere significativamente no modo como subjetivam as práticas junto aos bebês. O desenvolvimento de habilidades, como observação, atenção, bem como os afetos que se vão constituindo no berçário dão uma particularidade aos saberes. Os saberes que a professora e auxiliares põem

em prática são os que surgem da demanda imediata junto aos bebês. Sobressai a preocupação com a sobrevivência das crianças:

Essa carência deles. Pode ser de família. A família e a carência em tudo, em tudo. Por exemplo, quando chega dia de segunda-feira, aqui como eles vêm para comer, é como se eles passassem o final de semana sem comer direito. Quando eles chegam aqui na segunda-feira, a gente sente a diferença (Auxiliar Danilo – Entrevista, 2015).

Observamos que aquelas atividades que a professora não tem afinidade, delega aos auxiliares. Assim como aquelas que ela demonstra gostar, procura aproveitar.

**É o momento que eu mais gosto [do banho],** porque tem a banheira e eu gosto de deixar a banheira com água, eles batendo. Eu demoro. **Quando tem muito aluno eu não vou porque elas reclamam.** Fica um dando banho, outro trocando a roupa. Então elas não gostam, porque eu demoro. [...] (Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015, grifos das autoras).  
[...] **Porque esse banho também é uma questão que eu vou trabalhar com eles, porque não precisa correr, nesse banho é preciso que se converse muito com eles.** O Igor não gosta de tomar banho, dá um show. Ontem, eu não sei se você registrou, Igor deu um show tão grande para tomar banho. Mirela também dá um show para tomar banho. **Aí eu acho que é um momento de muita conversa.** Aí é a hora do almoço e pra preparar o ambiente pra hora do sono deles (Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015, grifos das autoras).

Além de ser permeado por práticas racionais, o cuidado fica evidente, nas falas da professora, em uma dimensão afetiva: o gostar do banho, o estar com os bebês e direcionar para o momento do banho uma atenção maior e uma oportunidade para ter um contato mais próximo com cada criança e que demanda tempo que a instituição não permite, mas que se constitui em um momento de cuidado afetivo e de estreitamento dos vínculos com os bebês.

Destacam-se, também, na dimensão do cuidado, ações que perpassam os campos valorativos. A professora informa que desempenha o cuidado com todos os bebês, mas há os especiais, a quem ela direciona mais atenção e cuidado. O apego surge como elemento que denota valor nessa relação e na forma como a atividade profissional se desenvolve. Para Montenegro (2005, p. 96),

É nesse sentido que, por exemplo, as crianças entre 0 e 3 anos – que não necessariamente expressam objetivos e princípios –, por meio de suas características individuais, como cor da pele, beleza, maneira de expressar-se, etc., transmitem mensagens valorativas para as educadoras e podem ser cuidadas de formas diferentes. Além disso, a maneira como a educadora

cuida reflete um conjunto de valores, que podem, inclusive, não coincidir com os valores do projeto educacional da creche.

O caráter valorativo, que surge das características individuais das crianças, fica explícito na dinâmica relacional do berçário. Mesmo a professora Catarina informando que há atenção para todos, no cotidiano, junto aos bebês, ela e os demais adultos do berçário acabam demonstrando suas preferências e avaliações.

O James também fica: “Ô tia, ô tia, ô tia”. Até em casa a gente fica falando no James. Quando o João tá deitado, tá com uns 8, 10 dias que eu comecei a cantar aquela música antiga: “Nesta rua, nesta rua...”. **Aí, quando eu estou fazendo o James dormir, ele faz: “Tia Cati, Tia Cati, nesta rua” (risos). Então, até em casa fico lembrando dele. O Lael também, eu fico meio preocupada, porque acho ele muito sério, o mesmo problema do Germano, muito fechado, não gosta muito de brincar. É até difícil me aproximar muito. O Lucas não. O Lucas já se relaciona bem com os colegas e até comigo. Tão lindo!** (Professora Catarina – Entrevista, 2015, grifos das autoras).

O cuidado e as preferências são apresentados pela professora quando ela expõe quais crianças são mais apegadas com os auxiliares, atestando que não é uma situação comum apenas a ela, mas que reflete nas práticas dos auxiliares:

Já observou?! Que o James (1 ano e 6 meses) e Roberta (1 ano e 7 meses) são um chamego comigo? O Jorge (1 ano e 4 meses) e a Nívia (10 meses) não desgrudam do Danilo. O Luís (1 ano e 5 meses) é o xódo da Elena. E com a Sandra é o Gabriel, agora se apegou também (1 ano e 1 mês), um grude (Risos). Aqui cada um tem o seu (Professora Catarina – Diário de Campo, setembro, 2015).

Ah, é! O Gabriel é do Danilo. Ele é mais grudado com o Danilo do que em mim. Agora que ele está chegando um pouquinho. Ele é mais o Danilo e a Sandra (Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

O James e a Roberta, eles só ficam mais em cima de mim. A Elena também percebeu isso, que quando ela, a Roberta, não está, o James não é assim, por exemplo. E eu disse que eles deveriam ficar em cima dela também, da Elena. E é uma guerra, porque todo mundo quer vir para perto. Olha a Roberta! A Roberta tira, menina, os outros de perto. O Gabriel agora está com a Sandra, quando a Sandra tá com alguém, o Gabriel pega e puxa mesmo (Professora Catarina, Entrevista com fotos, 2015).

As preferências afetivas dos profissionais parecem cumprir, também, o papel de aliviar a sobrecarga de trabalho, pois, ao distribuir as crianças pelos afetos, de certa forma ameniza o trabalho intenso da docente, que o cuidado exige em uma creche. Ao mesmo tempo, garante-se que as crianças tenham o cuidado necessário dos profissionais.

Elena: olhe o Gabriel (7 meses), quer braço. Não! Invente alguma coisa para fazer, olhe os brinquedos. Nesse momento, ela oferece uns brinquedos ao bebê. Na sequência, a professora Catarina fala: dia de segunda-feira eles querem braço, pois muitos ficam final de semana no braço. Mas o problema do Gabriel é que a mãe não trabalha e vive com ele no braço! (Diário de Campo, 30 de março de 2015).

Catarina: Não gosto desse horário de alimentação. De estabelecer essa regra para eles, isso é cansativo. O mingau chegou agora, 08h15 e está quente, vou esfriar, mas eles não vão querer. Cada um possui um ritmo diferente, uns comem antes de vir e outros não. As mães não dizem, uma ou outra diz se comeu. Nesse momento, a auxiliar Sandra interfere e diz: eu observo pela barriga, veja da Maria e Mirela (irmãs gêmeas, 2 anos e 5 meses), elas estão cheias, durinhas [risos!] (Diário de Campo, 15 de abril de 2015).

Catarina: desde que o Alan (11 meses) chegou, muito choro. Hoje vou ficar o dia todo com ele no colo. Aguento não! (Diário de Campo, 10 de agosto de 2015).

08:20 da manhã a professora Catarina, em tom de cansaço, diz: - você chega na segunda-feira e encontra os meninos cheios de cocô. Veja a Mirela, chegou cheia de cocô. Nossa! Chega a estar assada! (Diário de Campo, 31 de agosto de 2015).

Observa-se que os afetos passam por situações que expressam sentimentos de carinho, atenção, dedicação, também de sentimentos e afetos nem sempre positivos, como cansaço, angústia, aflição, raiva, indignação.

A atividade docente se caracteriza também por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Quantos prefeririam não participar disso? Mas eles sabem que um tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho (NÓVOA, 2009, p. 229).

Essa complexidade que envolve o emocional, na atividade docente, perpassa os discursos e práticas da professora Catarina e dos/as auxiliares. No que concerne à dinâmica de organização institucional, o trabalho na creche não é totalmente perpassado pelo viés da informalidade, como poderia inicialmente transparecer. Percebemos uma lógica organizativa que coloca o cuidado no centro das atividades.

## **Considerações Finais**

Os enunciados apresentados pelos adultos que estão no berçário, sobretudo pela professora, permitem-nos inferir que, na creche estudada, as condições objetivas que qualificam as práticas de cuidado estão diretamente ligadas às condições materiais precárias, à formação limitada da professora no campo da Educação Infantil, e sua visão sobre o cuidado

e a educação. Há uma clara dicotomia entre educação e cuidado, com forte desvalorização das atividades de cuidar. Essa dicotomia é reforçada com a presença de auxiliares, que não educam. Apesar de nos depararmos com uma ausência de um planejamento e com as ações limitadas à alimentação, segurança e higienização dos bebês, em uma perspectiva quase higienista, percebemos uma racionalidade na organização do cuidado e na distribuição de tarefas, que preenchem as atividades rotineiras da creche.

O cuidado voltado às necessidades fisiológicas e recreativas prevaleceu sobre qualquer atividade educativa, que permaneceu subsumida e invisibilizada e, portanto, sem possibilidades de ser desenvolvida. No caso da Professora Catarina, a desvalorização do cuidado no seu trabalho pareceu evidente, o que gerava muitos conflitos e sentimentos de despreparo e incapacidade para atuar na função. O afeto e o cuidado, descolados do educar, dominavam seu trabalho, contrariando suas crenças de que deveria estar ali para educar mais que cuidar (tarefa dos auxiliares). Por fim, percebemos que o cuidado não superou a visão de lidar com supostos pequenos corpos carentes. Ainda, atuava como uma reparação às carências do espaço doméstico das crianças, perdendo a perspectiva de cuidado relacionada às possibilidades de crescimento, alocado dentro da complexidade dos saberes pedagógicos e afetos inerentes ao fazer docente.

## REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2004. BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

CECCIM, Ricardo Burg; PALOMBINI, Analice de Lima. Imagens da Infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. In: MAIA, Marisa Schargel (org.). **Por uma ética do cuidado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009, p. 155-183.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez.1999.

\_\_\_\_\_. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

FIGUEIREDO, Luís Claudio. As diversas faces do cuidar: considerações sobre a clínica e a cultura In: MAIA, Marisa Schargel (org.). **Por uma ética do cuidado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009, p. 121-140.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução Márcia Sá Cavalcante Schuback. ed. 15ª. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

KUHNEN, Tânia Aparecida. A ética do cuidado como teoria feminista. In: III SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, **Anais...** Londrina, maio, 2014.

LAGARDE, Marcela. Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción. In: CONGRESSO INTERNACIONAL-SARE 2003, Vitoria-Gasteiz. **Cuidar cuesta**: costes y beneficios del cuidado. Vitoria-Gasteiz: EMAKUNDE/Instituto Vasco de La Mujer, septiembre, 2004, p. 157-160.

MARINHO, Manuela. Olhares femininos sobre a ética: Carol Gilligan e Nel Noddings. *Intervenção Social*. **Intervenção Social**, 2009, no. 29. p. 71-82.

MONTENEGRO, Thereza. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n.20, p. 77-101, 1º semestre, 2005.

NODDINGS, Nel. **Uma abordagem feminina à ética e à educação moral**: o cuidado. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2003.

NÓVOA, António. Os Professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de Professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 215-233.

SOARES, Angelo. As emoções do *care*. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo (org.). **Cuidado e Cuidadoras**, as várias faces do trabalho do *care*. São Paulo: Atlas, 2012.

SORJ, Bila; FONTES, Adriana. O *care* como um regime estratificado: implicações de gênero e classe social. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo (org.). **Cuidado e Cuidadoras**, as várias faces do trabalho do *care*. São Paulo: Atlas, 2012.

TRONTO, Joan C. Assistência democrática e democracias assistenciais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, no. 2, p. 285-308, maio/ago. 2007.

TRONTO, Joan. C. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? In: JAGGAR, Alisson M; BORDO, Susan R. **Gênero, corpo, conhecimento**. Britta Lemos de Freitas (Trad.). Rio de Janeiro: Rosados Tempos, 1997.

**RECEBIDO 13 DE OUTUBRO DE 2019.**

**APROVADO 06 DE NOVEMBRO DE 2019.**