



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jacira Carla Bosquetti Muniz

**“E QUEM VAI CUIDAR DE MIM, PROFE?” O CUIDADO COMO CONSTITUTIVO
DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Florianópolis

2024

Jacira Carla Bosquetti Muniz

**“E QUEM VAI CUIDAR DE MIM, PROFE?” O CUIDADO COMO CONSTITUTIVO
DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do título de doutora em Educação.
Orientadora: Prof^ª. Patrícia de Moraes Lima, Dr^ª.
Coorientadora: Prof^ª. Rosinete Valdeci Schmitt, Dr^ª.

Florianópolis

2024

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Muniz, Jacira Carla Bosquetti
"E QUEM VAI CUIDAR DE MIM, PROFE?" :O CUIDADO COMO
CONSTITUTIVO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL / Jacira
Carla Bosquetti Muniz ; orientador, Patrícia de Moraes
Lima, coorientador, Rosinete Valdeci Schmitt , 2024.
398 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Cuidado. 3. Docência. 4. Educação
Infantil. 5. Comunidade. I. Lima, Patrícia de Moraes . II.
Schmitt , Rosinete Valdeci . III. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV.
Título.

Jacira Carla Bosquetti Muniz

**“E QUEM VAI CUIDAR DE MIM, PROFE?” O CUIDADO COMO CONSTITUTIVO
DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado, em 27 de fevereiro de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^ª. Cristina Teodoro, Dr^ª.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof^ª. Daniela Guimarães, Dr^ª.

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof. Reonaldo Manoel Gonçalves, Dr.

Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF)

Prof^ª. Silvia Maria Alves de Almeida, Dr^ª.

Grupo de Estudos e Pesquisas Etnografia e Infância (GEPEI/UFSC)

Prof^ª. Simone Vieira de Souza, Dr^ª.

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof^ª. Patrícia de Moraes Lima, Dr^ª.

Orientadora

Florianópolis, 2024

DEDICATÓRIA

Hoje eu quero a rua cheia de sorrisos francos
de rosto sereno, de palavras soltas
quero a rua toda parecendo louca
com gente gritando e se abraçando ao sol
hoje eu quero ver a bola da criança livre
quero ver os sonhos todos na janela
quero ver vocês andando por aí...
(Montenegro, 2005a)

A Comunidade Vila Santa Rosa,
famílias, profissionais, bebês e crianças pequenas.

AGRADECIMENTOS

Coisa boa é um amigo pra poder se encontrar
E jogar conversa fora,
tu me ensina a viver que eu te ensino a sonhar e
por ai vamo embora.
Coisa boa é um amigo pra poder revirar o que
ficou na lembrança,
tu me ensina a viver e eu te ensino a sonhar
cheios de esperança.
Coisa boa é um amigo pra poder relembrar pois
são tantas histórias,
**tu me ensina a viver que eu te ensino a
sonhar pela vida afora** (Ramil *et al.*, 2009)¹.

Este é aquele momento quando quase sem fôlego, se senta, respira, acolhe os sentimentos e entrega, em linhas finais, o coração as pessoas com as quais o viver esse percurso fez valer a pena:

Família, MEU ABRIGO. Por compreender as ausências e acolher as ansiedades, os medos, os sonhos. Todos os colos foram cura – autorrecuperação. Meus filhos Lucas e Leonardo, a parte mais bela e íntima do meu ser! Meus pais Reni e Alonso pelas primeiras lembranças do cuidado serem traduzidas por suas mãos! Ao Marcos, companheiro, ouvinte e entendedor do viver imersa na pesquisa, as inconstâncias das alegrias e das fragilidades; as minhas noras/filhas Julia e Karine pelo sensível bem-querer e a toda a minha família por suas infinitas marcas deixadas em mim. Amor inesgotável a cada um de vocês!

A querida Zê Machado, amo-te primeiro por nossa irmandade e, por sendo essa “pesquisadora livre” desde sempre, deixares o percurso mais leve e amoroso em nossos diálogos, por ser bússola, colo e potência nas elaborações dos pensares e viveres;

O reencontro com esta banca examinadora admirável e na profundidade ao (re)aprender pelas mãos da Prof^ª Dr^ª Cristina Teodoro, Prof^ª Dr^ª Daniela Guimarães, Prof Dr. Reonaldo Gonçalves, Prof^ª Dr^ª Silvia Almeida e agora também, Prof^ª Dr^ª Simone Vieira;

A Supervisora da Rede, Dr^ª Patrícia Brant, quando, mesmo a distância, permitiu acessar sozinha a sua casa para emprestar-me os documentos faltantes para a pesquisa documental. Gratidão!

¹ Canção Autorretrato. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=osL7qe0vBPc>. Acesso em: 09 fev 2024.

A querida Dr^a Bel Gomes, revisora deste texto, por deixá-lo “mais perfumado” como anunciava, e por resguardar a singularidade no transbordar do meu viver. Gratidão por todo o seu cuidado e entrega!

Ao GEPEI e ao NUVIC pela acolhida, pelas provocativas discussões e na potência em aprender e produzir conhecimentos na tessitura e diálogos com pesquisas e colegas nutridos de respeito, admiração e carinho, especialmente pela querida Zoleima Pompeo Rodrigues;

A turma de doutorado/2018 – “que cabe no carro” - Ana Brasil, Francine e Valdenir – pelos sonhos, força e encontros - embora poucos presencialmente - mas os sentidos dessa turma são resgatados, sempre, nas afeições;

A Prefeitura Municipal de Florianópolis ao conceder a licença de aperfeiçoamento para dedicar-me exclusivamente a esse intenso processo de estudo;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, professoras(es) e funcionárias(os) pelo convívio, disponibilidade e aprendizado em um tempo atípico exigindo novos arranjos e relacionamentos;

A Prof^a Dr^a Patrícia de Moraes Lima, minha orientadora, pelo encontro inaugural tornando-me uma professora-pesquisadora. Pelo exemplo diário de bravura, ética, comprometimento e humanidade e com doçura e amorosidade tem cuidado de mim e da gente. Amo-te.

A Prof^a Dr^a Rosi Schmitt, minha inspiração de professora e pesquisadora de bebês. Pela sua entrega na coorientação e por nunca se desprenderes de mim. Tua existência faz parte da alma dessa Rede e sinto-me orgulhosa pelos sentidos que com amor temos construído nas nossas andanças dentro e fora desse lugar;

A Comunidade Vila Santa Rosa por acolher a pesquisadora e suas inquietações. Pelo transbordar e pulsar da vida de pessoas ao compartilhar suas histórias; pelos encontros, pelo respeito e acolhida a minha inserção e por permitirem suas presenças na tessitura desta tese;

As famílias da Unidade Educativa, em especial do Grupo I e do Grupo IV e as participantes das entrevistas, pelas aproximações, pela confiança em dizer de si, dos seus passos, do que acreditam e por reafirmarem a importância que os distintos contextos familiares têm para a constituição do cuidado;

As profissionais do NEIM Carlos Humberto Pederneiras Corrêa pela possibilidade de (re)construir esse caminho formativo com olhares atentos ao cuidado como constitutivo da docência na Educação Infantil. Prezo por nossos encontros e por tudo aquilo aprendido com vocês. Gratidão!

Aos bebês do Grupo I e as crianças pequenas do Grupo IV por manterem viva a existência de uma professora aprendente e apaixonada pela Educação Infantil. Por fazer-me desconfiar daquilo que penso saber e por permitirem nossos vínculos e convivências.

A cada pessoa que esteve presente em afetos, a minha gratidão!

É preciso uma aldeia inteira para
educar uma criança.
(Provérbio africano)

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa Etnográfica, em nível de doutorado, que investigou como o cuidado é significado e se inscreve nas práticas educativo-pedagógicas das profissionais docentes na Educação Infantil, cujos sujeitos de pesquisa foram as famílias, pessoas da Comunidade Vila Santa Rosa, as profissionais da Unidade Educativa, bebês e crianças pequenas. Para tal objetivo, a pesquisa foi realizada em uma instituição pública municipal localizada no bairro Agrônômica em Florianópolis/SC, entre os anos de 2019 e 2022. Os campos com os quais a presente pesquisa dialogou compreendem a Pedagogia da Infância (Rocha, 1999), (Schmitt, 2008, 2014), (Guimarães, 2008, 2023), a Pedagogia da Diferença (Skliar, 2003), da Filosofia da Infância (Kohan, 2003, 2007) e (Lima, 1997, 2008, 2015), os Estudos Sociais da Infância (Corsaro, 2011), (Sarmiento, 2008), (Ferreira, 2004), (Teodoro, 2011, 2020) e (Oliveira, 2004). Também abarcou um diálogo com os Estudos de Bebês nas interlocuções com a Sociologia da Infância a partir de (Tebet, 2013, 2019a) e Geografia da Infância (Lopes, 2013). O estudo etnográfico utilizou-se de ferramentas para a geração de dados a partir da observação participante, do Grupo Focal e de entrevistas que manteve como sujeitos pessoas da Comunidade, famílias, bebês, crianças pequenas e profissionais. Mediante um processo denso de observação e de registros no Diário de Campo, os dados trouxeram elementos categorizados em quatro núcleos: Núcleo 1) O Cuidado: as relações entre a Comunidade e as famílias; Núcleo 2) O cuidado: tempo-espço na arquitetura das relações educativas; Núcleo 3) O Cuidado: as relações com o corpo e Núcleo 4) O Cuidado: as relações de Controle e Atenção. Ao pensar o cuidado em um campo/horizonte ético, foi necessário deslocá-lo do conceito no qual se apresentava na documentação da Rede Municipal de Florianópolis/SC e, embora se anuncie como um lugar da indissociabilidade, foi preciso desconstruir o pensamento disjuntivo do cuidar e educar. Essa indissociabilidade foi/é um grande desafio, portanto, a tese formulou a saída do binômio e afirmou o cuidado como uma anterioridade ética da docência na Educação Infantil. Desse modo o estudo evidenciou que o cuidado, como constitutivo da docência, está tramado na relação com as famílias e a Comunidade Educativa, circundando processos pelos quais bebês, crianças pequenas e adultos se relacionam e constroem suas identidades, atravessados pelos marcadores sociais da diferença como raça, etnia, classe, gênero e geração.

Palavras-chave: Cuidado; Docência; Educação Infantil; Famílias; Comunidade

ABSTRACT

This study presents the results of a doctoral-level ethnographic investigation into how care is understood and inscribed in the educational-pedagogical practices of teaching professionals in Early Childhood Education, whose research subjects were families, people from the Vila Santa Rosa community, professionals from the educational unit, babies and young children. For this purpose, the research was carried out in a municipal public institution located in the region of Agronômica, in Florianópolis/SC, from 2019 to 2022. The fields addressed in this research include Childhood Pedagogy (Rocha, 1999), (Schmitt, 2008, 2014), (Guimarães, 2008, 2023), Pedagogy of Difference (Skliar, 2003), Philosophy of Childhood (Kohan, 2003, 2007) and (Lima, 2008, 2015), Social Studies of Childhood (Corsaro, 2011), (Sarmiento, 2008), (Ferreira, 2004), (Teodoro, 2011, 2020), and (Oliveira, 2004). The research also encompassed a dialogue with the Studies of Babies and the interlocutions with the Sociology of Childhood (Tebet, 2013, 2019a) and Geography of Childhood (Lopes, 2013). The ethnographic study employed tools to construct data based on the observation of participants and Focal Groups, interviewing people from the community, families, babies, young children and professionals. Based on a dense process of observation and field diary entries, the data was categorized into four groups: Group 1) Care: relations between the community and families; Group 2) Care: time-space in the architecture of educational relations; Group 3) Care: relations with the body; Group 4) Care: relations of control and attention. Considering care as an ethical field/horizon meant that it had to be dislocated from the concept presented in the documentation of the Municipal Network in Florianópolis/SC and, although care is announced as a place of inseparability, it was necessary to deconstruct the disjunctive thinking of caring and educating. This inseparability was/is a major challenge, so the thesis formulated a way out of the dualism, affirming care as an ethical antecedent of teaching in Early Childhood Education. Therefore, the study revealed that care, as a constitutive part of teaching, is entangled in the relationship with families and the educational community, surrounding processes through which babies, young children and adults relate and build their identities, crossed by social indicators of identity such as race, ethnicity, class, gender and generation.

Keywords: Care; Teaching; Early Childhood Education; Families; Community

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diálogos: Brincadeira da Amarelinha desenhada na Servidão Santo Antônio.....	20
Figura 2 – Volto a caminhar e a olhar para o cuidado.....	33
Figura 3 – Tramas: Brincadeira da Amarelinha desenhada na Servidão Santo Antônio.....	46
Figura 4 – O caminho	65
Figura 5 – Pauta da Reunião Pedagógica	76
Figura 6 – Convite do Grupo Focal para as profissionais	80
Figura 7 – Primeiro encontro do Grupo Focal.....	87
Figura 8 – Encontros e afetos na Comunidade Vila Santa Rosa	89
Figura 9 – A pesquisa e suas itinerâncias	96
Figura 10 – Davy Gabriel e suas linguagens	113
Figura 11 – Mural de memórias 1: crianças pequenas e seus dizeres	115
Figura 12 – Mural de memórias 2: crianças pequenas e seus dizeres	116
Figura 13 – Mural de memórias 3: crianças pequenas e seus dizeres	117
Figura 14 – Mural de memórias 4: crianças pequenas e seus dizeres	118
Figura 15 – Processos de inserção: novos e reiterados encontros	120
Figura 16 – O atendimento interrompido para a atenção a Luna	120
Figura 17 – Mural de memórias 5: bebês e suas relações	122
Figura 18 – Mural de memórias 6: bebês e suas relações	123
Figura 19 – Mural de memórias 7: bebês e suas relações	124
Figura 20 – Mural de memórias 8: bebês e suas relações	125
Figura 21 – Mural de memórias 9: bebês e suas relações	126
Figura 22 – <i>Porque é assim, a criança quando cresce, esquece</i>	127
Figura 23 – Os núcleos como uma Amarelinha	128
Figura 24 – Relações: Brincadeira da Amarelinha desenhada na Servidão Santo Antônio ..	130
Figura 25 – Mapa Localização Residência das crianças pequenas do Grupo IV	133
Figura 26 – O trajeto de Vicente	134
Figura 27 – Mapa Localização da residência dos bebês do Grupo I.....	136
Figura 28 – não são as paredes e o quintal. são as janelas das paredes e as pessoas que aparecem no quintal (Ondjaki, 2024, s/p)	138
Figura 29 – Mapa Localização Recorte de Estudo – Brasil – SC – Agrônômica	141

Figura 30 – Mudança de zoneamento na Vila Santa Rosa	148
Figura 31 – Travessias: Dona Galega me guia pela Vila Santa Rosa.....	151
Figura 32 – <i>Eu vim de lá</i> : A Vila Santa Rosa.....	153
Figura 33 – Resiste para sua própria existência : a Vila e suas ruas	154
Figura 34 – O reencontro com a Comunidade: um caminhar por entre a Vila Santa Rosa....	155
Figura 35 – A luta contra o despejo das 32 famílias - jornal.....	169
Figura 36 – Moradores e o despejo	170
Figura 37 – As crianças pedem paz na Câmara dos Vereadores	171
Figura 38 – A melhoria na Vila Santa Rosa: o trabalho coletivo	173
Figura 39 – Conquistas e vivência da Vila	174
Figura 40 – A entrada da Vila: os lixos	175
Figura 41 – Dia na Vila: Encontros no bar	177
Figura 42 – Os lixos acumulados na Vila Santa Rosa.....	179
Figura 43 – O acesso do caminhão da COMCAP	180
Figura 44 – A Vila tem cor, tem cheiros, tem vida!	181
Figura 45 – O NEIM Carlos Humberto Pederneiras Corrêa	182
Figura 46 – Prédio do Ministério Público onde o NEIM está localizado.....	183
Figura 47 – Ofício: o nome da Creche	186
Figura 48 – Parque e casinhas	188
Figura 49 – Solário dos Grupos I e II	189
Figura 50 – Sofá no <i>hall</i> de entrada.....	190
Figura 51 – Banheiros compartilhados.....	191
Figura 52 – Refeitório e <i>buffet</i> da creche	192
Figura 53 – Pias	193
Figura 54 – Poltrona de amamentação	194
Figura 55 – Biblioteca e palco.....	195
Figura 56 – A cozinha: entre cheiros e sabores	196
Figura 57 – Refeitório das profissionais.....	197
Figura 58 – É a vida no tempo do acontecimento. O encontro e seus afetos	206
Figura 59 – Qual a expectativa da família com a Educação Infantil?	211
Figura 60 – O registro e tradução para o Crioulo	213

Figura 61 – Tempo-espaço: Brincadeira da Amarelinha desenhada na Servidão Santo Antônio	223
Figura 62 – <i>Tem gente com fome e sono por aqui</i>	228
Figura 63 – Antonella, seus sapatos e meias	231
Figura 64 – Aconchego	235
Figura 65 – <i>Mesmo se eu não tivesse tempo, eu ia lá ver</i>	241
Figura 66 – <i>Ei, por que a gente precisa dormir?</i>	246
Figura 67 – Aos poucos o choro passa	248
Figura 68 – Tempos-espacos que se apresentam na rotina dos bebês	251
Figura 69 – Corpo: Brincadeira da Amarelinha desenhada na Servidão Santo Antônio	253
Figura 70 – Olhar de criança	266
Figura 71 – A linguagem do cuidado	270
Figura 72 – A presença que encoraja	273
Figura 73 – Cabelo é como pensamento: os cabelos de Hadassa e de Melissa	278
Figura 74 – <i>Ela gosta de mexer nas nossas mãos</i>	287
Figura 75 – A intimidade construída: aproximações 1	290
Figura 76 – A intimidade construída: aproximações 2	291
Figura 77 – O tapete de Ítalo	293
Figura 78 – <i>Vamos conversar, a gente tem muita coisa pra se conhecer</i>	299
Figura 79 – O vínculo que permanece, construído pelas relações afetuosas	301
Figura 80 – <i>Seu olhar melhora o meu</i> (Antunes <i>et al.</i> , 1995)	303
Figura 81 – Ele sente passar a água por entre as mãos e repete o movimento, sem pressa	305
Figura 82 – <i>Então vamos lá tomar um banho também</i>	306
Figura 83 – Controle e Atenção: Brincadeira da Amarelinha desenhada na Servidão Santo Antônio	308
Figura 84 – O aconchego de Derick: <i>Mas já vai ficar bem!</i>	336
Figura 85 – Melissa, a bebê e a profissional docente	348
Figura 86 – Percurso: Brincadeira da Amarelinha desenhada na Servidão Santo Antônio	353
Figura 87 – Nunca estive só: “o verbo ‘partir’ oferece a poética, simples e calorosa opção de haver algum tipo de regresso, algum fortuito reencontro” (Ondjaki, 2023, s/p)	360

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Grupo Focal	82
Quadro 2 – Quadro de Profissionais docentes Grupo I	101
Quadro 3 – Quadro de Profissionais docentes Grupo IV	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admissão em Caráter Temporário
APP	Associação de Pais e Professores
CEFID	Centro de Ciências da Saúde e do Esporte
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CIC	Centro Integrado de Cultura
CIP	Centro de Internação Provisória
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
COMCAP	Companhia de Melhoramentos da Capital
CUFA	Central Única das Favelas
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DEI	Diretoria de Educação Infantil
ERER	Educação para as Relações Étnico-raciais
FAMEESP	Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo
FAVENI	Faculdade Venda Nova Imigrante
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FPCE/UP-PT	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
GEPEI	Grupo de Estudos e Pesquisas Etnografia e Infância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
MPB	Movimento Música para Baixar
MRV	Movimento de Reorientação Curricular
NEIM	Núcleo de Educação Infantil Municipal
NUFPAEI	Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil
NUPEIN	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância

NUVIC	Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre as Violências
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMS	Organização Mundial de Saúde
OTM	O Teatro Mágico
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PLANCON	Plano de Contingência
PLHIS	Plano Local de Habitação de Interesse Social
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROMENOR	Associação Promocional do Menor Trabalhador
PROPED/UERJ	Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade do Estado do Rio de Janeiro
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SUS	Serviço Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICEN	Terminal de Integração do Centro
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi)
UNIFACVEST	Centro Universitário Facvest
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
USP	Universidade de São Paulo
UTIs	Unidades de Tratamento Intensivo

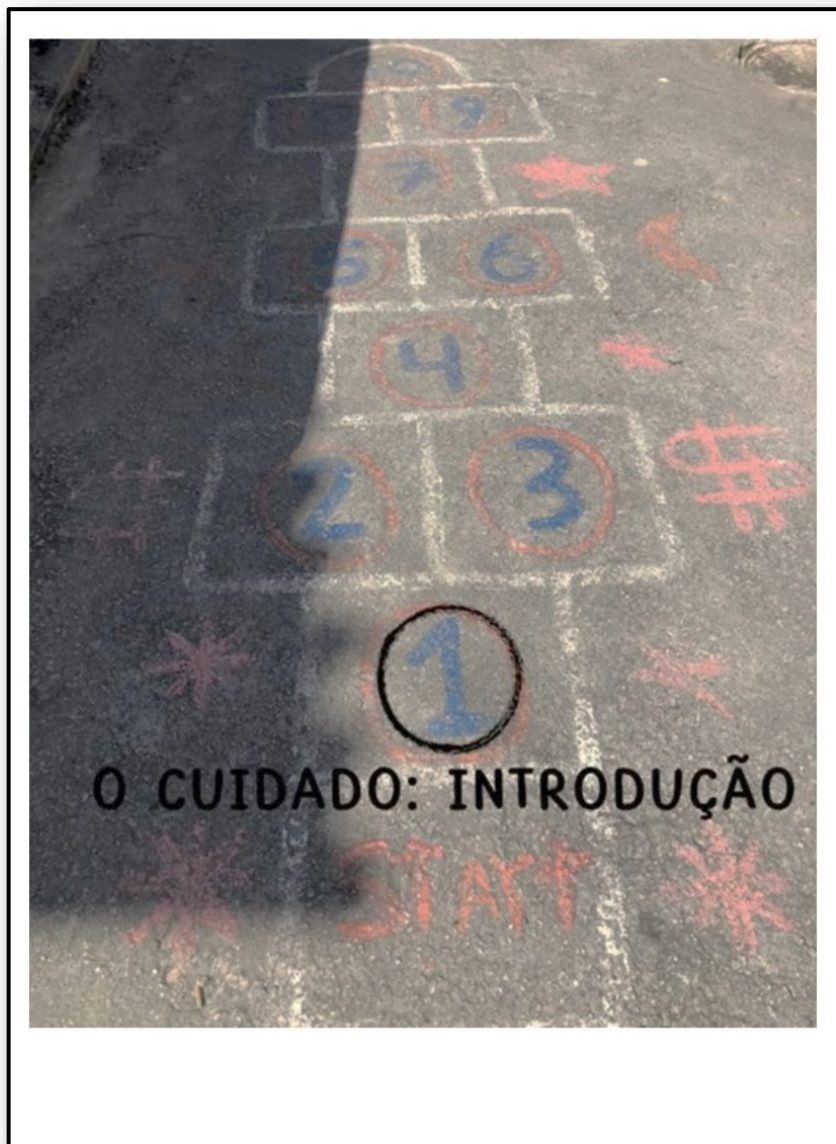
SUMÁRIO

1 CAMINHOS DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA NA TESSITURA DE DIÁLOGOS ACERCA DO CUIDADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	20
2 O CUIDADO NAS TRAMAS DE UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA	46
2.1 A ETNOGRAFIA E SUAS TRAMAS COM OS MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA.....	50
2.1.1 Dos caminhos que levaram ao encontro dos bebês, crianças pequenas e profissionais docentes: A Vila Santa Rosa	71
2.1.2 O retorno ao Núcleo de Educação Infantil Municipal e as alternativas para continuar o diálogo.....	74
2.2. “O QUE VOCÊ ESTÁ FAZENDO?”: A OBSERVAÇÃO (RE)CONSTRUÍDA	96
2.3 OS BEBÊS E AS CRIANÇAS PEQUENAS: A DIALOGIA NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA	107
2.3.1 “Eu também quero escrever aí sobre a gente”: conhecendo as crianças pequenas do Grupo IV	108
2.3.2 O que bebês dizem de si: conhecendo o Grupo I	119
3 O CUIDADO: AS RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E COM AS FAMÍLIAS..	130
3.1 ENTRE O MORRO E O ASFALTO: O BAIRRO DA AGRONÔMICA	141
3.2 “NÃO É CAMBALACHO NÃO: É VILA SANTA ROSA”	152
3.2.1 A construção do Território: a resistência e os pertencimentos sociais da Vila Santa Rosa.....	158
3.2.2 Nas ruas da Vila Santa Rosa encontro suas narrativas	162
3.3 A VILA É GRANDE, SIM SENHOR: TEM DISPUTAS, MAS NÃO SEM LUTAS! ..	165
3.4 “A COMUNIDADE QUERIA A CRECHE”: A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS	182
3.4.1 O NEIM Carlos Humberto Pederneiras Corrêa: contornos de um espaço de Educação Infantil.....	187
3.5 AS FAMÍLIAS DO NEIM CARLOS HUMBERTO PEDERNEIRAS CORRÊA: TECENDO SENTIDOS ACERCA DO CUIDADO.....	198
3.5.1 Só conhece quem habita: O que a creche conhece e precisa conhecer da Comunidade e das Famílias?.....	215

4 O CUIDADO: TEMPO-ESPAÇO NA ARQUITETURA DAS RELAÇÕES EDUCATIVAS.....	223
4.1 FRAGMENTOS DE REGISTROS ENUNCIATIVOS DO CUIDADO NO TEMPO-ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	230
5 O CUIDADO: AS RELAÇÕES COM O CORPO	253
5.1 A POTÊNCIA DO CORPO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS PARA COMPREENSÃO DOS CONTORNOS DIALÓGICOS DO CUIDADO	255
5.2 O CORPO NA CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS DO CUIDADO NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	266
5.3 O RECONHECIMENTO DE UMA DOCÊNCIA CORPORAL DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	275
5.4 CORPO QUE INTERROGA A PEDAGOGIA – CORPO POTÊNCIA	298
6 O CUIDADO: AS RELAÇÕES DE CONTROLE E ATENÇÃO	308
6.1 INTERLOCUÇÕES COM HEIDEGGER E FOUCAULT PARA PENSAR A DIMENSÃO ÉTICA DO CUIDADO	309
6.2 ENTRE ORIENTAÇÕES E CONTROLES: O CUIDADO NA DOCUMENTAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS.....	315
6.3 TENSÕES ANUNCIATIVAS NO BINÔMIO EDUCAR E CUIDAR.....	328
6.4 CUIDADO COMO CONSTITUTIVO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	334
7 O CUIDADO: CONSIDERAÇÕES E SUAS POSSIBILIDADES DE PERCURSO..	353
REFERÊNCIAS	361
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO RESPONSÁVEIS	381
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO ENTREVISTA COM OS RESPONSÁVEIS	385
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PROFISSIONAIS DOCENTES..	388
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	393

1 CAMINHOS DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA NA TESSITURA DE DIÁLOGOS ACERCA DO CUIDADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Figura 1 – **Diálogos:** Brincadeira da Amarelinha desenhada na Servidão Santo Antônio²



Fonte: acervo pessoal da autora (2021).

² **#Para mergulhar no que se vê#** Imagem fotográfica em modo retrato representa o desenho da amarelinha no chão da rua contendo em cada quadrado o número que vai do um ao nove. O número um está circulado para indicar o primeiro capítulo da tese: O cuidado introdução (Fim da descrição).

Olhar os caminhos nos quais tenho³ me constituído é não perder de vista de que só foram possíveis por terem sido trilhados junto aos tantos Outros⁴ que compartilharam suas experiências comigo. Assim, desde muito pequena estive abraçada por pessoas que me ensinaram, aprenderam e viveram comigo os desafios de tornar-me professora, e foram lapidados desde criança nas brincadeiras com as bonecas que eram minhas alunas até a grandiosidade — para mim e para a minha família⁵ — de ter me formado no Curso de Pedagogia por esta Universidade Pública. Considerar cada percurso foi/é primordial na minha constituição profissional, então, compreender esta tessitura incide em um processo contínuo que tem me exigido permanência nos processos formativos.

Desse modo, inicialmente, esta pesquisa foi desenhada durante o caminho realizado no mestrado, cujas análises buscaram responder como os bebês interrogam a prática das profissionais docentes⁶ nas relações de cuidado nos momentos de higiene, alimentação e sono. Perceber como as ações corporais de cuidado aconteciam nessas relações destacou a potência do bebê como sujeito pré-individual⁷ revelando modos outros de uma Pedagogia que pode ser homogênea pelo lugar que historicamente o cuidado foi forjado. Assim, foi considerando a

³ Ressalto minha opção metodológica em compor uma escrita em **primeira pessoa do singular**, não desconsiderando o entrelaçar de muitas mãos na construção deste texto, mas, na afirmação da Etnografia como minha experiência de pesquisadora.

Os capítulos foram delineados a partir de perguntas que me acompanharam e nasceram ao longo da construção dos dados, nesse sentido, a Pedagogia da Pergunta (Freire; Faundez, 1985) esteve/está nesse percurso, considerando a pergunta como mobilizador do pensamento e ampliação da realidade. Assim, embora a escolha desta escrita seja em **primeira pessoa do singular**, as minhas perguntas estarão em **primeira do plural (nós)**, porque “Farei perguntas, vocês também. As **nossas** respostas darão sentido ao tempo que passaremos juntos aqui” (Freire; Faundez, 1985, p. 25 - grifos meus).

Por isso, coloco-me em disposição de refletir essas (tantas) perguntas e ir além de respostas prontas, por ser também uma professora-pesquisadora e entender que a pesquisa reverbera os tantos caminhos trilhados e que lá estão em espera, em pergunta, porque “[...] a origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar; eu me atreveria a dizer que a primeira linguagem foi uma pergunta, a primeira palavra foi a um só tempo pergunta e resposta, num ato simultâneo” (Freire; Faundez, 1985, p. 26).

⁴ Diante a consonância da experiência de pesquisadora, a palavra Outro(s) em letra maiúscula configura-se pelo reconhecimento da importante composição relacional que tem me atravessado e constituído.

⁵ Embora minha escolha pela palavra família, nesta escrita, compreendo e reconheço os distintos contextos familiares nos quais somos entretidos e compõem os tantos arranjos aqui vivenciados.

⁶ Nesta pesquisa utilizarei a terminologia “as profissionais docentes” em um recorte de gênero, por considerar serem as mulheres que compõem o maior número de profissionais que atuam na Educação Infantil. É, também, um posicionamento político na defesa de que todas as categorias contratadas para atuarem na área sejam consideradas profissionais docentes. A especificidade da função de sala não foi elencada justamente porque temos professoras, professoras auxiliares, professoras auxiliares de educação especial, professora de educação física, auxiliar de sala.

⁷ “Ressaltar o caráter pré-individual do bebê, portanto, não significa negar o bebê como um ser (uma pessoa) que, desde o seu nascimento, participa e interage com os elementos humanos e não humanos da sociedade, impacta sobre ela e constrói aprendizagens diversas. Significa reconhecer que o bebê o faz de um modo singular, ainda abrindo o campo do possível e das possibilidades, na medida em que não foi assujeitado às normas e aos padrões da sociedade, não foi submetido totalmente aos dispositivos de construção de indivíduos. E é esta condição que torna o bebê um ser tão potente e singular” (Tebet; Abramowicz, 2018, p. 936)

conclusão da pesquisa anterior acerca⁸ de uma anterioridade ética que, de modo imperativo, envolve a necessidade de pensar a docência a partir do cuidado, configurou-se a proposta deste estudo.

É olhando os inícios que habitamos espaços, temporalidades, Infâncias⁹, por isso pergunto: seria pela possibilidade do encontro que nos conectamos, abrimos começos, ou, nesse caso, recomeços?

A imagem da Amarelinha, desenhada na Servidão Santo Antônio — uma das três ruas da Vila Santa Rosa, onde está localizada a Unidade Educativa que ocorre este estudo — trouxe o recordar de um tempo vivido com muita intensidade enquanto criança. Lembro-me de brincar muito de Amarelinha na escola, especialmente no horário do recreio e também, nos desenhos feitos com gravetos nas ruas de chão batido perto de casa. Olhar para aquela imagem, desenhada na Servidão, realçou as memórias daquele tempo, mas também, sinalizou o quanto a Amarelinha¹⁰ representa um movimento, uma fluidez. É uma brincadeira que chama, acolhe, reúne as pessoas em suas diferenças. Reúne as Infâncias de pessoas de diferentes raça, etnia, classe, gênero e geração. Falar de Infâncias é falar desta tese. É dizer das relações constituídas em um movimento não linear, de um jogo desafiante, assim como uma série de elementos que atravessaram a tese. A Amarelinha configura um movimento, ganha sentido na medida em que me envolvo na brincadeira, sem necessariamente ter sempre o mesmo resultado.

Sair da linearidade aproximou-me do livro **O Jogo da Amarelinha** (Cortázar, 2019) e de três lugares, ou melhor de seus capítulos: “Do lado de lá”, “Do lado de cá” e, “De outros lados (capítulos prescindíveis)”. E, aqui, peço licença para anunciar que, embora traga o livro com o título Jogo da Amarelinha como metáfora para compor o processo da pesquisa, no texto utilizarei Brincadeira da Amarelinha pelo sentido atribuído das vivências que ela têm para mim e por remeter a descrição de Tarsila no Grupo Focal do desenho pintado na Vila Santa Rosa, a qual partilho:

⁸ Revelo minha escolha pela palavra **acerca**, no decorrer desta escrita, na tentativa de evitar a palavra sobre, por considerar que “esse advérbio é menos inconveniente do que sobre, na medida em que nomeia um dar voltas, um situar-se em torno de” (Kohan, 2010, p. 127).

⁹ Reitero, a partir de Lima (2015), a escolha, nesta escrita, em destacar as palavras Infâncias e Infância em letra maiúscula.

¹⁰ Origem da Amarelinha: Assim como outros jogos/brincadeiras, a origem da amarelinha é desconhecida, contudo, supostamente ela tem três versões: A primeira é ter surgido na Bretanha durante o Império Romano e ter sido desenhada por crianças após observar os soldados em treinamento. A segunda é ter surgido na Europa renascentista inspirada no livro de Dante Alighieri “A divina comédia” em que o personagem principal ao sair do purgatório busca alcançar o paraíso e para isso precisa atravessar nove mundos para então chegar ao céu. Por fim, na terceira versão, a origem encontra-se no Antigo Egito a partir do “Livro dos Mortos” indicando uma passagem para a eternidade. Disponível em: <https://www.jogostradicionais.org/amarelinha>. Acesso em: 01 fev 2024.

Eu vou te contar a história dessa amarelinha. Olha, eu não moro na Vila mas eu sei de coisa né? Lembra quando eu falei que eu entrei na rua pra visitar umas colegas minhas aí? Então, quem fez essa amarelinha, e se eu não me engano tem outro desenho também, que é uma pista de carrinhos, foi a mãe das crianças que desenhou com outras mães ali, desenharam isso no ano passado, no ano de 2020, no meio da pandemia, porque ali também as casinhas são muito juntinhas umas das outras, e as crianças já estavam entediadas só dentro de casa. E aí então elas fizeram, elas desenharam e pintaram a amarelinha e a pista de carrinhos pros meninos também brincarem. Então isso aí foi feito ano passado, em plena pandemia (Notas de Campo – Grupo Focal/Tarsila, 27 out 2021)¹¹.

Assim, diante da Brincadeira de Amarelinha e do livro de Cortázar (2019), revivo uma Jacira em suas memórias em diferentes momentos e sentidos da vida, entrelaçados, cada um ao seu tempo, para pensar o cuidado e a docência na Educação Infantil. Embora, para o autor, “De outros lados (capítulos prescindíveis)” esteja associado aos capítulos prescindíveis justamente pela configuração do tabuleiro de leitura em que o leitor poderá optar em fazer a leitura de forma linear ou aos saltos, considero que os capítulos da minha trajetória de vida são imprescindíveis. Ao olhar a minha história reconheço um lugar importante que tenho ocupado e no qual fios se entrelaçam compondo a posição de sujeito em cada momento da minha vida desde criança, tanto na presença amável da minha família quanto nos processos formativos enquanto professora e pesquisadora que tem me conduzido nos estudos em torno do cuidado.

Portanto, são narrativas de uma história construída, vivida e rememorada por uma menina que constituiu na família o sentido do cuidado e, sendo vivo e intenso, desdobra-se em tempos, enfrentamentos na sua formação, defesas, pesquisas e deságua no cuidado como constitutivo da docência, especialmente a docência na Educação Infantil.

Do lado de lá refaz os trajetos de uma menina que desde muito pequena afirmava a paixão e o desejo em ser professora e nunca teve o sonho questionado, interrompido ou diminuído pelos pais ou irmãos. Pelo contrário, encontrei na minha mãe incentivo para estudar justamente porque ela precisou interromper os estudos ainda no primário para ajudar seus pais em casa, por ser a filha mais velha. Minha mãe sentia muito orgulho de minha tia, sua irmã caçula, por ter se formado normalista¹² e quando eu mencionava meu desejo ela se referia à sua irmã e no quanto ser professora era uma profissão importante. Meu pai estudou somente até o primário, mas sempre valorizou e incentivou o que eu havia escolhido, porque sabia o quanto

¹¹ Aproveito para anunciar que, o fragmento apresentado faz parte do conjunto das Notas de Campo da pesquisa, e, por questões gráficas estarão indicadas com recuo de citação direta, porém em itálico com o propósito de diferenciar das citações de autoria. E, ainda, as referidas notas são o registro do vivido e foram extraídas do Diário de Campo (recurso metodológico) da presente pesquisa.

¹²As Normalistas eram as mulheres que se formavam professoras na escola Normal, conhecido como Magistério, que as habilitavam a trabalhar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

era significativo para mim. Mesmo criança, quando possível, acompanhava minha irmã em seu trabalho e embora tenha seguido pouco tempo como professora, foi suficiente para me inspirar e eu cultivar esse desejo nas inúmeras idas junto dela para um espaço de Educação Infantil. Embora meus pais não tivessem concluído os estudos formais, suas experiências de vida, o trabalho na roça, na venda, na criação de animais, nas lutas diárias para o sustento, a educação e o cuidado dos seis filhos, continuaram (e continuam) nos ensinando cotidianamente e desconstruindo o ideário de um saber único e universal.

Nesse folhear do meu **Do lado de lá** vejo-o encharcado de afetos, cuidado e zelo dos pais e dos irmãos mais velhos porque eu era a filha caçula de seis filhos. Das memórias amorosas de uma mãe que todos os dias dedicava um tempo para me ensinar a ler e a escrever, que com orgulho e alegria sempre participou das reuniões de pais e dos eventos do colégio, que encapava os cadernos com um plástico colorido e colava uma figura de gibi na primeira página para indicar a matéria, do café da manhã com achocolatado e do pão caseiro com margarina, feito por ela, cortado em seis pedacinhos, para levar na lancheira. Memórias de um pai que acolhia e aquecia com ternura, em seu colo, ao redor do fogão a lenha, e parava o carro em Santo Amaro da Imperatriz porque gostávamos de olhar as estátuas de dinossauros que ficavam próximas à BR 101, que construiu uma casa de boneca para as três filhas brincarem, mas que de tão grande — com luz, telha de Brasilit, janelas e porta de altura padrão — recebeu um carnê de IPTU para ser pago.

É **Do lado de lá** que reacendo as lembranças dos momentos de cuidado, inseguranças, proteção e amor mais intensos e extraordinários vividos quando, aos 17 anos e ainda estudando, me tornei mãe pela primeira vez e em seguida, aos 18 anos, também estudando, segurava em meu colo o segundo filho. As lembranças desse tempo me aproximam ainda mais da minha mãe que permaneceu incansável ao meu lado nos cuidados aos meus filhos para que eu pudesse finalizar os estudos.

Ao olhar para esses momentos, reconheço o quanto minhas experiências compuseram e afirmaram meu lugar de sujeito no mundo, e não apenas dentro de uma experiência individual, mas compreendida nas relações com todos aqueles que me inspiraram, ensinaram e possibilitaram meu encontro com o exercício do campo profissional a partir do alargamento teórico da docência e do cuidado.

Trago, então, um **Do lado de cá** que inaugura o tempo da Jacira profissional, movida pela persistência, a certeza de tornar-se professora e a desistência de estudar Telecomunicações no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) para cursar Magistério no Colégio Estadual Aníbal Nunes Pires. Aqui, reflito os desafios e os processos vividos junto ao primeiro trabalho

como professora, ainda jovem em 1997, em um Centro de Educação Infantil particular, espaço no qual aprendi, mas também muito me inquietou. Nesse lugar, recém-formada no Magistério, estava pela primeira vez trabalhando como professora na Educação Infantil em um grupo de bebês. Naquele momento não possuía formação adequada para atuar com segurança com as crianças com uma faixa etária entre meses e dois anos, e a demora do reconhecimento da especificidade dos bebês e do que eles exigiam da docência era um agravante.

A lembrança da minha inexperiência na área, especialmente com essa faixa etária, trouxe perguntas importantes para refletir em torno da docência:

i) Qual a nossa compreensão de Educação Infantil e do trabalho com os bebês?

ii) Como os bebês alteram nosso olhar acerca de nossa profissionalidade? Existe um enquadramento, uma conformidade ou existe possibilidades?

iii) Quais percepções cruzam cuidado e docência?

iv) Como lidamos com as nossas fragilidades na profissão? Quais apoios recebemos? Com quem aprendemos? Quais são as nossas referências?

v) Quais as diferenças entre os tempos da docência ao iniciar, no percurso e ao final?

Ao olhar essas perguntas e aquele momento inicial, reconheço que as lacunas foram preenchidas através de conversas com professoras mais experientes que percebiam minhas inseguranças, e, sobretudo, foram preenchidas de modo raso pelo saber doméstico e reproduzido a partir das minhas próprias experiências enquanto mãe de dois bebês. Assim, o cuidado ganhou suas feições, mas não foram suficientes para a compreensão da constituição da docência, por isso, precisei buscar outros lugares e saberes.

Percebi que, embora o cuidado sempre tenha feito parte da minha vida e da minha família, na constituição da docência ele se estabelece a partir de outro lugar e desafio, ou seja, ainda que eu fosse mãe, a experiência do cuidado na vida doméstica com meus filhos não era suficiente para me tornar professora. Adentrar o espaço coletivo de educação requer conhecimentos específicos por conta do papel social que é exigido, no entanto, pergunto: como os saberes do sujeito professora, por sua idiossincrasia, transitam de um espaço privado para um espaço público de educação coletiva? Saberes que interseccionam diferentes aspectos teóricos, técnicos, sociais, envolvendo raça, etnia, classe, gênero, geração. E, sigo a perguntar: o que significa para a profissional docente trocar a fralda de um bebê que vem atravessado pelos seus contextos sociais e culturais? Quais saberes se distinguem do lugar profissional do espaço cotidiano e que são anunciativos do cuidado com os bebês?

A educação é um campo a ser cada vez mais perscrutado porque a docência na Educação Infantil não acontece de modo natural através da maternagem, embora historicamente

isso tenha sido colocado como uma característica natural das mulheres e adentrou na história da creche como algo suficiente. É importante destacar que a docência precisa estar ancorada em construtos teóricos, desse modo, minha aproximação ao campo profissional aconteceu pela experiência educativo-pedagógica¹³ no âmbito do espaço público da educação e cuidado, exigindo outros aprendizados e elementos para além dessa experiência pessoal justamente porque o cuidado está intrínseco na área da educação. Assim,

A consciência que a área possui da necessidade de empreender ações e políticas que visem à qualificação, formação e melhoria dos níveis de escolarização dos/as profissionais fica, muitas vezes, prejudicada pela visão comum de que para “cuidar de crianças”, assim como o faziam as escravas, não é preciso formação. Basta gostar de crianças, ter jeito e vocação desconhecendo-se que tais critérios também são construções socioculturais que trazem conseqüências (sic) sérias para a profissão (Sayão, 2005, p. 162 - grifos da autora).

Assim, **Do lado de cá** reflete o quanto essa experiência foi fundamental para reconhecer que precisaria dedicação aos estudos porque aquele foi um início marcado por ausências metodológicas e teóricas, embora houvesse um certo investimento das proprietárias para que participasse de alguns cursos acerca da Educação Infantil. Permaneci durante 1 ano e então, em seguida, sou contratada por outro colégio da rede privada, mas dessa vez como auxiliar de sala em um grupo de crianças (faixa etária entre um e três anos) porque não tinha nível superior. No mesmo ano (1998) estudo para o vestibular e sou aprovada para cursar Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Aproximar-me da UFSC foi essencial para a minha vida, diria até que foi um divisor de águas, pois a partir da minha imersão neste espaço percebi o quanto ser professora estava para além do que havia estudado e vivido. A possibilidade de estudar em uma das mais importantes Universidades do país¹⁴ foi basilar para minha constituição. Ressalto a importância e o privilégio de ter sido orientada no estágio obrigatório, no ano de 2002, pela professora Alessandra Mara Rotta de Oliveira (*in memoriam*), e pela professora Eloísa Acires Candal Rocha em 2003.

¹³ “O termo ‘educacional-pedagógico’ é utilizado por Maria Lúcia Machado para explicitar as diferentes dimensões destas bases no plano político, institucional e pedagógico propriamente dito (com caráter de intencionalidade definida, planejada e sistematizada na ação junto à criança), que a meu ver integram a definição dos Projetos Políticos Pedagógicos nas unidades de Educação Infantil. Outros autores optam por denominar essas bases ou orientações como propostas, programa pedagógico ou curricular” (Rocha, 2010, p. 19).

¹⁴ A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) está entre as cinco melhores instituições de ensino superior do Brasil, de acordo com o ranking internacional da Times Higher Education (THE), divulgado nesta quarta-feira, 27 de setembro (2023). Na lista, a UFSC figura entre as posições 801 e 1000, considerando as melhores instituições do mundo. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2023/09/ufsc-e-a-7a-melhor-universidade-do-brasil-em-ranking-da-times-higher-education/>. Acesso em: 10 out 2023.

Permanecer **Do lado de cá** conduziu-me para outros lugares. No ano de 2003, último ano do Curso de Pedagogia, mal sabia que ali seria o início de uma longa e intensa história dentro da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Sou admitida em caráter temporário (ACT) em uma instituição conveniada¹⁵ como professora de um grupo de crianças (entre um ano e três anos). Logo no ano seguinte, fui efetivada como professora no Município de São José/SC e assumi a vaga no turno vespertino, e concomitante, permaneço como ACT no turno matutino em Florianópolis/SC, agora em um Núcleo de Educação Infantil. Minha ligação com Florianópolis foi intensificada quando, em 2006, sou efetivada como professora e então, peço exoneração de São José e passo a exercer de modo integral minha função neste Município.

Ser professora de Educação Infantil exige comprometer-se e é por esse horizonte ético que busquei construir meus trajetos. A defesa de que a constituição desta Rede de Ensino, no âmbito da Educação Infantil, foi talhada por um esforço coletivo e construída de modo contínuo sob um horizonte marcado epistemologicamente a partir de debates, avanços e retrocessos, evidencia a necessidade de olhar esse construto social e reconhecer sua fundamental importância.

Igualmente **Do lado de cá** possibilitou tornar-me uma comprometida professora de bebês e de crianças e avultou ampliar os conhecimentos em torno das ações de cuidado nos momentos de higiene, alimentação e sono. É importante demarcar o quanto se tem avançado em estudos e pesquisas na compreensão de que o conhecimento se resguarda em um tempo e se constrói a partir de sistemas culturais nos quais se está inserido, portanto, naquele contexto me inquietava o fato das ações estarem dispostas dentro de uma rotina institucionalizada sem que fossem refletidos e planejados esses momentos. Isso se intensificou quando a supervisora da creche, onde trabalhava, mostrou-se admirada ao observar esses momentos contemplados em meus planejamentos. Não dava mais conta permanecer **Do lado de cá**, por isso, eu precisava seguir.

De outros lados recupera, narra e constitui-se em um tempo de muitos sobressaltos nos modos de pensar, enquanto pesquisadora. Compreendo um alinhamento construído, a partir dos distintos lugares que ocupei, tornando-me professora e pesquisadora que vai pensar o cuidado a partir de uma dimensão ética. Ou seja, um movimento não linear, mas alicerçado em

¹⁵As conveniadas são instituições que têm convênio com a Rede Municipal e recebem subsídio para atender as crianças na Educação Infantil, atendem crianças em listas de espera uma vez que a demanda por vaga ainda é significativa. Naquele momento era de responsabilidade da assistência, migrando para a educação em 2008. A nomenclatura alterou de conveniadas para parceiras a partir do marco regulatório (Machado, 2015). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/158802/337026.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 mai. 2022.

minha história particular com indícios para pensar e compor um adensamento maior em torno da docência e do cuidado.

No ano de 2015 participei do processo seletivo para o Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFSC, e tenho uma dupla felicidade: ser aprovada e construir esse percurso orientada pela professora Dr^a. Patrícia de Moraes Lima. Início um novo “lado” em minha trajetória profissional. Nesse momento, sou uma pesquisadora que chega ao cuidado reconhecendo todos os percursos que conduziram meus passos até aqui.

Neste espaço compreendi que os estudos atuais têm nos ensinado a olhar com recursividade para as produções e compreender que nada é construído solitariamente. Se hoje estudos oferecem pistas e provocam outros pensares, é devido ao empenho de pesquisas nesses campos. E mesmo as pesquisas não se constituem isoladamente porque estão abraçadas por grupos que as sustentam e orientam. Isso porque, o modo como se traduz para a escrita os modos de pensar, defesas, fragilidades, dizem de nós, dos caminhos percorridos e com quem se encontra no percurso.

Destaco um caminho fundamental na abertura e na capacidade de construir novos pensares que é a permanência nos Grupos de Pesquisa¹⁶. É por dentro desses importantes espaços que tem sido possível fortalecer a formação acadêmica em busca de envolvimento político, epistemológico e comprometido socialmente com as pesquisas.

Olhar para esse lugar, que se entretece coletivamente, é também se reconhecer no caminho, nas marcas atravessadas por histórias construídas de forma dialógica. É desconstruir um saber que enforma, captura e se torna homogêneo sobre o Outro justamente porque não existe uma autoridade. Reaprender que existe uma dialogia, um encontro de vozes, um encontro de vidas. Um caminho muito mais questionável, que desmonta uma “autoridade etnográfica” (Clifford, 2016a) para se encontrar com o desconhecido, com o inusitado e com todas as possibilidades de se debruçar, sempre em cada início, na abertura ao novo.

Então, desde o mestrado (2015), participo do Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre as Violências (NUVIC). Fundado no ano de 2002 pela professora Dr^a. Ana Maria Borges de Sousa (Ana Baiana) e depois se manteve à frente entre 2011 e 2020 com a professora Dr^a. Patrícia de Moraes Lima, compartilhando um período na coordenação com o professor Dr. Alexandre Toaldo Bello.

¹⁶ Os grupos de pesquisa vinculados ao Centro de Educação (CED) estão disponíveis na página da universidade. Disponível em: <https://ced.ufsc.br/nucleos-e-grupos-de-pesquisas/>. Acesso em: 10 fev 2022.

O referido grupo¹⁷ desenvolve pesquisas¹⁸ que endossam a perspectiva de pensar os sujeitos nos contextos por eles vividos em seus direitos atrelados à vida nos espaços formais e não formais de educação.

No ano de 2016, o Grupo de Estudos e Pesquisas Etnografia e Infância (GEPEI)¹⁹ foi forjado pelas mãos das professoras Dr^a. Patrícia de Moraes Lima (UFSC) e Dr^a. Manuela Ferreira (FPCE/UP-PT) e desde então, sou integrante dele. O GEPEI aproxima-se das discussões da Etnografia²⁰, rompe e questiona a tradição no qual ela nasceu e se constituiu, indo de encontro às pesquisas construídas pelo viés universalista e generalista na tradição da pesquisa social. É uma Etnografia desenhada pelo viés crítico, portanto, durante esse tempo, as pesquisas possibilitaram ressignificar o papel do pesquisador em um processo recursivo e contínuo assim como, recolocar uma episteme que pousa o olhar nos sujeitos em territórios e contextos locais²¹.

¹⁷Atualmente a coordenação é feita pelo professor Dr. Rogério Rosa e professora Dr^a. Marta Corrêa de Moraes. Integram o NUVIC docentes, discentes e egressos que mantêm vínculos a partir de projetos.

¹⁸Dentre as pesquisas, cito:

NOME	PESQUISA	ANO
Andressa Alano Alves	Cotidiano escolar: um olhar sob a perspectiva da gestão do cuidado, a partir das vozes das crianças.	Dissertação/2016
Gisely Pereira Botega	Mulheres de um quilombo e seus processos de socialização com as crianças	Tese/2017
Ivana Martins da Rosa	Modos de ser criança no cotidiano da comunidade Chico Mendes: um estudo etnográfico.	Dissertação/ 2016
Kamila Barros Tizatto	Rede de proteção dos direitos da criança: uma análise do acolhimento institucional a partir dos sujeitos.	Dissertação/2018
Marta Corrêa de Moraes	Poéticas de vidas e mortes: metáforas e cartografias bordadas no contorno de um currículo em curso.	Tese/2014
Samantha Santos Mendes	As narrativas das crianças sobre tempos e espaços escolares: a experiência de chegada na escola.	Dissertação/ 2016
Silvia Cardoso Rocha	Educadoras e educandos em relação: um olhar sobre os laços afetivos na aprendizagem.	Dissertação/2010
Silvia Cardoso Rocha	Infâncias e violências: uma análise entre Educação e Justiça a partir do Programa de Enfrentamento à Evasão Escolar (APOIA-SC)	Tese /2019

¹⁹ É um Grupo de Pesquisa vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Violências (NUVIC), que enfatiza o caráter de interdisciplinaridade aos Estudos da Infância acerca dos processos educativos a partir da Etnografia com recorte em pesquisas que atuam na Promoção dos Direitos às Infâncias no contexto da América Latina e Caribe e nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. (PALOP).

²⁰ Por uma opção metodológica, a escrita será em letra inicial maiúscula.

²¹ Destaco algumas pesquisas que dialogam em afetos e olhares intelectuais comigo e com a presente pesquisa:

NOME	PESQUISA	ANO
Ivana Martins da Rosa	Modos de ser criança no cotidiano da Comunidade Chico Mendes: Um Estudo Etnográfico.	Dissertação/ 2016
Fabiana Duarte	Educação das crianças na escola de samba: um estudo a partir das relações socioculturais na infância.	Tese/2020
Silvia Maria Alves de Almeida	Infâncias Indígenas Kaingang: Entre a Escrita Etnográfica e o viver das crianças na Aldeia Kondá	Tese/2021
Zoleima Pompeo Rodrigues	Heterogeneidade nas relações dos processos de inserção: um estudo etnográfico em uma unidade de educação infantil do Ribeirão da Ilha-SC	Tese/2022

Destaco também o encontro com o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), transversalmente o Ciclo de debates²², as aproximações com pesquisadoras²³ e a multiplicidade de pesquisas relevantes para a área, bem como, as profissionais docentes que se constituíram por um horizonte formativo, foram primordiais para me aproximar do lugar de reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e partícipes de seus processos de vida.

Dito isso, o Mestrado reiterou a afirmação feita por outros estudos, que os bebês questionam a docência, a ideia de currículo na educação, bem como a própria área da Pedagogia, em seus modos relacionais. Isso acontece porque, considerando a perspectiva geracional, a professora necessita das crianças e dos bebês para atribuir a especificidade da sua docência. Logo, os bebês constroem modos próprios de se organizar e estabelecer relações que tensionam, confrontam e deslocam uma prática que tende a ser homogeneizadora caracterizada por uma centralidade nas ações das professoras, portanto, os bebês desconstróem e interrogam uma docência universal.

Assim, a dissertação defendida no ano de 2017²⁴ acompanhou as relações de cuidado das profissionais docentes junto ao grupo de bebês em uma Unidade de Educação Infantil deste município, e possibilitou pensar a educação e o cuidado dos bebês a partir de três contornos: i) o cuidado como uma relação social; ii) o cuidado enquanto singular e iii) o cuidado como constitutivo e não interventivo.

O estudo evidenciou que o cuidado não se encontrou apenas no campo de quem assiste ao Outro, mas, atrelado em uma condição dialógica, permeada por uma postura ética. Nesse sentido, pensar o cuidado como constitutivo integra uma relação que se caracteriza não apenas em uma função de cuidar do Outro, mas se designa enquanto uma dimensão ética que perpassa toda a relação educativa. Assim, os bebês que se abriam para a vida e viviam em uma condição de experiência foram, portanto, os sujeitos da pesquisa.

²²Destaco que meu retorno para esta Universidade aconteceu pelo Ciclo de debates do NUPEIN onde me reaproximei das pesquisas e pesquisadoras. É um espaço aberto que acolhe e potencializa discussões e estudos em torno das crianças e suas Infâncias situadas e que tem construído diálogos profundamente significativos com a Rede de Educação de Florianópolis. Sua trajetória de 30 anos foi iniciada pela professora Dr^a. Ana Beatriz Cerisara (*in memoriam*), pela professora Dr^a. Eloisa Acires Candal Rocha e pelo professor Dr. João Josué da Silva Filho e hoje é coordenado pela professora Dr^a. Márcia Buss-Simão e pela professora Dr^a. Kátia Adair Agostinho.

²³ A marcação de gênero, escolhida para esta tese, será retomada mais adiante.

²⁴A pesquisa, intitulada “Olha só ele me enganou! Estava com sono até agora...”: O que nos dizem os bebês? Aproximações às práticas de cuidado a partir da Etnografia na Educação Infantil, foi desenvolvida sob orientação da Professora Dr^a. Patrícia de Moraes Lima, na Linha Educação e Infância do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188263>. Acesso em: 22 mai 2022.

No percurso de duas décadas como professora, aprendi muito juntamente das profissionais, bebês, crianças e famílias, e também pude compartilhar minhas experiências, especialmente após a pesquisa. O reconhecimento de que esta Rede possui uma história construída coletivamente tem sido afirmado em uma vasta documentação²⁵ e por processos formativos que orientam e sustentam o trabalho educativo-pedagógico.

Por conta disso, no ano de 2017, ao retornar da licença de aperfeiçoamento²⁶, existiu a possibilidade da construção de diálogos com as profissionais a partir da pesquisa acerca do cuidado. Desse modo, por compreender a importância de uma política de formação continuada e por defender os processos formativos para a Educação Infantil, lancei-me no importante e desafiante trabalho: aceitei o convite da professora Rosinete Schmitt para compor o Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI), ainda em seu início. Considerei um grande desafio pois nunca havia assumido outra função que não a de ser professora nos espaços educativos, mas, reconhecia a potência para contribuir com os processos formativos pensados e organizados junto àquele coletivo de profissionais.

Assim, entre os anos de 2017 e 2019, o trabalho junto ao NUFPAEI possibilitou construir diálogos com as profissionais docentes, supervisoras, diretoras e assessoras, a partir do que orientava a função do Núcleo de

fomentar e consolidar uma política de formação continuada dos(as) profissionais da Educação Infantil da Rede em uma ação contínua e de aprofundamento teórico, político e estético, na qual a prática educativo-pedagógica é tomada como ponto de partida na interação e reflexão com os pares, com os(as) professores(as) formadores(as), e com a produção bibliográfica e documental da área (Florianópolis, 2018a, p. 04).

Foi um tempo de muito trabalho e esforços coletivos para inaugurar uma política de formação continuada da Rede para a própria Rede, portanto, fazer parte naquele momento dessa história foi de muito aprendizado.

²⁵Quanto aos documentos que sustentam o trabalho educativo-pedagógico desta Rede, eles aparecerão especificamente no capítulo O cuidado: As relações de Controle e Atenção. Os documentos mais atuais da Rede estão disponíveis em: https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes+++dei&menu=6&s_ubmenuid=254. Acesso em: 20 jan 2023.

²⁶Decreto Municipal nº 12.674/14, Artigo 1º “Ao servidor ocupante de cargo de provimento efetivo e estável poderá ser concedida, a critério do Chefe do Poder Executivo, observada a conveniência administrativa e concordância antecipada e expressa da chefia imediata e do titular do órgão ou entidade onde o servidor estiver lotado, licença remunerada para frequentar curso de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado, nas áreas afins ao cargo exercido pelo servidor” (Florianópolis, 2014, s/p) Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_06_2017_15.50.16.3f9143e9639c1199d900565bd73272f8.pdf. Acesso em: 18 abr 2022.

Consequentemente **De outros lados - capítulos (im)prescindíveis** também inaugura encontros, reconhece caminhos e agrega conhecimentos. Um entendimento de que os passos trilhados, ao longo de toda a minha vida, constituíram-me como uma pesquisadora que consegue olhar para a própria história e se reconhecer nesse processo. Dada a importância que esse fenômeno tem para mim, volto a caminhar e a olhar para o cuidado.

Figura 2 – Volta a caminhar e a olhar para o cuidado²⁷



Fonte: acervo pessoal da autora (2023).

No início do mês de março de 2019 tive a possibilidade de retornar para a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para um novo desafio: o Doutorado²⁸. Atravessar novamente o portal da Carvoeira e seu “Bem-Vindo” foi/é habitar um lugar de esperanças encharcadas de sonhos, utopias, consciência crítica, defesas, inícios, cuidado, porque “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, espera vã” (Freire, 1992, p. 05). E nunca foi uma espera vã!

Retornar para foi/é inaugurar a potência para habitar e trazer aquilo que me move, atravessa, inquieta. Inaugurar vozes, histórias, vidas. Nossas vidas! Assim como a Infância que irrompe um tempo pré-concebido e uma marca que fixa, determina e limita, a pesquisa tem a

²⁷ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição de cinco imagens fotográficas na horizontal no *campus* da UFSC: o portal de entrada que se dá pelo acesso do bairro Carvoeira; a porta de entrada da Biblioteca setorial do Centro de Educação; livros dispostos em uma estante baixa próximo a janelas; pés calçados sob a grama e um banner de pano com retalhos costurados que representam flores e pessoas e no centro da imagem a frase: Vida e cuidado sim! Violências, não! (Fim da descrição).

²⁸ O Processo Seletivo do Mestrado e do Doutorado na UFSC acontece no mesmo período, contudo, o Mestrado inicia no mesmo ano em que acontece o processo seletivo e o Doutorado, somente no início do ano seguinte. Assim, fui aprovada em 2018, mas a matrícula aconteceu somente no ano de 2019.

força para abraçar, envolver-se e se envolver naquilo de mais intenso pelas marcas dos encontros. Escolhi traçar o caminho pela Etnografia a partir de uma pesquisa com os sujeitos em suas diferenças e no reconhecimento de que “toda versão de um 'outro' onde quer que se encontre, é também a construção de um 'eu'” (Clifford, 2016a, p. 58 - grifos do autor), portanto, um lugar constituído pela alteridade.

Pensar a pesquisa, nesse horizonte, é conectar-se com uma Infância que inaugura e “claramente desde o início, é um mistério, um enigma, uma **pergunta**” (Kohan, 2015, p. 217 - grifos meus). E, é a partir desse começo, a cada percurso e como uma Brincadeira de Amarelinha, que tem seus inícios e reinícios, acertos, errâncias e sobressaltos cujo pensamento também tem a força para pulsar e iniciar, porque é na “infinita potência de recomeço no pensamento que a pergunta instaura e mostra que, em última instância, quando pensamos, estamos sempre no começo” (Kohan, 2015, p. 217).

Assim, no ano de 2019, com as demandas de trabalho junto ao NUFPAEI, o tempo para o estudo do Doutorado foi subtraído, diferentemente do percurso inicial no Mestrado em que de imediato consegui a licença de aperfeiçoamento e dediquei-me integralmente aos estudos. Isso porque, dada essa licença conferida, eu ainda precisava trabalhar mais um ano, como pagamento pelo tempo de liberação do Mestrado, até que outra licença de aperfeiçoamento pudesse ser concedida.

A trajetória como pesquisadora, nesta Universidade que tem me acolhido há mais de duas décadas e iniciada no Curso de Pedagogia²⁹, ensinou: “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Freire, 1992, p. 155). Minha posição de professora-pesquisadora possibilitou permanecer no caminho para construí-lo e retocá-lo, no adensamento da pesquisa em torno do cuidado, considerando que no Mestrado os estudos foram conduzidos a partir de como os bebês interrogavam as práticas de cuidado das professoras e no Doutorado, converti a pergunta do cuidado para as profissionais docentes no sentido de problematizar e refletir acerca dos significados e sentidos atribuídos ao cuidado e como ele reverbera na constituição da docência da Educação Infantil. Desse modo, compreender a docência não se constitui unicamente na ação da profissional docente mas uma condição relacional da docência que incide na necessidade de olhar os contextos sociais e culturais nos quais bebês, crianças e

²⁹ Meu percurso formativo nesta Universidade foi constituído a partir do Curso de Pedagogia (1999 – 2003), Mestrado (2015 – 2017) e Doutorado (2019 – 2024).

famílias estão inseridos, sendo primordial para a sustentação do caminho de uma pesquisa ancorada na dialogia do cuidado.

A condição relacional da docência também está anunciada nas pesquisas: Duarte (2011), Fernandes (2012), Brant (2013), Schmitt (2014) e Gonçalves (2014), as quais indicam como os bebês e as crianças conferem sentido para a docência não somente por elas mesmas, mas por aquilo que instalam nos adultos que se relacionam com ela. Assim, a partir desse horizonte, a presente tese alinhou-se em uma continuidade de questões ancoradas no trabalho da dissertação e foram refinadas em torno do cuidado como constitutivo da docência.

Recupero na pesquisa Muniz (2017) três conceitos: i) o cuidado como relação social; ii) o cuidado como singular e iii) o cuidado como constitutivo e não interventivo; os quais foram construídos em uma relação dialógica. Desse modo, o cuidado como relação social evidencia que o bebê tem necessidade desde o início da vida de compartilhar sua vida social, assim, nessas tramas, o cuidado foi vivido e perspectivado tanto no referente às profissionais docentes quanto aos bebês que assinalaram pistas para essa relação, indicativos traduzidos pelos choros, palavras e ações. Contudo, a partir das relações, também se identificou a docência centrada em uma perspectiva prescritiva a partir de um considerar melhor para o Outro, sem reconhecer que ações interferem significativamente na constituição dos sujeitos porque muitas vezes desconsidera a potência existente nas experiências por ele vividas. Percebeu-se que, embora as profissionais docentes buscassem atendê-los individualmente, respeitando seus tempos e suas singularidades, em determinados momentos a docência “escapa” e busca aparatos em uma homogeneidade que os qualifica como aptos para determinadas ações em torno do que é ser um bebê da creche.

O cuidado, enquanto singular, traz os tempos de cada sujeito, visto que se a relação é social, bebê e profissional docente precisam ser vistos nas suas singularidades. Também foi possível identificar que os bebês se expressam por diferentes linguagens e revelam outros caminhos para práticas pedagógicas voltadas para as relações de atenção e cuidado. E, por meio dessas relações, são inscritos os elos de aproximação dos bebês com o seu entorno, e as proximidades e possibilidades ampliam a todo o momento suas experiências de mundo. Portanto, é necessário olhar de outro modo o sujeito-bebê, seu corpo, tempos e potencialidades, para perceber como eles indicam — a partir da sua condição pré-individual — um modo de existência que não é inerte, cristalizado, mas potente nos modos singulares de se experienciar no e com o mundo.

Olhar para o cuidado como constitutivo e não interventivo, evidencia as muitas estratégias dos bebês para que sejam percebidos e atendidos em suas necessidades, bem como os modos com os quais eles resistem às ações das profissionais docentes em determinados

momentos. É a partir do cuidado como constitutivo que a docência é pensada e problematizada. Assim sendo, o cuidado é significado como uma prática inscrita na relação de interdependência entre adultos e bebês e, com isso, mostra o quão essencial é o Outro para que a extensão desse modo de cuidar possa converter a si mesmo experiências significativas. Cuidar — sob uma perspectiva dialógica e ética — requer atitude, disponibilidade, atenção, ou seja, apontam encontros evidenciados em afecções nos modos de estar presente e se constituir nesse processo. Cuidado como uma dimensão atravessada permanentemente na relação educativa, portanto mais do que uma intervenção, o cuidado promove a constituição do Outro por isso necessita da ética para existir.

A pesquisa (Muniz, 2017) também indicou que ainda há um cuidado menorizado, como uma ação de atender as necessidades básicas dos bebês. Kramer (2002) anuncia que ainda se oscila entre o trabalho doméstico marcado pelo cuidado e o ensino de professora, tais indicativos reacendem questões que serão, neste estudo, alargadas a partir do cuidado como constitutivo da docência. Essa perspectiva endossa culturalmente que as relações com os bebês estão sob uma prática de menorização, visto que trocar fralda, alimentar, pôr para dormir não necessariamente requerem uma formação específica. A partir de tais elementos, é importante tencionar o modo pelo qual o cuidado se inscreve, pois em um espaço de educação coletiva o cuidado é inscrito a partir de nosso lugar social na vida pública do bebê.

Schmitt (2014, p. 162) indica um desafio para a Educação Infantil, pois “as discussões sobre a docência, sobre o entendimento da ação profissional docente tem recorrentemente se fixado na ação das professoras e não na ação daqueles com quem elas se relacionam, sobretudo quando se trata de crianças tão pequenas”. É necessário alargar o olhar para esses Outros que também compõem esses processos relacionais a partir de como demonstram seus pertencimentos, suas particularidades, suas culturas, seus arranjos familiares, exemplo disso é pensar o cuidado vivido e significado de modo distinto dentro de cada contexto social e cultural no qual a família está inserida. Construo a partir da Interseccionalidade³⁰ e da Etnografia — na intenção de abraçar a Comunidade e as famílias — caminhos que ampliam a perceptibilidade dos processos de construção de sentidos em torno do cuidado na constituição da docência. Isso porque ao me aproximar do Outro preciso reconhecê-lo em suas diferenças. Preciso compreender a existência do racismo estrutural, desigualdade social, sexismo e discernir que a

³⁰ Vale afirmar que nesta tese, embora se reconheça o valor acumulado dos estudos da Interseccionalidade, afirmamos os marcadores sociais da diferença de raça, etnia, classe, gênero e geração como centrais para construir o trabalho analítico na Etnografia. Compreendemos que o desafio interseccional requer um tempo mais alargado de elaboração da pesquisa e nossa temporalidade não nos permitiu avançar nesse sentido, contudo, consideramos a Interseccionalidade como uma fonte de estudo para o trabalho etnográfico.

sociedade reproduz as desigualdades de modo permanente. Portanto, ao reconhecer o Outro, não fragilizo as relações nem compactuo com os meandros existentes dentro dos padrões sociais e culturais, também não reforço um saber único e particular. Porém, considero as marcas daquilo que o constitui para compreender e tornar possível uma docência que também se altera e se constitui nesse processo.

Sendo assim, a pesquisa aqui delineada e apresentada, é um estudo em permanência acerca do cuidado, alterando, no entanto, o lugar do sujeito. Todavia, ainda que a atenção recaia nos sentidos constituídos pela docência acerca do cuidado, são os bebês e as crianças pequenas que me auxiliam a refletir e entender as tramas dialógicas do cuidar. E, é a partir delas que nasce o título desta tese:

Hoje é o último dia da Fúlvia que foi chamada para efetivar-se no concurso público de Florianópolis e iniciará, na segunda-feira, em outra Unidade Educativa. Logo mais cedo, outra profissional docente conversou com o grupo a respeito disso. Miguel (branco, 3 anos), que desde o primeiro dia no NEIM construiu com muita afetividade, um vínculo com esta profissional docente, parece estar chateado. Habitualmente é ela quem o recebe e o acolhe até que se sintam bem e interessados no convívio coletivo. Às vezes necessitava um colo, em outros momentos, um abraço ou escutá-lo. Hoje, ele pouco brincou e seguiu, com o olhar, os caminhos percorridos por ela. Em certo momento, enquanto guarda alguns pertences das crianças no escaninho, ela de costas, não percebe o momento em que Miguel se aproxima e fica, de pé, a observá-la. Os olhos de Miguel estão voltados para o alto, no aguardo deste encontro. Fúlvia ao se virar mostra-se surpresa ao encontrá-lo imóvel a mirá-la, logo, sorri para ele que não corresponde o sorriso. Os olhos desanimados são reconhecidos por ela que nesse momento se abaixa e pergunta “você está triste, Miguel?” Sem demora ele responde “tô”. Ela indica “não precisa ficar” e Miguel, sem hesitar, pergunta “e quem vai cuidar de mim, profe?” O abraço dado como resposta a um sentimento, marcou este instante. O abraço o acolheu ao tempo em que ia dizendo os nomes das outras profissionais docentes. “Eu estou indo para outra creche, mas elas vão ficar com vocês”, talvez tenha amenizado, momentaneamente aquilo que nesse momento, ele sentia. Os dois se abraçam novamente e ela, como de costume, o acompanha até a mesa e dá um colinho para que, outra vez, ele possa se sentir melhor junto dela (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 08 abr 2022 - grifos meus).

O encontro de Miguel e Fúlvia (inspiração para o título desta tese) é provocativo para pensar os modos pelos quais a docência é constituída e o lugar no qual o cuidado é tecido nesse processo. Qual o sentido do cuidado para Miguel nas relações entre ele e as profissionais docentes quando pergunta “**E quem vai cuidar de mim, profe?**”? E para as profissionais docentes, o que é cuidado? Quais são as relações existentes entre o cuidado e a constituição da docência? Existe uma trama do cuidado perpassada pelas relações, portanto, o que habita na pergunta do Miguel é o reconhecimento da docência, constituída pela ética do cuidado.

Reconheço que, atentar para o cuidado sob outros contornos exige olhar a docência em seus modos relacionais e para tanto, a presente pesquisa foi composta a partir de algumas aproximações.

Logo, sigo envolta nesse alinhamento para pensar o cuidado e a docência a partir do estudo do Mestrado (2017), uma vez que o cuidado não se encontra apenas no campo de quem atende o Outro, mas se compreende na postura ética de o reconhecer como legítimo na relação. A aproximação da profissional docente com Miguel acontece a partir de muitos elementos significativos na relação construída por uma ética do cuidado. Os olhares deram pistas para essa relação dialógica porque responder o olhar também é um encontro. Ao se abaixar para conversar com ele e ouvi-lo, a profissional docente anuncia que Miguel, uma criança pequena, é um sujeito com o direito a ser respeitado, a ser atendido e a ter o comprometimento do adulto, na relação. Ou seja, embora as diferenças geracionais, as relações não podem demarcar uma superioridade que fragiliza e o inferioriza diante do Outro, mas, precisam estar sustentadas através de uma dialogia de reconhecimento dos processos diversos que os constituem a partir de uma disposição ética configurada nas ações iniciadas consigo, em um “cuidado de si” (Foucault, 2018), e se estende ao Outro. Os gestos, os olhares, a fala e a necessidade de permanecer por perto, anunciam que Miguel e a profissional docente compartilhavam de uma relação constituída por um cuidado transcendente de fazer ao/pelo Outro, e compreendido no processos subjetivos construídos de modo permanente. Assim, Miguel ajuda a olhar para o cuidado como uma anterioridade ética uma vez que o modo como o cuidado é anunciado sustenta e constitui uma docência relacional.

Nesse sentido, a questão que permeia esta pesquisa é pensar o cuidado em um campo/horizonte ético, e, para isso, será necessário sair da perspectiva no qual ele sempre foi compreendido e deslocá-lo do conceito no qual se apresentava, entre os binarismos de educar e cuidar para a compreensão do cuidado enquanto constitutivo da docência. É por esse fio que a tese estará orientada.

Diante disso, algumas perguntas suscitadas na pesquisa do mestrado foram percorridas neste estudo: O cuidado é significado pelas profissionais docentes do mesmo modo? Existe diferença da relação com um bebê da relação com uma criança? A perspectiva do cuidado, pelas profissionais docentes, dialoga e é construída a partir dos processos relacionais junto às famílias e a Comunidade?

Anuncio, para adensar a pesquisa, o objetivo geral em investigar como o cuidado é significado e se inscreve nas práticas educativo-pedagógicas das profissionais docentes na Educação Infantil. Os objetivos específicos observaram como o cuidado está tramado na relação

com as famílias e com a Comunidade Educativa; mapeou os significados e sentidos atribuídos acerca do cuidado nos documentos orientadores da Rede e, analisou como os marcadores sociais da diferença também definem os sentidos da docência na Educação Infantil, em relação ao cuidado.

Desse modo, este é um estudo etnográfico realizado em um Núcleo de Educação Infantil Municipal de Florianópolis/SC durante os anos de 2019 e 2022. No percurso, a imersão ao campo foi desenhada por muitos acontecimentos, dentre eles a Pandemia da COVID-19³¹, que incidiu diretamente na vida de todos, e que por conta disso foi preciso alterar algumas estratégias metodológicas, a exemplo disso a inclusão do Grupo Focal³² com as profissionais e as entrevistas com as famílias.

A intenção inicial era realizar a pesquisa somente no grupo de bebês, porém, com as intercorrências provocadas pela Pandemia houve a necessidade de reconduzir tanto a temporalidade quanto os sujeitos da pesquisa, assim, além dos bebês também houve o acompanhamento mais detido com um grupo de crianças pequenas³³. Desse modo, evidencio que essa participação impactou sobremaneira na pesquisa e tê-las incluído foi central para pensar o cuidado na constituição da docência. Algumas questões metodológicas e éticas percorreram o longo do texto no sentido de manter o compromisso e o respeito aos sujeitos:

- i) a identificação dos moradores³⁴ da Vila Santa Rosa, que assentiram as imagens e seus nomes na divulgação desta tese;
- ii) a identificação dos nomes verdadeiros e das imagens dos bebês do Grupo I e das crianças pequenas do Grupo IV, porque foram autorizadas por suas famílias através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);

³¹ A Pandemia da COVID-19 — grafia indicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) — trouxe danos de ordem biomédica e epidemiológica em escala planetária, e impactos sociais, econômicos, políticos e culturais. Vale o registro dos números no Brasil, desde o início da pandemia: 696.809 mortes. E o registro no estado de Santa Catarina: 22.669 mortes. Deixo aqui o respeito aos que se foram e aos que ficaram. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/>. Acesso em: 12 jan 2024.

³² Anuncio que, “[...] o Grupo Focal é tomado como técnica que tem como objetivo produzir informações sobre um determinado tema específico por meio da discussão participativa entre os sujeitos participantes. (Pires, Santos, 2019, p. 320).

³³ Ao considerar na Educação Infantil especificidades que reverberam nos modos relacionais que implicam na docência e pensar na sua diferenciação do Ensino Fundamental que também abarca crianças, assumo na tese a escolha por bebês e crianças pequenas.

³⁴ Os dados apresentados na pesquisa, provenientes dos sujeitos da Comunidade Vila Santa Rosa a partir das relações construídas com as/os moradoras/es, foram balizadas por mim, enquanto pesquisadora, pela relação estabelecida com os sujeitos. Desse modo, reitero o cuidado ético em não expor nenhum documento, registro ou fala que não tenha sido assentido por cada participante da pesquisa. Os dados etnográficos foram construídos levando em consideração a memória e o lugar onde a pesquisa se fez presente, sendo assim, os sujeitos partícipes — **Andréia Gonçalves, Seu Ozório Paim, Dona Galega, Dona Nelci, Seu Itacir do Livramento, Seu José, Zulmar Portela, Cristiane, Dona Helena** — contribuíram significativamente para essa pesquisa.

- iii) o anonimato das profissionais³⁵ do Grupo Focal no ano de 2021;
- iv) o anonimato das profissionais docentes³⁶ na observação participante³⁷ e entrevistas³⁸ no ano de 2022;
- v) o anonimato das famílias partícipes das entrevistas no ano de 2022;
- vi) o anonimato das profissionais cozinheiras partícipes da pesquisa no ano de 2022 pela regularidade das observações delas com os bebês e as crianças pequenas, identificando-as como Mercedes e Marília.

As questões metodológicas e éticas podem parecer desimportantes inicialmente, contudo, existe a preocupação de como a pesquisa coloca os sujeitos em evidência por se tratar da vida do Outro e no caso trata-se de bebês, crianças pequenas e adultos, além dos contextos da Comunidade e da Unidade Educativa, portanto, não é suficiente apenas informar como os sujeitos e os contextos serão apresentados, mas, é preciso dizer quais escolhas e defesas sustentam a pesquisa. Kramer (2002) no artigo “Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças”, defende o anonimato dos sujeitos quando a visibilidade possa os deixar vulneráveis ou expostos em situações constrangedoras, portanto, questiona quanto aos nomes das crianças na apresentação, nas entrevistas e no uso das imagens a partir de fotografias, vídeo ou filmes.

Igualmente, na Etnografia, toma-se como princípio esse cuidado de não expor os sujeitos em situações de constrangimento ou vulnerabilidade, sendo assim, defendo a apresentação de bebês e crianças pequenas pelos seus nomes verdadeiros e pelas suas imagens no entendimento de serem partícipes da pesquisa e também por compreender que as cenas registradas não carregam dimensões que possam comprometê-los pela exposição, tanto neste tempo-espaco quanto em um momento posterior. O exercício reflexivo diante dessas questões foi percorrido e reelaborado ao longo da pesquisa.

Já com as famílias foi pactuado o seu anonimato, assim, não foram identificados nem pelos nomes e nem pelas imagens sendo, portanto, um cuidado ético devido a pluralidade de seus contextos sociais e familiares. O anonimato dos nomes das profissionais da Unidade

³⁵ Por questões éticas a confidencialidade dos nomes das profissionais que participaram do Grupo Focal foi preservada, assim, optou-se por identificá-las como: **Tarsila, Catarina, Ana Beatriz e Alessandra.**

³⁶ Por questões éticas a confidencialidade dos nomes das profissionais docentes do Grupo I foi preservada, assim, optou-se por identificá-las como: **Maria, Conceição, Antonieta, Rita, Eloisa e Júlio.**

³⁷ Reitero que por questões éticas manteve-se a confidencialidade dos nomes das profissionais docentes do Grupo IV, assim, optou-se por identificá-las como: **Madalena, Sônia, Fúlvia, Cecília e Carolina.**

³⁸ Por questões éticas o anonimato da profissional docente que participou exclusivamente da entrevista foi preservado, desse modo, foi identificada como **Ivone**, as demais profissionais docentes compuseram os Grupos I e IV.

Educativa também foi preservado no reconhecimento que a pesquisa não está centrada no sujeito, mas na constituição de uma docência relacional, portanto, importa-nos saber como o cuidado na Educação Infantil é significado e se constitui nas relações.

Na Comunidade Vila Santa Rosa, os moradores relacionaram-se comigo de modo a permitir suas presenças na geração de dados a partir das suas narrativas de pertencimento e importância nesse processo social e histórico dessa Comunidade, e também nas informações trazidas por eles por meio das fontes imagéticas. Desse modo, por compreender que o teor das suas imagens, narrativas e arquivos não comprometem e desqualificam suas histórias de vida, pelo contrário, trazem relevância e força da Comunidade e também, por ter tido a permissão dessas pessoas, suas imagens e nomes verdadeiros foram mantidos.

Destaco o compromisso firmado com os sujeitos na Unidade Educativa e na Comunidade do comprometimento com a justiça social e com a continuidade de produção de conhecimento para a área, responsabilizando-me pela devolução acerca do que a pesquisa estudou e construiu. Quanto às entrevistas com os moradores, escolhi manter a linguagem acessada para a construção dos registros por considerar que a heterogeneidade constituinte da Comunidade Vila Santa Rosa ocorre por meio dos moradores e de suas histórias.

E, ainda, por compreender que os marcadores sociais da diferença de raça, etnia, classe, gênero e geração são elementos constitutivos e atravessam a vida dos sujeitos, a pesquisa reconhece esses arranjos sociais como parte daquilo que constitui a docência. Portanto, os marcadores sociais atravessaram, em permanência, o texto e a composição relacional de bebês, crianças pequenas, famílias e profissionais.

Os campos com os quais a pesquisa dialogou compreenderam a Pedagogia da Infância (Rocha, 1999), (Schmitt, 2008, 2014), (Guimarães, 2008, 2023); a Pedagogia da Diferença (Skliar, 2003); a Filosofia da Infância (Kohan, 2003, 2007) e (Lima, 1997, 2008, 2015); os Estudos Sociais da Infância (Corsaro, 2011), (Sarmiento, 2008), (Ferreira, 2004), (Teodoro, 2011, 2020) e (Oliveira, 2004). Também se buscou um diálogo com os Estudos de Bebês em interlocução com a Sociologia da Infância a partir de Tebet (2013, 2019a) e Geografia da Infância (Lopes, 2013).

Destaco que o movimento de pesquisa etnográfica intercorre no horizonte epistemológico da Unidade Educativa, contudo, defendo que a condição relacional da docência suscita pensar em outros sujeitos e não apenas a profissional docente, desse modo, a imersão na Comunidade e as relações com as famílias subsidiaram a pesquisa.

A tese foi pensada a partir do movimento etnográfico em sete capítulos. O primeiro capítulo: **Caminhos de uma professora-pesquisadora na tessitura de diálogos acerca do**

cuidado na Educação Infantil transita metaforicamente aos passos da Brincadeira da Amarelinha a partir do livro “O Jogo da Amarelinha”, de Cortázar (2019) e anuncia três lugares: “Do lado de lá”, “Do lado de cá” e, “De outros lados (capítulos prescindíveis)”, os quais narram minha aproximação ao cuidado através dos afetos, proteção e constituição de uma menina/mulher/mãe, dentro do convívio familiar; as andanças que forjaram a constituição da professora do início da docência na Educação Infantil; a percepção da necessidade de pesquisar o cuidado nas relações corporais com os bebês e, por fim, as travessias por dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e dos diálogos construídos a partir da pesquisa em torno do cuidado. Neste capítulo também estão os objetivos e as questões que me levaram ao estudo.

No segundo capítulo: **O cuidado nas tramas de uma pesquisa etnográfica**, a reflexão recai no lugar da pesquisadora que enfrenta os dilemas éticos, epistemológicos e metodológicos no encontro com os sujeitos, a partir da imersão no campo e que precisou reconstruir as relações e as itinerâncias da pesquisa devido intercorrências da Pandemia. Neste capítulo, a Etnografia auxiliou a olhar os marcadores sociais da diferença de raça, etnia, classe, gênero e geração dado um anúncio reflexivo e crítico de uma relação mais direta com a produção das desigualdades sociais e na elaboração de um olhar que considerou esses elementos em sua potência e como constitutivos das relações sociais e do cuidado nos espaços educativos. Desse modo, a Etnografia possibilitou adensar o estudo acerca do cuidado e assentou em uma pesquisa situada e com sujeitos a partir dos elementos: olhar “de perto e de dentro” (Magnani, 2002)³⁹ e a experiência de “estar-com” (Lima, 2015), os quais evidenciam que o Outro advindo pelo olhar sensível é o movimento central da pesquisa e a escrita etnográfica como elemento político no reconhecimento de que a escrita precisa ser refletida e elaborada em presença. O capítulo também apresenta o Grupo Focal e reflexões em torno dessa técnica incorporada dada a suspensão da observação em campo. Ainda, neste capítulo, anuncio o bairro, a Comunidade Vila Santa Rosa, a Unidade Educativa e os critérios que me levaram a realizar a pesquisa na Unidade Educativa, também apresento quais foram as profissionais docentes que cooperaram com observação participante, as crianças pequenas a partir do que desejaram dizer-me e os bebês através de registros dadas as observações junto ao grupo.

Diante das observações elaborei quatro núcleos de análises:

Núcleo 1) O Cuidado: as relações entre a Comunidade e as famílias;

³⁹ Alguns teóricos que percorreram o texto cunharam ou reelaboraram seus termos/conceitos, os quais estarão identificados com aspas seguido da autoria e data da obra.

Núcleo 2) O cuidado: tempo-espaço na arquitetura das relações educativas;

Núcleo 3) O Cuidado: as relações com o corpo e

Núcleo 4) O Cuidado: as relações de Controle e Atenção.

No terceiro capítulo: **O Cuidado: as relações com a Comunidade e com as famílias**, a pesquisa aproximou-se da historicidade do bairro a partir dos territórios negros centrais para a sua constituição, diz dos apagamentos que os morros e as comunidades vivem dentro da cidade. Também traz a Vila Santa Rosa, suas lutas e conquistas para sua resistência diante das desigualdades sociais abarcadas na sua constituição e permanência no lugar. Narra a historicidade da Vila e da creche, especialmente do ex presidente da associação comunitária — Seu Itacir — cujos arquivos imagéticos e sua autorização, encorpam e incorporaram essa historicidade. Aborda a aproximação com as famílias e reafirma que olhar a docência exige uma aproximação de seu território real, envolvendo não apenas as profissionais docentes, bebês e as crianças pequenas, mas também as famílias e a Comunidade. Isso porque, o lugar em que as famílias estão inseridas está dentro de um contexto cultural e social e precisa ser reconhecido para dar sentido e significado ao cuidado na ação docente. Portanto, importa saber como as profissionais docentes olham as relações sociais e culturais para se construir nesse caminho em torno do cuidado que não acontece unicamente nas relações com os bebês e as crianças pequenas, mas contornam todas as relações.

O quarto capítulo: **O cuidado: tempo-espaço na arquitetura das relações educativas**, dialoga com Kohan (2003) na relação com o tempo histórico percorrido pelo i) *chrónos* que sinaliza um tempo quantificável, linear e contínuo; ii) pelo *Kairós* - o tempo da oportunidade e iii) *Aión* que potencializa a vida, é o tempo da intensidade, da invenção e da experiência. Também considera um tempo-espaço constituído por uma topologia que prescinde dos modos relacionais, um “habitat marcado por relações inter-geracionais e também, intra-geracionais” na significação do “espaço como topologia das relações” (Lima, 2017, p. 301-305). Para isso, convergi o olhar para a “multiplicidade simultânea das relações” (Schmitt, 2014) pela condição da simultaneidade não ser uma escolha da profissional docente, justo pela sua condição relacional e não linear, mas como uma condição estrutural constituída dentro da vida coletiva, dentro da instituição e pode ser orientada a partir da leitura de forma monocrônica (situações que acontecem a cada tempo), ou, pela leitura policrônica (situações simultâneas no mesmo espaço). No capítulo também é possível identificar a “ordem social infantil instituinte ou emergente” e a “ordem institucional adulta” (Ferreira, 2004) nos fragmentos de registro de tempo-espaço de que o cotidiano apresentava diversas situações nas quais as crianças pequenas, submetidas a uma ordem adulta, buscavam confrontá-la através de suas linguagens corporais,

gestuais, orais e visuais, na exigência de uma relação intergeracional dialógica entre adultos e crianças pequenas.

No quinto capítulo: **O Cuidado: as relações com o corpo**, aproximo-me aos Estudos dos Bebês, campo em construção, dadas as categorias e metodologias utilizadas em pesquisas com as crianças, a partir dos Estudos da Infância, não serem suficientes para estudá-los, além de demarcar que a condição de ser bebê é permeada por construtos sociais e culturais, portanto, ao estudar os bebês no campo teórico reafirma-se a necessidade de olhar a partir do que são, de suas especificidades, daquilo que escapa da homogeneização e precisa avançar e ampliar debates de forma híbrida. Também abordo o corpo da profissional docente como uma ferramenta pedagógica, marcas de uma centralidade para a constituição da docência. Corpo-docência constitui-se em relação e, portanto, é anunciativo. Corpos que acionam a constituição de bebês e crianças pequenas, sendo assim, olhar como os corpos se revelam principia e sustenta o cuidado acomodado nos modos como as linguagens respondem, oferecem hospitalidade e também defendem uma educação antirracista. Ainda nesse capítulo o corpo dos bebês e das crianças pequenas ganham destaque por se configurarem uma das ferramentas mais importantes de mobilidade e comunicação (Teodoro, 2020) e atuarem em uma verticalidade apresentada pelo dado geracional.

No sexto capítulo: **O Cuidado: as relações de Controle e Atenção** sustento a tese do cuidado como anterioridade e pressuponho uma ética na relação educativo-pedagógica. Essa elaboração parte da aproximação de Heidegger (2018) e incide na experiência do ser no/com o mundo, inscrito em uma temporalidade do conhecer-se, ocupa-se do cuidado a partir de uma pré-ocupação, ou seja, de um horizonte ontológico, anterior àquilo que nos ocupamos. É uma atenção ao ser, portanto o ser, é um ser do cuidado (cura). Há também uma aproximação com Foucault (2018) ao cuidado de si, dado o exercício de conhecer e alcançar um modo de ser ligado à ética. Portanto, o cuidado de si também como primeiro, ontológico, sendo anterior a qualquer outra coisa. Ainda apresento uma breve genealogia do cuidar e educar no percurso histórico na documentação da Rede Municipal de Florianópolis, no sentido de olhar como foi formulado o entendimento do cuidado nas práticas educativo-pedagógicas, reflito o binômio educar-cuidar e defendo que o cuidado, formulado na tese, ampara-se nesse percurso e anuncia uma anterioridade. Assim, o cuidado como constitutivo da docência antecede o vivido, e anuncia-se nos detalhes, nas construções de sentido, nas relações e está comprometido consigo e com o Outro. O cuidado busca o Outro na relação e reivindica essa presença. Reconhece seus processos identitários, pertencimentos e narrativas. O cuidado é uma permanente vigília (Skliar, 2013, s/p) de atenção naquilo que nos afeta. É um olhar curativo de autorrecuperação, (hooks,

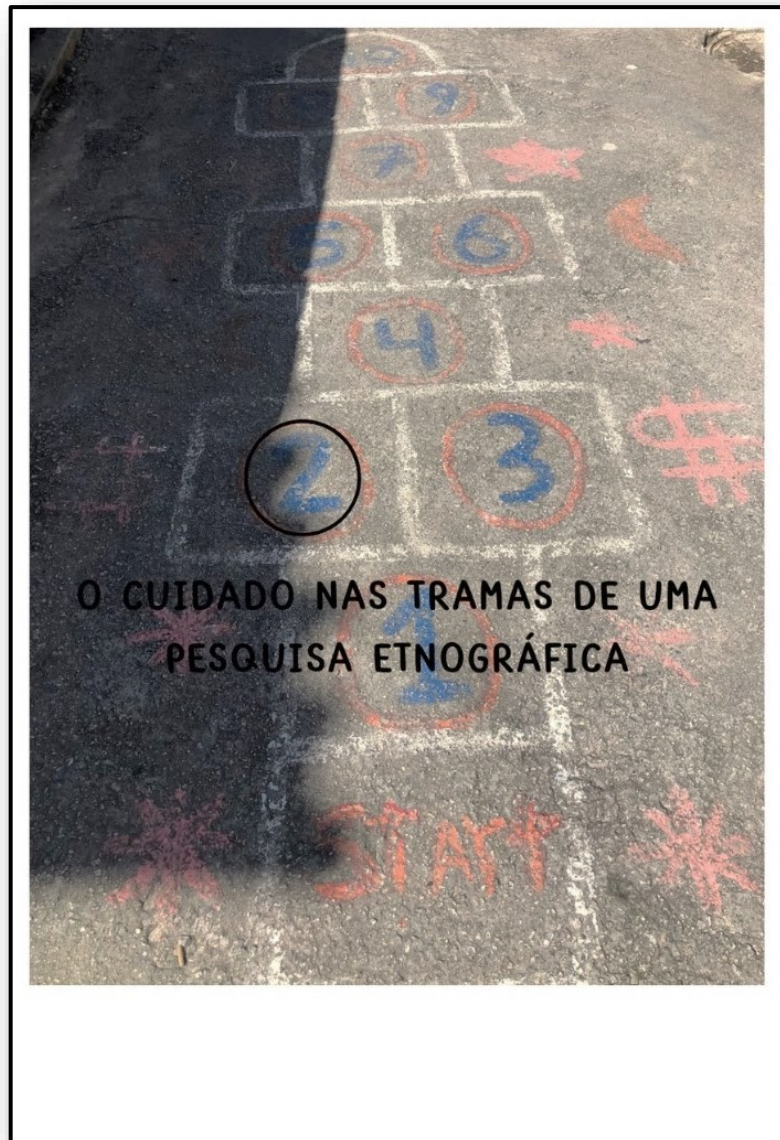
2019) porque a docência prescinde da relação e do cuidado para se constituir. É nesta dialogia que se hospeda o cuidado e esta tese o percorre.

O sétimo capítulo: **O Cuidado: considerações e suas possibilidades de percurso** traz, de modo geral, os caminhos percorridos nesta tese e meus encontros acerca do cuidado na Educação Infantil que se constitui nas relações com os bebês, com as crianças pequenas, com as famílias, com a Comunidade e com a Unidade Educativa. Estudos acerca do cuidado não se esgotam e o desejo é que as perguntas que têm me inquietado e acompanhado enquanto uma professora-pesquisadora possa principiar e também despertar novas pesquisas.

Este é o convite!

2 O CUIDADO NAS TRAMAS DE UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA

Figura 3 – **Tramas:** Brincadeira da Amarelinha desenhada na Servidão Santo Antônio⁴⁰



Fonte: acervo pessoal da autora (2021).

No desafio da tessitura deste trabalho etnográfico construo, de modo contínuo, uma reflexão acerca dos processos construídos e vividos por mim e os quais fazem parte da minha história. Considero a composição reflexiva, desta trama, algo primordial para organizar e situar os elementos que oferecem sentido para a posição de sujeito por mim ocupada. Portanto, a

⁴⁰ **#Para mergulhar no que se vê#** Imagem fotográfica em modo retrato representa o desenho da amarelinha no chão da rua contendo em cada quadrado o número que vai do um ao nove. O número dois está circulado para indicar o segundo capítulo da tese: O cuidado nas tramas de uma pesquisa etnográfica (Fim da descrição).

reflexão recai no lugar da pesquisadora, os dilemas éticos e metodológicos, os constrangimentos vividos e enfrentados e, que permanecem comigo no trilhar, nos sobressaltos, no pulsar da vida, na Brincadeira da Amarelinha, os quais acompanham meu caminhar ao longo da jornada.

É uma escolha marcada por uma opção política implicada e por isso, exige atenção diante minhas defesas. Sendo assim, o encontro com a Etnografia possibilitou mergulhar no campo e dialogar com aquilo que se mostra e com aquilo que meus olhos conseguem alcançar, é “o estar-com” (Lima, 2015) nesse olhar sensível porque “buscar esse movimento etnográfico nos faz escolher um jeito próprio de narrar o campo, sentindo a sua atmosfera, os seus cheiros, os diferentes gostos, o estar-com” (Lima, 2015, p. 102).

Conduzir esta escrita, assim como deslocar-me pela Brincadeira da Amarelinha, exigiu sutilezas, desafios e escolhas. Reconheço que, dentro do território no qual a pesquisa está situada, busco uma aproximação aos sujeitos para dizê-los sem ameaçar suas narrativas e histórias. Busquei uma postura de coerência com os meus princípios, diante os processos nos quais a pesquisa está sustentada, sejam eles metodológicos, epistemológicos e éticos. Portanto, olhar as tramas de uma pesquisa etnográfica é reconhecer que, dentro do campo da educação, reside o desafio de narrar a existência dos Outros, então, pergunto: como faço isso dentro de um horizonte ético? Como é dizer/escrever a respeito daquele que não sou eu? Alguém que não conheço, conheço pouco ou não tenho intimidade? A escrita precisa ser enfrentada para não se tornar uma autoridade etnográfica condicionada a falar sobre (por cima do) Outro, isso porque o cuidado está nessa relação em como me aproximo, pois o Outro está na minha frente, exposto, aberto e ao dizer dele eu também digo de mim, a partir desse lugar.

Nesse enredo, esta pesquisa foi desenhada a partir de um tempo e de um lugar, contudo, sem imaginar que estaríamos, mundialmente, atravessados por uma Pandemia. O que precisou ser alterado também representa um caráter político de escolhas porque construir uma pesquisa em tempos pandêmicos abraça fragilidades, incertezas e ambivalências. Assim, como teria sido a pesquisa se no ano de 2020 não tivesse sido interrompida no campo? Quais sujeitos — famílias, profissionais docentes, bebês, crianças pequenas — em nossas aproximações, construiriam a narrativa do cuidado? Como a docência significaria o cuidado a partir das relações com aqueles sujeitos?

As incertezas sobrevoaram o meu lugar de pesquisadora que foi questionado e construído reiteradamente, justo pelo entendimento de que “a etnografia constitui-se um campo ontológico, epistemológico, metodológico e ético” (Ferreira; Lima, 2020, p. 07). Isso fez com que minha imersão ao campo, inicialmente, não tenha subtraído a atenção ao cuidado na construção de um caminho, porque olhar a docência necessita aproximar-se de seu território

real, envolvendo não apenas as profissionais docentes, bebês e as crianças pequenas, mas também as famílias e a Comunidade.

Também não perdi de vista que meu campo era o Núcleo de Educação Infantil Municipal de Florianópolis, localizado na Comunidade Vila Santa Rosa no bairro Agrônômica, e então mesmo que, ao longo do período da pesquisa, as profissionais docentes se alterassem, seria possível permanecer no mesmo campo e dar continuidade a partir das novas organizações. Percebi também que, mesmo com a interrupção, seria possível um olhar atento para os territórios os quais a creche estava localizada em uma relação dialógica no reconhecimento dos seus processos culturais e sociais e do abarcamento deles na constituição do cuidado e da docência.

Partindo desse lugar, digo do Outro mas, também enfrento o meu lugar de pesquisadora que precisa gestar, escolher, situar, narrar. Compreendo que a elaboração da tese, nesse percurso, foi construída em fragmentos elencados diante um arcabouço de registros que adensaram o estudo e sustentaram o caminho da pesquisa. Portanto, o campo no qual construí sentidos para pensar o cuidado como constitutivo da docência dialoga, neste capítulo, por vetores.

O primeiro está composto a partir da Etnografia e seus encontros com os marcadores sociais da diferença na relação direta com a interseccionalidade como uma ferramenta analítica (Collins; Bilge, 2021), e permite acessar as categorias de raça, etnia, classe, gênero e geração trazendo para a reflexão como as relações de poder afetam a vida das pessoas e como, criticamente, se pode enfrentar, tanto as estruturas sociais quanto os processos vividos pelos sujeitos em suas distintas relações sociais.

O segundo momento compõe aproximações e a construção da relação com o campo contornados pela pesquisa Etnográfica que se constituem pelos campos metodológicos⁴¹, epistemológicos e éticos; percurso trilhado e construído por elementos advindos da observação participante no Grupo I (composto por bebês entre quatro e quinze meses)⁴² e no Grupo IV

⁴¹ Ressaltando: a pesquisa incluiu o Grupo Focal que “é bastante útil na pesquisa [...] principalmente quando associado à etnografia. Além de ser uma forma otimizada (sic) de produzir dados [...] quando realizada com rigor necessário permite a interação dos participantes, a troca de experiências, além da possibilidade de concordar ou discordar das opiniões apresentadas” (Pires; Santos 2019, p. 322) e as entrevistas que consistem “essencialmente de carácter etnográfico, é sempre uma forma de, além de buscar informação e conhecimento para uma investigação em curso, produzir, ao mesmo tempo, autoconhecimento, uma autoformação, na medida em que se completa o conhecimento das partes envolvidas e se aumenta a reflexividade dos mesmos” (Vieira; Vieira, 2018, p. 43).

⁴² Embora a regra em escrever de zero a dez por extenso e de 11 a 999 o uso de algarismos (Secretaria de Comunicação Social), nesta escrita acatei a exceção indicada no referido manual de comunicação, dado o modo como aparecem os números, e sendo assim, os números aparecerão escritos por extenso. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/estilos/numeros#:~:text=O%20que%20escrever%20por%20extenso,1%20mil%2C%20use%20apenas%20mil.> Acesso em: 28 jan 2024.

(composto por doze crianças pequenas entre três e quatro anos), da técnica do Grupo Focal com profissionais da Unidade Educativa e de entrevistas com moradores da Comunidade Vila Santa Rosa, com famílias e com profissionais docentes.

O terceiro momento aborda os bebês e as crianças pequenas: a dialogia na constituição da docência e defende uma pesquisa etnográfica permeada por uma ética que desconstrói o olhar adultocêntrico e entende o papel que eles reivindicam e assumem nas relações, e portanto, alteram o próprio lugar da docência. Ou seja, dialogicamente, bebês e crianças pequenas incidem na constituição dessa docência, interrogando e tramando os caminhos pelos quais o cuidado é significado.

Lima (2015) defende uma pesquisa etnográfica composta por elementos elaborados no processo de construção dessa artefatura, sendo fundamentais para uma pesquisa de campo, quais sejam:

i) olhar “de perto e de dentro” (Magnani, 2002) advindo da experiência do sujeito que busca uma proximidade por dentro dos espaços sociais e culturais e por isso, afeta e é afetado pelas relações, portanto “[...] o que se propõe é um olhar de perto e de dentro, mas a partir dos arranjos dos próprios atores sociais” (Magnani, 2002, p. 18);

ii) a experiência de “estar-com” (Lima, 2015) o Outro instaurada pelo olhar sensível (um movimento central da pesquisa) para que não se antecipe uma palavra, um gesto, mas seja construída em uma temporalidade relacional pois, “a experiência de estar com, pressupõe abandonarmos algumas roupas para então conhecermos e ampliarmos a compreensão acerca das crianças, das suas vozes, dos seus espaços, das suas temporalidades” (Lima, 2015, p. 101);

iii) a escrita etnográfica como elemento político pressupõe reconhecer que a escrita, quando não refletida, pode constituir uma feição que violenta os sujeitos, os contextos e a vida. É preciso estar em atenção permanente para visitar como se olha e nomeia o Outro para que não se esvazie de sentidos a relação, assim é “[...] ingressar em uma escrita onde a palavra é sempre dimensionada pela experiência do que fazemos, daquilo que nos afetou, a experiência daquilo que nos passa” (Lima, 2015, p. 102).

Desse modo, esta pesquisa etnográfica está comprometida com os sujeitos a partir de suas narrativas, em um “exercício da compreensão crítica da realidade” (Freire, 2015, p. 39) na defesa irrestrita da garantia de direitos. É um compromisso indispensável para um exercício permanente do pensar, lugar provocado pela minha posição de etnógrafa que é de se visitar e se alterar pela pesquisa.

Portanto, é uma escrita engajada, viva! E busca memórias, sentimentos, força. É uma escrita que se move e interpela o horizonte ético e político, por isso está imersa em uma

temporalidade situada⁴³ onde os arranjos sociais põem luz ao seu processo. Uma atenção minha e tecida pela Etnografia em um exercício permanente de decolonizar⁴⁴ o pensamento, na desconstrução de um pensamento homogêneo, normativo, eurocentrado. Uma pesquisa conservada em muitos aspectos no qual fundamentalmente foi pensada, e naquilo que exigiu rupturas e recomeços, porque os caminhos foram sendo construídos “refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Freire, 1992, p. 155).

2.1 A ETNOGRAFIA E SUAS TRAMAS COM OS MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA

A Etnografia tem amparado o olhar para os marcadores sociais da diferença a partir de dois importantes vetores: i) um anúncio reflexivo e crítico no decurso de uma relação mais direta com a produção das desigualdades sociais e ii) um olhar diante esses mesmos marcadores sociais da diferença, como elementos em sua potência e constitutivos das relações sociais e do cuidado nos espaços educativos.

Considerar esses vetores, para pensar a Etnografia, tem sido de fundamental importância para o Grupo de Pesquisa GEPEI que imprime esforços nos estudos dos marcadores sociais de raça, etnia, classe, gênero e geração. Depreende-se, também, um desafio ao pensar os marcadores sociais no estudo com as crianças, isso porque eles influenciam as relações intergeracionais (Teodoro, 2020). Nesse sentido, o primeiro enfrentamento na relação com o Outro decorre pelo adultocentrismo porque existe um abismo de desigualdade entre adultos e crianças justo pela questão geracional que vai confrontar as relações verticalizadas. Desse modo, é pertinente perguntar: quais as defesas no combate às desigualdades sociais de raça, etnia, classe, gênero e geração? A desigualdade no país está assentada em torno de um processo colonizador, portanto, como as pesquisas têm defendido ética e politicamente os bebês e as crianças pequenas? Com quais pensamentos são dialogados? São pensamentos de visão única, hegemônica e eurocentrada?

⁴³Recupero: o tempo da pesquisa, para mim foi bastante difícil pensar no cuidado em um momento que deixou à mostra a vulnerabilidade e a finitude da vida. A compreensão de que a pesquisa não está desconectada da vida dos sujeitos despertou e potencializou inúmeras fragilidades com as quais não soube lidar. Eu sentia um medo generalizado pelo que estávamos vivendo e os modos pelos quais a Pandemia estava sendo tratada pelo Governo de Jair Bolsonaro (2018-2022) não contribuía para mudanças significativas em torno disso, portanto, estava sufocada ao ver e viver um tempo de barbárie.

⁴⁴ A opção por esta palavra é por considerar que a pesquisa etnográfica com crianças necessita recortar territorialmente saberes e conhecimentos sistematizados com base epistemológica nos territórios geográficos da América do Sul. Sugestão de leitura: (Bernardino-Costa; Maldonado Torres; Grosfoguel, 2018).

Estando a pesquisa etnográfica compreendida por questões relativas à vida das pessoas, não há como desconsiderar o quanto a Pandemia da COVID-19 trouxe, de forma emblemática, a intensidade na qual os marcadores sociais operam, de modos distintos, sobre os sujeitos. A Pandemia evidenciou e intensificou as violências patriarcais, a miséria, as desigualdades, as desumanidades⁴⁵, marcas de uma necropolítica que “reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais” (Mbembe, 2018, p. 05).

A COVID-19 expôs, ampliou as relações assimétricas de desigualdades e, afetou, sobremaneira, as vidas das populações brasileiras mais empobrecidas, com isso, é evidente o quanto os marcadores como raça, etnia, classe, gênero e geração, dentro da estrutura social, são definidores dos grupos que enfrentam maiores dificuldades, evidenciando as desigualdades sociais e étnico-raciais. Basta lembrar que as duas primeiras pessoas a morrerem no Brasil pela COVID-19 eram diaristas, sendo que a segunda, uma mulher e negra, foi infectada por sua patroa que havia voltado da Itália, país em que a Pandemia estava em efervescência. Lembro da moradora da Vila Santa Rosa, Andréia Gonçalves, que trabalhava em um restaurante na praia da Joaquina (Florianópolis/SC) e ficou desempregada nesse período “*por causa da pandemia mandaram todo mundo embora, fecharam o restaurante, agora que reabriram de novo né. Ai vamos ver se eles vão abrir a temporada agora*”⁴⁶ (Notas de Campo – Entrevista - moradora da Comunidade Vila Santa Rosa - Andréia Gonçalves, 25 out 2021).

Andréia precisou se reinventar e enfrentou as dificuldades por conta do desemprego com o trabalho de artesanato “*eu tô em casa desempregada, o que me sustenta foi as máscara que eu fiz, fiz muitas máscaras nessa pandemia*” (Notas de Campo – Entrevista - moradora da Comunidade Vila Santa Rosa - Andréia Gonçalves, 25 out 2021). Andréia anunciava com orgulho que aprendeu a costurá-las através da internet e que, embora estivesse ainda aprendendo a ler, estava feliz por seu esforço, “*não sabia nada, mas consegui fazer as máscaras 3D, e eu não sei ler heim? Pesquisei na internet no YouTube, foi pesquisando, foi modelando fiz um monte de máscara, vendi pra mais de 3000 máscara, foi aí que me manteve*” (Notas de Campo

⁴⁵ O país vivia um abandono de políticas públicas pois nunca se ouviu, mesmo no pior momento da Pandemia, um pronunciamento responsável do presidente, pelo contrário, fazia chacotas diante o sofrimento do povo brasileiro “chega de frescura e mimimi”, “Vão ficar chorando até quando?”, “Eu não sou covão”, “Brasileiro pula em esgoto e não acontece nada”, “país de maricas”. Suas falas violavam todos os direitos humanos e todas as pessoas que tiveram que enfrentar as perdas da COVID-19. A falta de humanidade deste governante torturava cotidianamente aqueles que precisavam reerguer-se frente uma tormenta que parecia não ter fim.

⁴⁶ Escolho manter a linguagem acessada pelas entrevistas por considerar que a heterogeneidade constituinte da Vila Santa Rosa incide nos moradores e em suas histórias.

– *Entrevista - moradora da Comunidade Vila Santa Rosa - Andréia Gonçalves, 25 out 2021*). Desse modo, para Andréia que ficou desempregada por conta da Pandemia, o trabalho manual foi o que a salvou e sua família, pois sua filha e seu genro, ambos desempregados, além dos dois netos pequenos, moravam com ela. Durante o dia, Andréia dedicava-se aos seus trabalhos manuais e de noite persistia no sonho de aprender a ler e a escrever “*hoje eu estudo, eu não tinha estudo nenhum, nenhum, terminei a alfabetização, tô terminando a alfabetização [...] a professora tá dando muito livro pra mim ler, eu digo pra ela, ô professora eu não consigo a ler, ela disse vai tentando, vai tentando que uma hora que tu vai conseguir, ninguém nasceu sabendo, que uma hora tu vai conseguir*” (*Notas de Campo – Entrevista - moradora da Comunidade Vila Santa Rosa - Andréia Gonçalves, 25 out 2021*). Alguns meses depois soube pela mãe da Andréia que ela havia conseguido emprego em um restaurante, mas que o horário a impediria de retornar para o colégio.

Dona Nelci, também moradora da Vila Santa Rosa, permaneceu no período da Pandemia trabalhando como diarista. Ela contou que, embora preocupada com o vírus, precisava trabalhar não recusando serviço quando a chamavam. Dona Nelci, assim como grande parcela da população brasileira, não pôde manter o isolamento social indicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no enfrentamento da COVID-19, reflexo de uma sociedade desigual o que os deixa mais expostos e suscetíveis ao vírus. Segundo pesquisa⁴⁷ realizada no Hospital das Clínicas/SP em 2020, “os funcionários de baixa renda do Hospital das Clínicas de São Paulo são mais infectados por COVID-19 do que os médicos que tratam pacientes em Unidades de Tratamento Intensivo (UTIs)”. É importante dar atenção ao estudo porque revela que “fatores externos ao hospital” poderiam explicar esses dados, “como o deslocamento até o local de trabalho, que pode ser feito por transporte público”. Para os pesquisadores, “esses fatores se mostraram de risco ainda maiores do que o próprio trabalho em um ambiente hospitalar” porque “entre os funcionários de baixa renda a prevalência do novo coronavírus foi de 45% - ou seja, eles foram infectados mais do que os médicos que estão mais expostos ao vírus”.

Rosemberg destaca: “a desigualdade social no Brasil não é circunstancial mas, ao contrário, é histórica e estrutural” ([s/d], p. 06), ou seja, enquanto no momento da Pandemia uma classe social privilegiada pôde permanecer em isolamento social, ou, conseguiu organizar-se de diferentes modos, as pessoas que mais sofreram as consequências do vírus nefasto foram aquelas sem escolhas justamente por se encontrarem em um estrato social menos favorecido

⁴⁷Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/funcionarios-do-hospital-das-clinicas-tem-mais-que-covid-19-que-medicos/>. Acesso em: 01 nov 2022.

com seus corpos sendo violentados, cotidianamente, herança de um sistema colonial e escravista. Já Teodoro (2020, p. 128), ressalta que “ao longo da história, o corpo é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes”, e com isso, é possível identificar que “[...] a desigualdade social brasileira apresenta forte associação com cor/raça, região fisiográfica, de residência e idade do cidadão: as melhores rendas e os maiores benefícios sociais são apropriados pelos segmentos branco, adulto e residente no Sudeste e Sul” (Rosemberg, [s/d], p. 06). As desigualdades, que não estão sob um mesmo horizonte para todos, são responsáveis pelos processos de exclusão e silenciamento, e somados a isso, tentativas de apagamento social dos sujeitos.

E, diante os processos de silenciamento e exclusão, peço licença para musicar minhas tantas perguntas, para mais adiante retornar para essa “Tal Meritocracia”:

Tanta sentença interrogatória, poucas respostas são satisfatórias/São muitos boatos, poucas verdades, esse é o retrato da sociedade /Injusta! É a mente que julga. Injusta mente!/E tem gente que ainda se pergunta: “Por que rico e pobre pensam diferente?”/O rico já nasce com a herança e de brinde a certeza de ter um futuro decente/O pobre batalha só na esperança de que seu futuro seja um bom presente/Os nossos na luta pra um dia ter o que os cara já tem todo dia/Nem te falo o que cês faz com essa tal meritocracia (Izac *et al.*, 2022)⁴⁸.

A pesquisadora Rosemberg (2014) defende que a desigualdade social no Brasil é justificada pela intensa desigualdade na distribuição de renda e não por ser um país pobre “e tem gente que ainda se pergunta: por que rico e pobre pensam diferente?” (Izac *et al.*, 2022). Para ela, existe uma discrepância revelada por uma quantidade pequena de ricos e um grande percentual de pobres “[...] somos ainda um país com intensas desigualdades. Além disso, os segmentos sociais que auferem menor renda são também os que usufruem de menor benefício das políticas públicas e menor participação política” (Rosemberg, 2014, p. 748). A referida pesquisadora⁴⁹, que sempre esteve à frente do seu tempo e atuou, obstinadamente, contra as

⁴⁸Canção Essa Tal Meritocracia. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pJTYPjfYO_o. Acesso em: 18 jan 2022.

A canção **Essa Tal Meritocracia** pertence ao Coletivo Primavera Nacional, o qual se faz presente no Hip Hop, Reggae e Rap, e por acreditar nessa presença musical, apresento a bio (vida) grafia do coletivo: “Começamos na rua, fazendo ações sociais, transformando música em arte, cantando nos saraus e improvisando na música, na arte e na vida. Superamos a falta de recursos e de tempo e finalmente colocamos nosso primeiro som na rua. O Coletivo que transcende as barreiras do rap e já se expressava de diversas formas, agora se expressa através das rimas.” Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/primavera-nacional/biografia/>. Acesso em: 18 jan 2022.

⁴⁹No ano de 2022 participei do **Seminário Especial Infâncias, Interseccionalidade e Educação: O foco na raça e os desafios para pesquisas com crianças** oferecido pelo PPGE/UFSC ministrado pelas professoras Dr^a. Patrícia de Moraes Lima e Dr^a. Cristina Teodoro. O Seminário foi fundamental para pensar como os marcadores sociais da diferença de raça, etnia, classe, gênero e geração atravessam a pesquisa. Na ocasião do Seminário a professora Dr^a. Cristina Teodoro fez uma revisão dos estudos da pesquisadora Fúlvia Rosemberg e destacou que, já na década de 1990, ela se preocupava com o modo interseccional dos marcadores sociais.

desigualdades sociais e a favor da justiça social, inaugurando um trabalho interseccional (1996) com os marcadores sociais na compreensão de que eles se tramam aos campos de poder, sempre ligados às desigualdades. No seu entendimento, os marcadores sociais não se encontram fixos, movimentam-se e é necessário pensá-los de modo interseccional para que se possa identificar as violências vividas.

Assim como Rosemberg, as pesquisadoras Collins e Bilge (2021, p. 48), também se importam com as desigualdades sociais e defendem: “o que faz com que um projeto seja interseccional crítico é sua conexão com a justiça social”. Desse modo, a interseccionalidade torna possível uma estrutura de análise a partir das categorias sociais que “se sobrepõem e funcionam de maneira unificada” (Collins; Bilge, 2021, p. 16). Assim, é possível pensar no quanto a interseccionalidade como ferramenta analítica (Collins; Bilge, 2021) permite acessar essas categorias, trazendo para a reflexão como as relações de poder afetam a vida das pessoas e como, criticamente, se pode enfrentar, tanto as estruturas sociais quanto os processos vividos pelos sujeitos em suas distintas relações sociais.

Nesse sentido, destaco o quanto os marcadores da diferença de raça, etnia, classe, gênero e geração são fundamentais para se conhecer quem são os sujeitos em silenciamentos sociais. O que me leva a perguntar: quem são os bebês, as crianças pequenas, as famílias, as profissionais docentes que compartilham a vida nos espaços coletivos de educação? Como os marcadores sociais constroem o Outro através de um ideário? Como a pesquisa pode pensar nos marcadores sociais que atravessam a construção dos sujeitos dentro desse contexto?

É indiscutível a necessidade de congregar vozes de muitas outras pesquisas que têm se dedicado e desafiado a evidenciar a interseccionalidade para compreender as relações de poder forjadas dentro de um sistema social desigual. É uma construção dentro da própria área, no sentido de compreender que a categoria geracional não está desassociada de outros marcadores.

Portanto, a Sociologia da Infância tem um papel central na construção da Infância enquanto categoria social porque considera “a infância e a criança como actor (sic) social pleno” (Sarmiento, 2005, p. 362), ou seja, ainda que não possamos negar uma assimetria de poder, na relação entre adultos e crianças há uma interdependência, a criança é um ator social, com voz própria, partícipe, constituído e constituidor de processos culturais e sociais.

Diante disso, reconhecer que a criança tem um papel definidor dentro da categoria social, é sustentar luz dentro do campo da Infância para apreender os modos como as crianças se organizam, estabelecem relações e são consideradas. Assim, a Infância enquanto categoria social do tipo geracional possibilita reconhecer que “as condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional (Sarmiento, 2005, p.

370), ou seja, olhar a geração é fundamental para compreender as complexas relações entre adultos e crianças e as posições sociais em que se encontram porque “as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero (sic), a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças” (Sarmiento, 2005, p. 370).

Desse modo, não há como pensar a Etnografia desarticulada da interseccionalidade, uma vez que ela possibilita ampliar as lentes para olhar os marcadores sociais e identificar como se estruturam e se articulam, por conseguinte, a importância está em saber “o que a interseccionalidade faz e não o que a interseccionalidade é”(Collins; Bilge, 2021, p. 18). Assim, reconhecer que a interseccionalidade transversaliza a pesquisa a partir dos contextos em que os sujeitos estão inseridos é pensar na Etnografia, através de Clifford (2016, p. 33a) como “um fenômeno interdisciplinar emergente”, porque,

a etnografia situa-se ativamente entre poderosos sistemas de significados. Coloca suas questões nas fronteiras entre civilizações, culturas, classes, raças e gêneros. A etnografia decodifica e recodifica, revelando as bases da ordem coletiva e da diversidade, da inclusão e da exclusão. Ela descreve processos de inovação e de estruturação e faz parte, ela mesma, desses processos (Clifford, 2016a, p. 33).

A exemplo disso, no quanto os marcadores sociais constituem as estruturas de poder tanto na Comunidade como no campo desta pesquisa, destaco minha relação com as mulheres. Dentro de uma estrutura social das categorias de análise, a mulher encontra-se vulnerável a partir das relações de poder que oprimem, constituem e violam, de forma desigual, seus direitos humanos. Crenshaw (2002) anuncia o termo interseccionalidade cunhado por ela, e o retrata como:

[...] o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classes e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata de forma como ações e outras políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Refiro-me às relações estabelecidas com as mulheres a partir dos marcadores que as atravessam. Levando em consideração que, na Comunidade Vila Santa Rosa, existem muitas mulheres e a interseccionalidade como um caminho metodológico permite analisar, a partir dos sistemas, como é ser mulher dentro dessa Comunidade e como se desdobram as relações dada a categoria de gênero. Acrescentando outras categorias, não de forma meramente adicional,

mas sob uma perspectiva de *práxis* crítica, movem-se outras análises ao discurso uma vez que a convergência de marcadores sociais resulta em desigualdades ainda mais expressivas, como defendido por Kilomba (2020, p. 94): “‘raça’ e gênero são inseparáveis. [...] A experiência envolve ambos porque construções racistas baseiam-se em papéis de gênero e vice-versa, e o gênero tem um impacto na construção de ‘raça’ e na experiência do racismo”. Ou seja, há diferenças expressivas quando se é mulher e negra.

Kilomba (2020) afirma: “as mulheres *negras*, por não serem nem *brancas*, nem homens, tem uma vida mais difícil em uma sociedade patriarcal de supremacia *branca*, ela seria a antítese da branquitude quanto da masculinidade. [...] seria sempre a/o ‘outra/o’ e nunca o eu” (p. 190 - grifos da autora). A partir do esquema gênero e raça, reflito como esses marcadores foram centrais para identificar alguns elementos de como as mulheres negras se constituíam e para isso recorro tanto para as entrevistas com as famílias como para as observações realizadas na Unidade Educativa durante a pesquisa de campo.

Foi possível perceber que, majoritariamente, as mulheres levavam e buscavam os bebês e as crianças pequenas na creche, mesmo quando possuíam companheiros e eles estavam de folga naquele dia ou até mesmo desempregados, marcas de uma estrutura que coloca sobre a mulher além de tantas outras responsabilidades, a materna como a principal. Felipe (2019) cunhou o conceito “scripts de gênero” ao fazer menção aos discursos e instituições que conformam e nomeiam os sujeitos, sendo responsáveis pelo perfil da identidade de gênero que é sempre datada. Olhar para isso é um desafio no sentido de romper com a lógica do patriarcado, do machismo, do sexismo, da homofobia, do racismo, e as Unidades Educativas precisam assumir que também reproduzem modelos estereotipados quando por exemplo cobram das mulheres — e não dos homens — a responsabilidade do cuidado e da educação de bebês e crianças pequenas.

A Unidade Educativa também reforça esses “scripts de gênero” quando, por exemplo, enaltece um pai pelo esforço em assumir a paternidade, mas naturaliza quando é a mulher que, em grande medida sozinha, se responsabiliza pela vida familiar. Isso tem sido um sobrepeso diante dos “scripts de gênero” reiteradamente impostos para a mulher, especialmente quando se é negra. No ano de 2020, no **Webnário Infâncias e Educação Infantil em tempos de Pandemia**⁵⁰, Coutinho trouxe dados de que 61% das famílias monoparentais são constituídas

⁵⁰ I Webnário Infâncias e Educação Infantil em tempos de Pandemia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I8oTrfmaTzw>. Acesso em: 18 dez 2022.

por mulheres negras e 63% das mulheres tem uma renda *per capita* de R\$ 145,00 mensais, ou seja, são as mulheres as mais afetadas pelas desigualdades de políticas sociais.

Ao olhar para esses dados aproximo-me das tantas mulheres com as quais dialoguei na pesquisa e consigo perceber o quanto elas precisavam enfrentar as desigualdades de classe, gênero e racismo estrutural⁵¹, quando assumiram muitas vezes sozinhas, demandas, como as que indica Felipe (2019) que podem chegar a oito jornadas de trabalho isso porque: as mulheres demandam atenção nos afazeres da casa; ao cuidar dos filhos; com a sua profissão; quando estudam; precisam atentar-se no cuidado de si; muitas vezes cuidam dos pais ou dos sogros; também precisam dar uma atenção para a relação afetiva e quando possuem, muitas vezes também aos netos.

A presente pesquisa também identificou que muitas mulheres se responsabilizavam igualmente pela vida financeira de seus progenitores e o trabalho exercido por elas nem sempre recebia a mesma valorização daqueles realizados pelos homens, embora nas mesmas funções.

Portanto, na medida em que os marcadores sociais foram analisados, as desigualdades também se evidenciaram, o exemplo são mulheres haitianas moradoras da Vila Santa Rosa e também aquelas que compartilham a educação e cuidado das crianças pequenas e bebês com o Núcleo de Educação Infantil Municipal Carlos Humberto Pederneiras Corrêa (campo de estudo desta pesquisa). Nesse caso, a mulher haitiana e negra sofre diferentemente as opressões decorrentes das estruturas sociais construídas e afirmadas a partir das relações de poder; porque para ela, que deixou seu país, encontra uma grande barreira nos modos comunicativos, por não compreender a língua, além de se dedicar muitas vezes exclusivamente para a família e a casa, vive (em alguns casos) uma relação extremamente patriarcal.

Sendo assim, as categorias serão analisadas de modo distinto dentro dos contextos vividos:

São poucas as mulheres haitianas que falam a nossa língua. É mais os homens, né. E também poucas são as mulheres Haitianas que trabalham fora, a maioria são os homens que trabalham fora. E as mulheres que trabalham fora são mulheres, algumas delas são mulheres que já são separadas dos seus esposos, né, já são separadas. Ou estão morando aqui e o marido ainda está lá, pois por algum motivo ainda não veio. Então elas acabam também se apropriando em falar a nossa língua. Mas nós já observamos que a grande maioria que fala mesmo a nossa língua são os homens (Notas de Campo – Grupo Focal/Tarsila, 20 out 2021).

⁵¹De acordo com a Rede de Observatórios da Segurança, a partir do boletim **Pele Alvo: a bala não erra o negro**, em 2022 a cada 4 horas uma pessoa negra foi morta por policiais nos oito estados monitorados: Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e São Paulo. Disponível em: <https://dssbr.ensp.fiocruz.br/rede-de-observatorios-revela-que-a-cada-quatro-horas-uma-pessoa-negra-foi-morta-pela-policia-em-2022/>. Acesso em: 28 out 2022.

É fato que as mulheres assumem demandas as quais a sociedade as tem imputado há muito tempo, contudo, para a mulher haitiana e negra há diferenças que estruturam e implicam os modos pelos quais conseguem se organizar. Muitas delas possuíam uma formação no Haiti, porém no Brasil é necessário validá-las ou mesmo refazê-lo⁵², tornando-se quase impossível devido ao comprometimento financeiro com a família que permaneceram no Haiti e com os demais custos existentes aqui. Há também o elemento da língua que repercute na organização familiar por conta da dificuldade comunicativa para encontrar ou manter-se no trabalho, diferentemente do homem negro que transita entre o espaço da mulher e do homem, enquanto a mulher negra não (Kilomba, 2020).

Há, também, para as crianças haitianas diferenças nas relações, como por exemplo, a pouca comunicação verbal dos adultos com a Hadassa⁵³, do Grupo IV:

Hadassa (negra, 3 anos) Miguel (branco, 3 anos) e Stephany (2 anos) brincam juntos enquanto suas mães estão na creche. Sônia e Fúlvia conversam sobre Hadassa não falar e uma delas a chama. Ela me diz que eles prestam mais atenção nas outras crianças, mas como não sabem se ela fala, se entende, se tem algum problema, elas se preocupam. Fúlvia mostra algumas frutas de plástico quando Hadassa se aproxima e pergunta o que é cada uma. Sem obter resposta, Fúlvia então diz o nome da fruta e Hadassa, aparentemente com timidez, repete os nomes, e ela então indica “falar ela fala, pode ser que seja muito tímida”. Hadassa se afasta e volta a estar com Miguel, oferecendo algumas frutas para ele, que diz “está muito gostoso” e ela confirma “é”. Eles seguem comendo. Sônia sai da sala e quando volta explica que perguntou para a mãe da Hadassa (através do google tradutor) algumas músicas infantis em crioulo que a filha gosta, mas a mãe não soube indicar e sugeriu conversar com o pai da Julie. Sônia então faz uma busca rápida no google mas Hadassa parece não mostrar interesse. A música está tocando sem que ninguém dance ou mostre interesse por ela. Sônia em certo momento mostra-se preocupada “agora que eu pensei, vou tirar essa música e fazer uma pesquisa melhor, vai que não seja algo bom”. A música é alterada, agora para “cabeça, ombro, joelho e pé”, e Hadassa olha para Sônia, sorri e se aproxima. Fúlvia ao lado indica “ela se identificou mais com essa música do que com a outra” (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 14 fev 2022)⁵⁴.

A relação das profissionais docentes com Hadassa (negra, 3 anos) provoca o olhar quanto ao que temos e com o que nos encontramos para saber do Outro, isso porque aquilo que

⁵² Importa ressaltar as orientações do Ministério da Educação (MEC), entre elas: “O aluno deverá pagar uma taxa referente ao custeio das despesas administrativas. O valor da taxa não é prefixado nem pelo Conselho Nacional de Educação e nem pelo Ministério da Educação, e pode variar de instituição para instituição”. Disponível em: <https://encurtador.com.br/orGSV>. Acesso em: 18 jan 2014.

⁵³ Reitero o meu agradecimento para as famílias pelo consentimento da participação das crianças pequenas na composição desta pesquisa e destaco que seus nomes foram mantidos considerando suas autorizações.

⁵⁴ Anuncio que em alguns fragmentos bebês e crianças pequenas estarão identificados sem o marcador racial e isso se deve ao fato de não ter obtido essa informação nem pela documentação preenchida pelas famílias e disponível na Unidade Educativa e nem diretamente pela família.

é o campo⁵⁵ para a pesquisa não é visto e vivido do mesmo modo pelos sujeitos. Enquanto o pesquisador é um Outro que chega com suas expectativas, limites, aberturas, é o lugar onde vivem, se expressam e torna-se possível a existência da vida em sua potencialidade e plenitude. Mesmo que haja disponibilidade para o encontro, nunca tomaremos para nós a totalidade e a intensidade com que vivem nesse lugar, porque o lugar viveu, vive e continuará vivendo ainda depois de não estivermos mais lá, portanto, “o desenvolvimento da ciência etnográfica não pode, em última análise, ser compreendido em separado de um debate político-epistemológico mais geral sobre a escrita e a representação da alteridade” (Clifford, 2002, p. 20) porque as escolhas são políticas e dizem de nós nessa travessia.

Skliar e Téllez (2008, p. 115) afirmam: “uma relación de alteridade sin conflicto no es una relación de alteridade: es una relación de uno consigo mismo, sin implicar la transformación de uno mismo desde la relación de alteridade”⁵⁶, portanto, para uma aproximação dos sujeitos e suas histórias toma-se como centralidade a narrativa etnográfica a partir de um fio conduzido pelos sujeitos em sua relação com a vida. De tal modo, é o reconhecimento que suas vozes alteram a pesquisa. Nesse sentido, pergunto: como os marcadores sociais, que atravessam a vida da Hadassa, interferem na composição da docência em relação ao cuidado? E, como a Etnografia pode cooperar nesse encontro com a diferença?

A Etnografia pode ajudar a criticar o modo clássico de fazer pesquisa no entendimento de que o processo se mostra mais importante que o resultado em si. Quando ela (a Etnografia) desconstrói e rompe com um discurso universalista, põe em cena o caminho percorrido. Quando os sujeitos saem da margem, do estado invisível para dizer de si, narrar suas histórias. Quando a preocupação em conhecer o Outro não é para classificá-lo, descrevê-lo, mas, a partir do reconhecimento de que nessa relação também se conhece a nós mesmos. Quando é uma escrita cuidadosa e atenta sem que exista violência ou o silenciamento dos sujeitos. Portanto, é quando se faz uma leitura de mundo crítica, política e engajada que a justiça social configura uma luta permanentemente assumida porque as “misérias são reais” como nos ensina o fragmento de o Quarto de despejo (2016):

⁵⁵ Embora para a Etnografia não seja o campo farei uso de modo a concordar que “apesar das críticas, sigo empregando o termo clássico por facilitar a leitura” (Fonseca, 2017, p. 440).

⁵⁶ Livre tradução: Uma relação de alteridade sem conflito não é uma relação de alteridade: é uma relação de consigo mesmo, sem envolver a transformação de um mesmo da relação de alteridade.

29 DE MAIO - Até que enfim parou de chover. As nuvens deslisa-se para o poente. Apenas o frio nos fustiga. E várias pessoas da favela não tem agasalhos. Quando uns tem sapatos, não tem palitol. E eu fico condoída vendo as crianças pisar na lama. (...) Percebi que chegaram novas pessoas para a favela. Estão maltrapilhas e as faces desnutridas. Improvisaram um barracão. Condoí-me de ver tantas agruras reservadas aos proletários. Fitei a nova companheira de infortúnio. Ela olhava a favela, suas lamas e suas crianças paupérrimas. Foi o olhar mais triste que eu já presenciei. Talvez ela não mais tem ilusão. Entregou sua vida aos cuidados da vida. ... Há de existir alguém que lendo o que escrevo dirá ... isto é mentira! Mas, as misérias são reais (Jesus, 2016, p. 39-40).

Pergunto: como a Etnografia auxilia na apreensão das dinâmicas sociais e a agir, de forma crítica, sem perder de vista a interseccionalidade na solução de questões relativas à justiça social? A pergunta direciona um exercício de olhar para o meu percurso de vida enquanto uma mulher branca, hétero, cisgênero e professora no Sul do Brasil. Uma busca em se constituir profissionalmente por dentro de concepções e defesas sob um horizonte ético e político e que encontra, nesta tese, um potente espaço para reflexões e diálogos em torno dos contextos socioculturais dos sujeitos amplos e diversos.

Desse modo, ao pensar minha posição de professora, em uma dialogia com os contextos sociais e culturais, afirmo que o cuidado não pode estar isolado da reflexão que envolve as dinâmicas sociais. Pergunto: como a docência dialoga com a interseccionalidade em uma relação com o cuidado? Com que força temos contribuído para a constituição de uma docência comprometida com os processos culturais e sociais dos sujeitos a partir de uma ética do cuidado?

É pelo cuidado que se elabora, de forma permanente, uma docência que não atua sobre o Outro, mas se constitui pela alteridade, a qual preserva e resguarda o lugar de cada um. E, desse modo, busquei conduzir e relacionar-me com todos os processos gestados e vividos em um Núcleo de Educação Infantil Municipal de Florianópolis (NEIM), no qual a pesquisa foi elaborada junto aos bebês, crianças pequenas, profissionais docentes, famílias e a Comunidade Vila Santa Rosa, onde o NEIM está situado.

Assim, esta pesquisa Etnográfica, se constituiu através de distintos percursos, a saber:

- i) a observação e inserção dos processos na Unidade Educativa que aconteceram desde o primeiro contato telefônico (ao final do ano de 2019) até a imersão junto ao grupo de profissionais docentes e de bebês, em fevereiro de 2020⁵⁷;
- ii) a observação, inserção e estratégias para conhecer o contexto da Comunidade Vila Santa Rosa a partir de fevereiro de 2020;

⁵⁷ No ano de 2022, devido a reconfiguração dos processos da pesquisa, optou-se em incluir as crianças pequenas porque os bebês antes observados no início de 2020 agora frequentavam o Grupo IV.

iii) a interrupção da pesquisa de campo durante um ano e seis meses diante a Pandemia da COVID-19, sendo necessário reestruturá-la a partir de outras estratégias metodológicas;

iv) a técnica do Grupo Focal que trouxe as relações com a Comunidade, com as famílias e com a Unidade Educativa como ponto central para o diálogo, contou com adesão de quatro profissionais e foi realizada no período noturno (via serviço de comunicação por vídeo) num total de nove horas e meia distribuídas em quatro dias no ano de 2021, enquanto ainda não se podia estar presencialmente no campo;

v) a observação no Grupo I com quinze bebês e seis profissionais docentes e no Grupo IV doze crianças pequenas e cinco profissionais docentes aconteceu em meio a COVID-19, quando a Rede autorizou a minha presença na pesquisa. Embora o momento fosse de muito cuidado porque havia um Plano de Contingência (PLANCON) que a prefeitura orientava todas as Unidades Educativas o que deixava, portanto, as condições à pesquisa ainda adversas;

vi) entrevista com duas famílias do Grupo I, e uma com os Grupos II, III, IV todas na Unidade Educativa. Nesses encontros definimos algumas orientações metodológicas: 1) que falassem do cuidado vivido e significado pela família; 2) que falassem do cuidado das profissionais docentes na creche e; 3) que falassem de suas diferenças culturais e seus modos de educação e cuidados e,

vii) entrevista com quatro profissionais docentes com o objetivo de compreender como o cuidado é inscrito e praticado em suas relações educativo-pedagógicas e como interfere nos modos em que cada um se reconhece nas relações e se constitui a partir delas.

Um dos critérios para a realização da pesquisa é a exigência que seja aceita pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH)⁵⁸, portanto, cada processo vivido junto das profissionais no Grupo Focal, na observação e nas entrevistas, a observação dos Grupos I e IV e as entrevistas com as famílias, foram autorizadas pelos sujeitos envolvidos através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵⁹. No caso dos bebês e das crianças pequenas, o consentimento foi dado pelas famílias que permitiram a observação, os registros filmicos e fotográficos. A entrega do consentimento, informando as profissionais e as famílias, foi conduzida de modo que todas as pessoas se sentissem confortáveis em participar (ou não) da pesquisa e com a possibilidade de desistência em qualquer momento do percurso. Havia também um desafio em relação à inteligibilidade do termo de consentimento uma vez

⁵⁸ Esta pesquisa foi aprovada sob o número do Parecer Consubstanciado: 4.941.106. Ver anexo.

⁵⁹ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ver anexo.

que no Grupo IV havia duas crianças pequenas filhas de haitianos. Minha preocupação era em relação à compreensão integral do teor do termo pois não bastava apenas a autorização pela assinatura, mas que as famílias estivessem cientes dos objetivos da pesquisa e de seus direitos diante dela, isso porque para Andrade e Ferreira (2020, p. 59), os “desafios epistemológicos, metodológicos e éticos tornam-se objeto de discussão, especialmente quando a pesquisa com as crianças se refere a crianças imigrantes”.

Assim, a preocupação em dialogar e refletir com as famílias sempre esteve amparada em um cuidado ao reconhecer que a pesquisa se faz pela presença do Outro, contudo, a ética que prescinde esse processo sustenta as relações. Portanto, sempre ofereci o tempo-espço que necessitavam para ler, conversar, reler, tirar as suas dúvidas, aceitar ou mesmo negar sua participação. De vez em quando uma família conversava comigo para alguns esclarecimentos especialmente em relação às imagens e sempre busquei deixá-las à vontade nessas situações, embora algumas parecessem se sentirem constrangidas. Em outros casos, se eu não insistisse com algumas famílias para levarem o documento para casa (para que lessem e conversassem a respeito), assinariam naquele momento. Certa vez uma mãe, enquanto conversávamos, olhou para a filha e perguntou se ela queria tirar fotos comigo e ela mostrou-se animada, balançando repetidamente a cabeça, depois disso a mãe confirmou a participação da filha. Compreendo que as relações com as famílias em torno do movimento de consentir a pesquisa mostrou-se muito dinâmico e diverso, marcas de uma pesquisa etnográfica que reconhece e se altera, sempre eticamente, na relação com os sujeitos.

Também compreendo que “os desafios éticos no contexto da pesquisa educacional se alargam ainda mais quando se trata de incluir a participação dos bebês” (Gonçalves; Buss-Simão; Debus, 2020, p. 202), isso porque é preciso estar em atenção permanente diante as suas manifestações sejam pela proximidade ou mesmo, pela recusa na aproximação, pois não basta que a pesquisa tenha sido autorizada pela família através de um documento é necessário um exercício dialógico de alteridade. Logo,

nas pesquisas com crianças pequenas, mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto actores (sic) sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência (Ferreira, 2010, p. 164).

Isso significa dizer que a pouca idade não os torna passivos na relação e, portanto, é imprescindível sensibilidade no olhar e no reconhecimento das suas manifestações. Nesse

sentido, tanto os bebês quanto as crianças pequenas demonstravam ou não, interesse em estar em relação com a pesquisadora (eu) e isso foi primordial para o entendimento das suas agências. A observação participante também contribuiu para esse olhar, uma vez que ao estar próxima tornava-se mais fácil identificar como a minha presença era sentida pelos bebês e pelas crianças pequenas por meio de uma “etnografia sensorial”, porque “[...] o pesquisador tem que escutar igualmente com todos os seus sentidos, de modo que não só as palavras sejam escutadas” (Salgado; Müller, 2015, p. 117).

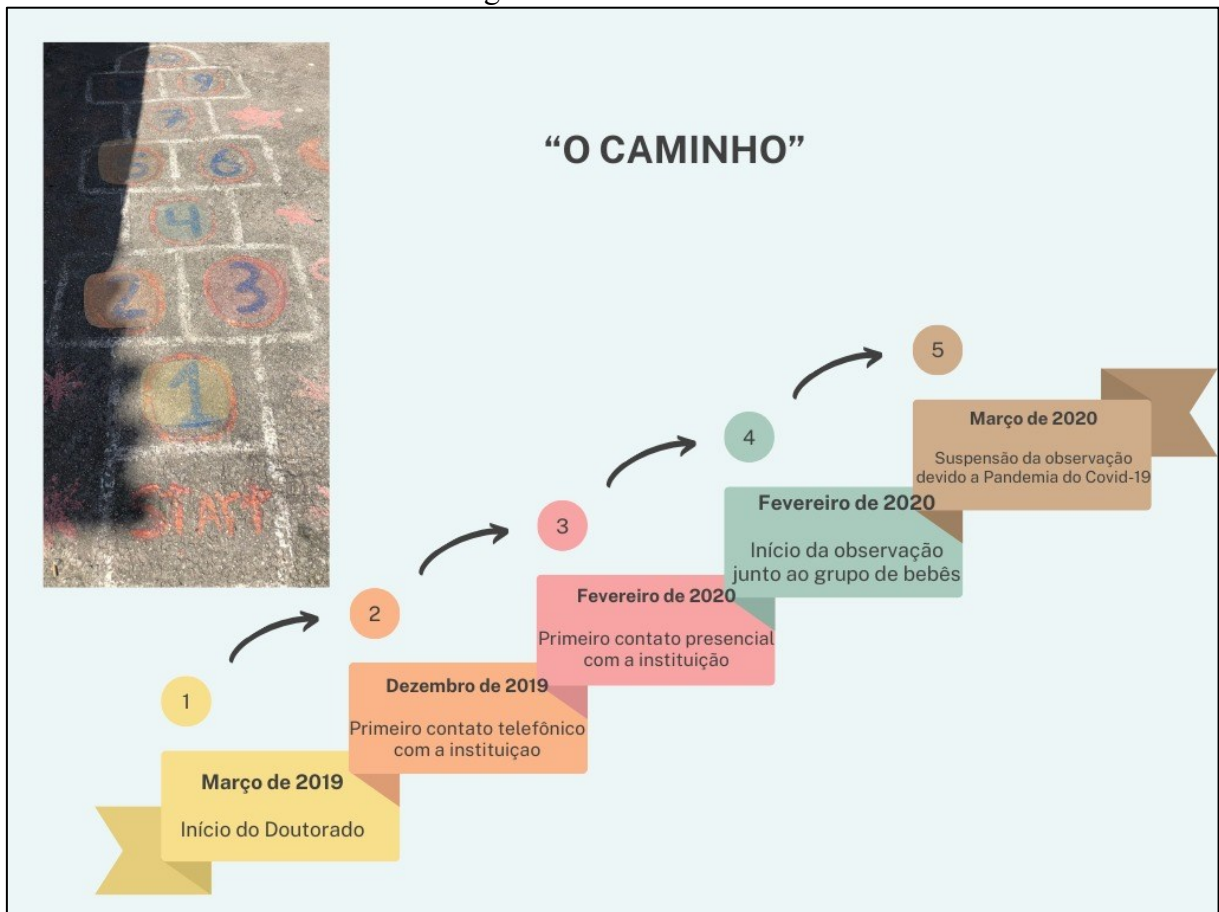
Nesse movimento de atenção e aproximação aos bebês e crianças pequenas, percebi que as imagens foram essenciais nos dois grupos pesquisados, tanto i) para retomar as cenas, as interações, os contextos, as expressões que foram anunciativas de seus desejos, necessidades, interesses e pelo seu modo dinâmico não seria possível relembrar dos detalhes e, ii) pela possibilidade de me aproximar de alguns bebês e a maioria das crianças pequenas porque, pelo interesse em se “mostrar” para a câmera permaneciam por perto e em muitos momentos, queriam que eu registrasse as suas brincadeiras, seus movimentos corporais, suas caretas e sorrisos, os abraços com os amigos, seus desafios em subir, escorregar, correr, saltar. Assim, no vigor das imagens, por mim capturadas, busquei pela “abordagem fotoetnográfica, por se tratar de um projeto que enfatiza a etnografia como epistemologia de pesquisa” (Lima, Nazário, 2015, p. 501), e compreendi que as imagens dizem de si, narram, são autoexplicativas e são escrituras de um tempo, de uma história. A partir do aprendizado com Gobbi e Caputo (2020)⁶⁰ no Seminário **Imagens e Infâncias** também reconheço, nas imagens, recursos para se compreender e visualizar o campo, no reencontro com as crianças pequenas daquilo que se viveu e não foi possível olhar por estar em relação. Olhar aquilo que nos escapa, e ficou nas dobras, no silêncio. Entendo a imagem também como um movimento de alteridade porque me altero e me afeto nesse reencontro com o Outro.

Nesse sentido, tudo que é produzido e vivido na pesquisa envolve ética, portanto, as imagens também me exigem um olhar sensível e inteiro. Quando eu fotografo, digo do Outro, do seu encontro, da sua emoção, da sua presença. Na fotografia dou minha opinião acerca do mundo, deixo a sua/minha marca, portanto, cada fotografia traz em seu cerne princípios éticos, estéticos e políticos. Na fotografia há uma entrega, de quem está na ação e de quem a faz. O

⁶⁰ O ciclo imagem em debate — **Imagens e Infâncias** — realizado em 16 de outubro de 2020, trouxe Stela Guedes Caputo, coordenadora do Grupo de Pesquisa Kékeré/Proped-UERJ, Márcia Gobbi, coordenadora do Grupo de Pesquisa Crianças, práticas urbanas, gênero e imagens da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e Ana Helena, educadora da Creche Central da USP em conversa acerca dos aspectos éticos da produção, circulação e uso das imagens de crianças. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H0RQYYUjk6c>. Acesso em: 22 jan 2024.

reencontro com as imagens desaloja, todas as vezes que ele acontecer. A cada novo reencontro há outros possíveis, outras brechas, novos sentidos. Elas foram acessadas reiteradamente pela radicalidade do envolvimento que a imagem gera na gente. Rever a foto é também rever o lugar de quem a fez, rever o que o foco quis mostrar e aquilo que escondeu, silenciou porque “a fotografia situa-se nessa discursividade que compõe sempre um campo de visualidade e possibilidades de enunciação” (Lima; Nazário, 2015, p. 499).

Os percursos vividos, durante a pesquisa, alteraram-se mediante novos elementos incorporados, retratando um desenho do processo sem a pretensão do caráter de uma linha cronológica linear e ininterrupta, mesmo porque rupturas e desvios são acontecimentos do processo da pesquisa. A ideia é representar os caminhos pelos quais inicialmente a pesquisa havia sido construída. Por fim, haverá outro desenho desse percurso que, de forma ampla, aponta para os processos vividos na construção da pesquisa de campo.

Figura 4 – O caminho⁶¹

Fonte: elaborada pela autora (2023)⁶²

2.2 A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES COM O CAMPO: DOS COMEÇOS E RECOMEÇOS

O início da pesquisa acontece antes mesmo da entrada no campo empírico sendo, portanto, todo o percurso vivido constituidor desse processo. Todas as disciplinas, as leituras, as orientações, os estudos nos grupos de pesquisa, os diálogos, os encontros, tecem os fios que tramam este estudo e por serem anteriores, oferecem sustentação aos caminhos.

A pesquisa etnográfica está intimamente integrada ao olhar. Um olhar atento, comprometido, curioso; interessado no Outro e no que ele tem a dizer de si e de suas experiências no mundo. A pesquisa também está enlaçada na proximidade, no encontro, na construção e desconstrução de saberes a partir de suas narrativas que traduzem as memórias de

⁶¹ #Para mergulhar no que se vê# Composição com a imagem da amarelinha desenhada no chão da rua e um *SmartArt* (recurso do word para descrever etapas de um processo) indicando em cinco retângulos coloridos momentos da pesquisa na temporalidade de março de 2019 a março de 2020 (Fim da descrição).

⁶² Meu agradecimento e reconhecimento da importância de Lucas Muniz na construção desta figura para compor a pesquisa.

vidas que compuseram, por temporalidades distintas, seus cotidianos e a sua inscrição em um lugar. Assim, defendo: “cada lugar é, à sua maneira, o mundo. [...] Mas, também, cada lugar irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais” (Santos, 2010, p. 585).

O olhar, em torno disso, possibilita compreender que a minha entrada no campo acontece pela via da Comunidade justamente pela importância de conhecê-la e de entender como o cuidado olha para ela e para os sujeitos em suas relações, e como tal realidade interfere na composição dos sentidos de cuidado na docência das profissionais docentes da Educação Infantil.

Dito isso, pensar a pesquisa contextualizada passa por reconhecer que os territórios são fundamentais no processo e também, compreender que “a história concreta do nosso tempo repõe a questão do lugar numa posição central” (Santos, 2010, p. 585). Nesse sentido, viver a experiência que se traça por um caminho de aproximações é mapear, descartar, traduzir, provocar, entender, perguntar, construir e desconstruir saberes que se tornam esferas incontestáveis na história que aqui deseja ser contada e ouvida.

Diante disso, e como particularidade da pesquisa etnográfica, olhar “de perto e de dentro” (Magnani, 2002), é um dizer comprometido com os sujeitos e está em um horizonte epistemológico e ético, isso porque, a possibilidade que o pesquisador (e minha também) tem de se alterar pelas relações é um movimento para se tornar parte intensa e profunda na/com a pesquisa. Nesse sentido, a partir da minha posição de sujeito, busco olhar para a Comunidade e observar os modos singulares e coletivos que, legitimamente, dizem de suas vidas.

Assim, o interesse em pesquisar os significados e sentidos que as profissionais docentes atribuem ao cuidado também evidencia alguns critérios relevantes da Comunidade, dentre eles: i) a escolha por uma Unidade Educativa que atendesse famílias de diferentes nacionalidades e Estados, possibilitando o encontro com os marcadores da diferença de raça, etnia, classe, gênero e geração, ampliando os processos sociais e culturais; ii) a oferta de atendimento pela Unidade ao Grupo I e; iii) a presença de uma profissional docente efetiva com algum tempo de docência com os bebês no grupo escolhido.

Embora definidos *a priori*, os critérios foram reelaborados porque ao final de 2019, por conta da proximidade com as profissionais da Educação Infantil da Rede devido às formações, soube que no Núcleo de Educação Infantil Municipal Carlos Humberto Pederneiras Corrêa, localizado na Vila Santa Rosa, no bairro Agrônômica, havia um número expressivo de famílias haitianas. O dado foi importante para pensar os aspectos sociais e culturais na relação com o cuidado e que estavam dentro dos critérios estabelecidos.

Após contato telefônico, ao final de 2019, a conversa com a diretora indicou rever dois critérios: i) o critério de ser uma profissional docente efetiva com algum tempo de docência junto aos bebês, uma vez que na Unidade a rotatividade de profissionais docentes admitidas em caráter temporários (ACT) era muito grande e não era possível garantir a permanência das profissionais efetivas. Isso alterou a definição do critério deixando aberta a possibilidade de ser uma profissional docente substituta e ii) o critério de realizar a pesquisa junto aos bebês do Grupo I, alargando a possibilidade para o Grupo II. Isso aconteceu porque como havia sete bebês filhos de famílias haitianas em 2019 no Grupo I e possivelmente seriam atendidos em 2020 no Grupo II, considerou-se importante uma pesquisa sendo atravessada por este marcador da diferença.

Meu interesse pela Unidade foi informado à Gerência de Formação Continuada da Prefeitura Municipal de Florianópolis com o objetivo de autorização, trâmite necessário para conduzir de forma ética a pesquisa. Assim, o projeto foi aceito sendo necessário, no entanto, também da aprovação da Unidade Educativa. Após confirmação de anuência, em fevereiro de 2020, retorno o contato com a creche.

A Reunião Pedagógica aconteceria nos dias 10 e 11 de fevereiro de 2020, contudo, por compreender a importância desse momento inicial no qual o grupo tem um grande desafio em se constituir, se conhecer e se organizar e, por reconhecer que é um tempo muito aligeirado para as demandas, decidi ir à Unidade Educativa no dia 11 de fevereiro no período vespertino. Eu ainda não havia conhecido o NEIM, só sabia que “era próximo ao Supermercado Angeloni da Beira Mar”, como, geralmente, situam esta unidade. Como a Educação Infantil de Florianópolis é relativamente extensa, considerei potente minha aproximação na possibilidade de ampliar as lentes para as relações junto aos sujeitos em suas diversidades.

Imaginava que seria fácil. Pensava: “estou perto do Centro então, há de ser tranquilo”. Mas não foi. No terminal do TICEN⁶³ escolhi o ônibus UFSC – Beira Mar, mas quando me aproximei do local onde deveria desembarcar percebi que ele seguia pela via principal, ou seja, não havia como descer. Como não tinha o hábito de fazer esse trajeto de ônibus, sou pega de surpresa e consigo desembarcar somente mais adiante, sendo então necessário retornar. Quando

⁶³ O Terminal de Integração do Centro, mais conhecido pela sigla TICEN, é o principal terminal de ônibus urbano de Florianópolis, sendo o maior do Sistema Integrado de Mobilidade da cidade. Sua posição central o coloca como um dos principais pontos de referência do Centro e da Grande Florianópolis. Foi inaugurado no ano de 2003 e conta com quatro plataformas: A Plataforma **A** concentra as linhas da região central, incluindo as universidades UFSC e UDESC, e o leste da Ilha, enquanto a Plataforma **B** fica com as linhas para o norte, sul e continente. Nessas duas o acesso é pré-pago com o cartão municipal. Na Plataforma **C** ficam as linhas sociais municipais, as linhas da madrugada e as intermunicipais, que também ficam na **D**. O setor da Jotur na plataforma C também é pré-pago, fazendo parte do Sistema Integrado de Transporte da Palhoça. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Terminal_de_Integra%C3%A7%C3%A3o_do_Centro. Acesso em: 13 set 2022.

chego próximo ao supermercado, que é o meu ponto de referência, me deparo com outra questão: Qual rua seguir? Percebi uma moça que caminhava em minha direção, assim me aproximei e perguntei se sabia onde ficava a creche. Ela indicou ter conhecimento que por ali havia uma creche, mas, que não sabia o nome; fez uma busca no *google maps* e enquanto sorria, avisa: “*Sim, é ali mesmo!*”. Agradei a gentileza em me ajudar e ela disse como se estivesse aliviada: “*Imagina, espero que tenha ajudado e você encontre a creche*”. Nos afastamos e seguimos caminhos distintos.

Caminho com olhos curiosos. Meu corpo reflete que a caminhada, de onde desci até onde estou, foi longa. O sol ainda era muito forte. Nenhuma informação na rua ajuda quem procura pela creche. Sorte encontrar pessoas que se mostraram dispostas mesmo em meio aos passos aligeirados. Vejo um restaurante e mercearia na esquina e desse lugar, consigo ver o acesso para duas ruas. Ao ver um senhor dentro do local servindo cerveja para dois homens pergunto se sabem qual rua seguir para chegar até a creche e ele indicou com poucas palavras “*vira na primeira à direita*”. Agradeço e volto a caminhar. Encontrei uma rua muito estreita. As casas são próximas e em alguns terrenos, duas ou mais casas dividem o espaço. Vejo três mulheres conversando na frente de uma casa apoiadas no muro, ao lado de vários sacos de lixo. Falam animadamente, em tom alto e pela língua identifico que não são brasileiras, provavelmente haitianas. Continuo o caminho sem deixar de observar o que segue no meu entorno. Diante uma casa, três cadeiras de plástico acomodam três homens mais velhos que perceberam minha aproximação. Ao chão, uma garrafa de cerveja e dois cachorros em volta estão deitados e permanecem parados sem parecer se incomodar com a circulação de pessoas. Adiante, dois meninos, aproximadamente seis ou sete anos, jogam bola em uma garagem muito pequena, gritam, dão gargalhadas e movimentam-se, com poucos passos, para buscarem a bola quando escapa de suas mãos. Outras duas meninas, com idades entre cinco e seis anos, no mesmo espaço, estão penduradas na grade, observando a rua. Estão sorridentes quando passo por elas e retribuo. Elas dão uma gargalhada e se olham.

Caminho devagar para não perder nenhum detalhe, porém, ao mesmo tempo também sou observada devido a distância entre mim, as casas e as pessoas serem ínfimas. Minha presença também é questionada pelos olhares que se dirigem para mim em todo momento. Ninguém se aproxima para saber quem sou, somente olhares, consentimentos dados por sorrisos e um balançar de cabeças como que aprovando meus passos. Continuo!

Cheguei à creche e ainda, pelo lado de fora, cumprimentei duas funcionárias que consigo identificar porque estão com a camiseta da empresa terceirizada⁶⁴. Assim que entro, o nervosismo cede lugar ao sentimento de acolhida porque recebo sorrisos de profissionais docentes com as quais já trabalhei e outras que conheço das formações que ministrei enquanto fazia parte do Núcleo de Formação da Rede. As profissionais docentes da Educação Infantil estão sentadas no *hall* de entrada participando da Reunião Pedagógica e evito uma aproximação para não interromper a reunião, então, somente retribuo os sorrisos.

Procuro sentar-me um pouco mais afastada, presto atenção no que conversam e em seguida, a diretora afetuosamente se aproxima e me abraça. Nos conhecemos há muito tempo, desde 2006 quando trabalhávamos juntas, e igualmente, mais tarde, em outra Unidade Educativa. Fico surpresa em encontrá-la uma vez que ela estava como diretora em outra Unidade, desse modo ela conta que foi indicada para o cargo porque não houve coro das profissionais na eleição⁶⁵ anterior. Seguimos para a sua sala e explico que, ao final do ano de 2019, havia conversado com a diretora e ela indicou que retomasse o contato no início daquele ano. Apresentei, a pesquisa e a diretora mostrou entusiasmo com a possibilidade de ser realizada junto ao coletivo. Indico que meu interesse é o Grupo I, pois soube à época, que no Grupo I de 2019 existiam muitas famílias haitianas. A diretora explicou, que naquele momento era o Grupo II com maior representatividade de famílias haitianas na creche, atualmente com sete bebês, e que a professora e a auxiliar de sala matutino permaneceriam com eles.

Reconheci que o dado era de grande relevância e confirmei meu interesse, assim, a diretora convidou a profissional docente para conversarmos em sua sala. Também nos conhecemos das formações oferecidas, principalmente dos bebês, e por termos pessoas em comum, fora do contexto do trabalho. Ela indicou interesse, pediu detalhes da pesquisa, ouvindo atentamente. Interessou-se por saber quando iria começar, quanto tempo estaria com eles e quem participaria. Respondi a cada questionamento e a profissional docente anunciou, ao final, que me esperaria no dia seguinte para o atendimento individualizado, realizado com cada criança acompanhada de sua família.

⁶⁴ As profissionais de limpeza e da cozinha (responsáveis pela preparação dos alimentos) são contratadas por empresas terceirizadas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O processo de terceirização, alvo de críticas diante a precarização das condições de trabalho, avança na Prefeitura desde o início dos anos 2000.

⁶⁵ No ano de 1986, através da Lei nº 2415/86, o prefeito Edson Andrino aprovou a eleição para diretores na Rede Municipal Escolar de Florianópolis contudo, aconteceu de fato somente nas Escolas. Na Educação Infantil a eleição se efetivava somente em 1994, na gestão de Sérgio Grando. O sistema de votação tem garantia do voto paritário entre profissionais da educação, pais e alunos (Florianópolis, 1986). Disponível em: <https://www.cmf.sc.gov.br/proposicoes/Leis-ordinarias/1986/5/0/78774>. Acesso em: 28 dez 2023.

Agradei a acolhida e indiquei meu retorno no dia seguinte. Quando saímos da sala da direção, a diretora avisou ao grupo que, a partir do dia seguinte, eu realizaria uma pesquisa acerca do cuidado no Grupo II. Percebi muitos olhares a se voltarem sobre mim, alguns sorrisos e falas de “bem-vinda”, “ah, que legal”, e também algumas perguntas como “será somente com os bebês?”, “Quanto tempo você ficará?”, “é uma pesquisa sobre o quê?”, “a pesquisa é sobre o que em relação ao cuidado?”. O grupo estava em reunião e minha intenção não era de interrompê-los, entretanto, ao sentir que aquele momento era uma abertura para me aproximar ao coletivo, perguntei para a diretora se poderia respondê-los brevemente, e, a partir do seu consentimento, fiz uma sucinta apresentação acerca da pesquisa e de mim. Coloquei-me disponível para momentos de conversas em relação à pesquisa ou outros estudos, levando em consideração que noutro tempo, algumas profissionais docentes já haviam manifestado o desejo de uma aproximação da Universidade e dos Grupos de Pesquisa. Despedimos e eu saí afetada pelo encontro, senti que a pesquisa desenvolvida apresentaria muitos elementos para pensar o cuidado, mas também, compreendi que o lugar da pesquisa não está dado, é necessário reivindicar esse lugar que é construído, cotidianamente, como um processo dadas as complexas relações, entre silêncios, esperas, recuos e aproximações.

No dia seguinte observei o primeiro encontro entre as famílias e as profissionais docentes, momento no qual realizaram a entrevista⁶⁶ objetivando conhecer os bebês. O dia foi destinado para esse momento e as famílias aproveitaram e agendaram os horários para, nos dias seguintes, trazerem os bebês e iniciarem o processo de inserção. Os horários pré-agendados foram organizados para que se pudesse oferecer uma atenção maior aos bebês e suas famílias.

Ter participado desses momentos foi primordial para construir, junto ao grupo pesquisado, as profissionais docentes, os bebês do Grupo II e suas famílias, uma proximidade. Esse tempo foi importante para observar os processos iniciais e como o cuidado permeava as relações. Senti, no entanto, não ter participado ativamente das primeiras aproximações com o grupo das profissionais de Educação Infantil durante os dois dias de Reunião Pedagógica⁶⁷,

⁶⁶No documento “Orientações para o processo de inserção das crianças na Educação Infantil” organizado pela Diretoria de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis, o encontro agendado previamente com as famílias não é caracterizado como uma “entrevista formal” e sim, como um atendimento individualizado onde a presença das crianças é imprescindível pois se trata de um dia letivo organizado de forma singular. (Florianópolis, 2022, s/p)

⁶⁷A Reunião Pedagógica é o momento no qual as profissionais organizam suas ações na unidade, bem como também acontecem as formações descentralizadas. Nesse período não há atendimento às crianças por conta de todas as profissionais estarem envolvidas na reunião. No início do ano as reuniões acontecem em dois dias de modo integral, contudo, ao longo do ano estão organizadas parcialmente, com atendimento no contraturno, respeitando o que preconiza a Lei nº 9394/96 (LDB) que as crianças devem ter carga horária mínima anual de 800 horas distribuídas em no mínimo 200 dias letivos (Brasil, 1996).

mas, percebi que embora isso não tenha acontecido, não alterou os modos relacionais construídos junto ao grupo.

Pude observar e aproximar-me do grupo e da Comunidade de forma muito breve, apenas cinco dias, dada a Pandemia da COVID-19. Diante a interrupção do atendimento, não tive mais contato com a Comunidade nem com a Unidade Educativa porque nos encontrávamos em isolamento social. Por conta disso, nesse tempo, ao estudar e pesquisar a Comunidade Vila Santa Rosa, lugar no qual a creche está inserida, encontrei uma pluralidade de histórias que foram alargadas no encontro vivido junto aos moradores, e assim foi possível acessar novamente aquele contexto.

2.1.1 Dos caminhos que levaram ao encontro dos bebês, crianças pequenas e profissionais docentes: A Vila Santa Rosa

Sendo assim, digo deste lugar: a Comunidade Vila Santa Rosa, localizada no bairro da Agrônômica, na cidade de Florianópolis/SC. A Comunidade é marcada por diversas configurações traçando um perfil e cotidiano peculiar, tramado a partir de uma organização social e do compartilhamento da vida em comum, pois

No lugar — um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições — cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade (Santos, 2010, p. 592).

A Vila Santa Rosa é, dentre as comunidades de baixa renda da cidade de Florianópolis/SC, a que foi ocupada mais recentemente, isso por volta das décadas de 1970 e 1980. Durante a pesquisa, permaneci por um longo período em diálogo com moradores que vieram morar na Vila em diferentes épocas e contaram como suas vidas foram constituídas no lugar. Os diálogos, construídos com os sujeitos da pesquisa, foram essenciais para que minha aproximação ao contexto permitisse olhar com o reconhecimento das singularidades. Embora muito pequena em extensão, ela (a Vila Santa Rosa) está encharcada de histórias, de vidas pulsantes que fizeram e fazem a diferença para a constituição do que hoje existe. E não são poucas as pessoas, bem como, suas andanças.

A história das famílias entrecruza a história de um bairro marcado pela invisibilidade que se faz pela máxima de um sistema capitalista, injusto e desigual, isso porque, a desigualdade

social não se apresenta igualmente às pessoas. Ela interage entre as várias categorias de poder, portanto ela tem raça, etnia, classe, gênero e também geração.

É inegável que exista, dentro da cidade de Florianópolis/SC, uma invisibilidade social caracterizada por ser uma população periférica composta por negros, pobres, imigrantes em sua maioria por baianos, paraenses e haitianos. Suas construções e estrutura, característico de favelas⁶⁸, são díspares com os modelos construídos ao seu entorno, trazendo à baila características que demarcam elementos importantes para que sejam contextualizados. Nesse horizonte, a pesquisa tem um papel social de importância uma vez que é necessário entrelaçar os sujeitos aos seus contextos locais para ser identificado os marcadores que atravessam a pesquisa e trazem suas narrativas para esse lugar de fala, no qual todos possam estar e caber, em suas diferenças e pluralidades.

Isso porque, a inscrição dos sujeitos nas dinâmicas sociais como, as organizações comunitárias, familiares, educativas, está entrelaçada aos modos pelos quais suas vidas são compreendidas nesses contextos. Portanto, não seria possível pensar o cuidado isolado da vida comum, dos arranjos sociais e das relações heterogêneas que compõem a vida das pessoas. Embora a pesquisa aconteça, na maioria do seu tempo, dentro do espaço educativo, a transitividade pela Comunidade foi suporte para que os modos relacionais na convivência com as profissionais docentes, com as famílias, bebês e crianças pequenas, e com os próprios moradores, fossem construídos.

Compreendo que as famílias e seus modos de vida afetam o modo como as profissionais docentes tecem sentidos em suas práticas educativo-pedagógicas e em suas relações com os bebês e as crianças pequenas. Essa condição relacional também interfere na forma como significam e dão sentidos em torno do cuidado, desse modo, ao considerar a dialogia entre profissionais docentes e famílias, reconheço a existência da alteridade; cujo conceito apresenta-se de forma adjetiva com destaque a tornar-nos melhor diante do Outro, contudo, nem sempre a alteridade acontece para contribuir de forma positiva para a nossa constituição pois ela também pode ser opressora. Guimarães (2012) traz o conceito de alteridade que dialoga com a perspectiva bakhtiniana através de três figuras da Grécia antiga,

⁶⁸ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) após 50 anos volta a usar os termos “favelas e comunidades Urbanas” embora a Central Única das Favelas (CUFA) já o defendesse há longo tempo, justo pelo sentido de desconstruir estigmas, mostrar a potência das pessoas, mas sem ignorar ou diminuir as desigualdades e carências. Compactuo com as lutas genuínas contudo, neste momento defendo a permanência da palavra **Comunidade** pela relação vivida e construída com as pessoas e com a história da Vila Santa Rosa no percurso da pesquisa.

Informações disponíveis em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/01/23/ibge-favela.ghtml>. Acesso em: 28 jan 2024.

Górgona (medusa), que por sua estranheza absoluta produz a petrificação, o não reconhecimento do outro; **Dionísio**, deus da embriaguez, que sugere a mistura com o outro, ou seja, uma identificação absoluta que não possibilita a manifestação da alteridade, e, por fim, **Ártemis**, a deusa do diálogo, que aponta a possibilidade da fronteira, do cotejo das diferenças, sem diluição das singularidades (Guimarães, 2012, p. 89 - grifos meus).

Portanto, o Outro nos vê e atua na nossa alteridade, seja a partir da petrificação nos modos como conformamos os Outros e não os reconhecemos nessa dialogia — princípio da relação — seja na mistura com o Outro em que nossas identidades são diluídas ou na preservação do lugar de um e do Outro.

Também reconheço que, ao transitar pelo bairro, dialogar e construir com os moradores uma relação de reconhecimento de uma alteridade na provocação e no fio a fio, tal qual uma artesanaria meu olhar foi/é construído em vista de suas narrativas, lancei-me, sem jamais perder os horizontes, os fios que tecem uma pesquisa etnográfica. A primeira vez que caminhei pela Comunidade foi uma surpresa porque já havia lido algumas pesquisas e notícias acerca da Vila Santa Rosa. Importante dizer que, além da pesquisa estar imersa em outra temporalidade, existe a diferença de quem se encontra nesse lugar, no caso como pesquisadora, portanto, também existe distinto olhar e recorte ao que ali é vivido.

Meu primeiro encontro com a Vila aconteceu em uma tarde de sol quente e o frescor do vento mostrava-se tímido, quase sem aparecer. Vez ou outra tornava a tarde mais refrescante e apaziguava o calor abafado. O início do ano letivo (2020) havia chegado e com ele, a possibilidade de novos e reiterados encontros para o início da pesquisa. Estava nitidamente ansiosa, porque além de conhecer a Comunidade também iria conhecer a creche. O percurso recordou-me quando, em 2016 no Mestrado, eu e a minha orientadora Patrícia de Moraes Lima, iniciamos um processo no encontro com uma outra Comunidade e Unidade Educativa e que, embora sozinha fisicamente, não me sentia desse modo. A pesquisa não é individual, pois reconhece a presença de outras vozes e todas elas me acompanham nesse percurso.

Abrigo, aqui, um conviver precioso para que as relações tecidas com todas as pessoas — desde os moradores da Comunidade, profissionais docentes da Unidade Educativa, os bebês e as crianças pequenas, e as famílias — fossem gestadas sob um prisma ético e respeitoso. Assim, minha imersão incidiu em um caminhar lento e interessado com permissões concedidas através de olhares, sorrisos, cumprimentos e palavras. Caminhadas que alteraram o olhar na medida que me inseria e construía outros sentidos para essa mirada.

2.1.2 O retorno ao Núcleo de Educação Infantil Municipal e as alternativas para continuar o diálogo

Após um período de suspensão das atividades presenciais, em todas as Redes de Ensino, a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) autorizou o atendimento a partir de 05 de abril de 2021, com isso, em 12 de abril, retomei o contato com a diretora da Unidade Educativa para manifestar o interesse em manter o diálogo e propor novas configurações, dadas as circunstâncias.

Alinhar esse fio, solto pela interrupção da Pandemia, foi primordial para pensar o lugar que o cuidado ocupa na docência, tramado em novos processos relacionais. Foi preciso recomeçar e construir uma mirada não sob um olhar do mesmo, porque neste recomeço “o outro volta e nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro” (Skliar, 2003, p. 148), isso porque a posição de ser pesquisadora nasce no campo, é relacional e se mistura. Toma-se um caminho que ensina a caminhar por entre os obstáculos, os encantos, que mira não para prender, mas para se encontrar com o que acontece, para se refazer em razão de que nos constituímos não pelo igual, mas pela diferença.

Nesse contato, a diretora avaliou que seria necessária uma reunião com a supervisora e com as orientadoras, para a continuidade da pesquisa, projetando assim, novos encaminhamentos. Reunimo-nos em 06 de maio de 2021 e como estar na creche era inviável porque mesmo depois do retorno do atendimento presencial, a PMF não autorizava a entrada de pessoas externas nas Unidades Educativas, então, a pesquisa foi realinhada para que a técnica do Grupo Focal fosse incorporada à pesquisa etnográfica. Foi necessário construir outras estratégias metodológicas para viabilizar o diálogo com os sujeitos que faziam parte desse campo. Como não era possível estar em presença física, o Grupo Focal foi tramado de modo que, mesmo por vias tecnológicas a distância, pudéssemos sincronicamente ouvir e dialogar com as profissionais acerca dos sentidos constitutivos do cuidado na docência com bebês e crianças pequenas.

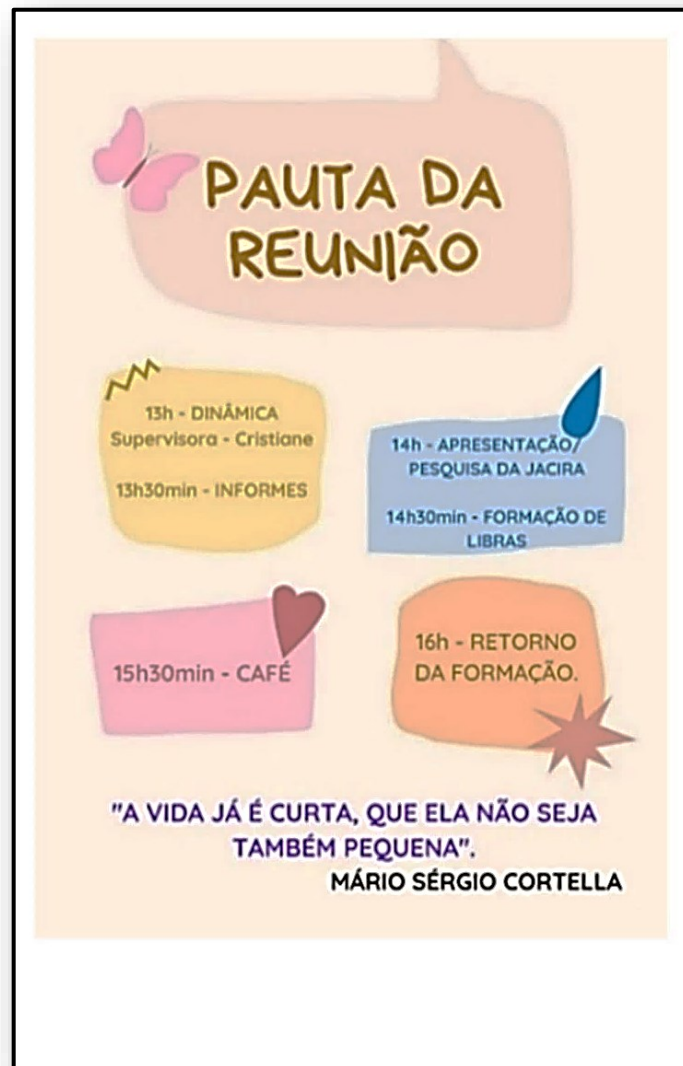
Esse momento trouxe muitas expectativas porque era necessário que a Unidade Educativa mostrasse interesse em acompanhar a pesquisa e de fato, imaginei que tanto a diretora quanto a supervisora participassem do Grupo Focal. A diretora solicitou o projeto para que fosse apresentado às profissionais para a compreensão do que era a pesquisa e como seria desenvolvida, e após um tempo para que todas tivessem acesso ao material, retornei o diálogo ao final de agosto (2021).

Era necessário operar metodologicamente para afirmação que a Etnografia está inteirada com a vida social, ou seja, que o momento pelo qual estávamos passando também promoveria ver o cuidado na constituição da docência. O movimento foi tomado com cautela e presença em medida dosada para me aproximar novamente diante de situações novas, atentando para a “[...] maneira como levamos as conversas durante o campo. Certamente, diante de situações (sempre) novas, cabe ao pesquisador uma boa dose de tímida cautela; deve pensar trinta vezes antes de proferir conselhos ou emitir opiniões precipitadas” (Fonseca, 2017, p. 460).

Era uma artesanaria que precisava ser delicadamente sentida e preparada no processo de meu próprio inserimento. Reconhecia que era preciso desemparedar a resistência com a Unidade Educativa, porque de certo modo, havia demandas, preocupações e trabalho, mas, a pesquisa precisaria ganhar corpo com o Grupo Focal, então, perguntava: quais defesas seriam feitas para que a pesquisa também fosse um ponto importante para o grupo? Eu buscava, nesse momento, estar mais próxima ao coletivo e com o desejo de que percebessem minha disponibilidade para construirmos esse processo.

A diretora indicou que seria interessante minha presença na Reunião Pedagógica para que a pesquisa fosse apresentada por mim e desse modo, seria mais convidativo porque *“uma fala vinda de vocês vai ser mais importante e vai legitimar ainda mais este trabalho”* (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 26 mai 2021). Assim, participei da Reunião Pedagógica, mas de forma *on-line*, no dia 22 de setembro de 2021 porque havia uma Portaria⁶⁹ (Florianópolis, 2021) proibindo que pessoas externas realizassem ações presenciais como (estágios, pesquisas e extensões).

⁶⁹ Portaria Conjunta SES/SED/DCSC nº 1967 de 11/08/2021. Estabelece protocolos de segurança sanitária para as atividades escolares/educacionais (curriculares e extracurriculares) presenciais para a Educação Básica, Educação Profissional, Ensino Superior e afins, durante a pandemia da COVID-19 (Florianópolis, 2021). Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=418851>. Acesso em: 10 mai 2023.

Figura 5 – Pauta da Reunião Pedagógica⁷⁰

Fonte: elaborada pela Unidade Educativa (2021)

Esse seria o primeiro contato com as profissionais após a interrupção da pesquisa, portanto, estava muito ansiosa. Organizei um espaço em casa onde me acomodaria para a reunião. Testei novamente a música que seria inicial de minha fala “nossa força em convergência. Alma aflora resistência. Contra fúria, coerência” (Anitelli *et al.*, 2022). Era o lançamento de Almaflor,⁷¹ uma preciosidade que a banda O Teatro Mágico⁷² oferecia com

⁷⁰ #Para mergulhar no que se vê# Imagem verticalizada com cinco figuras assimétricas coloridas para informar a pauta da reunião pedagógica na Unidade Educativa. Abaixo da imagem escrito a frase: A vida já é curta, que ela não seja também pequena de Mário Sérgio Cortella (Fim da descrição).

⁷¹Canção Almaflor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e4Q2w0jypdE>. Acesso em: 10 jan 2020.

⁷²O Teatro Mágico é um grupo musical brasileiro formado em 2003 na cidade de Osasco, e criado por Fernando Anitelli. O TM é um projeto que reúne elementos do circo, do teatro, da poesia, da música, da literatura, da política e do cancionero popular tornando possível a junção de diferentes segmentos artísticos numa mesma

delicadeza e força. O grupo naquele momento já não era o mesmo daquele do início da pesquisa, havia uma outra composição de profissionais. Eu estava nervosa pela possibilidade de conversar acerca da pesquisa pela primeira vez com aquele grupo, por não ser fácil construir uma relação no distanciamento, especialmente nas condições daquele momento pandêmico. Muito embora, muitas delas eu já conhecesse pelos anos de trabalho na Rede. Fiz escolhas dentro das escolhas previamente organizadas porque precisei deixar algumas coisas para trás devido ao tempo e devido ao modo de viver algo até então desconhecido: o remoto. Estava muito preocupada com o tempo porque quando fui chamada para acessar a sala já passava do horário agendado e eles tinham em seguida uma formação, e eu desejava dizer tanta coisa!

Priorizei uma relação dialógica com todas as profissionais e não mais caracterizada estritamente com as que trabalhavam com o grupo de bebês. Isso porque, anteriormente, haveria observação junto ao Grupo II e nesse momento, convertia-se o olhar para um trabalho de Grupo Focal como processo formativo, na busca por compreender as nuances do cuidado para as suas práticas cotidianas.

Procurei explicar, com brevidade e coerência a pesquisa, o Grupo Focal e como ele estava organizado. Indiquei o que havia alterado diante a Pandemia e como organizaríamos os caminhos, portanto, nesse primeiro momento (no ano de 2021) havíamos organizado o primeiro bloco do Grupo Focal com cinco encontros para dialogarmos acerca do que conhecíamos da Comunidade, famílias e Unidade Educativa. Na sequência, indiquei que perspectivava o segundo bloco, para 2022, a partir das práticas educativo-pedagógicas e com a participação apenas de quem estivesse diretamente em relação com os bebês e as crianças pequenas, em sala, justamente pela defesa irrefutável de um cuidado que se faz pela docência.

Foi preciso estudar a técnica do Grupo Focal, que consiste em trazer um grupo de pessoas para conversar a respeito de determinado tema que possuam algum nível de conhecimento, assim, compartilhando suas experiências. A princípio define-se alguns encontros com o grupo, no entanto, ganha novos contornos dada a participação e elaboração de sentidos para a proposta. Assim,

A técnica valoriza a interação entre os participantes e entre eles e o(a) pesquisador(es), sendo realizada a partir das discussões focadas em tópicos específicos e diretivos. Essa organização concilia a troca de experiências, conceitos e opiniões entre os participantes, além de potencializar o protagonismo dos envolvidos na medida em que

apresentação. A filosofia da trupe passa por construir sua participação na formação e diretriz do Movimento Música para Baixar (MPB) – comprometido com a defesa do livre compartilhamento de arquivos musicais via internet e flexibilização do direito autoral, que conta com adesão de artistas e músicos preocupados com a questão da censura na web. Disponível em: <https://portalcafebrasil.com.br/o-teatro-magico/>. Acesso em: 10 ago 2020.

eles dialogam e constroem coletivamente os resultados da pesquisa. Nesse sentido, a interação grupal permite ao pesquisador a compreensão de vários participantes sobre um tema em específico a partir de um único momento, o que otimiza (sic) a produção de dados, — que demandaria mais tempo se eles fossem adquiridos de forma individual (Pires, Santos, 2019, p. 320).

Fiz um convite aberto, embora tenha indicado que seria encaminhado por *e-mail* o convite, o projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Indiquei que os blocos eram autossuficientes, ou seja, não dependiam das mesmas pessoas, a exemplo disso é que nesse primeiro momento a participação estava aberta para todas as profissionais. Ainda que fosse reiteradamente dito de uma adesão voluntária, também reforcei a importância da pesquisa em educação para “multiplicar olhos e olhares” (Paraíso, 2014, p. 41) e construir novas formas de pensar e de ser no mundo.

Em virtude de participar da Reunião Pedagógica de forma virtual e o grupo de profissionais estar na Unidade Educativa, não era possível ter uma visão ampla do grupo, assim, não conseguia ver como as pessoas reagiam ao me ouvirem, o quanto a pesquisa estava sendo provocativa ou talvez amedrontasse, e também qual o nível de interesse para comporem esse processo junto comigo, desse modo, era preciso aguardar!

Outro ponto importante a ser informado para as participantes foi em relação ao anonimato, isso porque, em se tratando de um Grupo Focal, estaríamos todas expostas naquele momento em relação às nossas imagens e falas, contudo, o anonimato seria preservado na escrita etnográfica uma vez que os nomes seriam fictícios não sendo possível identificar seus posicionamentos e elaborações acerca do assunto conversado.

No dia 30 de setembro (2021) conversei com a diretora para solicitar os *e-mails* visto que o Grupo Focal iniciaria no mês seguinte, assim, recebo o retorno com autorização de doze profissionais da Educação Infantil, sendo que duas aceitaram posteriormente ao convite enviado pelo *WhatsApp* pela diretora. Indiquei que o convite fosse encaminhado, pela direção ou supervisão para todas, porque ter conhecimento do que acontece e se passa nesse lugar coletivo, é fundamental.

O convite⁷³ audiovisual foi enviado no dia 01 de outubro de 2021 e das quatorze profissionais da Educação Infantil que haviam autorizado o envio do convite, nove confirmaram a participação na pesquisa e assinaram o TCLE. É importante destacar que a assinatura do termo não assegura uma pesquisa que se pauta eticamente devido aos outros elementos se tornarem

⁷³Disponível em:

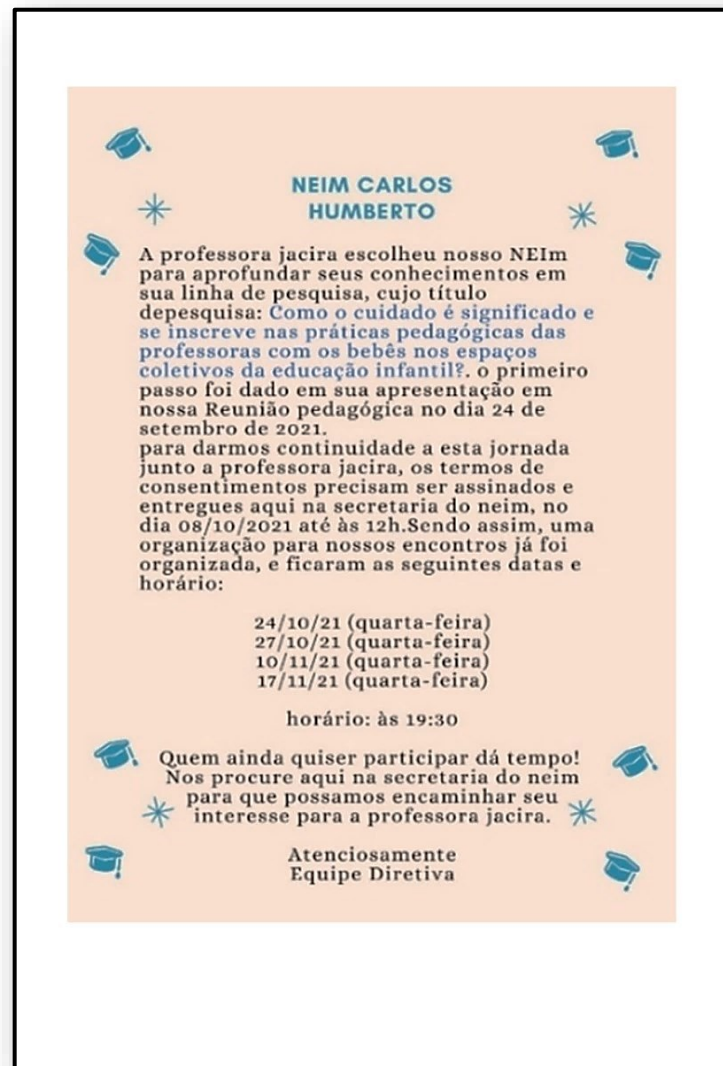
<https://drive.google.com/file/d/1h8Pj9MmD6lIKXZyZp8ZbW2XeGITv0BY/view?usp=drivesdk>. Acesso em: 11 out 2021.

necessários e que, enquanto pesquisadora, preciso assumir uma perspectiva “[...] ética, (pois) a responsabilidade do/a pesquisador/a engloba todos os processos de uma pesquisa: planejamento, execução e divulgação dos resultados. Dizendo de outro modo, as responsabilidades éticas não podem ser traduzidas ou encerradas pelo termo de consentimento” (Dal’igna, 2014, p. 211).

O planejamento do Grupo Focal foi alterado e não foi possível assegurar os cinco encontros, sendo redefinido para apenas quatro encontros. Isso por conta do tempo reduzido tendo em vista que eu havia apresentado a proposta do Grupo Focal na reunião com a diretora e com a supervisora no mês de maio e já estávamos em outubro. Penso que a temporalidade de cada processo ocorre por processos organizativos na Unidade Educativa considerando que esses estavam sob a interferência da COVID-19.

Contudo, garantiu-se que o objetivo do Grupo Focal, nesse primeiro momento, fosse assegurado no sentido de dialogar com as profissionais acerca dos sentidos em torno do cuidado a partir do que elas conheciam e reconheciam das famílias e da Vila Santa Rosa, Comunidade na qual a Unidade Educativa está situada. Olhar esses contextos foi primordial no entendimento de que a cultura e o social não se encontram distantes de nós, mas reúnem elementos para olhar para o cuidado na constituição da docência, dadas dialogias entretecidas no cotidiano das práticas educativo-pedagógicas.

Figura 6 – Convite do Grupo Focal para as profissionais⁷⁴



Fonte: elaborada pela direção da Unidade Educativa (2021)

Após receber os TCLE assinados, encaminhei o convite audiovisual⁷⁵ para o nosso primeiro encontro. Foi um dos momentos intensos da pesquisa tanto pelo caráter relacional em que os diálogos foram construídos (sempre a partir de um horizonte reflexivo e do encontro anterior), bem como por ser uma técnica que eu nunca havia realizado. Sendo assim, o Grupo Focal possibilitou um olhar mais apurado para os processos constituídos entre a Comunidade

⁷⁴ #Para mergulhar no que se vê# Imagem verticalizada na cor salmão com desenhos de chapéu de formatura com texto convite para as profissionais da Unidade Educativa participarem do Grupo Focal (Fim da descrição).

⁷⁵Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/17aw89IThaYJp5yXb5DWZ6Z7KVRy9HixM/view?usp=drivesdk>. Acesso em: 24 out 2021.

Educativa e a Comunidade Vila Santa Rosa, localidade que acolhe a creche e foi determinante para sua construção, em 2012.

Existe uma expectativa, como vai ser esse momento, será que vai dar certo? O que vai ser possível de fazer e o que não vai ser possível? Para mim é uma grande alegria e também um grande desafio estar aqui com vocês, porque, eu já fiz uma pesquisa, mas o Grupo Focal para mim é muito novo. Eu estou tendo que aprender o que é e de que forma o fazer. Então, eu vou contar nesse momento com vocês também, assim vamos aprender e nos constituir nesse processo juntas (Notas de Campo – Grupo Focal/pesquisadora, 20 out 2021).

Os inícios são sempre difíceis e indecisos porque existe uma fragilidade, a intimidade ainda não foi construída e aquilo que te impulsiona, situa-se no projeto, no campo dos desejos, na perspectiva. Embora isso possa permitir a potência para o que te aguarda, ele de fato, assombra. Aquilo que se desconhece também perturba. Mas, ao invés de paralisar e tornar inacessível, busco dizer, a partir das minhas lentes, desse lugar.

O trabalho no Grupo Focal teve eixos orientadores que serviram de largada para o debate proposto e outros elementos foram trazidos diante as discussões e a elaboração de material coletado.

Apresento, abaixo, o quadro com os encaminhamentos do Grupo Focal:

Quadro 1 – Grupo Focal⁷⁶

(continua)

GRUPO FOCAL					
DATA DO ENCONTRO	DURAÇÃO DO ENCONTRO	PARTICIPANTES EM CADA ENCONTRO	OBJETIVO	PROPOSTAS	ENCAMINHAMENTOS
22/10/2021	2 h	06	Conhecer o percurso profissional das participantes na Educação Infantil e por que a escolha em trabalhar no NEIM.	Foi enviado um vídeo, anteriormente ao encontro para o <i>e-mail</i> de cada participante para que elaborasse e pensasse em como contar de si enquanto profissional na aproximação a Educação Infantil e a este NEIM situado dentro da Comunidade Vila Santa Rosa. O diálogo aconteceu a partir desses elementos.	Em 22/10/2021 cada participante recebeu uma imagem fotográfica feita por mim naquele dia dentro da Comunidade. Além de localizá-las as participantes deveriam refletir questões que foram tensionadas no que diz respeito as suas experiências de olhar, conhecer, saber e dizer da Vila.
27/10/2021	2h30min	07	Problematizar como nos relacionamos com o que vemos e que olhar construímos acerca da Comunidade e as famílias.	Diálogo a partir das imagens fotográficas que mostravam algumas cenas da Comunidade.	Dialogar com algum morador ou família e trazer um elemento da historicidade da Comunidade de algo que não se sabia.

⁷⁶ #Para mergulhar no que se vê# Quadro organizado com 6 colunas e 5 linhas. Na linha superior estão os títulos que nomeiam as 6 colunas: Data do encontro; duração do encontro; participantes; objetivo; propostas e encaminhamentos (Fim da descrição).

Quadro 1 – Grupo Focal

(conclusão)

GRUPO FOCAL					
DATA DO ENCONTRO	DURAÇÃO DO ENCONTRO	PARTICIPANTES EM CADA ENCONTRO	OBJETIVO	PROPOSTAS	ENCAMINHAMENTOS
17/11/2021	2h10min	05	Elaborar uma dialogia pelo olhar que acontece no tensionamento entre o vídeo com a Comunidade Vila Santa Rosa para a construção da permanente pergunta: como a Comunidade e as famílias podem nos ensinar na relação com o cuidado na docência?	Diálogo a partir do vídeo “se essa rua fosse minha” Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FT_s52g3JTs . Acesso em: 11 nov 2021.	Como em todos os encontros a questão relacional Comunidade/NEIM foi destacada pelas participantes de que haveria mais força se conhecessem alguma liderança comunitária, como há muito tempo, o desafio foi de buscar informações se a Vila Santa Rosa neste momento também possuía alguma liderança.
24/11/2021	2h50min.	06	Refletir como a docência olha para o cuidado a partir das complexas relações entre a Comunidade, família e NEIM.	Diálogo realizado em dois blocos: i) refletir sobre o que foi elaborado a partir dos 3 encontros anteriores e ii) a partir do olhar das profissionais sobre como o NEIM pode construir relações com a Comunidade e com as famílias?	

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A elaboração do Grupo Focal aconteceu justamente porque não havia, naquele momento, perspectiva de retornar a pesquisa na creche dada a Pandemia e como era necessário um diálogo com as profissionais para conhecer quais os sentidos e significados elas atribuíam ao cuidado na sua docência, a estratégia metodológica do Grupo Focal supriu o caminho que estava sendo redefinido. Contudo, o panorama da pesquisa era de manter no ano seguinte o Grupo Focal com novas temáticas, desse modo, num primeiro momento ele estava organizado a partir da aproximação com a Comunidade Vila Santa Rosa e as famílias; e no segundo momento seria realizado somente com profissionais docentes que estivessem atuando diretamente com as crianças pequenas e com os bebês, pois o diálogo envolvia o cuidado nas ações educativos-pedagógicas.

O movimento percorrido pela Comunidade Vila Santa Rosa e pelos diálogos traziam as relações estabelecidas com as famílias e serviram de base para me aproximar da concepção de cuidado que as profissionais elaboravam a partir das propostas e conversas no Grupo Focal. Isso porque, o lugar em que as famílias estão inseridas (dentro de um contexto cultural e social) precisa ser reconhecido para dar sentido e significado ao cuidado na ação docente. Portanto, importava saber como as profissionais olhavam as relações sociais e culturais para se construir esse caminho em torno do cuidado que não se dá unicamente nas relações com os bebês e as crianças pequenas, mas contorna todas as relações.

Desse modo, elaborar esse caminho para a construção dos sentidos do cuidado perpassou como as profissionais se relacionam com a Comunidade e com as famílias, a partir de elementos anunciados e refletidos em cada encontro. Os diálogos transitavam entre a pluralidade de culturas que existiam na Vila e na creche decorrentes de famílias de outros Estados e países, contudo essas diferenças sociais e culturais também eram destacadas por não possuírem as mesmas noções de limpeza, pelo exacerbado aspecto de desleixo na estética das casas, no excesso de lixos, pelas configurações familiares reunirem em um mesmo lugar muitas pessoas, pela dificuldade na compreensão e comunicação da língua. Outros elementos também apareciam com frequência quanto ao desinteresse tanto da Comunidade quanto das famílias em fazer parte da Unidade Educativa, como por exemplo em participar de reuniões e a contribuição com serviços na creche, especialmente na capina, um dever já que a creche havia sido construída dentro da Vila.

Como essas questões podem ajudar a um exercício de reelaboração do olhar? Sim, o olhar precisa ser enfrentado e com isso, reelaborado. Construimos uma ótica que carimba as comunidades como sendo de vulnerabilidade social, como espaços que precisam ser ensinados porque não estão dentro de um padrão, pela precariedade estética, do belo, do aceitável. Fora

desse lugar da norma, nosso olhar não constrói uma relação de intimidade. É preciso habitar para conhecer.

Os modos como as famílias e a Comunidade viviam eram importantes para pensar a docência, embora não estivéssemos dialogando especificamente acerca deles. Contudo, era possível perceber como as profissionais relacionavam-se com o mundo social e cultural e os modos de vida das famílias porque estavam construídas por outros valores, outros arranjos e configurações. Percebi que as aproximações eram bastante difíceis e o reconhecimento da alteridade é um caminho a ser construído porque não está exclusivamente quando as famílias acessam a Unidade Educativa, ele está na anterioridade em como as profissionais reconhecem os espaços de vida, em como os marcadores sociais da diferença são vistos, acolhidos, reconhecidos como elementos constitutivos dos sujeitos. É preciso olhar para esses arranjos sociais e vê-los como parte daquilo que constitui a docência porque, para que se possa compartilhar a educação e os cuidados de bebês e crianças pequenas nas Unidades Educativas é preciso reconhecer as relações sociais e culturais como atravessamentos das relações com o Outro.

Desse modo, os eixos para os diálogos no Grupo Focal apontaram perguntas como:

- i) O que vocês conhecem do que acontece na Comunidade?;
- ii) Qual o lugar da Unidade Educativa dentro da Comunidade?;
- iii) Qual o lugar da Comunidade dentro da Unidade Educativa?;
- iv) O projeto do NEIM reconhece as relações sociais e culturais como atravessamento das relações com o Outro? Como?;
- v) Como vocês indicariam a importância das famílias em uma gestão democrática?;
- vi) Como nos relacionamos com o que vemos? Que olhar nós temos?

Por não ser possível amparar tamanha riqueza de dados provenientes dos encontros com os sujeitos da pesquisa valendo-se somente dos registros descritivos, ampliou-se os recursos para gravação de som e de imagem, previamente informados no TCLE, adensando a captação dos elementos primordiais para a pesquisa. Isto também, de certo modo, desconstrói a escrita como caráter hegemônico e prevacente em pesquisas etnográficas. Lima e Nazário (2015, p. 496) anunciam: “a ideia de que o saber carrega um arquivo-visual nos faz libertar de um aprisionamento da escrita como única fonte viável na produção de conhecimento”.

Nada é fixo, imutável. Ele flui conforme o movimento incessante que a vida se constrói, portanto, entrelaçado com a experiência. Aqui, tomo de empréstimo o conceito de experiência por Larrosa (2002, p. 21) como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Assim, a escrita etnográfica diz da minha experiência com os sujeitos que

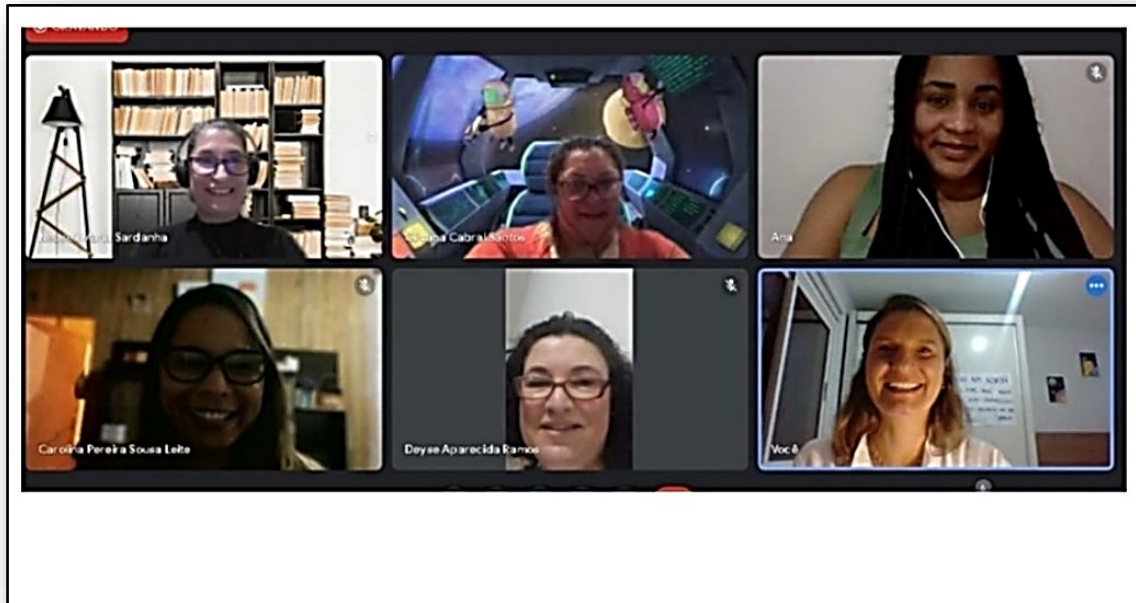
compuseram a pesquisa e com todos que trilharam comigo esse percurso. No entanto, é impossível contemplar tudo o que se fez nesse processo, portanto, adianto como anuncia Skliar (2012, p. 16) “trata-se de um não poder dizer, dizendo-o, trata-se de um não poder escrever, escrevendo-o”.

Pensar que a experiência, de acordo com Larrosa (2002) “não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem pré-dizer” (p. 20 - grifos do autor) é compreender, de acordo com Clifford (2016b) a “etnografia como uma performance urdida por histórias poderosas” (p. 152) portanto, os sujeitos narram, escrevem, afirmam, questionam suas histórias, informando suas vidas e os contextos nos quais, estão inseridos.

Sendo assim, o processo vivido foi constituído por muitas mãos, por muitos caminhos. Ele foi plural em diálogo e reflexividade. Digo isso porque no Grupo Focal além das quatro participantes também fizeram parte duas estudantes⁷⁷ do Curso de Pedagogia da UFSC, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), pesquisadoras do GEPEI. Como elas participavam dos estudos do Grupo, se interessaram em acompanhar a pesquisa por conta da metodologia e da composição dos sujeitos envolvidos; contribuíram nas transcrições das gravações bem como, quando nos reunimos para avaliarmos os encontros a partir de questões trazidas por cada uma de nós.

⁷⁷Agradeço as alunas Carolina Pereira que cursava a 8ª fase de Pedagogia e estava iniciando o estágio em Educação Infantil, orientada pela Profª. Drª. Patrícia de Moraes Lima e a Ana Paula Dias Fernandes que cursava a 4ª fase de Pedagogia pelo comprometimento ao acompanharem o processo construído no Grupo Focal e pelas reflexões que suscitaram a partir de seus olhares.

Figura 7 – Primeiro encontro do Grupo Focal⁷⁸



Fonte: acervo pessoal da autora (2021).

Nessa técnica, surgiram algumas questões relativas ao acesso que se dava exclusivamente de forma remota: dificuldades tecnológicas devido à internet; o deslocamento dificultado pela mobilidade dos transportes coletivos impedindo o acesso no horário inicial da reunião; falta de energia elétrica, muitas questões surgiram, pois, enfrentávamos um contexto adverso que circunscrevia a pesquisa. Esse é um exemplo de como um trabalho etnográfico se faz pela experiência que atravessa os sujeitos, sendo, portanto, de ordem subjetiva.

Um trabalho etnográfico pressupõe ingressar em uma escrita onde a palavra sempre dimensionada pela experiência do que fazemos, daquilo que nos afetou, a experiência daquilo que nos passa, [...] isso que me passa tem a ver com aquilo que passa em mim e não na minha frente, mas o que me atravessa. Eis a necessária busca pela alteridade (Lima, 2015, p. 101-102).

Realizar algo novo é provocativo, desafiador e assenta uma atenção permanente. Nesse primeiro momento, o recorte metodológico de trabalho no Grupo Focal foi conhecer e saber como a Unidade Educativa entrou na vida de cada uma das profissionais ali presentes. A única certeza construída é de que “é preciso dar o primeiro passo, um passo de cada vez, gradualmente, apertando e afrouxando o passo, imprimindo um ritmo ao movimento, até que o

⁷⁸ **#Para mergulhar no que se vê#** Print da tela do computador com a imagem de 6 pessoas participantes no primeiro encontro do Grupo Focal (Fim da descrição).

processo de fazer pesquisa seja incorporado e possamos reproduzi-lo, passo a passo” (Dal’igna, 2014, p. 198).

A minha presença como pesquisadora no Grupo Focal, num primeiro momento foi para esclarecer o porquê dentre as 88 unidades educativas da Rede de Florianópolis a escolha foi pelo NEIM:

A escolha se dá pela aproximação das relações sociais e culturais. Uma Unidade Educativa que acolhe famílias em suas mais diversas composições, com uma multiplicidade de etnias, raças, gêneros, classes, nacionalidades, é um espaço potente para uma pesquisa entrecida com as vidas. Assim, mais do que ter respostas ou sabê-las, é conhecer a realidade social naquilo que os sujeitos compõem por suas histórias, por seus trajetos. A oportunidade de conviver e aprender neste lugar tem um sentido de pertencimento e para isso, as relações que iremos estabelecer vão dando o tom para esta acolhida. O consentimento através do termo assinado torna-se insuficiente se comparado àquilo que nossos corpos, nossas manifestações forem se tornando visíveis e sentidos. A Etnografia resgata vozes, memórias e humanidades. A possibilidade de junto a vocês dialogar neste Grupo Focal, técnica que auxilia em pesquisas que não se tem muito tempo e nem a possibilidade de muitos encontros, torna-se fundamental nesse processo (Notas de Campo – Grupo Focal/Pesquisadora, 20 out 2021).

O primeiro passo metodológico priorizou falar da Comunidade e trouxe muitos desafios porque evidenciava a chegada das famílias haitianas e as dificuldades que a língua causava na comunicação entre Unidade Educativa e família.

O segundo passo metodológico do Grupo Focal retomava impressões e significados desses sujeitos para com a Comunidade Vila Santa Rosa. Alguns registros fotográficos foram realizados, por mim, durante uma caminhada pela Comunidade e encaminhados para as profissionais com o indicativo da proposta. As imagens pretendiam movimentar o olhar das profissionais em torno de diferentes aspectos: O que conheço da Vila? Ela me gera possibilidades ou endurecimento? Qual o meu olhar diante o que conheço e o que desconheço? É um olhar atravessado pela moral ou pela ética? A imagem me altera na relação que estabeleço com a Comunidade, com as famílias, com os bebês e crianças pequenas? Quais elementos tenho para dialogar com as imagens? Como o cuidado se apresenta pelas imagens?

Figura 8 – Encontros e afetos na Comunidade Vila Santa Rosa⁷⁹



Fonte: acervo pessoal da autora (2021).

O terceiro movimento metodológico no Grupo Focal priorizou a organização de questões que surgiram em momentos anteriores, tais como:

- i) Para vocês, existe interesse de políticas públicas para esta Comunidade?;
- ii) O que vocês conhecem sobre o que acontece na Comunidade? Existe compartilhamento de ações?;
- iii) Vocês têm acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Educativa? Participou da escrita/reescrita? As famílias têm acesso ao documento? Participaram e/ou participam deste documento? De que forma? Como vocês indicariam a importância das famílias em uma gestão democrática?;
- iv) Para vocês, como as crianças vivem na Comunidade? Elas são ouvidas, vistas e reconhecidas em seus direitos? E as crianças pequenas do NEIM?;
- v) A creche é um direito ou um favor?

⁷⁹ #Para mergulhar no que se vê# Composição de seis imagens fotográficas: muro verde e acoplado a ele uma lixeira com a frase: alugo kitnet; muro com mosaico de piso cerâmico e com dois pneus de carro pendurados; muro branco escrito baixe o farol; carrinho de mão e o vaso grande com flores coloridas na calçada; fachada da igreja Assembleia de Deus e o desenho da amarelinha no chão da rua (Fim da descrição).

Esta pesquisa foi construída, desde o início, entrelaçada com as vidas e fazê-la sem perder o horizonte epistemológico e ético foi transformador. Olhar para as questões organizadas, a partir do que as profissionais indicaram, foi revelador de olhares, em certa medida, naturalizados. Embora discursos preconcebidos, foi possível identificar que as contradições aconteciam e isso trazia inquietação: “*eu não sei Jacira*”.

O Grupo Focal já havia finalizado quando, nos primeiros dias de dezembro (2021), recebi autorização da PMF para reiniciar a pesquisa presencial, o que alterava novamente os caminhos metodológicos. A possibilidade de recomeçar a observação na Unidade Educativa despertou sentimentos inexplicáveis, afinal, foi desde sempre o que havia desejado. Por conta disso – e sabendo que estava próxima da última Reunião Pedagógica do ano de 2021 – pedi para diretora autorização para participar desse momento junto ao grupo, de forma breve, mas o suficiente para que me conhecessem pessoalmente e também, para dizer de minha experiência no percurso e como estava perspectívada a sequência da pesquisa para o ano seguinte.

Ao participar, no dia 17 de dezembro de 2021, da última Reunião Pedagógica do ano senti que as permanências e aproximações com o campo haviam sido construídas. Havia uma diferença da pesquisadora (eu) que se encontrou tensa quando, de forma *on-line* apresentou pela primeira vez a pesquisa e agora, neste momento, era um instante de coragem e confiança, fato que não suspendia os limites, as dúvidas, o desassossego. Justamente por ter percebido como a pesquisa me tomava de modo visceral é que compreendi os reflexos de uma pesquisa etnográfica. Sentia-me inteira para retornar naquele espaço e observar como as profissionais docentes significavam o cuidado em suas relações.

Diante o encaminhamento fornecido pela Gerência de Formação Continuada, segui para o NEIM logo no primeiro dia de trabalho do ano de 2022. Eu havia anteriormente pedido à diretora para participar das primeiras aproximações junto ao grupo de profissionais da Educação Infantil, para um olhar em torno do cuidado e os processos iniciais. Inicialmente, ela havia indicado que as reuniões seriam de forma remota, mas como puderam ser presenciais, participei de todas. O momento foi importante para me apresentar novamente, justamente porque muitas das profissionais docentes estavam chegando pela primeira vez à Unidade Educativa. Novos planos foram possíveis porque me encontrava, outra vez e prazerosamente, naquele lugar.

Na chegada, foi preciso rever os registros anteriores e organizar novamente o modo em que realizaria a mirada para a Unidade. Diante o interesse de quais os sentidos as profissionais docentes atribuem ao cuidado das crianças pequenas, desde bebês e no contexto pedagógico da Educação Infantil, decidi por observar não somente mais o grupo de bebês, mas,

ampliar o olhar iniciado no ano de 2020, e que no momento correspondia às crianças pequenas do Grupo IV. A mudança gerou um alargamento no olhar e também, no tempo de observação visto que me levaria a estar presencialmente de forma mais contínua na Unidade. Esse tempo foi estendido para novas proposições, visto do alargamento de como olha, do que se tem para olhar e o *modus operandi*, exemplos das facetas de uma pesquisa etnográfica. Isso traz a compreensão de que o caminho é a construção do projeto e a pesquisa se faz cotidianamente, pelo exercício da escrita.

Dado o histórico da pesquisa em que houve um adensamento do movimento de recomeço, considero que tenha sido uma reaproximação, com a minha participação nas Reuniões Pedagógicas e das famílias bem como, no primeiro contato entre as famílias e as profissionais docentes que aconteceu na entrevista⁸⁰.

Quando chego na Unidade Educativa o portão está somente encostado. Empurro levemente e entro. Higienizo minhas mãos com o álcool em gel que está à disposição e procuro por alguém conhecido ou que pudesse me informar onde deveria aguardar. Ouço vozes e risadas no andar superior, mas não me sinto confortável e autorizada para subir e permaneço onde estava. Uma moça se aproxima, percebe que estou sozinha e sugere que eu suba. Mesmo insegura sigo para encontrá-los e quando chego vejo rostos diferentes daqueles que já tive contato no ano anterior. Sou recebida com sorrisos e a pergunta se sou professora. Respondo que sou, mas que farei uma pesquisa, porém, sou interrompida e não é possível entrar em detalhes porque outras pessoas chegam e somos convidadas a descer.

Auxílio na organização do espaço para a reunião, distribuindo as cadeiras de forma que fossem respeitadas as orientações de distanciamento. No mês de janeiro havia conversado com a diretora em relação à minha presença nesses momentos iniciais de retorno ao atendimento na Unidade Educativa sendo assim, consegui estar efetivamente nos dois dias de Reunião Pedagógica. Como alguns profissionais já me conheciam devido ao meu breve contato que se deu em 2020, antes da Pandemia, e também em 2021 quando conversei com o grupo para apresentar a pesquisa e convidá-los para participarem do Grupo Focal, minha chegada não é por todos, desconhecida. Alguns rostos cobertos pelas máscaras são familiares e seus sorrisos ao se aproximarem me tranquilizaram. Fazer pesquisa por si só já é bastante desafiador, em tempos de pandemia as dificuldades e expectativas tornam-se ainda mais complexas, portanto, reconhecer esses rostos foi, com certeza, acolhedor. Assim que a diretora deu boas-vindas ao grupo ela pediu que todos se apresentassem e falou brevemente de mim e que eu poderia utilizar um tempo da reunião para conversar com o grupo. Desse modo, minha primeira aproximação ao grupo deu-se de fato quando me apresentei e falei da pesquisa e de como havia sido pensado a priori, que com a Pandemia ela recebeu outros contornos, mas que a Prefeitura liberou para que eu retornasse à Unidade Educativa e assim, poderia acompanhar os grupos. Indico que iniciei em 2020 no Grupo II e que por esse motivo, acompanharei o Grupo IV que é aquele grupo inicial e que também realizarei a pesquisa junto ao Grupo I (Notas de Campo – Fragmentos de Observação/Reunião pedagógica, 08 fev 2022).

⁸⁰ Importante reforçar que esse dia é denominado como atendimento individualizado, isso para que se a construção de vínculos com as famílias e com bebês e crianças, portanto, para além de pensar em uma entrevista como protocolo meramente para a recolha de dados.

No dia seguinte, um pouco familiarizada com as profissionais, sou então apresentada para as famílias:

A diretora solicita que as profissionais de cada grupo se dirijam até ela para que a comunidade educativa os conheça e ao término, apresenta o professor de Educação Física, a professora auxiliar readaptada e a professora auxiliar volante. Também sou apresentada como professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, mas que estou na unidade realizando uma pesquisa acerca do cuidado nos Grupos I e IV. Cumprimento todos, percebo muitos olhares dirigidos a mim e algumas pessoas retribuem o meu sorriso (Notas de Campo – Fragmentos de Observação/Reunião com as famílias, 08 fev 2022).

Após o contato com as famílias, cada grupo, menos o Grupo I, uma vez que a matrícula para esse grupo aconteceu somente ao final de fevereiro e que desse modo iria iniciá-lo em março, se dirige às salas de referência para uma reunião específica do grupo. Pude acompanhar essas reuniões e o meu principal objetivo era pactuar os procedimentos éticos da pesquisa junto às famílias, aos bebês e crianças pequenas,

Previamente eu já havia pedido um espaço na reunião para que pudesse reiterar o que já havia conversado com as famílias e entregar-lhes o termo de consentimento livre e esclarecido. O documento seria enviado para casa para que pudesse fazer uma leitura atenta, compreender totalmente o texto para que não ficasse dúvidas e por fim, se houver o consentimento, autorizassem. Desde que comecei a observação, neste grupo, conversei antecipadamente com as famílias e sempre mantive com ética e respeito, as relações. Nenhum registro filmico ou fotográfico havia sido realizado e nunca tive nenhuma iniciativa sem que tivesse autorização das profissionais docentes, como por exemplo segurar no colo um bebê que estava chorando, limpar o nariz que estava escorrendo, pegar o copo de água e até mesmo, retirar algum brinquedo da prateleira. Embora as minhas ações fossem sempre bem vistas pelas profissionais docentes e indicassem para que eu ficasse à vontade, compreendo meu papel de pesquisadora neste lugar e é dessa forma que tenho atenção ao meu olhar e a tudo que envolve a pesquisa e suas relações (Notas de Campo – Fragmentos de Observação/Reunião com as famílias do Grupo I, 14 de mar 2022).

Um outro movimento de aproximação com as famílias ocorreu através de um contato individualizado com elas, nesses momentos percebi que a aproximação se dava por uma mediação mais da minha pessoa do que intermediada pela diretora ou supervisora e isso favoreceu o estreitamento das relações na pesquisa.

A minha participação nas reuniões, reconduziu, em grande medida, as questões da pesquisa pois necessitei conduzir novamente o olhar para a Unidade, encontrar-me com os sujeitos e definir estratégias para a construção das relações no processo de pesquisa. A etapa seguinte exigiria essa reorganização pois entraria para o processo de observação no Grupo IV, uma vez que ainda não havia sido realizada a matrícula para o Grupo I.

Nas aproximações com os sujeitos sempre compartilhei a pesquisa no sentido de perceberem e acompanharem os caminhos pelos quais ela se desenhava. Dialogar com as profissionais docentes dos grupos contribuía para se sentirem pertencentes e partícipes de um processo importante; e isso era percebido em suas falas e no modo como minha presença era reconhecida. O que era incluído, o que ficaria de fora, o que já havia tecido, o que ainda faltava, ganhava sentido a partir das relações construídas a partir das ferramentas utilizadas e ampliaram o olhar para a pesquisa, justamente porque é pela possibilidade de estar com os sujeitos que a pesquisa trama sua história.

A pesquisa esteve amparada em ferramentas metodológicas que deram o suporte para a geração⁸¹ de dados. O uso do Diário de Campo⁸² foi fundamental durante toda a pesquisa para as anotações e descrições densas das observações que aconteceram nas relações estabelecidas junto da Unidade Educativa e no encontro com a Comunidade, além das gravações que aconteceram nos encontros do Grupo Focal e ao longo das observações e também, do uso de fotografias. Importante dizer que os registros no Diário de Campo, em grande parte do tempo, foram aprimorados em casa com as outras ferramentas metodológicas, uma vez que as relações são dinâmicas e é extremamente complexo trazer todos os detalhes provenientes de um episódio interativo. Portanto, para que as cenas pudessem ser mais fidedignas, muitas vezes circundei algumas estratégias como: destacar no diário o título da observação e indicar que havia registro filmico ou fotográfico; após a observação do episódio me afastar para descrever minimamente o que havia acontecido, e em outros momentos, escrever somente o que os sujeitos haviam falado na cena me ajudava, em casa, a rememorá-la.

O sentimento de criar vínculos também impulsionou minha permanência junto aos Grupos I e IV. Sentia que os laços eram necessários justamente pelo lugar de professora-

⁸¹ Utilizo o termo **geração de dados** e não coleta de dados apoiada em Graue e Walsh (2003), pois destacam que os dados não “andam por aí”, à espera de que sejam recolhidos por algum investigador, ao contrário, são provenientes das relações e interações que o investigador constitui junto ao campo investigado.

⁸² Anuncio que, o Diário de Campo foi um recurso metodológico composto por elementos essenciais para o percurso vivido junto aos sujeitos e ao campo. Nele constam, além de registros filmicos e fotográficos, as notas de campo, as quais serão indicadas, no decorrer, da seguinte maneira:

- i. Notas de Campo – Entrevista com morador(a) da Comunidade Vila Santa Rosa
- ii. Notas de Campo – Entrevista com a família
- iii. Notas de Campo – Entrevista com as profissionais docentes
- iv. Notas de Campo – Grupo Focal
- v. Notas de Campo – Grupo Focal/pesquisadora
- vi. Notas de Campo – Fragmentos de Observação/Reunião com as famílias
- vii. Notas de Campo – Fragmentos de Observação/Reunião pedagógica
- viii. Notas de Campo – Fragmentos de Observação (observações no cotidiano junto aos Grupos I e IV)

pesquisadora, porque muitas vezes é difícil o entendimento de que mesmo sendo uma profissional docente de Educação Infantil, minha posição naquele lugar precisava do distanciamento para que as observações não ficassem esvaziadas de sentidos. Essa relação foi lapidada diariamente, embora em alguns momentos tenha suspenso a tarefa de registrar como pesquisadora e permanecia a observar o contexto.

A construção de vínculos para a constituição da pesquisa não se cumpre somente junto aos bebês e crianças pequenas, mas, requer um olhar ético para os modos relacionais também com as profissionais docentes, na defesa de um processo dialógico e permanente. E foi assim que, desde o início, conectei com as pessoas, a partir de uma relação cuidadosa, sensível e interessada.

De acordo com a diretora, a partir de hoje todos os grupos devem atender as crianças integralmente, salvo alguns casos. Ontem, ao meio-dia, uma representante do sindicato veio conversar com as profissionais de Educação Infantil sobre a greve. A conversa suscitou que muitas profissionais docentes aderissem ao movimento. Em se tratando do primeiro dia com eles em turno integral e também, porque Madalena estará sozinha, considero oportuno deixá-la à vontade neste momento. Embora compreenda que é muito comum atender sozinha as crianças ao longo do ano, estamos em um processo inicial e agrega-se a isso, uma pesquisa sendo realizada neste grupo, realmente muitos fatores que merecem um olhar cuidadoso (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 16 fev 2022).

[...]

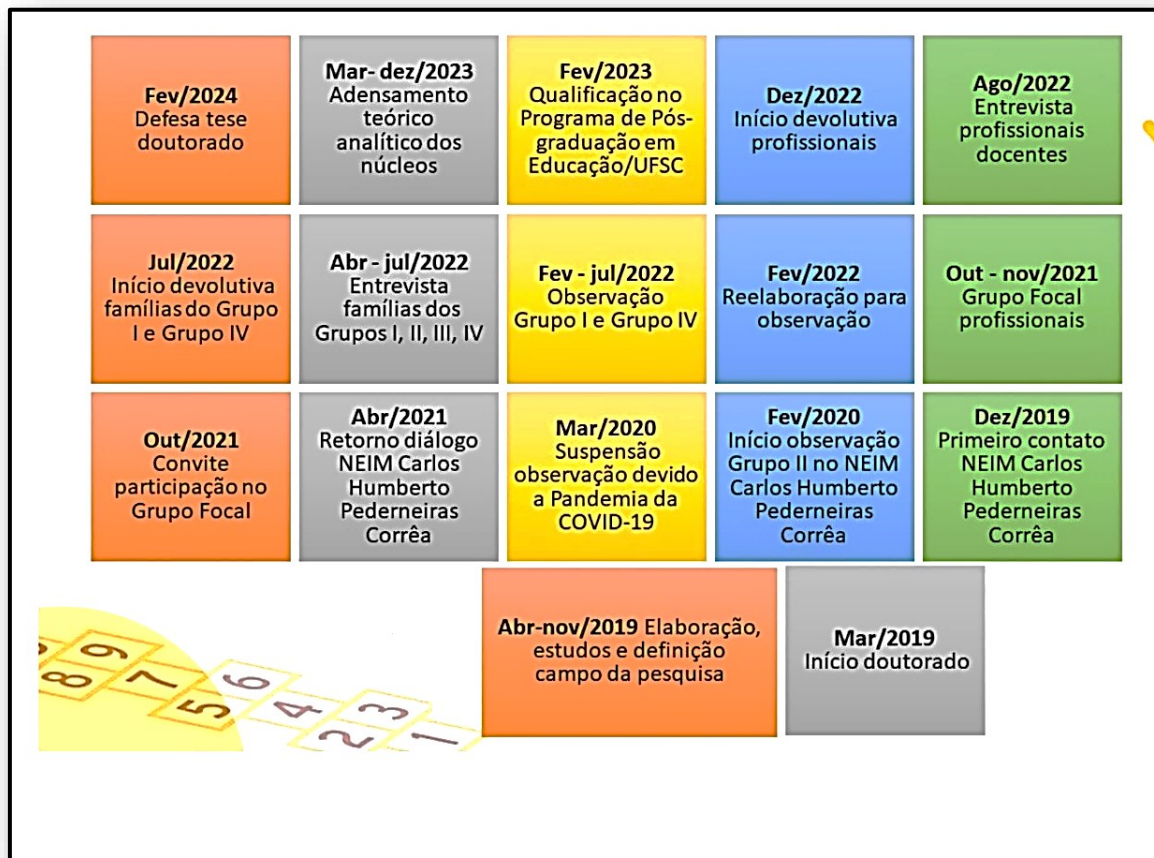
Assim que chego encontro Rita na sala. Cumprimento-a como de costume, e me sento próxima ao balcão do trocador para olhar alguns pontos dos registros do dia anterior. Rita está sentada no canto da sala e reclama de mal-estar. Conversamos um pouco, em seguida Maria chega. Derick (pardo, 1 ano) e Ruanna (branca, 1 ano) chegam logo depois, sendo recebidos pela Maria que recém chegou. Rita que se sentia mal sai para conversar com a diretora e as duas retornam juntas. A diretora indica que ela irá se ausentar porque não se sente bem e ela diz “estou muito chateada, gente, desculpa. Tô até com vontade de chorar”, e em seguida se despede. A diretora avisa que devido aos afastamentos não tem ninguém para ficar com a Maria e pergunta se ela consegue ficar sozinha com os dois bebês. Maria responde que consegue e que o ruim é somente para ir ao banheiro ou um café. Indico que se não existisse problemas eu poderia ficar não como pesquisadora, a diretora agradece e avisa que não há problemas. Maria diz que será ótimo. Prontamente guardo meu material e volto minha atenção aos bebês, mas neste momento o olhar se aproxima em outra perspectiva no grupo (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 15 mar 2022).

Considero que, em alguns momentos, guardar o material e recolher o olhar da pesquisadora são decisões fundamentais para continuar o caminho, por defender que “a ética nasce do resto de uma mirada” (Skliar, 2013). Não há problema em recolocar a mirada, justamente pela posição que se ocupa neste lugar, que nos ocupamos e nos relacionamos porque somente pela relação é possível tatear quando é hora de estar ou até mesmo, o momento em que se deve ir.

Desse modo, fui me compondo em cada percurso. Retirando as certezas e me des/encontrando do que já sabia. Recuar e tomar fôlego foram vitais para que não sucumbisse ao desânimo e ainda assim, ele foi companheiro em muitos momentos. Não porque não sabia com o que iria me encontrar, porque nisso está a beleza de uma pesquisa etnográfica, o novo, a diferença, o que chega trazido pelas mãos dos sujeitos em suas pluralidades, mas, estava no desafio em permanecer inteira em um tempo em que, pelas condições, eu estava pela metade.

Aprendi, com o tempo, a seguir os fluxos que a pesquisa percorria. Se a opção era a espera, como fazê-la ser imprescindível para o processo? Se a pesquisa fez uma trilha desconhecida e alterou sua rota, como reconhecer sua importância nesse caminhar que se faz agregando outros passos, outros percursos? Se era necessário construir um diálogo e ficou-se em silêncio, como tornar o silêncio uma experiência que interrompe um modo universal e homogêneo em que as vidas se constituem e buscam outros modos de ser e estar no mundo?

Por isso, sem desconsiderar nada vivido e na compreensão de que sua composição foi o que tornou essa pesquisa singular, mas, sem também deixar de dimensionar que o processo foi construído por muitas tentativas, recuos, inícios e recomeços. Por fim, a pesquisa foi construída em um tempo próprio e que pode então ser desenhada como apresentado a seguir.

Figura 9 – A pesquisa e suas itinerâncias⁸³

Fonte: elaborada pela autora (2023)

2.2. “O QUE VOCÊ ESTÁ FAZENDO?”: A OBSERVAÇÃO (RE)CONSTRUÍDA

A observação, junto aos Grupos I e IV, aconteceu entre os meses de fevereiro e julho de 2022 com regularidades semanais, salvo quando os grupos foram suspensos devido suspeita da COVID-19, perfazendo um total aproximado de 449 horas de imersão no processo de pesquisa. No entanto, ainda permaneci em diálogo com esse coletivo em alguns momentos no segundo semestre, dada a proposta da entrevista realizada com as profissionais docentes e de alguns momentos em que ia na Unidade para alguns registros fotográficos ou buscar alguns dados das profissionais ou da Unidade Educativa. Também estive na Reunião Pedagógica no último dia de atendimento para enunciar um retorno do processo e agradecer a acolhida, embora tenha justificado que a devolutiva aconteceria tão logo a organização dos materiais fosse concluída.

⁸³ #Para mergulhar no que se vê# SmartArt com amarelinha e quadrados coloridos indicando a temporalidade de março de 2019 a fevereiro de 2024 para apresentar as itinerâncias do processo da pesquisa (Fim da descrição).

A observação, no início de 2022, aconteceu exclusivamente no Grupo IV porque as matrículas no Grupo I ainda não haviam sido realizadas e os bebês chegariam somente em março, o que não foi impeditivo para minha aproximação das profissionais docentes do Grupo I. Considero que essa aproximação anterior contribuiu no entendimento do tempo, próprio da pesquisa para a construção de vínculos e para a abertura em torno do olhar. Eu não quis ser invasiva, então transitava sem muita intensidade pelos espaços justamente para que esse movimento fosse sereno e gradativo, assim, as pessoas foram se acostumando com a minha presença sem que fossem tomadas à revelia.

Assim, ao chegar na sala do Grupo IV dei bom dia para a profissional docente que já estava e perguntei se poderia colocar meu material no escaninho⁸⁴ assim não precisaria ocupar o espaço, dentro do armário, como nos dias da Reunião Pedagógica. A profissional docente indicou que podia guardá-lo porque não seria utilizado por todas as crianças pequenas, desse modo, ajeitei meu material no escaninho e deixei acessível apenas o caderno e a caneta. Considerei que era muito cedo para qualquer registro, especialmente os filmicos ou fotográficos e desse modo, busquei primeiro uma aproximação, tanto com as crianças pequenas quanto com as profissionais docentes, para que pudéssemos criar vínculos.

Naquele momento inicial observei a chegada das crianças pequenas e os modos pelos quais as profissionais docentes as recebiam junto com as suas famílias. Mesmo de longe era possível perceber as distintas reações expressadas por olhares, pela recusa em ficar na sala externadas através do corpo, pela linguagem verbal. Alguns choros mobilizaram as profissionais docentes e as famílias para um acolhimento sensível, e alguns mais extensos nesses processos de inserção.

Algumas crianças pequenas aproximavam-se de mim para saberem o que estava fazendo ali na sala, outras me espiavam e continuavam a brincar, umas respondendo meu bom dia, outras, simplesmente voltando a atenção ao que faziam. Eu as cumprimentava, mas não forçava uma aproximação. As profissionais docentes indicaram para que me sentisse à vontade, mas estava difícil sentir-me assim já no primeiro dia, por isso, permaneci por perto a ponto de poder observar, mas longe a ponto de não interagir diretamente. As profissionais docentes na medida que iam conversando entre si, sobre assuntos diversos, às vezes me incluíam nas conversas, mas, de modo geral, meus esforços estavam em observar as relações das profissionais docentes junto das crianças pequenas.

⁸⁴ Composto de 20 compartimentos individuais onde as mochilas das crianças pequenas são guardadas.

Algumas situações implicaram a interrupção da observação prorrogando minha permanência, isso porque em dois momentos houve a suspensão dos grupos nos quais a pesquisa aconteceu, distanciando-me da Unidade. No Grupo IV, isso aconteceu porque uma criança pequena estava com suspeita da COVID-19, desse modo, fui avisada pela diretora de que deveria realizar o teste e encaminhá-lo e, embora meu resultado tivesse sido negativo, foi necessário aguardar os resultados dos exames da criança pequena. Alguns dias depois, assim que foi confirmado, a suspensão do atendimento foi ampliada. No Grupo I ficamos afastados por um tempo menor porque o resultado da profissional docente deu negativo e pudemos retornar, brevemente.

Devido ao Plano de Contingência, fiz a opção do uso da máscara indiscriminadamente em todos os momentos em que estive na Unidade. Enquanto a máscara era obrigatória, as crianças pequenas compreendiam o porquê eu a utilizava e os bebês já estavam mais familiarizados porque as profissionais docentes e as próprias famílias também a utilizavam. No entanto quando ela se tornou apenas uma orientação⁸⁵, quase a totalidade das profissionais de Educação Infantil bem como as famílias não fizeram mais uso dela. Para mim que, circulava nos dois grupos em que a pesquisa se concentrava, conversava e interagia, me aproximava das famílias e também das crianças pequenas de outros grupos, considerei imprudente retirá-la.

Os grupos não permaneceram inalterados nos cinco meses de observação devido aos afastamentos das profissionais docentes, e desse modo, a opção metodológica foi a de observar e de trazer para a pesquisa as docentes com quem mais, tanto os bebês, as crianças pequenas e eu, construímos dialogicamente as relações. Portanto, todos os adultos aqui identificados tiveram especial importância no envolvimento da pesquisa.

Diante a identificação das profissionais docentes, reitero que para preservar, eticamente seu anonimato, a escolha foi por identificá-las por nomes fictícios. O quadro elaborado, a partir do grupo de atuação, traz elementos importantes para o anúncio dessas profissionais docentes em torno da sua profissionalidade, e também, no reconhecimento de como cada sujeito se identifica. Um dos desafios da Etnografia está em como nos relacionamos com os sujeitos a partir de seus marcadores sociais, tanto pela posição de gênero quanto pela posição de raça, visto que se trata de seus modos singulares de se perceber no mundo, de se colocar em relação e que, portanto, precisa ser eticamente, por nós, resguardado.

⁸⁵Diário Oficial do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2022/20220312/Jornal/2856.pdf>. Acesso em: 22 jan 2021.

A defesa de que os marcadores sociais da diferença precisam compor a pesquisa é justamente porque existem questões que ainda são grandes desafios, especialmente em relação ao gênero e a raça. A exemplo disso, por mais que tenha buscado construir uma relação dialógica, no reconhecimento de cada profissional a partir de suas singularidades, no momento da pesquisa as questões de gênero não ganharam relevo. Portanto, considero que houve uma fragilidade minha não ter discorrido com as profissionais docentes como se identificavam, desse modo, o quadro foi elaborado sem essa informação.

Contudo, destaco que as questões de gênero precisam ser refletidas dentro dos contextos educativos pela fragilidade na sustentação de qual o espaço que o professor homem ocupa na Educação Infantil. Especialmente quando ele se relaciona com bebês e crianças pequenas, é preciso enfrentar a moralidade e os dilemas que muitas vezes não acontecem somente pela família, mas que é reafirmada dentro da Unidade Educativa através de ações ou discursos pelas profissionais. Em dois momentos específicos presenciei alguns constrangimentos que não foram naturalizados, porém, que não percebi desdobramentos nas ações cotidianas.

O primeiro aconteceu durante a Reunião Pedagógica quando o profissional, em conversa com o grupo, justifica a importância de também acompanhar a rotina dos grupos quando estivessem se preparando para dormir, ao acordar, ao se alimentar e realizar a higiene porque é próprio da Educação Infantil e que, portanto, também faz parte da Educação Física. Após sua defesa, uma profissional faz o comentário sobre trocar a fralda, o que gera burburinhos e risadas. A profissional que mencionou a troca de fralda indica que as famílias podem questionar que é um homem, e isto precisa estar bem conversado e ele precisava estar preparado. Na sequência, a diretora intercedeu dizendo que ele é um profissional como todos que estão ali e para as famílias compreenderem seria necessário que todos abordassem o assunto com elas.

A outra situação aconteceu na reunião com as famílias do Grupo I, após serem anunciados os nomes e funções de quem estaria trabalhando com os bebês. Nesse momento o pai de um bebê questiona se o professor fica sozinho em sala com os bebês e a diretora indica que não, que sempre tem uma outra profissional com ele. A resposta o deixa mais tranquilo, o que fica evidente em sua fala. A profissional docente defende que o professor é incrível, que se deu muito bem com os bebês e que quando o conhecerem também irão gostar dele.

É evidente que as questões de gênero contornaram as relações estabelecidas nos dois momentos, até porque dificilmente os comentários teriam sido feitos em se tratando de mulheres, porque

[...] no caso de professores, a certificação de curso superior é ainda insuficiente para que sejam reconhecidos como professores. É preciso ingressar na profissão e somente após suas respostas aos “testes” recebem a aprovação da “comunidade da creche”. É dessa forma que passam a ter o reconhecimento simbólico como professores. O efeito do Ritual de Passagem determinado aos professores de Educação Infantil é que pressupõe a modificação e/ou aquisição de algumas experiências desestabilizando o gênero dos/as envolvidos/as (Sayão, 2005, p. 138 - grifos da autora).

O reconhecimento de que a constituição da docência se faz pelas relações coloca-nos sob um horizonte ético de responsabilidade porque construímos o conceito de igualdade pela diferença, ou seja, acolher as diferenças de raça, etnia, classe, gênero, geração e também culturas dentro do espaço institucional, é um gesto de cuidado. É necessário olhar para os marcadores sociais e como eles se interseccionam também como potencialidade da própria relação. É preciso reconhecer a diferença como lugar de potência e de re(existência).

Quadro 2 – Quadro de Profissionais docentes Grupo I ⁸⁶

(continua)

QUADRO DE PROFISSIONAIS DOCENTES GRUPO I								
NOME	FUNÇÃO	IDADE	RAÇA	FORMAÇÃO	NATURALIDADE	TEMPO DE DOCÊNCIA NA EI	CARGA HORÁRIA	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Maria	Professora	28 anos	Branca	Graduação em Pedagogia pela UDESC (2016) e Especialização em curso pela Universidade Internacional (UNINTER)	Florianópolis/SC	4 anos na Educação Infantil, 3 desses com bebês.	40 horas	Admitida em Caráter temporário.
Conceição	Professora Auxiliar matutino	35 anos	Negra	Graduação em Pedagogia pela UNIASSELVI (2021)	Florianópolis/SC	Primeiro ano com a Educação Infantil	20 horas ⁸⁷	Admitida em Caráter temporário.

⁸⁶ #Para mergulhar no que se vê# Quadro com nove colunas e sete linhas. As colunas indicam: nome; função; idade; raça; formação; naturalidade; tempo de docência na Educação Infantil; carga horária e situação funcional das profissionais docentes do Grupo I (Fim da descrição).

⁸⁷ Das 13h às 20h trabalhou até o mês de agosto como Supervisora de Serviços Gerais em uma empresa que presta serviços terceirizados, mas não renovou o contrato e foi contratada em caráter temporário (ACT) como professora auxiliar também no turno vespertino. Em grande medida muitas profissionais docentes estão nesse mesmo cenário de extensão de carga horária no qual se ocupam e vivenciam múltiplas jornadas de trabalho.

Quadro 2 – Quadro de Profissionais docentes Grupo I

(continua)

QUADRO DE PROFISSIONAIS DOCENTES GRUPO I								
NOME	FUNÇÃO	IDADE	RAÇA	FORMAÇÃO	NATURALIDADE DE	TEMPO DE DOCÊNCIA NA EI	CARGA HORÁRIA	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Antonieta	Professora auxiliar vespertino	53 anos	Negra	Graduação em Pedagogia pela UNIVALI (2018) e Especialização em Educação pela (FAMEESP) METROPOLITANA (2018)	São José/SC	9 anos de experiência com a Educação Infantil, 7 anos na PMF e 3 destes, com grupo de bebês.	20 horas ⁸⁸	Admitida em Caráter temporário.
Rita	Auxiliar de sala matutino	56 anos	Branca	Graduação em Pedagogia pela UFSC (2022)	Barra Mansa/RJ	13 anos de experiência na Educação Infantil, 11 anos PMF e seu primeiro ano no grupo de bebês.	30 horas	Efetiva
Eloisa	Auxiliar de sala vespertino	37 anos	Branca	Graduação em Pedagogia pela Uniasselvi (2020) e Especialização em Psicopedagogia pela FAVENI (2022)	São Bernardo do Campo/SP	13 anos de experiência na Educação Infantil, 11 anos na Rede Municipal de Florianópolis, destes, 3 anos em grupo de bebês.	30 horas	Efetiva

⁸⁸ Ocupa cargos diferentes ao longo do dia na Unidade Educativa: de manhã como auxiliar de sala concursada e no período vespertino como professora auxiliar em caráter temporário (ACT).

Quadro 2 – Quadro de Profissionais docentes Grupo I

(conclusão)

QUADRO DE PROFISSIONAIS DOCENTES GRUPO I								
NOME	FUNÇÃO	IDADE	RAÇA	FORMAÇÃO	NATURALIDADE	TEMPO DE DOCÊNCIA NA EI	CARGA HORÁRIA	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Júlio	Professor de Educação Física	35 anos	Branco	Graduação em Educação Física pelo CEFID/ UDESC (2013), Mestrado em Saúde e Bem-estar pelo CEFID/UDESC (2015) e doutorando também pela mesma Universidade.	Florianópolis/SC	8 anos de experiência na Educação Infantil da PMF, 3 destes, junto ao grupo de bebês.	40 horas semanais, divididas em 20 horas em duas Unidades Educativas.	Efetivo

Fonte: elaborado pela autora (2022)

As observações no Grupo IV aconteceram em dias previamente combinados e me senti parte daquele grupo pelas relações vividas com as crianças pequenas e com as profissionais docentes. A sensação de pertença também havia sido indicada por uma das profissionais docentes quando relatou que sentiram minha falta após uma semana de minha ausência para participar de atividades na Universidade. A acolhida das crianças pequenas, a partir dos abraços, a ansiedade em me contar o que haviam feito, o desejo para que brincássemos e a necessidade de me organizar minimamente para acompanhá-los deram pistas de que havíamos construído uma forte ligação.

No grupo, algumas intercorrências suspenderam o processo contínuo de observação junto algumas docentes uma vez que: i) duas profissionais romperam seus vínculos de ACT pois se efetivaram em outras instituições e, ii) uma profissional docente precisou de afastamento. Das profissionais docentes que suspenderam seus contratos, a que saiu no início do mês de abril não alterou a observação sistematizada junto ao grupo por ter incluído na pesquisa a que foi contratada para substituí-la. Após saída da profissional docente no início de julho, concluí o processo de observação junto ao grupo.

No caso do afastamento da docente, o resultado foi uma alternância para substituí-la, com isso, optei pela suspensão da observação nesses dias. A profissional docente não permaneceu como sujeito da pesquisa devido ao tempo restrito de contato com a pesquisadora (eu).

Assim, o grupo foi composto por:

Quadro 3 – Quadro de Profissionais docentes Grupo IV⁸⁹

(continua)

QUADRO DE PROFISSIONAIS DOCENTES GRUPO IV								
NOME	FUNÇÃO	IDADE	RAÇA	FORMAÇÃO	NATURALIDADE	EXPERIÊNCIA	CARGA HORÁRIA	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Madalena ⁹⁰	Professora	51 anos	Branca	Graduação em Pedagogia pela UDESC (2013) e Especialização em Educação pela UNIFACVEST (2019)	Florianópolis/SC	9 anos de experiência na Educação Infantil, 6 deles na PMF	40 horas	Admitida em Caráter temporário
Sônia ⁹¹	Professora Auxiliar Intérprete Educacional	31 anos	Preta	Graduação em Letras Libras Bacharelado pela UFSC (2016); Letras Libras Licenciatura pela UFSC (2020) e Mestrado em Estudos da Tradução pela UFSC (2019).	Cuiabá/MT	Possui 1 ano de experiência na Educação Infantil	40 horas	Efetiva

⁸⁹ #Para mergulhar no que se vê# Quadro com nove colunas e seis linhas. As colunas indicam: nome; função; idade; raça; formação; naturalidade; tempo de docência na Educação Infantil; carga horária e situação funcional das profissionais docentes do Grupo IV (Fim da descrição).

⁹⁰A partir do mês de julho de 2022 suspendeu o contrato porque foi efetivada como auxiliar de sala de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São José.

⁹¹Após a saída do Isaque, no início de abril, passou a compor o quadro de profissionais da gerência de Educação Especial da PMF.

Quadro 3 – Quadro de Profissionais docentes Grupo IV

(conclusão)

QUADRO DE PROFISSIONAIS DOCENTES GRUPO IV								
NOME	FUNÇÃO	IDADE	RAÇA	FORMAÇÃO	NATURALIDADE	EXPERIÊNCIA	CARGA HORÁRIA	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Fúlvia ⁹²	Auxiliar de sala matutino	36 anos	Branca	Magistério (2014) pelo Colégio Estadual Aníbal Nunes Pires.	Nonoai/RS	8 anos de experiência na Educação Infantil	30 horas	Admitida em Caráter temporário
Cecília	Auxiliar de sala matutino	33 anos	Branca	Graduação em Pedagogia pela UNIASSELVI (2012)	São José/ SC	15 anos de experiência na Educação Infantil e trabalha na PMF há 1 ano	30 horas	Admitida em Caráter temporário
Carolina ⁹³	Auxiliar de sala vespertino	46 anos	Parda	Graduação em Pedagogia pela Faculdade Fael da Lapa (2017) e Especialização em Educação pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2020).	Águas de Chapecó/SC	11 anos de experiência na Educação Infantil, 6 deles na PMF	30 horas	Efetiva

Fonte: elaborado pela autora (2022)

⁹²Suspendeu o contrato no mês de abril de 2022 porque foi efetivada como auxiliar de sala de Educação Infantil em outra Unidade Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.

⁹³ Esteve envolvida na pesquisa até o final do mês de junho de 2022 quando saiu de licença para acompanhar tratamento de pessoa da família.

2.3 OS BEBÊS E AS CRIANÇAS PEQUENAS: A DIALOGIA NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

O campo dos Estudos Sociais da Infância reconhece as crianças como atores sociais, produtoras de sentidos e de cultura, com “voz própria” (Ferreira; Lima, 2020, p. 01) e, portanto, têm “apontado para a premente importância de interrogar as metodologias que se dedicam às pesquisas com crianças” (Ferreira; Lima, 2020, p. 01). Sendo assim, considera-se a Etnografia uma metodologia que vem aguçar e aproximar o olhar para os bebês e para as crianças pequenas, no reconhecimento de suas agências nos processos de pesquisa com/para/ elas.

Nesse horizonte epistemológico, Sarmiento (2008) mostra-se crítico à modernidade no que concerne à constituição da figura da criança a partir do que lhe falta, construindo assim, uma imagem universalista da criança. O autor anuncia: “as crianças são invisíveis porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social” (Sarmiento, 2008, p. 04). Também defende que foi preciso desconstruir essa visão e construir um campo multidisciplinar em que tanto a criança quanto a Infância se constituam como objetos próprios e isso foi possível a partir de diferentes disciplinas que romperam com os saberes tradicionais. Assim, “a Sociologia da infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como actores (sic) sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria do tipo geracional, socialmente construída” (Sarmiento, 2008, p. 07), que não se encontra dissociada das categorias sociais trazidas para o diálogo, mostrando-se articulada naquilo que compõem as estruturas sociais no qual, bebês e crianças se constituem em relação.

Portanto, os esforços em defesa de uma pesquisa etnográfica com bebês e crianças pequenas sobrevivem pelos vínculos permeados por uma ética que desconstrói o olhar adultocêntrico e entende o papel que eles reivindicam e assumem nas relações e que, portanto, alteram o próprio lugar da docência. Ou seja, dialogicamente, bebês e crianças pequenas incidem na constituição dessa docência, interrogando e tramando os caminhos pelos quais o cuidado é significado.

Os vínculos construídos com os bebês e crianças pequenas também alteraram o meu próprio lugar de pesquisadora nessas relações. Ensinaaram-me o exercício da ausculta⁹⁴ na

⁹⁴ Compreendo a auscultação a partir de Rocha (2010, p. 19) “Para uma simples ampliação do sentido semântico, ausculta redefine nossa ação, não como uma mera percepção auditiva ou recepção da informação — envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção à compreensão, que, principalmente neste caso — a expressão do outro/criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa — e

medida que indicavam o tom para os caminhos a percorrer. Busquei ressignificar lhes um lugar importante dentro da pesquisa, o qual foge de uma lógica instituída pelo adulto, portanto, sem ser um olhar sobre as crianças, mas, a partir do que elas desejassem contar e mostrar de si, Assim, busquei apresentá-las por um horizonte de contar delas a partir daquilo que desejam.

2.3.1 “*Eu também quero escrever aí sobre a gente*”: conhecendo as crianças pequenas do Grupo IV

A Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, em sua longínqua constituição, tem sido permeada por estudos e bases epistemológicas que a sustentam, a exemplo disso, o reconhecimento da Pedagogia da Infância⁹⁵ deve “tomar como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento pelas crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais também constitutivos de suas infâncias.” (Rocha, 2022, p. 22). Com isso, a necessidade premente de romper com padrões que conduzem para um olhar homogêneo e estanque que em nada contribui para a afirmação de bebês e crianças como atores sociais, sujeitos de direitos e constituidores de uma cultura plural e diversa. Assim, tornou-se necessário olhar para alguns conceitos afirmados, defendidos e que tem orientado e sustentado os processos educativos-pedagógicos nos documentos⁹⁶ produzidos pela Rede para a permanente e afirmativa defesa em torno da garantia dos direitos de bebês e crianças em suas heterogeneidades, nos espaços institucionalizados de educação.

Diante essa defesa, no ano de 2019 algumas formações organizadas pelo NUFPAEI foram no sentido de discutir e aprofundar o documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil, publicado no ano de 2012 (Florianópolis, 2012). Assim, a partir de um extenso processo de formação e estudos, organizado tanto com profissionais da própria Rede

lembramos que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central e nem única, ela é fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais”.

⁹⁵De acordo com Rocha (2022, p. 21): “Referimo-nos aqui a uma Pedagogia da Infância como um campo mais amplo, que inclui a Educação Infantil e as especificidades que constituem as instâncias educativas para as crianças antes da entrada na escola de ensino fundamental, mas que pode não se restringir a este âmbito na medida em que pensar a educação da infância não se restringe a uma delimitação etária”.

⁹⁶Reafirmo que a documentação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis contribuiu para pensar metodologicamente a constituição do cuidado.

quanto com a presença de pesquisadoras externas, o documento foi reeditado⁹⁷ levando em consideração determinados conceitos como um processo de elaboração social e cultural.

Ressalto, de tal modo, que os marcadores sociais da diferença, em uma Etnografia, estão dispostos em muitos desafios, especialmente por se tratar de uma pesquisa com bebês e crianças pequenas e um deles é como são identificados pelas posições de gênero e raça. A preocupação desta tese diante essas identificações é um desafio pela necessidade de compreender que o dado é relacional, ou seja, é preciso que sejam construídos, junto aos bebês e crianças pequenas, esse movimento acessado pela Etnografia. Assim, ao considerar os elementos que as constitui como sujeitos de direitos e como atores sociais que demarcam um lugar fundamental na pesquisa, esta tese que se posiciona politicamente em diversas frentes, também se posiciona em não eleger o marcador de gênero como feminino ou masculino para os bebês e para as crianças pequenas apoiada no reconhecimento de que a discussão de gênero não está demarcada pela questão biológica e sim construída social e culturalmente. Por conta disso, a denominação utilizada será bebê e criança pequena.

Ao retirar a distinção entre menina e menino, que por si só já é um estereótipo condicionando a pensar de modo binário, a tese também se posiciona politicamente contrária ao que socialmente tem-se instituído de forma padrão, na construção do gênero que acontece antes mesmo do nascimento, a exemplo disso temos o chá revelação, o enxoval, o brinco nas meninas, o vestuário, os brinquedos, as bolsas e mochilas. Ou seja, a sociedade coloca no sujeito um padrão através de expectativas socioculturais em torno da identidade de gênero entre homem e mulher. Portanto, é necessário que desde a Educação Infantil se debata, reflita e potencialize discussões para a formação de cidadãos políticos, críticos e éticos.

No que tange às questões raciais, a minha posição de uma mulher e branca⁹⁸ já me impede de dizer do Outro pois irá depender de como as pessoas se constituem. Está nos modos que se relacionam, de quem são seus ancestrais, de como são as suas origens, portanto, a ética do cuidado está em perguntar ao Outro como ele se reconhece, como se vê, pois, ao dizer do Outro eu esvazio de sentidos quem o Outro é. Eu nego a sua existência porque a identidade étnico-racial constitui-se na aproximação, nos construtos sociais e culturais nos quais o sujeito

⁹⁷ Disponível em:

https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/15_02_2023_21.44.33.594833b8910013e9eaf96b1715e68346.pdf. Acesso em: 10 jan 2023.

⁹⁸ Enquanto uma mulher e branca, eticamente, fico impossibilitada de anunciar esse construto social o que iria se diferir se eu fosse uma pessoa negra. Por exemplo, em um processo de heteroidentificação que existe em concursos, o fato de haver mais pessoas negras do que brancas é justamente porque quem pode reconhecer o Outro de forma mais responsável, dentro da própria condição, é a pessoa negra.

pertence e se reconhece. Desse modo, esta pesquisa está ancorada na autotransclassificação dos sujeitos, ou seja, a partir de como se classificam e não a partir da heterotransclassificação em que os nomeamos a partir do nosso olhar diante do Outro.

Portanto, em se tratando de bebês e crianças pequenas, o modo como situar a raça foi acessado inicialmente pela documentação de matrícula preenchida pela família, a partir do IBGE (2010, s/p), contudo identificou-se que nem todas as famílias se autodeclararam. Retomo Teodoro (2011) ao revelar que as críticas às categorias utilizadas para classificar a população brasileira em um modelo pautam-se por reduzir a rica diversidade que existe nos vocabulários étnico-raciais; e ainda que a Língua Portuguesa chegaria a 143 identificações étnico-raciais, um número muito superior diante as cinco categorias informadas pelo IBGE (2010, s/p): branco, preto, pardo, amarelo e asiático. Ao perceber esse dado, pergunto: como isso tem sido observado pela Rede e quais estratégias têm sido feitas nas aproximações dessas famílias? Será que existe uma universalização no preenchimento das inscrições de matrículas? Como temos conduzido esses momentos? A pesquisa de Silva (2007) indicou a existência de constrangimentos diante o preenchimento da ficha de matrícula, tanto por parte das funcionárias quanto pelas famílias; das primeiras por se sentirem incomodadas e com receio de serem mal interpretadas ao perguntarem a cor/raça de seus filhos portanto, em muitos momentos não olhavam para os pais; passavam à questão seguinte e também quando questionadas da necessidade de responder, justificavam ser uma “exigência da Secretaria” o que “comprova como as relações raciais foram e são ainda constituídas no Brasil” (Silva, 2007, p. 67). E, em relação às famílias, algumas mostravam as crianças para que as funcionárias pudessem enquadrá-las nas variáveis de cor/raça, contudo, estas indicavam ser de responsabilidade dos pais e responsáveis o que gerava dúvidas neles. Considerando que,

No Brasil as pessoas têm dificuldade de declarar sua raça/cor, e essa situação gera uma complexa e conflituosa situação entre as pessoas. Quem nunca teve um amigo ou conhecido que, ao se apresentar, diz ser descendente de alemães, italianos, portugueses, etc?. Entretanto, percebe-se que entre os afro-brasileiros isso não acontece, eles não falam “eu sou descendente de africanos”. **E não falam por quê?** Algumas hipóteses podem ser pensadas: não querem, pois, ao lembrar desse fato, logo pensam na escravidão, fato histórico marcante, que tentam esquecer ou do qual não se orgulham. [...], pois na história do negro brasileiro só é evidenciada a escravidão, pouco se sabe ou se tem registros de qual parte do continente africano a própria família se originou. Última hipótese: por ser brasileiro, vindo da mistura de várias raças, isso não faz a menor diferença. **Mas faz, sim!** No Brasil, ser negro e se identificar como tal faz a diferença, principalmente porque os negros ganham menos que os brancos, mesmo exercendo a mesma função. Faz diferença quando o negro é discriminado no seu cotidiano, ao entrar em um estabelecimento comercial e não ser atendido ou ser mal atendido. Faz diferença quando o filho chega em casa dizendo que foi xingado ou discriminado só por causa da sua cor. Faz diferença quando se fica sabendo que a maior parte da população carcerária é composta de negros, mas é a menor dentro do

sistema educacional. Faz a diferença, sim, e os negros declarados ou não sabem disso! (Silva, 2007, p. 66 - grifos meus).

Olhar para o momento em que as famílias e responsáveis preenchem a ficha de matrícula requer algumas reflexões porque a ação precisa ser relacional. Esse é um dado que exige profunda atenção pois a autodeclaração para a população negra é bastante complexa por estar implicada com o racismo estrutural, a exemplo disso é a diferença em ser negro no Brasil e ser negro no Haiti, justo pela construção social e histórica em torno do construto da raça. Portanto, uma pessoa negra haitiana se perceberá negra em relação ao Outro somente em uma sociedade que a difere, negativamente. Pergunto: por que existe um sofrimento em dizer de si, em se reconhecer? Por que as pessoas brancas não se sentem incomodadas em se autodeclarar? Essa é uma questão atravessada por uma sociedade estruturada pelo racismo e que permeia a vida das pessoas no sentido de se autopreservar, portanto, é preciso uma defesa dos espaços públicos — desta Rede em especial — já que a presente pesquisa está situada nesse espaço, a de proteger e apoiar a população negra para que se reconheçam, para que valorizem sua ancestralidade, para que se autodeclarem⁹⁹ e para que bebês e crianças negras desde sempre se identifiquem com suas raízes e possam ser protegidas e respeitadas.

Portanto, a defesa de que bebês e crianças pequenas sejam respeitados a partir dos seus construtos sociais e culturais é assegurado eticamente nesta pesquisa, não sob um olhar daquela que diz do Outro, mas, a partir de quem vive e se constitui nesse processo. Assim, os dados que foram preenchidos pelas famílias na efetivação da matrícula indicavam seis bebês pardos e três crianças negras, duas crianças pardas e uma criança preta, contudo, com as famílias que ainda tive acesso até a finalização da pesquisa de campo na Unidade Educativa e que não haviam feito a autodeclaração, fiz o exercício de perguntá-las, portanto, a identificação da raça, autodeclarada pelas famílias estará disposta no mural de memórias, apresentado mais adiante.

Importante destacar que, mesmo as famílias fazendo a autodeclaração de negros e pardos, o desafio continua porque nem sempre a criança tem a construção de seu processo de pertencimento.

⁹⁹ De acordo com o Censo de 2022, divulgado pelo IBGE “o número de brasileiros que se declaram pardos cresceu 11,9% desde 2010, passou o de brancos e se tornou o maior grupo racial do país pela primeira vez, com 45,3% da população”. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2023/12/22/censo-2022-cor-ou-raca.ghtml>. Acesso em 22 nov 2021.

Madalena conta uma história sobre as cores e Bryan Pereira (pardo, 4 anos) fala “sabe que meu pai já ficou preto?” Madalena interessada, pergunta “é? Como?” Bryan Pereira explica “porque ele ficou muito tempo no sol”. Em seguida Vicente (branco, 4 anos) afirma “eu sou branco”. Madalena reforça “é, você é branquinho, a Julie é marrom, a Hadassa é marrom”, na sequência indica “sabia que se a gente ficar muito tempo no sol, dói?”. Bryan Pereira retoma a conversa e fala: “eu não sou marrom, eu sou branco” Madalena pergunta: “Você não gosta da cor marrom?” Bryan Pereira balança a cabeça negativamente. Madalena finaliza: “eu gosto da cor marrom” (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 05 mai 2022).

Portanto, ainda que a família se autodeclare, como no caso do Bryan Pereira — em que a família o declarou como pardo — esse critério precisa ser revisitado na relação com as próprias crianças porque elas estão construindo suas identidades nesse processo. Quando Bryan Pereira afirma ser branco e não marrom, ele demonstra uma construção e que muitas vezes não se dá enquanto criança, mas vai depender como ao longo de seus processos identitários, nas relações forjadas significa, dá sentido e se reconhece. Como esse dado dialoga com a docência? Saber das pluralidades no modo de ser e estar no mundo não garante o cuidado no reconhecimento dessas vozes, desses territórios, da cultura, da língua, das raças, para que se possa construir, de modo comprometido, a docência.

É urgente compreender que o pertencimento também está tramado com as relações familiares e seus modos plurais de existência a partir da naturalidade das famílias e do tempo em que residem na cidade. Nos grupos pesquisados havia famílias haitianas, baianas, paraenses, gaúchas, catarinenses, aquelas recém chegadas em Florianópolis/SC e outras que já haviam construído um vínculo maior. Pergunto: isso pode contribuir para compreender como as profissionais docentes significam o cuidado? A forma como pensa o cuidado é afetada a partir das/nas relações com as famílias? O modo como compreende o cuidado dialoga com a pluralidade que as famílias concebem em ser e estar no mundo? Como a Educação Infantil tem se enlaçado com a constituição de bebês e crianças em relação aos seus processos identitários?

Figura 10 – Davy Gabriel e suas linguagens¹⁰⁰



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Enquanto as crianças pequenas brincam, observo e registro estes momentos. Estou sentada à mesa e vejo Davy Gabriel (preto, 3 anos) se aproximar. Ele toca em meu caderno e pergunta “o que você está fazendo?” Interrompo minha escrita e respondo “escrevendo”. “O quê?”, questiona ele, encarando-me. Digo “as palavras que falam de vocês”. Ele retira a caneta da minha mão e indica “eu também quero escrever aí sobre a gente”, virando o caderno em sua direção. Respondo “tá bom”, mas é interrompido, imediatamente, por Cecilia que o chama para almoçar (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 18 mai 2022 - grifos meus).

¹⁰⁰ #Para mergulhar no que se vê# Composição sequencial de quatro imagens de uma criança pequena preta de 3 anos sentado junto a uma mesa vermelha e que faz movimentos em sequência das mãos para aproximar-se do caderno sob a mesa. Ao fundo uma criança pequena sentada, bancos, cadeira e uma mesa (Fim da descrição).

O encontro com Davy Gabriel desperta a possibilidade de narrar algumas vontades, desejos e histórias a partir de um horizonte atravessado por suas singularidades. As crianças mostram suas particularidades e nos ensinam a viver, de forma plena e intensa o que existe hoje, porque para elas, aquilo que não se vive, se desaprende. Minha aproximação é feita por diálogos, e em um primeiro momento pergunto se podemos conversar, se posso ficar por perto. Algumas vezes as respostas foram negativas “*agora tô brincando*”, fala Ítalo; “*não*”, avisa Bryan Miguel. Outras vezes, sou até convidada para brincar “*tu quer brincar comigo?*” pergunta Bryan Pereira. “*aham*”, concorda Melissa, já se sentando ao meu lado, ou até mesmo puxando um banco para sentar-se, como fez Vicente. Compreendi e respeitei que seria no tempo deles, e foi!

A partir do indicativo de Davy Gabriel, busquei conhecer e apresentá-las a partir de seus próprios termos. Assim, ao longo das observações fui me aproximando e fazendo algumas perguntas diversas, sem a pretensão de que fossem respondidas em alguma ordem. Elas (as perguntas) serviam para pensarem sobre si e aquilo que desejassem, poderiam falar. Alguns exemplos como: O que é mais legal na creche? Em casa, o que você gosta de fazer? Qual sua comida preferida? Você gosta de brincar? Com quem você gosta de brincar? O que não é muito legal de fazer? Você tem uma cor preferida? Às vezes as crianças pequenas contavam coisas que lembravam no momento, a proposta era exatamente essa, ouvi-las. Embora não fosse uma conversa longa, nem uma entrevista, pensei que seria mais fácil. As crianças pequenas, quando estavam ao meu lado, contavam do que gostavam, do que tinham medo, dos amigos, dos brinquedos, também se afastavam, com as frases inacabadas. E, simplesmente sumiam do meu campo de visão. A estratégia foi colocar para gravar e tentar me aproximar delas, fosse naquele momento ou mais adiante. Foi assim que aconteceu essa tentativa em uma aproximação ao que queria Davy Gabriel quando disse “**eu também quero escrever aí sobre a gente**”.

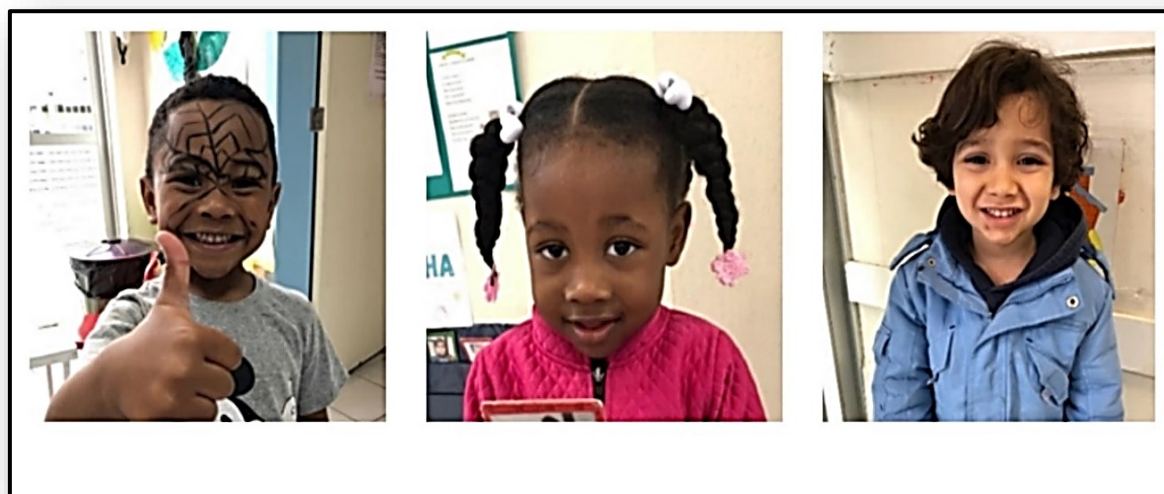
Escrever não foi possível, mas elas contaram e eu transcrevi. Os registros fotográficos foram realizados onde elas desejavam. Algumas escolheram brinquedos, a foto da chamada, colar adesivo, outras queriam pular e dançar. Teve quem escolheu fazer o registro depois, e todas foram respeitadas, ao fim, as fotos foram escolhidas por elas.

Não pretendo reduzir a participação, a voz, a agência das crianças pequenas por este momento, mesmo porque, seria impossível desconsiderar a construção de sentidos, as linguagens e toda a representatividade das crianças pequenas que foi possível acessar durante os cinco meses junto delas. As observações e os encontros contaram muito mais delas do que propriamente a tentativa de uma gravação. Eu conheci muito mais delas do que alguns minutos em que me contavam do que gostavam ou não de fazer, marcas de uma pesquisa etnográfica

que desloca e questiona minha posição de adulto no encontro com o Outro. Esse caminho foi uma tentativa para materializar uma estratégia construída no desejo de me aproximar ao que Davy Gabriel havia indicado.

Apresento, adiante, o mural de memórias das crianças pequenas e seus dizeres de si:

Figura 11 – Mural de memórias 1: crianças pequenas e seus dizeres¹⁰¹

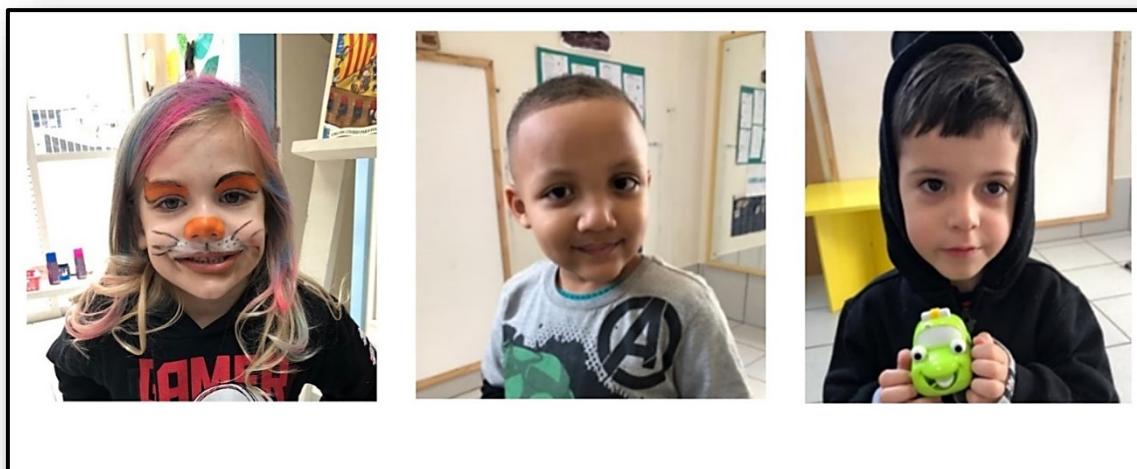


<p>Davy Gabriel (preto, 4 anos) 28/06/2018</p> <p><i>Gosto de brincar de dinossauros e também de carrinho. No parque é legal correr. Jogar bola com a Rô. Comer fruta. A minha mãe passa perfume. De viajar pra bem longe. Eu não gosto quando me chutam.</i></p>	<p>Hadassa (negra, 3 anos e 8 meses) 25/10/2018</p> <p><i>Creche. Boneca. Julie (negra, 3 anos). Banana. Mamãe. Parque. Hadassa. Mel. Anel.</i></p>	<p>Miguel (branco, 3 anos e 11 meses) 03/07/2018</p> <p><i>Eu gosto de comer bolo na creche. Gosto de brincar no parque com os amiguinhos, com a Hadassa (negra, 3 anos) e o Davy Gabriel (preto, 4 anos). Gosto de brincar com jogo na sala e em casa, brincar de jogar, é um jogo de tiro porque sou um policial. Eu gosto que meu pai traze, minha mãe traze, minha vó traze pra creche. Todo mundo me traze e eu gosto.</i></p>
--	--	--

Fonte: *Notas de Campo – Fragmentos de Observação, Jun/jul 2022.*

¹⁰¹ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição com três imagens fotográficas: criança pequena preta de três anos sorrindo com o rosto pintado com teias de aranha e o dedo polegar indicando sinal de positivo, criança pequena negra de três anos com duas tranças, veste um casaco rosa e segura um cartão com a sua foto e criança pequena branca de três anos com cabelos ondulados sorrindo vestida com uma jaqueta azul (Fim da descrição).

Figura 12 – Mural de memórias 2: crianças pequenas e seus dizeres¹⁰²

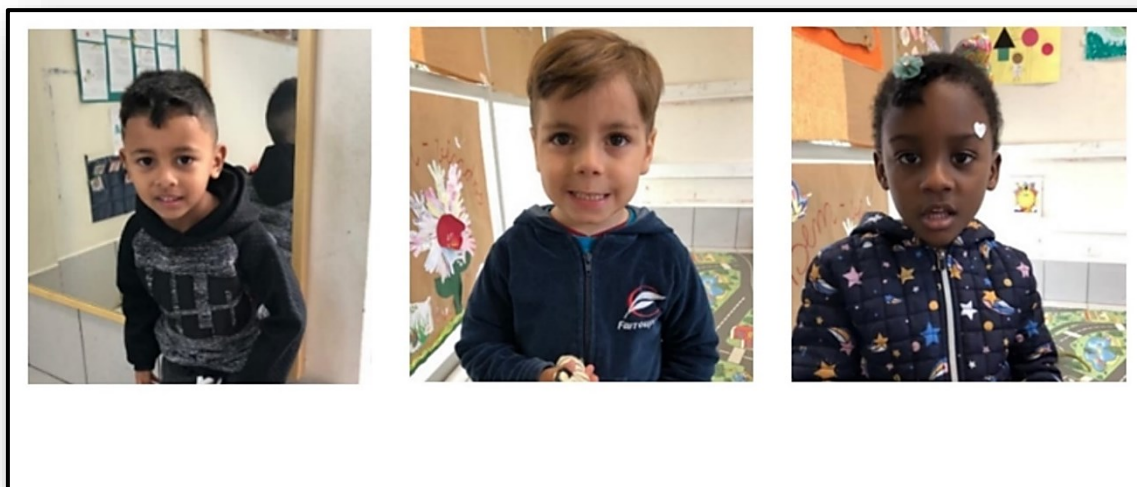


<p style="text-align: center;">Vicente (branco, 4 anos) 26/06/2018</p> <p><i>Eu gosto de brincar de carrinho do homem aranha. Eu brinco com o Bryan Pereira (pardo, 4 anos) ele é meu amigo e a gente brinca de lego. Agora não posso brincar, eu tô conversando. Aqui o pátio é legal, ali tem parque, tem areia, folha, flor, madeira.</i></p>	<p style="text-align: center;">Bryan Pereira (pardo, 4 anos e 2 meses) 23/04/2018</p> <p><i>Gosto de brincar de lego, daquele grande. Quando a gente acordar eu vou montar um castelo assim, ó, bem grande. Dai quando for pro parque eu vou guardar e vou brincar lá de escorregar e de brincar na casinha junto com o Miguel (branco, 3 anos). Eu tenho um monte de amigos. Eu não gosto na creche é me bater, eu não gosto é de zumbi, mas de brincar de mentirinha de zumbi eu gosto. Eu gosto sabe de quê, de lego colorido.</i></p>	<p style="text-align: center;">Bryan Miguel (branco, 3 anos e 9 meses) 17/09/2018</p> <p><i>Do Bob Esponja, ele tá em casa, no sofá. De laranja. Eu fui sozinho no parque, no escorregador brincar com o Miguel (branco, 3 anos). De andar na motoca. Brincar com os amigos. De lego também.</i></p>
---	--	---

Fonte: *Notas de Campo – Fragmentos de Observação, Jun/jul 2022.*

¹⁰² **#Para mergulhar no que se vê#** Composição com três imagens fotográficas: criança pequena branca de quatro anos com cabelos longos e coloridos está com o rosto pintado de gatinho e sorrindo, criança pequena parda de quatro anos, sorrindo usando camiseta cinza com estampa colorida; e criança pequena branca de três anos com um moletom de capuz na cabeça com um peixe verde de brinquedo nas mãos (Fim da descrição).

Figura 13 – Mural de memórias 3: crianças pequenas e seus dizeres¹⁰³

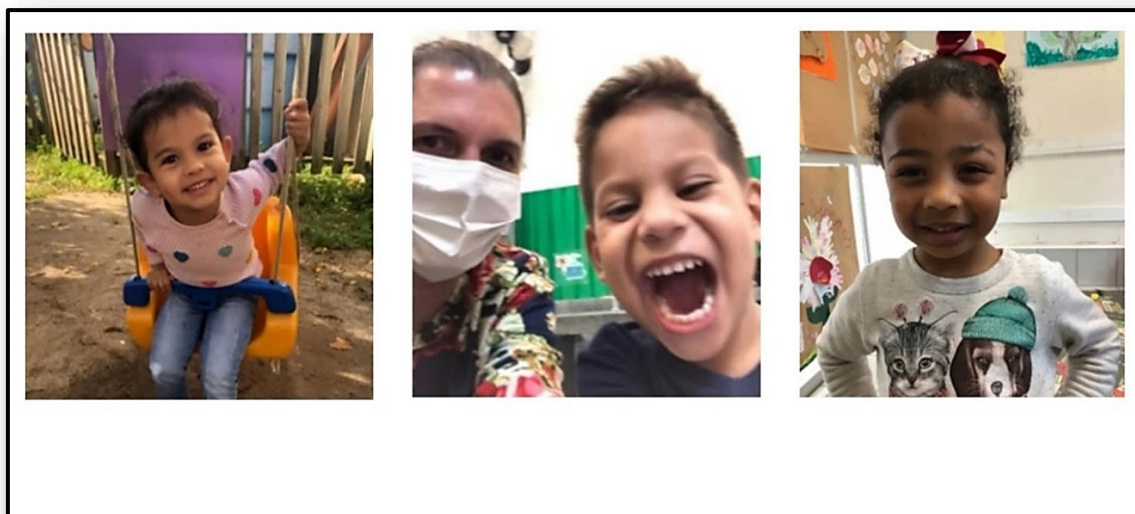


<p>Ítalo (negro, 3 anos e 10 meses) 23/08/2018</p> <p><i>Eu gosto de comer pepino, eu gosto de comer pimenta. Gosto sim. Eu gosto de fazer... eu gosto de brincar de esqueleto assim, porque ele é super herói. Eu gosto de passear na floresta, tem framboesa, morangos, uva, laranja, tudo pra mim pegar. Essa floresta é lá em São Paulo.</i></p>	<p>Levy (branco, 4 anos e 2 meses) 25/04/2018</p> <p><i>Levy (branco, 4 anos) preferiu não conversar comigo e foi respeitado, por isso, contarei um pouco dele. Estávamos muito próximos nos últimos meses e brincávamos todos os dias juntos, especialmente no parque quando ele ficava me esperando para empurrá-lo no balanço e na sala, com os bichos de borracha. Ele gostava de juntar as mãos com os filhos (girafa, zebra), tanto que escolheu seu registro fotográfico com um deles.</i></p>	<p>Julie-Crista (negra, 3 anos e 11 meses) 19/07/2018</p> <p><i>Eu gosto de brincar de casinha com Melissa (parda, 4 anos), e com o Ítalo (negro, 3 anos). Gosto quando o papai vem buscar. O carrinho do supermercado e colocar o bebê. Eu gosto de comer mingau. Gosto de brincar com os bonecos no parque. De dançar. Gosto de caminhar com a mamãe.</i></p>
---	--	--

Fonte: Notas de Campo – Fragmentos de Observação, Jun/jul 2022.

¹⁰³ #Para mergulhar no que se vê# Composição com três imagens fotográficas: criança pequena negra de três anos sorrindo encostada na parede, criança pequena branca de 4 anos sorrindo com um brinquedo de borracha na mão e criança pequena negra de três anos com um adesivo em forma de coração colado na testa e vestida com um casaco com figuras do sistema solar (Fim da descrição).

Figura 14 – Mural de memórias 4: crianças pequenas e seus dizeres¹⁰⁴



<p>Ana Laura (branca, 3 anos e 5 meses) 09/01/2019</p> <p><i>Eu gosto de brincar no parque, com a minha filha. No balanço, tá? Gosto de ficar em casa, lá tem jogo. De cortar assim, ó. De dar comida pra neném. De preguiça. Eu gosto de feijão. De escovar o dente.</i></p>	<p>Allan (branco, 3 anos e 5 meses) 18/01/2019</p> <p><i>Mãe. Biju. Sentar. Foto.</i></p>	<p>Melissa (parda, 4 anos e 2 meses) 28/04/2018</p> <p><i>Gosto de brincar com loucinha e boneca na creche. Em casa eu gosto da boneca Julie. Gosto de brincar com o meu Patinete da Peppa e ele é verde e ele é azul. Eu gosto da Julie (negra, 3 anos), de brincar de boneca. Gosto do anel que se perdeu.</i></p>
--	--	---

Fonte: *Notas de Campo – Fragmentos de Observação, Jun/jul 2022.*

¹⁰⁴ #Para mergulhar no que se vê# Composição com três imagens fotográficas: criança pequena branca de três anos sorrindo sentada em um balanço no parque, criança pequena branca de três anos sorrindo ao lado da pesquisadora que usa uma máscara no rosto e criança pequena parda de quatro anos com as mãos na cintura sorrindo (Fim da descrição).

O que conhecemos das crianças por elas mesmas pode contribuir ou provocar-nos a saber dos sentidos construídos em torno do cuidado na constituição da docência. É um movimento que desloca e reposiciona o olhar diante do Outro porque a docência possui um importante lugar no constitutivo do sujeito e precisa se comprometer com a construção identitária de bebês e crianças pequenas no espaço da Educação Infantil. É preciso construir um ambiente que promova o reconhecimento, com orgulho e potência, do seu lugar de sujeito no mundo.

2.3.2 O que bebês dizem de si: conhecendo o Grupo I

Diferentemente do Grupo IV, o Grupo I foi constituído de modo gradual, assim, por muito tempo tínhamos um número reduzido de bebês. O grupo oscilou entre desistências e matrículas, alterando significativamente os modos relacionais, isso porque, receber ao longo do ano vários bebês de cinco meses provoca processos de inserção de forma intensa e com isso, uma forte implicação tanto individual quanto coletivamente. O olhar que se volta, cotidianamente ao grupo, já constituído, é modificado com a chegada dos novos bebês e suas famílias.

O dia de hoje foi bastante movimentado com a chegada de três bebês de apenas cinco meses: Enrico (pardo, 5 meses), Alice (parda, 5 meses) e Antonella (branca, 5 meses) sendo os mais novos do grupo. Maria realiza a entrevista, em horários diferenciados, com cada mãe na sala, enquanto a dinâmica com o grupo segue. Eles lancham, têm suas fraldas trocadas, desejam dormir, brincam e se aproximam das profissionais docentes buscando uma atenção, ao tempo em que Maria também, despense um tempo importante para a mãe neste primeiro encontro.

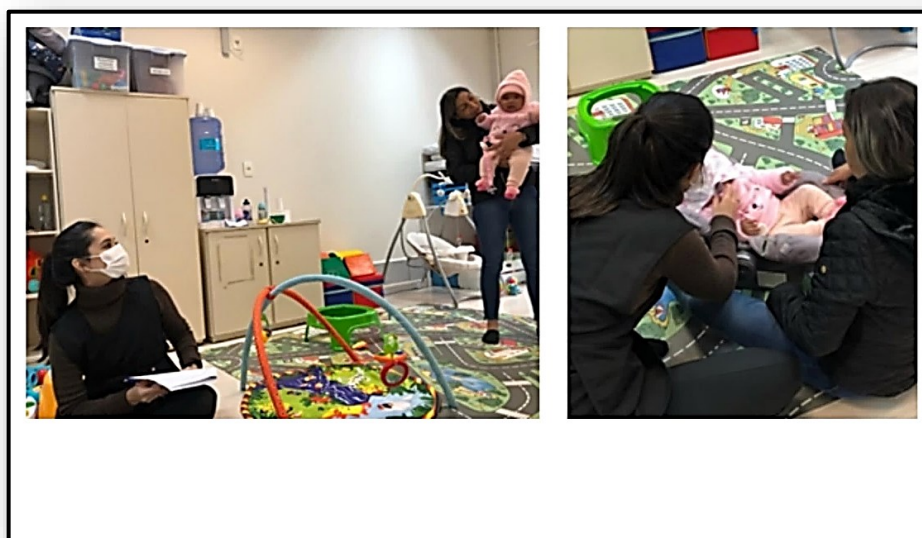
Destas mães, uma está em sua primeira experiência e suas expectativas em relação ao desenvolvimento do filho, são grandes. “que ele aprenda mais porque a criança na creche se desenvolve muito”, diz ela. Enquanto conversam, Luna (parda, 4 meses) que está no balanço sendo atendida pela Carolina, do Grupo IV, chora. A profissional está temporariamente substituindo Rita. Luna, ganhou um colo na tentativa de se acalmar, mas, permanece chorando. Maria indica que ela possa estar com sono, então, Carolina a deita no bebê conforto e a embala. O choro é intenso, então, de longe, ela indica como ela gosta de deitar-se e o modo como sua fralda é disposta sob seu rosto. Após ouvi-la, Carolina repete os movimentos, sem mudanças, assim Maria vai ao encontro delas e mostra a preferência de Luna. Ela se acalma em seguida e brevemente, dorme. Em seguida, Derick (pardo, 11 meses) também se aproxima e ao seu lado permanece, mirando seu olhar, até que Maria oferece seu colo para que se sente enquanto come uma banana no lanche da manhã. Derick aceita e permanece junto dela. Tempos depois, com a chegada de outro bebê, Maria ao conversar com a mãe também interage com os bebês, que, incessantemente, buscam aproximar-se. Maria mostra o copo de transição e indica “na creche a gente evita de dar mamadeira porque tem a questão da dentição, de não largar o peito. Quando o neném vem com a mamadeira, a gente dá na mamadeira, nós continuamos por um tempo para não ser uma ruptura muito grande, e depois a gente troca para o copinho”, mostrando em seguida o copo de transição que é utilizado. Enquanto Maria conhece e conversa com as mães novas, os bebês demonstram seus interesses e necessidades, assim, as conversas são interrompidas, com frequência, quando a atenção se volta para eles, para atendê-los (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 15 jun 2022).

Figura 15 – Processos de inserção: novos e reiterados encontros¹⁰⁵



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Figura 16 – O atendimento interrompido para a atenção a Luna¹⁰⁶



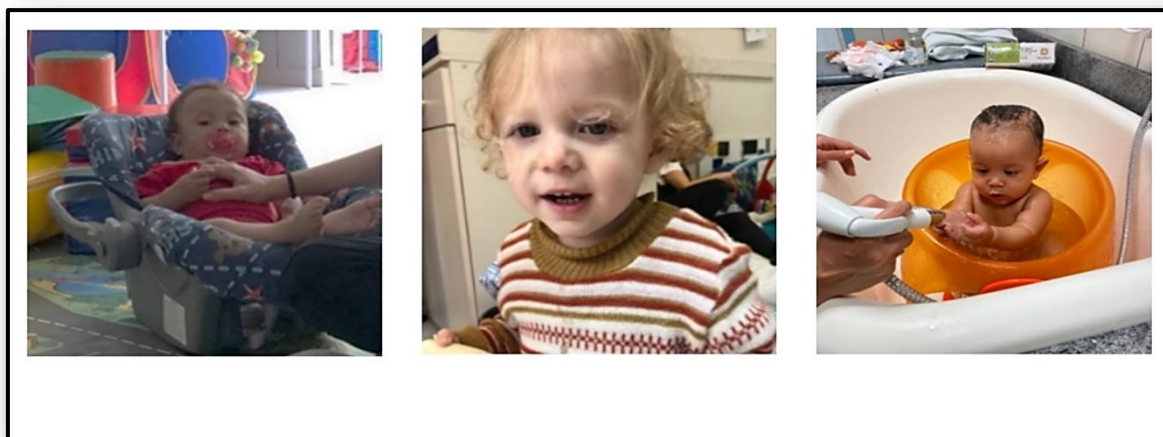
Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

¹⁰⁵ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição com duas imagens fotográficas: a profissional docente com máscara no rosto sentada no tapete com um caderno apoiado em sua perna acolhe com olhar o bebê pardo de onze meses que se aproxima; a profissional docente sentada no tapete, ainda com o caderno em sua perna, acolhe em seu colo o bebê que está comendo banana (Fim da descrição).

¹⁰⁶ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição com duas imagens fotográficas: a profissional docente sentada de máscara observa bebê pardo de quatro meses que chora no colo da profissional docente que está de pé; as duas profissionais docentes sentadas no chão e entre elas o bebê conforto que acomoda a bebê deitada com uma fralda em seu rosto (Fim da descrição).

Esse registro demarca a intensidade que novos processos de inserção deflagram ao grupo, dessa maneira, optou-se por trazer os bebês e as suas temporalidades de forma a dar visibilidade na composição do Grupo I, ao longo do processo de observação. Importante destacar que, após a observação em campo ser finalizada em agosto de 2022, oito bebês foram matriculados e, embora eles não façam parte da pesquisa, não há como deixar de fazer esse registro uma vez que essa é também uma característica da Educação Infantil: os grupos não são fixos e se constituem ao longo do ano, a partir de novos e reiterados processos de inserção. Há também um debordamento nos modos relacionais entre as profissionais docentes, entre os bebês, entre as famílias e dentro da Unidade pelo caráter que altera sobremaneira as vidas em contexto.

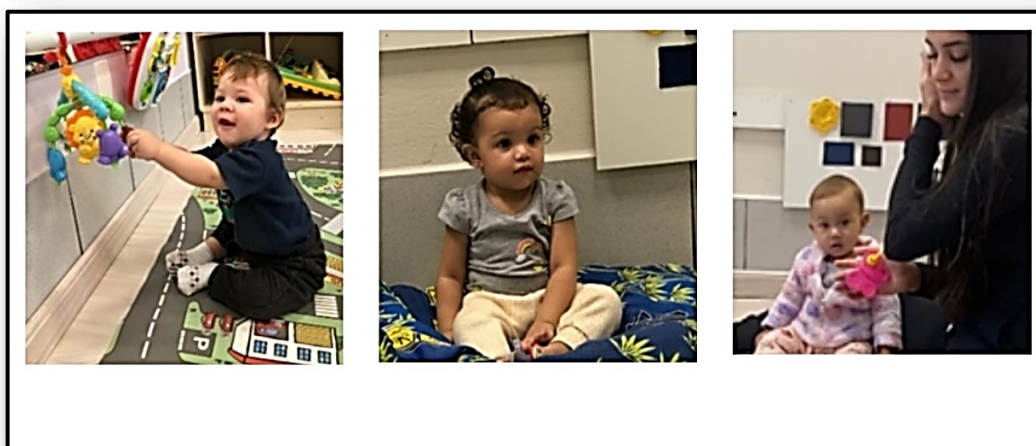
A opção metodológica, para a apresentação dos bebês, foi trazer registros para contar de cada um deles, a partir de suas relações. Optei também em indicar o dia em que cada bebê iniciou porque no grupo entraram e saíram muitos bebês ao longo do ano, alterando efetivamente os modos relacionais e, portanto, a constituição da docência. Assim, apresento um mural de memórias dos bebês desta pesquisa.

Figura 17 – Mural de memórias 5: bebês e suas relações¹⁰⁷

<p style="text-align: center;">Ruanna (branca, 11 meses) 05/04/2021</p> <p><i>Entrou em: 14/02/2022</i> Logo após a higiene e oferecer água, Maria a deita no colchão, embalando-a. Ruanna (branca, 10 meses) mostra-se inquieta e quer levantar-se. Maria fala: “você não vai deitar? Estás com sono! Tu não deita no colchão, né, só dorme no bebê conforto”. Imediatamente, já deitada no bebê conforto, Ruanna procura o contato com a mão de Maria. Seus dedos tocam suavemente a mão do adulto, que acolhe. Talvez, o desejo em se sentir protegida através desta mão que assegura um vínculo. Um lugar de afetos sendo construídos e que dão lugar aos outros sinais, como um dançar pelos dedos, indo e vindo, sem pressa. Até mesmo uma pausa e um adormecer não distanciam as mãos, que nestes vínculos permanecem inalterados.</p>	<p style="text-align: center;">Rael (branco, 1 ano e 1 mês) 10/05/2021</p> <p><i>Entrou em: 09/03/2022</i> Marília traz o lanche da tarde e as profissionais docentes amassam as bananas para os bebês que ainda não comem sozinhos e para aqueles que já comem, entregam-na em suas mãos. Eloisa oferece a Rael (branco, 10 meses) que caminha pela sala, levando-a à boca, de vez em quando. Ele se aproxima de Paulo (11 meses) que também segura uma banana, e fica ao seu lado. Dá uma espiada, abaixa a cabeça para vê-lo e fica a observá-lo. Rael oferece a banana para Paulo, colocando na boca dele, que rapidamente, consegue pegá-la. Rael se esforça para resgatá-la, mas sem sucesso porque Paulo a mantém longe dele. Na disputa a banana cai no chão fazendo com que Paulo se abaixe para juntá-la, acompanhado por Rael que não desistiu de revê-la. Paulo ao segurá-la consegue mordê-la, mas não torna a ficar com ela pois é impedido por Rael que, logo depois, a recupera. Paulo ainda tenta pegá-la novamente, mas Rael se levanta e levanta com rapidez e com a banana na mão, sai, sorridente, caminhando pela sala.</p>	<p style="text-align: center;">Derick (pardo, 11 meses) 16/04/2021</p> <p><i>Entrou em: 09/03/2022</i> Maria convida Derick (pardo, 11 meses) para tomar um banho com a justificativa que ele havia aproveitado muito o almoço e que precisava deste momento. Ela organiza os materiais necessários e ao retirar a roupa dele, avisa “tem comida por tudo! Tá feliz, né Derick, fez uma bagunça!” Após conferir a temperatura da água, coloca o pequeno no furô e indica “Que gostoso, você vai brincar com a água, Derick!” Ele estica as mãos para alcançar a queda da água. Sentado, bate com as mãos, movimenta os pés, altera as expressões faciais a partir de como se aproxima ou se relaciona com a água. Maria, de pé, aguarda o tempo vivido com intensidade. Quando o convite para sair é feito, estica os braços em direção ao colo. Ao retornarem para a sala, ela explica “O Derick amou o banho, por isso fomos ficando mais um pouquinho. Ele gostou tanto que ficou até com os dedos murchos”. Rita, sem demora, concorda “que coisa boa, a carinha dele tá até sossegada”.</p>
--	--	---

Fonte: *Notas de Campo – Fragmentos de Observação, mar/jul 2022.*

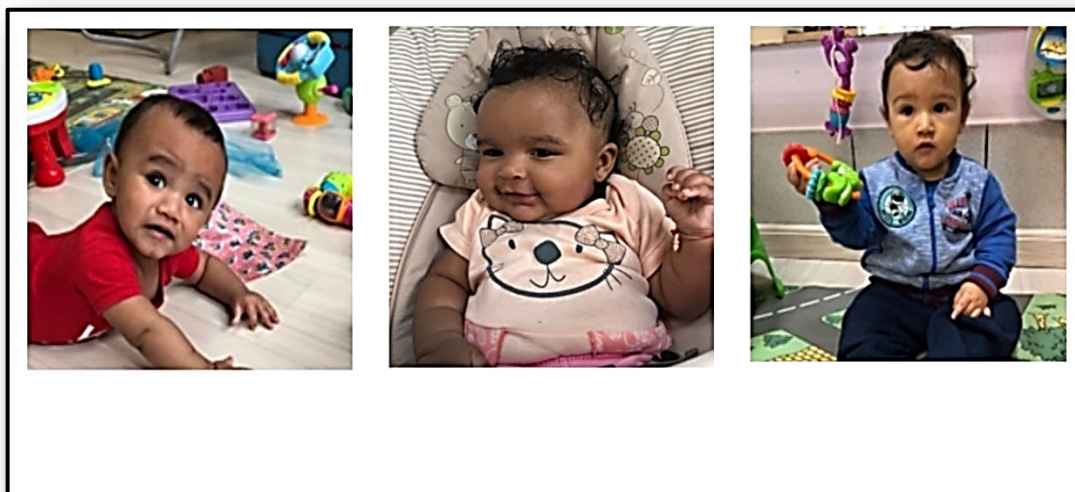
¹⁰⁷ #Para mergulhar no que se vê# Composição com três imagens fotográficas: bebê branco de onze meses deitado no bebê conforto com chupeta encosta na mão da profissional docente; bebê branco de um ano sorrindo em pé segura uma banana e bebê pardo de onze meses toma banho enquanto está sentado em um balde de cor laranja dentro da banheira e levanta as mãos para sentir a água do chuveirinho (Fim da descrição).

Figura 18 – Mural de memórias 6: bebês e suas relações¹⁰⁸

<p>Johnnatan (branco, 1 ano e 2 meses) 03/06/2021</p> <p><i>Entrou em: 09/03/2022</i> <i>Quando chego, às 7h40, Johnnatan (branco, 9 meses) já está com Rita na sala. Estão sentados no chão e ela o incentiva para que se aproxime de um brinquedo que está pendurado. A distância, um pouco longa, não permite que ele toque no brinquedo, assim, ela o chama seguidamente. Ele estica os braços e olha fixamente para o brinquedo disposto a sua frente. Os braços movimentam-se para a frente e retornam para perto de seu corpo. As inúmeras tentativas o ajudam de algum modo pois cada vez que se anima com a possibilidade de alcançá-lo, consegue se arrastar. Quando se encontra muito próximo ao brinquedo, se pendura nele auxiliando-o como se o puxasse para perto daquilo que o fez chegar até ali. Seus pés encostam na parede e ele consegue entreter com o brinquedo pendurado. Fica animado e Rita com aplausos e sorrisos lhe diz “que legal, Juninho, você conseguiu!”.</i></p>	<p>Melina (parda, 11 meses) 12/04/2021</p> <p><i>Entrou em: 09/03/22 – desistência 14/04/2022</i> <i>Melina (parda, 11 meses) demonstra estar à vontade. Ela caminha pela sala, olha os brinquedos, procura se entreter. Seu olhar oscila entre o que lhe interessa na sala e a sua mãe. Após alguns minutos sua mãe fala “mamãe já vai tá?”, Melina olha para ela e dá tchau e ela comenta “até parece, ontem foi igual. Vem cá dá um cheiro na mamãe”. A mãe se desloca até Melina, lhe dá um beijo e diz “tchau Mel”. Melina acena e apenas a observa sair. Quando não é mais possível vê-la, Melina caminha até o portão, se apoia nele e chora. Maria pega no colo e diz “mamãe já vem, tá?” Ela chora incessantemente até o momento em que sua mãe retorna.</i></p>	<p>Isis (branca, 8 meses) 01/07/2021</p> <p><i>Entrou em: 30/03/2022</i> <i>Hoje é o segundo dia de inserção de Isis (branca, 8 meses). Ela mostra-se ressabiada após a saída da avó e do tio da sala. Maria a coloca sentada no chão e ela logo se deita. Olha para frente, tenta engatinhar. Fica na ponta do pé na tentativa de sair do lugar. Deita-se de barriga e se desloca de ré. Maria se aproxima, pede licença e limpa o nariz de Isis, que tenta se apoiar nela para ficar de pé. Elas sentam e Maria mostra alguns brinquedos, mas Isis não demonstra muito interesse e chora, ganhando um colo em seguida. O choro permanece e Maria diz “deve estar com sono porque acordou às 6h. Não lembro como ela dorme”, abrindo o armário em seguida para olhar o documento. “Ah, é no colo ou no carrinho, lembrei que a mãe havia dito”.</i></p>
---	--	---

Fonte: Notas de Campo – Fragmentos de Observação, mar/jul 2022.

¹⁰⁸ #Para mergulhar no que se vê# Composição com três imagens fotográficas: bebê branco de um ano sentado no tapete sorri e puxa um móvel colorido pendurado ao seu alcance; bebê pardo de onze meses sentado na almofada com o olhar atento a algo e bebê branco de oito meses senta-se apoiada na profissional docente com um brinquedo rosa na mão (Fim da descrição).

Figura 19 – Mural de memórias 7: bebês e suas relações¹⁰⁹

Jhonny
(7 meses)
02/10/2021

Entrou em: 11/04/2022

Jhonny (6 meses) está no balanço e mostra-se incomodado. Rita o embala e ele chora. Ela pergunta “o que foi, você quer sair? Quer ir para o chão um pouco?”, levando-o em seguida e o deitando de bruços no chão. Rita aproxima alguns brinquedos, mas não o suficiente para que alcance. Ele se movimenta, sem sucesso. Estica um braço após o outro. Mexe o corpo, com vontade e força. Começa a reclamar e desiste, deitando-se por completo no chão. Rita o incentiva “vai, pega a direção”. Ele levanta a cabeça e a observa, chorando em seguida então ela pergunta “você não quer brincar? Está com soninho? Vamos deitar então”, o levando em seguida para o bebê conforto, onde, em pouco tempo, adormece.

Luna
(parda, 4 meses)
21/12/2021

Entrou em: 27/04/2022

Luna (parda, 4 meses) está frequentando a Unidade Educativa há 7 dias. Maria a leva para o balanço e a embala e quando se afasta, ela fica com o olhar sério e logo depois, chora. Maria chama sua atenção “que foi Luna, acabou o balancinho?” Luna sorri ao ouvi-la e também, ao vê-la próxima. Ela entrega um brinquedo deixando-a entretida por algum tempo, mas depois, chora profundamente. Maria conversa com ela de longe na tentativa de acalmá-la, como o choro persiste, se aproxima e a pega no colo. O choro é interrompido e Luna deita-se em seu ombro.

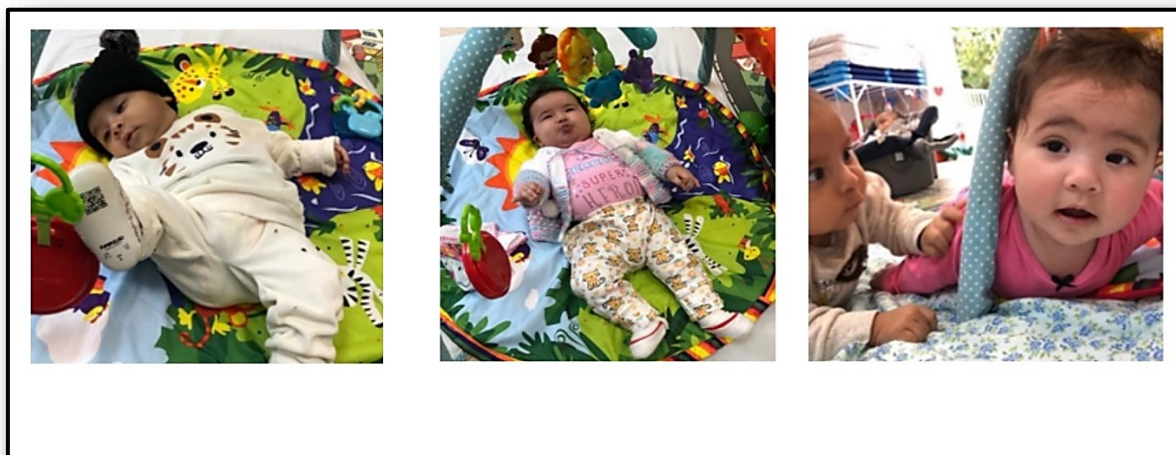
Kayander
(parda, 10 meses)
29/07/2021

Entrou em: 15/06/2022

Hoje é o quarto dia do Kayander (parda, 11 meses). Maria o recebe na porta e indica a sua mãe que hoje não precisa aguardar na creche as 3 horas, mas, se for necessário, será ligado anteriormente a este tempo para ela. Quando sua mãe se afasta, Kayander chora, sendo consolado por Maria. Ele observa o seu entorno, acolhido em seu colo. Quando o choro finda, Maria o coloca no chão, próximo de alguns brinquedos, e ele volta seu olhar a eles, sem tocá-los. Ela o incentiva a brincar e ele a observa, alternando seu olhar a ela e aos brinquedos que estão ao seu lado. Aos poucos se movimenta, mexendo nos brinquedos. Quando as profissionais docentes conversam com ele, sorri e ao ouvi-las cantarem, bate palmas. O tempo de interesse pelos brinquedos e atenção as profissionais docentes, é breve, logo depois, o choro retorna e é consolado, recebendo um colo, de Maria, onde adormece.

Fonte: *Notas de Campo – Fragmentos de Observação, mar/jul 2022.*

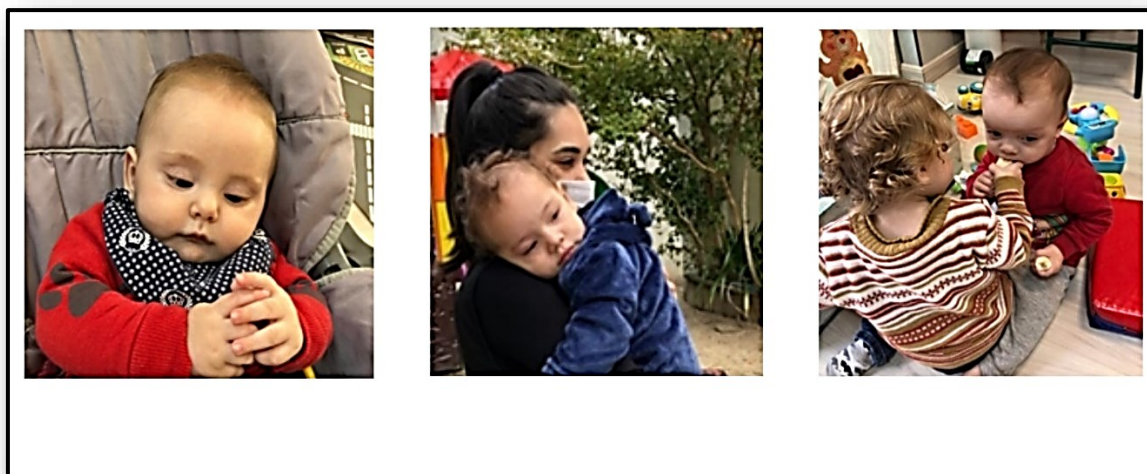
¹⁰⁹ #Para mergulhar no que se vê# Composição com três imagens fotográficas: bebê de sete meses de bruços com vários brinquedos coloridos ao redor, levanta a cabeça, observa e sorri; bebê pardo de quatro meses sorri enquanto está acomodada na cadeira de balanço e bebê pardo de dez meses sentado no chão segura um brinquedo colorido (Fim da descrição).

Figura 20 – Mural de memórias 8: bebês e suas relações¹¹⁰

<p style="text-align: center;">Enrico (pardo, 5 meses) 16/01/2022</p> <p><i>Entrou em 15/06/2022</i> <i>A profissional docente organizou horários distintos para o processo de inserção dos novos bebês, isso para dispor de um tempo maior junto deles. Quando Enrico (pardo, 5 meses) chega, Maria ajuda a mãe a retirar o sling e o leva ao bebê conforto. Ele está dormindo e com o movimento, abre e fecha os olhos. Dormindo permanece por um tempo, enquanto as profissionais docentes atendem os bebês que estão se alimentando. Quando Enrico acorda, Maria pergunta se ele brinca com brinquedos e sua mãe responde que sim, assim a profissional docente busca um mordedor e mostra para ele. Também pergunta se pode retirar a luva, o dia está muito frio, e a mãe consente. Maria oferece o brinquedo e ele não aceita. Ela conversa, ele ensaia um sorriso e a olha fixo, segurando no dedo dela. Agora sorriem e mantêm os olhares voltados um para o outro. Ela retira o cobertor que estava envolto nele e oferece o mordedor, sendo aceito, em seguida. Logo depois, o deita no tapete e sentada próxima, conversa. Ele movimentava o corpo com força, buscando encostar nos brinquedos pendurados e sorri em cada momento que Maria conversa com ele. Percebo a mãe, sentada na sala, observando e sorrindo.</i></p>	<p style="text-align: center;">Alice (parda, 4 meses) 23/01/2022</p> <p><i>Entrou em 15/06/2022</i> <i>Hoje é o segundo dia do processo de inserção de Alice (parda, 4 meses). Sua mãe senta-se na almofada, apoia-se na parede e fica a observar o encontro de Alice com Maria. Primeiro um colo e depois, Maria a leva para deitar-se, de costas, no tapete. Alice olha curiosa para os brinquedos. Mexe as mãos e pernas, repetidamente. Faz beicinhos e sorrisos. Seus olhos não perdem os brinquedos do campo de visão e suas tentativas para alcançar os brinquedos é por ela comemorada com sorrisos.</i></p>	<p style="text-align: center;">Antonella (branca, 5 meses) 10/01/2022</p> <p><i>Entrou em 15/06/2022</i> <i>É início da tarde e todos os bebês estão acordados. Alguns, acordaram recentemente e permanecem calmos, ainda deitados. Antonella (branca, 5 meses) começa a reclamar e Maria conversa com ela “você quer sair do bebê conforto, Antonella? Espera que já estou indo”. Antonella é levada para se deitar no tapete, de costas, e sorri ao ver os brinquedos pendurados. Ela mexe nos brinquedos, puxa para perto de si, depois, se estica, faz força, movimentava as pernas repetidamente. Faz caretas. Busca virar-se e apoia os pés no tapete, ganhando impulso. Ela vira de bruços e passa a observar o movimento que ocorre na sala e chama atenção de Enrico (pardo, 5 meses) que estava deitado ao lado dela. Maria então vira Enrico de bruços para que possa ficar mais perto de Antonella.</i></p>
---	---	--

Fonte: Notas de Campo – Fragmentos de Observação, mar/jul 2022.

¹¹⁰ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição com três imagens fotográficas: bebê pardo de cinco meses deitado no tapete colorido observa o pé levantado próximo a um brinquedo; bebê pardo de quatro meses deitado no tapete colorido faz beicinho e observa o móvel pendurado e bebê branca de cinco meses deitada de bruços no tapete observa algo a sua frente e ao seu lado bebê pardo de cinco meses a observa e toca em seu braço (Fim da descrição).

Figura 21 – Mural de memórias 9: bebês e suas relações¹¹¹

Igor
(branco, 4 meses)
14/02/2022

Entrou em 30/06/2022
Igor (branco, 4 meses) chega com a sua mãe e Rita o recebe. Eles se olham, ela lhe dá um beijo, o abraça e o leva para o bebê conforto. Ruanna (branca, 10 meses), em pé na frente dele com um livro na mão o observa, e Antonieta indica “Ruanna, dá pro Igor o livro”. Ruanna sorri e coloca em cima dele. Antonieta se aproxima e traz alguns mordedores e põe perto dele. Igor volta sua atenção às suas mãos, tocando em seus dedos. Levanta as pernas e observa. Retorna a atenção às mãos, levando-as por sob o rosto. Ele pega um brinquedo e o balança, fazendo sons. Seus olhos fixam-se no brinquedo e vez ou outra, o brinquedo cai e ele volta a observar o movimento de suas mãos, agora, levando-as até a boca.

Pedro
(1 ano)
11/06/2021

Entrou em: 27/06/2022
Pedro (1 ano) frequenta o turno vespertino e chega acompanhado da mãe. Ontem, no primeiro dia dele, a mãe ficou o tempo todo junto e hoje, Maria indica para que fique somente um pouco e depois aguarde no hall. Enquanto Pedro se distrai com alguns brinquedos a mãe se despede “Pedro, a mãe vai ali um pouco e já vem”. Ele sorri, escolhe um carrinho e quando percebe que a mãe não está próxima, chora. Seu choro é intenso, sofrido. Nada o acalma e então Maria recua e chama a mãe de volta para a sala. Quando ela retorna, Pedro fica agarrado nela, afastando-se vez ou outra, mas sempre com o olhar voltado a observá-la. Maria está embalando Luna (parda, 4 meses) e avisa a mãe de Pedro “deixa só ela dormir e aí eu distraio ele para você sair mais um pouco”. Assim que Luna dorme, ela pega Pedro no colo e a mãe sai da sala. Ele chora e suspira profundamente. Ao ser colocado no bebê conforto, resiste, bate os pés com força e então, segue com Maria para o solário. Enquanto está no colo, Pedro começa a se acalmar, envolvendo seus braços no pescoço dela que permanece junto dele até que, tempo depois, ainda suspirando, ele adormece.

Paulo
(11 meses)
17/06/2021))

Entrou em: 09/05/2022
Assim que o lanche da tarde chega, Paulo (11 meses) observa o trajeto que Eloísa faz para levar as bananas até o balcão. Eloísa percebe seu interesse e indica “você já vai ganhar, tá Paulo?”. Paulo permanece sentado e levanta os braços para segurar a banana que foi entregue a ele. Enquanto mastiga, pequenos pedaços caem no chão e ele faz diversas tentativas para juntá-los. Rael (branco, 10 meses) se aproxima e também começa a juntar os pedacinhos de banana e depois, oferece a Paulo um pedaço da sua. Paulo aceita. Eles trocam bananas e depois Rael, se levanta e vai para o solário, enquanto isso Paulo volta a atenção aos pedaços de bananas caídas, agora amassadas pelos pés de Rael que haviam passado por cima.

Fonte: Notas de Campo – Fragmentos de Observação, mar/jul 2022.

¹¹¹ #Para mergulhar no que se vê# Composição com três imagens fotográficas: bebê branco de quatro meses no bebê conforto com bandana no pescoço observa suas mãos entrelaçadas; bebê de um ano acomodado no ombro da profissional docente no solário e bebê de onze meses sentado próximo de alguns brinquedos coloridos recebe na boca uma banana do bebê branco de dez meses (Fim da descrição).

As escolhas em torno da apresentação dos bebês foram enunciativas e intensificaram o olhar em torno do cuidado na constituição da docência, isso porque, eles capturavam meu olhar diante da potência com que interagiam e se relacionavam, incidindo em uma docência construída e alterada pelas relações.

Nesse sentido, o permanente diálogo com a Unidade Educativa, durante quase um ano, trouxe elementos que me aproximaram de uma docência que dava sentido e significado ao cuidado.

Figura 22 – Porque é assim, a criança quando cresce, esquece¹¹²



Melissa (parda, 4 anos) gosta de utilizar os adesivos que tenho em uma folha no início do meu caderno, como curativos para as bonecas. Quase todos os dias, dá uma passadinha ao meu lado para fazer a sua escolha. Ela alega que suas filhas se machucam muito “são sapequinhas”, diz ela sorrindo. Melissa se aproxima e procura virar a página do meu caderno exatamente onde os adesivos estão. Quando percebo o que ela está tentando fazer e a olho desconfiada, ela sorri e diz “preciso de um curativo para minha filha”. Pergunto “de novo?” e ela responde “aham, tá com a testa quebrada, caiu né? Mas tá tudo bem, é só o curativo”. Ela escolhe qual retirar e quando está saindo, vejo que seus cadarços estão desamarrados. Pergunto se posso amarrá-los e ela responde “aham, quando eu era menorzinha eu sabia amarrar. Mas eu era pequenininha”. “e agora?” desejo saber, e ela de imediato revela “agora não sei mais né, eu cresci”. Procuo entender “mas por que você deixou de saber agora, que cresceu?” e Melissa justifica “porque é assim, a criança quando cresce, esquece.”.

Fonte: Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 12 mai 2022 - grifos meus.

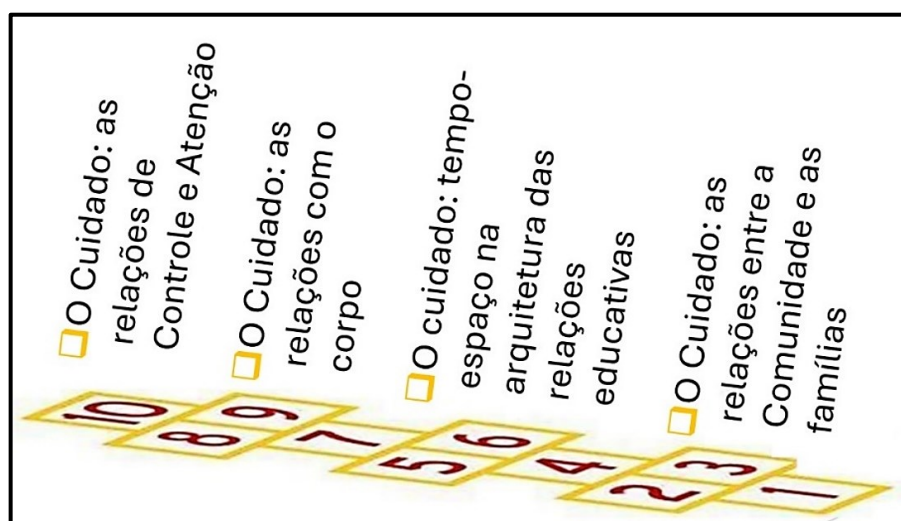
¹¹² #Para mergulhar no que se vê# Composição com três imagens fotográficas: criança pequena parda de quatro anos ao mesmo tempo que segura a mamadeira de brinquedo olha e toca na boneca que está deitada; a mesma criança pequena sorrindo segura uma boneca e ao final, com a boneca nos braços faz sinal de silêncio com o dedo indicador em direção a boca (Fim da descrição).

Melissa, do Grupo IV, apresentou-me outros possíveis na relação com a vida, com as Infâncias, com as crianças. Suas histórias, sua imaginação, seus olhares entusiasmados foram inspiradores. Ela também, delicadamente, avisou o quanto nos esquecemos da vida ao crescermos, isso porque, nos afastamos das gargalhadas, do brincar, do corpo como experiência, da sensibilidade de nos afetarmos. Afastamo-nos da curiosidade pelo mundo com os tantos porquês, da paixão que nos toma, abruptamente. Embrutecem nosso olhar para as relações e para as descobertas, para o inusitado, para o cuidado e assim, nos tornamos adultos esquecidos do ontem, do hoje e de quem podemos ser. Farei uso do **“porque é assim, a criança quando cresce, esquece”**, como um convite a retornar para aquilo que talvez, pelo habitual, possa estar esquecido.

No decurso da Etnografia foi possível realizar um trabalho de nucleação dos dados, a partir de uma atenta observação dos registros da pesquisa que se aproximaram do objeto da tese, tanto pelas similitudes quanto pelas diferenças e das regularidades narrativas encontradas nos acervos das Notas de Campo. Sendo assim, esta pesquisa construiu elementos que subsidiaram a geração e análise de quatro núcleos constituídos pelas vivências construídas:

- Núcleo 1) O Cuidado: as relações entre a Comunidade e as famílias;
- Núcleo 2) O cuidado: tempo-espaço na arquitetura das relações educativas;
- Núcleo 3) O Cuidado: as relações com o corpo e
- Núcleo 4) O Cuidado: as relações de Controle e Atenção.

Figura 23 – Os núcleos como uma Amarelinha¹¹³



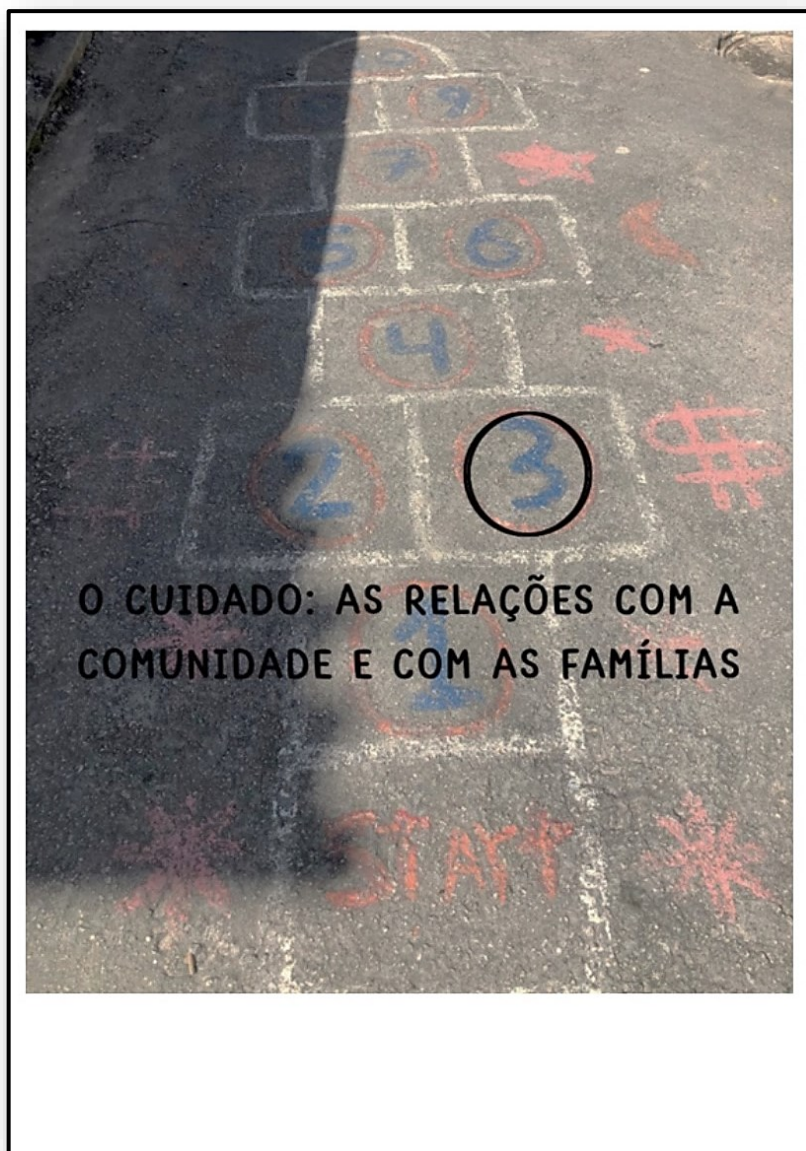
Fonte: elaborada pela autora (2022)

¹¹³ #Para mergulhar no que se vê# SmartArt criado com a imagem da amarelinha para indicar os quatro núcleos analíticos da pesquisa (Fim da descrição).

Embora esses núcleos, ao longo do texto, sejam analisados de formas distintas, eles se entrelaçam e se movimentam a partir do olhar que se lança no contexto, como a forma de um caleidoscópio, desse modo, é necessário compreender que não existe uma fragmentação nos modos relacionais em torno do cuidado e da docência, mas que eles atravessam e dialogam em permanência com os núcleos elaborados a seguir.

3 O CUIDADO: AS RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E COM AS FAMÍLIAS

Figura 24 – **Relações:** Brincadeira da Amarelinha desenhada na Servidão Santo Antônio¹¹⁴



Fonte: acervo pessoal da autora (2021).

Ao longo da pesquisa segui com a Brincadeira da Amarelinha na condução de um trajeto que possibilitou encontros com os sujeitos, a partir de uma observação etnográfica e sob o horizonte do cuidado como constitutivo da docência no contexto de uma instituição pública de Educação Infantil localizada na Comunidade Vila Santa Rosa, no bairro Agrônômica. Esses

¹¹⁴ **#Para mergulhar no que se vê#** Imagem fotográfica em modo retrato representa o desenho da amarelinha no chão da rua contendo em cada quadrado o número que vai do um ao nove. O número três está circulado para indicar o terceiro capítulo da tese: O cuidado: as relações com a Comunidade e com as famílias (Fim da descrição).

encontros construíram os ritmos pelos quais, nesse ir e vir, conduzi a pesquisa, através do olhar de uma pesquisadora que se revisita e se constitui no processo. Percorrer e reconhecer a importância de pesquisar a docência e o cuidado na Educação Infantil tem se mantido um grande desafio ao tempo em que reafirma meu compromisso e a intensidade com que compartilho a vida no campo profissional. Assim, no desafio de construir um trabalho etnográfico, sou conduzida por caminhos que foram elucidativos a partir de aproximações aos contextos nos quais a Unidade Educativa dialoga. Desse modo, na tessitura do trabalho etnográfico, o núcleo Cuidado: as relações com a Comunidade e com as famílias transita por três caminhos.

O primeiro caminho diz da minha inscrição entre o morro e o asfalto no bairro da Agrônômica, evidenciado pela importância do povo negro para a constituição desse bairro e da sua história dentro da cidade de Florianópolis/SC. A narrativa torna-se importante porque ao subtrair sua historicidade não reflete como a Comunidade Vila Santa Rosa possui marcas de desigualdades que circundam seu reconhecimento social e cultural.

O segundo caminho acontece na chegada na Vila Santa Rosa onde o processo de construção da Comunidade é narrado sob uma perspectiva coletivizada, assim, em meio as travessias — conduzidas pelos moradores que revivem suas histórias e alimentam a pesquisa com seus achadouros — percebo que as marcas que nutrem a condição de pertencimento está bem viva e presente na Comunidade.

O terceiro caminho aproxima-me do Núcleo de Educação Infantil Municipal e as famílias no reconhecimento do quanto a vida privada incide nos aspectos da vida pública e que, portanto, para olhar para a docência e para o cuidado é preciso abraçar o sujeito que chega com suas distintas composições, atravessadas por seus contextos culturais e sociais.

Desse modo, o anúncio da Comunidade e a relação com as famílias circunda a forma como se constrói as ações de cuidado com os bebês e as crianças pequenas, no contexto da creche. Portanto, o entrelaçamento nos modos relacionais em que o cuidado se apresenta me aproxima desse lugar e das relações que traçaram o perfil e o cotidiano peculiar da Comunidade a partir de uma organização social e do compartilhamento da vida em comum.

Ao falar das famílias é impossível não retomar ao espaço social de vida de onde elas provêm, porque em princípio a Comunidade acessava a creche muito intensamente, mais que hoje em dia. Ou seja, muitas famílias adentram a Unidade vindas de localidades distintas, reforçando que a cidade acessa a Comunidade Vila Santa Rosa e conseqüentemente se engendra de modo heterogêneo. Essas novas configurações espaciais também influenciam os modos em que a Unidade se modifica na contínua alteração dos sujeitos que a compõem.

Exemplo disso é a saída de muitos haitianos porque retornaram ao seu país e na transitividade de famílias brasileiras que chegam com os sonhos de melhores condições de vida e de outras que vão embora decepcionadas pelas condições que se submeteram, assim, o fluxo de bebês e crianças pequenas na creche está muito associado às itinerâncias das famílias.

Figura 25 – Mapa Localização Residência das crianças pequenas do Grupo IV¹¹⁵



Fonte: <https://earth.google.com/web/>. Acesso em: 20 set 2022. Adaptado pela autora (2022)¹¹⁶

¹¹⁵ **#Para mergulhar no que se vê#** Imagem por satélite contendo ao redor morros e residências e com marcadores coloridos indicando a localização da residência das crianças pequenas do Grupo IV e a localização da Unidade Educativa (Fim da descrição).

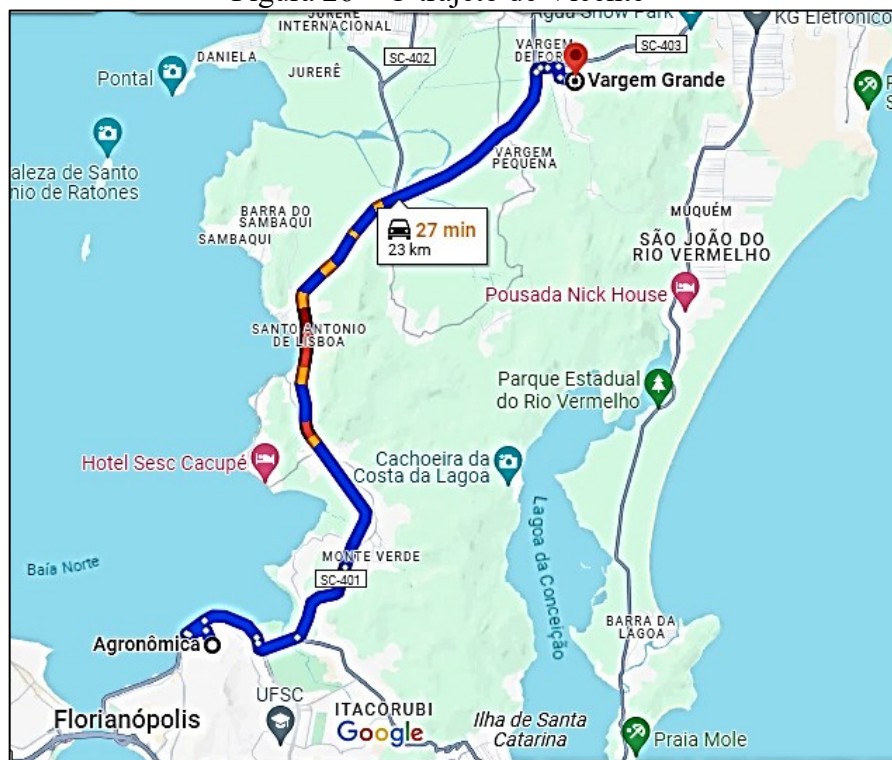
¹¹⁶ Agradeço a contribuição do Benhur Silveira na formatação da imagem para compor a pesquisa.

Embora a distribuição geográfica das famílias esteja condensada prioritariamente na Vila Santa Rosa e no Maciço do Morro da Cruz apenas um bebê e uma criança pequena tem suas residências fora da área central do bairro da Agrônômica, com destaque para o bairro da Vargem Grande, situado próximo das praias de Canasvieiras e Cachoeira do Bom Jesus. É mais comum, dentro da cidade de Florianópolis/SC, que as Unidades Educativas recebam matrículas a partir da proximidade com as residências, mas não é uma regra. É possível observar também que muitas vezes as escolhas das famílias são relacionadas com:

- i) proximidade do local de trabalho, porque é mais favorável que a Unidade esteja localizada mais próxima ao trabalho do que a residência;
- ii) esteja situada entre o trajeto casa/trabalho;
- iii) não tenha conseguido a vaga que era a sua primeira opção.

O deslocamento, entre os bairros – Vargem Grande e Agrônômica — acontece pela SC 401 e tem uma duração aproximada de 21 minutos e 22,2 km, sem fila, o que não é garantido devido o trânsito na Ilha ser demasiado.

Figura 26 – O trajeto de Vicente¹¹⁷

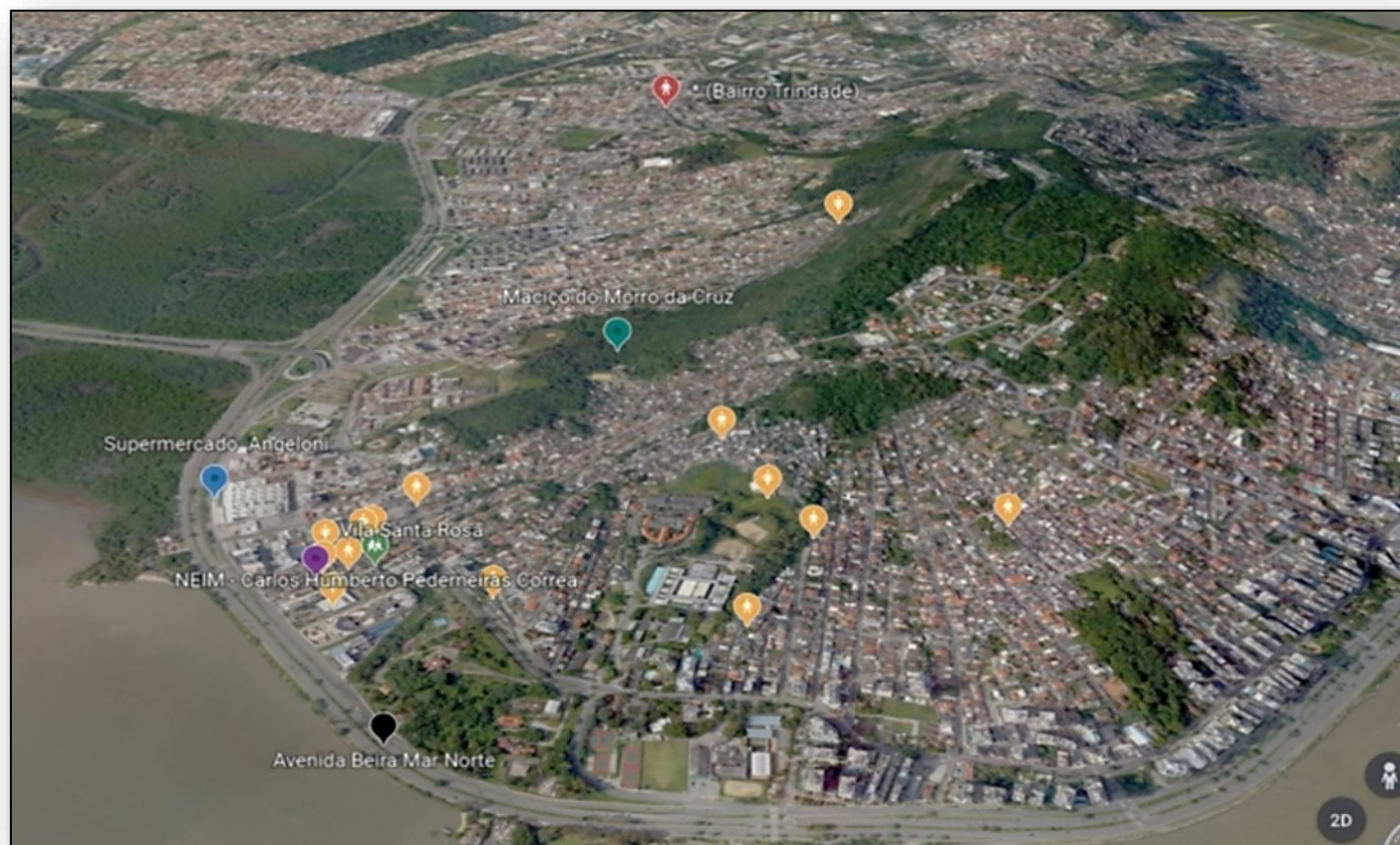


Fonte: <https://abrir.link/VXqjy>. Acesso em 18 mai 2022.

¹¹⁷ #Para mergulhar no que se vê## Mapa padrão retirado do *google maps* com a distância do bairro Vargem Grande até o bairro Agrônômica, ambos em Florianópolis/SC, para indicar o trajeto feito pela criança pequena da sua residência até a Unidade Educativa (Fim da descrição).

O quesito proximidade da creche foi o mais observado, embora a mãe de uma criança pequena do Grupo IV, mesmo com a possibilidade de transferi-lo para uma Unidade mais próxima de sua residência, optou em deixá-lo finalizar o ano.

Figura 27 – Mapa Localização da residência dos bebês do Grupo I¹¹⁸



Fonte: <https://earth.google.com/web/>. Acesso em 20 de setembro de 2022 Adaptado pela autora (2022)¹¹⁹.

¹¹⁸ **#Para mergulhar no que se vê#** Imagem por satélite contendo ao redor morros e residências e marcadores coloridos indicando a localização da residência dos bebês do Grupo I e a localização da Unidade Educativa (Fim da descrição).

¹¹⁹ Reitero o agradecimento a importante contribuição do Benhur Silveira na formatação da imagem para compor a pesquisa.

Conforme o mapa, em relação às residências dos bebês, há um destaque para a Vila Santa Rosa, onde moram sete famílias. E, apenas uma família mora em outro bairro, na Trindade, eles vieram de São Paulo e não possuem familiares no Estado, portanto, vivem mãe, pai e bebê em casa. Durante o processo de inserção essa família demonstrou muita insegurança em deixá-lo, justamente pelo vínculo construído entre os três e se questionou em muitos momentos se de fato estavam fazendo o certo. O ar melancólico ao saírem da sala e as espiadas pela porta indicavam o exercício de ir soltando os laços para que o bebê também pudesse encontrar-se com outros modos de viver, construindo novas histórias, olhares e expressões no/com/para o mundo. A escolha pela creche aconteceu pela localização ser próxima a residência da família.

As famílias, em sua maioria, residem de aluguel, algumas compartilhando o mesmo terreno com outras casas, como é o caso de uma criança pequena do Grupo IV que tem um parente em outro Grupo, e que as duas famílias moram no mesmo terreno, na comunidade Morro do Horácio, mas em casas distintas. Na Vila isso também é possível encontrar quando uma única construção se compartimenta em pequenas casas com espaços muito pequenos. Como a estrutura física raramente permite ter um quintal, dona Galega, fez “o quintal” em um pequeno espaço da estrada e nele plantava ervas, temperos e vegetais.

Figura 28 – não são as paredes e o quintal. são as janelas das paredes e as pessoas que aparecem no quintal (Ondjaki, 2024, s/p)¹²⁰



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Quando participou da entrevista, dona Galega, fez questão de me levar até lá e disse que o espaço era respeitado e compartilhado. O que significa estar envolto de paredes, construções e muros e fazer um quintal na estrada? De que forma uma Comunidade constrói e mantém os afetos, a coletividade, a solidariedade e o respeito, em um tempo cada vez mais individualista? Como dialoga com o direito de estar na cidade, com o direito aos acessos quando, ao mesmo tempo do outro lado, existe uma Avenida, a Beira Mar Norte, onde isso é garantido?

E, em muitas residências, a precariedade para secar as roupas, devido à proximidade das casas também se mostra um dificultador. Em certa ocasião, um bebê que mora na Vila e

¹²⁰ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição de quatro imagens fotográficas: um senhora de saia marrom, blusa florida, cabelos amarrados em coque e de máscara mostrando um pequeno canteiro na beirada da rua; a mesma senhora pegando os temperos no canteiro, e as sequenciais uma aproximação das mãos da senhora nas flores e nos temperos (Fim da descrição).

que vem geralmente com o padrasto, em um dia de muita chuva chega com seu pai, e sua bolsa está encharcada, assim como as roupas do bebê. A profissional docente seca, troca a roupa do bebê e depois, após ser retirado seus pertences da bolsa, a pendura no varão da cortina. Como ela não tem nenhum casaco extra é solicitado também secá-lo na secadora. Nos dias seguintes, o bebê veio para a creche com seus pertences em uma sacola de supermercado com a justificativa de que sua bolsa ainda não havia secado.

Como esse exemplo nos atravessa e qual o nosso olhar para ele? Como se dialoga com esse bebê, com a família, com as profissionais docentes, com a Unidade Educativa, com a Comunidade e com as políticas públicas? Nossa docência é prescritiva ou relacional? Existe juízo de valor? Compreendemos que existem condições, marcadores sociais que incidem diretamente na vida de cada família? Nossas relações levam em conta essas variáveis? Quando falamos em cuidado, ele se encontra nos modos pelos quais as relações são significadas? No reconhecimento das diferenças? Na presença, no diálogo, na escuta a partir do que o Outro nos interpela? Nossa docência é constituída por essas linhas?

As preferências por essa Unidade Educativa se diferem a partir daquilo que significa para cada sujeito e assim como foi para as famílias, não seria diferente para mim. A geografia espaço-temporal em que a creche está situada, as diferenças culturais e sociais e o quanto essa heterogeneidade envolve modos de compreender e significar o cuidado nas relações das profissionais com os sujeitos que fazem parte dessa composição, foram centrais porque “Forjado pelas ações humanas, o espaço também forja o humano e suas peculiaridades vivenciais e relacionais” (Lopes; Valentim; Bogossian, 2021, p. 249).

A pluralidade que advém da mistura de culturas, de gerações e suas trajetórias, altera o que se vive dentro dos espaços de Educação Infantil, isso porque, “crianças e bebês vivenciam a instituição e o espaço da Educação Infantil de maneira diversa, de acordo com marcadores de sua historicidade” (Lopes; Valentim; Bogossian, 2021, p. 255) e nesta feitura, dado observado pela pesquisa, acrescento as famílias pela dimensão que representa na constituição da docência. Portanto, o olhar para a Comunidade é anterior ao olhar a Unidade Educativa, justo pela importância daquilo que se vive fora do seu espaço e do quanto os meandros da vida singular e comum determinam e enredam a institucionalização da vida pública na creche.

Porquanto, a Unidade Educativa sofre influência do que se dialoga com a Comunidade isso porque,

As instituições concretas e visíveis, como as religiões, a família, a escola, o casamento, o divórcio, as denominações dos diferentes períodos da vida e outros aparatos, compõem um vasto repertório que vai envolver a percepção da criança e a sua relação com essas instituições. Nesse sentido, fica óbvio que, no processo de relação com as instituições, as qualidades das experiências sociais são determinantes. A espacialização, entendida como um processo de encontro e de vivência no espaço, pode ser questionada pela análise institucional que se preocupa com as relações que o sujeito mantém com o espaço. Todo espaço social é institucionalizado, pois tem como origem escolhas políticas que determinam seu uso e seu acesso (Lopes; Valentin; Bogossian 2021, p. 251).

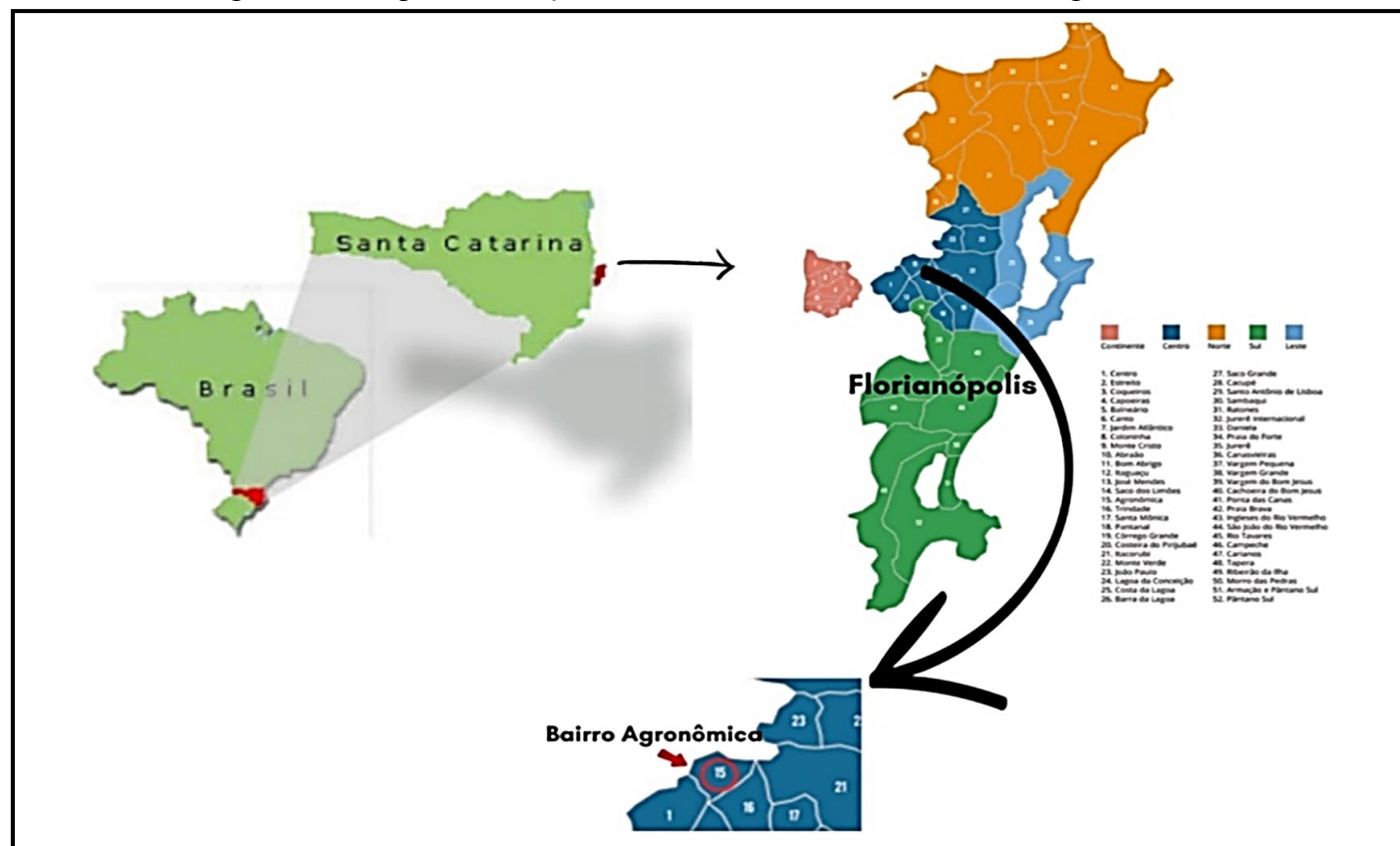
Nesse sentido, a Unidade Educativa precisa compreender-se enquanto uma entre diversas outras instituições que atravessam a composição familiar e, que, portanto, compõe ao seu papel manter-se em diálogo permanente na viabilidade das relações de poder que determinam a plástica da vida relacional. É preciso romper com paradigmas, concepções e práticas que destituem os sujeitos de suas geografias, autorias, trajetos, lutas e histórias, que simplificam suas dores e seus silenciamentos e que então, subverta o pensamento colonial, homogêneo, elitista, preconceituoso e moral.

Imersa na Comunidade, busco olhar e conhecer o entorno, o lugar que põe luz nessa Comunidade, ou, lhes rouba. Sinto que há tanto para me aproximar e conhecer e de fato, a caminhada é longa e exige entrega, comprometimento, vigilância, atenção, mas, se não for deste modo, que sentido haveria? Charlot (2006, p. 10) afirma que, “O que vocês querem saber e que ninguém ainda sabe, inclusive eu? Porque se alguém já tem a resposta, não vale a pena fazer uma pesquisa”.

Assim sendo, para fazer sentido esse percurso, a travessia incide em vias que se misturam em suas narrativas e acontecimentos. E, para dizer desse lugar, encontro-me com a Etnografia em uma escrita que busca alcançar os sentidos de quem vive e de quem procura se aproximar, visto por um horizonte a partir do que conseguem sentir, e não sobre um estereótipo construído. É uma escrita posicionada politicamente, e assim, tomo como pressuposto, por respeito e ética a cada uma das pessoas com as quais me relacionei, que a pesquisa está fundeada socialmente no enfrentamento das desigualdades sociais produzidas e reproduzidas, em torno dos contextos vividos.

3.1 ENTRE O MORRO E O ASFALTO: O BAIRRO DA AGRONÔMICA

Figura 29 – Mapa Localização Recorte de Estudo – Brasil – SC – Agronômica¹²¹



Fonte: elaborada pela autora (2023)¹²²

¹²¹ #Para mergulhar no que se vê# Mapa territorial levando em consideração a localização do macro para o micro indicado por flechas: Brasil, Estado de Santa Catarina, Município de Florianópolis e Bairro Agronômica, local onde a pesquisa foi realizada (Fim da descrição).

¹²² Agradeço a importante contribuição de Lucas Muniz na construção desta figura para compor a pesquisa.

Nesse início, minha mirada acena para o bairro da Agronômica¹²³, localizado na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil (fazendo referência ao indicativo da figura acima). Sua constituição e suas transformações tornaram-se configurações importantes para compreender o que hoje se conhece do lugar marcado por territórios negros e suas manifestações. Evidenciar a importância do povo negro é, também se perguntar por uma narrativa amparada em uma visão hegemônica e eurocentrada, que põe à margem vidas que historicamente foram grandiosas na constituição desse lugar. Portanto, os territórios negros povoam a pesquisa em uma defesa — e também, denúncia — de suas marcas, seus tombos e recomeços.

Diante disso, esta é uma pesquisa situada e que tem o bairro da Agronômica como central no horizonte epistemológico. Assim, foi primordial conhecer como as configurações históricas foram e são responsáveis pelo construto social em torno do bairro que, historicamente, “passou de bairro de passagem e de localização de moradia das classes de baixa renda para um dos mais valorizados de Florianópolis” (Peres, 2020, p. 21). O bairro, conhecido anteriormente como Pedra Grande, servia de passagem para as freguesias de Florianópolis e de outras regiões, desse modo, mantinha-se constituído por moradias simples e os limites geográficos estavam entre o mar, o manguezal do Itacorubi e o Morro do Antão¹²⁴. Desse modo, o bairro não impulsionava crescimento ou investimento, mantendo-se como um bairro que “vivía da pesca de moluscos e da pequena agricultura” (Peres, 2020, p. 104).

O morro que ainda existe já era ocupado, na época da antiga Desterro¹²⁵, reforçando que não era uma vila abastada, como destaca a pesquisadora Romão (2021). As pessoas eram pobres, brancas, de origem do arquipélago de Açores, assim, “não disponibilizavam de recursos

¹²³Segundo Virgílio Várzea, um dos mais importantes escritores nascidos em Florianópolis, a região que hoje corresponde ao bairro Agronômica era conhecida por outros nomes, como Pedra Grande e São Luís, tendo sido formada inicialmente por chácaras com jardins e pequenos sítios onde se cultivava, sobretudo, hortaliças e pastagem para a criação de gado crioulo. Foi somente no início do século XX que a área passou a ser conhecida como Agronômica, pois, em 1904, a Estação Agronômica e de Veterinária, unidade de pesquisa que existia em Rio dos Cedros, foi transferida para Florianópolis, estabelecendo-se na região próxima à Ponta do Recife, atualmente chamada de Ponta do Coral. Essa unidade foi chamada de Estação Agronômica de Pedra Grande e tinha como objetivo principal a melhoria da população bovina da ilha. Disponível em: <https://guiafloripa.com.br/cidade/regiao-central/agronomica>. Acesso em: 13 set 2022.

¹²⁴Hoje é o Morro da Cruz.

¹²⁵No início do século XVI, embarcações que se deslocavam para a Baía do Prata aportavam na Ilha de Santa Catarina para o abastecimento com água e víveres. Por volta de 1675, o bandeirante paulista Francisco Dias Velho, com sua família e agregados, iniciou a povoação da ilha com a fundação do povoado Nossa Senhora do Desterro (atual Florianópolis). Desterro pertencia à vila de Laguna e desempenhava importante papel político na região. A capela, construída nessa época, sob a invocação de Nossa Senhora do Desterro marcou o local onde está a Catedral Metropolitana de Florianópolis. [...] Tornou-se capital da Província de Santa Catarina e houve um período de prosperidade com o investimento de recursos federais, houve a melhoria do porto e a construção de edifícios públicos, entre outras obras urbanas. Após a Proclamação da República (1889), as forças vitoriosas sob o comando do Marechal Floriano Peixoto determinaram, em 1894, a mudança do nome para Florianópolis, em homenagem a esse marechal. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1824/>. Acesso em: 22 dez 2022.

financeiros para comprar escravizados” (2021, p. 26) e não possuíam boas residências “não tendo locais para habitação da escravaria, ‘justificando’, assim, encontrá-los ao relento. Era uma gente ‘sem eira nem beira!’” (2021, p. 26 - grifos da autora), com isso, muitos negros, escravizados pelos açorianos que conseguiam fugir após o registro da abolição da escravatura¹²⁶ mantiveram-se nas zonas mais periféricas da cidade, incluindo o morro como o lugar cujo espaço atendia suas necessidades inclusive, para que pudessem viver mais próximos à região central da cidade de Florianópolis/SC.

No entanto,

Com o fim da escravidão institucionalizada, em 1888, a parcela branca e detentora de poder da sociedade controlou a participação da população negra no novo sistema: essa era associada à escravidão, um sistema de trabalho agora menosprezado, perpetuando assim a ideia de inferiorização do negro. Assim, estigmatizavam-se os trabalhadores negros como incapazes, apesar de terem sido, até então, a principal força de trabalho que possibilitou o crescimento econômico do país. **As desigualdades enraizadas por esses preconceitos perduram até hoje, com modificações para se adequarem às necessidades do sistema vigente** (Nogueira, 2018, p. 58 - grifos meus).

Portanto, o documento que previa a abolição não salvaguardou condições igualitárias, pelo contrário, intensificou o abismo e as desigualdades existentes, desse modo, o morro foi um importante, e talvez único vetor para que a população de baixa renda, sobremaneira para os negros subsistirem. Importante destacar, que

as pessoas de origem africana formavam a parte mais pobre do povo de Desterro. Os que eram escravos não tinham direito a nada na cidade, eram submetidos a um ordenamento jurídico específico e libertos tinham que sobreviver numa sociedade baseada sobre o trabalho escravo. Durante o século XIX, a vida dos escravos de Desterro era pior do que a dos demais escravos da costa. Era a população que mais sofria as condições da pobreza na cidade. Realizavam praticamente todo o trabalho braçal, tinham as piores condições de abrigo, trabalho, vestuário, alimentação e saúde – as piores condições de vida, a condição escrava (Santos, 2009, p. 163).

Os discursos em torno da constituição da Desterro tornavam invisíveis, ou, pouco destacadas, as marcas de uma mão de obra escravizada responsável pelas principais atividades econômicas e indispensáveis para o projeto de desenvolvimento econômico. Há também que se problematizar o quanto os traços culturais predominantes estão associados a uma cultura, nesse caso a açoriana, sendo ela a de maior destaque. No entanto, ao dar relevo para essa cultura, outras se tornam invisíveis. A invisibilidade é destacada sob o prisma de que,

¹²⁶ Embora compactue com a ideia de que a sociedade escravocrata ainda perpetua essas relações na contemporaneidade.

A invisibilização da população negra, tanto na história do estado como no momento atual, serve para alimentar o discurso racista de que a prosperidade de Santa Catarina deve ser creditada apenas aos imigrantes europeus e seus descendentes, ignorando o papel fundamental dos povos originários e africanos e seus descendentes no desenvolvimento do estado (Nogueira, 2018, p. 54).

O modo simples da vida, exercido por longo tempo, foi alterado (a partir de 1930) quando as transformações no bairro foram mais intensas, desdobrando-se em novas organizações e ordenamentos sociais. Aquilo que permanecia sob uma origem de zona rural começava a constituir-se levando em conta as mudanças civilizatórias, exemplo disso foi a construção da Penitenciária e do Abrigo de Menores tendo em vista sua localização mais distante dos centros urbanos o que favorecia a localização para especificações menos nobres da cidade.

Naquele período, a construção da Penitenciária e da pequena Vila para os funcionários foi responsável por novas configurações próximas deles, uma vez que, a vinda das famílias dos presos impactou outros modos de organização, passando a ocupar as proximidades do Morro da Penitenciária e Morro do Horácio. Igualmente, outras construções, como o Palácio da Agrônômica (1955), depois alterado para Casa d’Agrônômica, pelo então Governador Luiz Henrique da Silveira, pode ter favorecido para que o bairro construísse um novo perfil que viria a ser efetivado, nas décadas seguintes e com isso, influenciado para que o perfil da elite catarinense fosse alterado. Também exemplo disso, foi o aterro da Avenida Governador Irineu Bornhausen — Beira Mar Norte — em 1977, que, além de enfraquecer o comércio do bairro Agrônômica que passa a sofrer a interferência da referida avenida, diminuindo o fluxo de passagem, também possibilitou ampliar o olhar em torno do bairro, via especulações imobiliárias (Peres, 2020).

Os empreendimentos imobiliários que foram, ao longo da década de 1970, construídos na Avenida Beira Mar Norte, visavam atender um público específico, desconsiderando a arquitetura, o urbanismo e os modos distintos de organizações sociais da cidade. As construções também impactaram na “expansão das moradias unifamiliares de classe média e média baixa na direção do Maciço do Morro da Cruz” (Peres, 2020, p. 114).

Outras construções, em efervescência como instituições públicas estaduais e federais, causaram impacto pois, não se havia pensado o quanto isso implicaria a mão de obra desses novos modos de organização da vida. Assim, “com a necessidade de mão de obra especializada dessas novas instituições, uma migração de trabalhadores, esses da classe média, também criou demandas dentro da cidade” (Peres, 2020, p.116). Diante disso, o bairro foi expandindo os investimentos para inclusive, atender a população que vinha trabalhar tanto nas obras dos

empreendimentos como também nesses setores, passando a ampliar o nível dessas construções. Assim, o bairro foi constituído por um novo patamar, necessitando de outras estruturas e, empurrando para os morros, mais ainda, a população que não se mantinha dentro desse sistema social, ampliando, a partir desses novos contornos do bairro, a exclusão e segregação social.

Atualmente no município de Florianópolis, a “população no último censo (2022) 537.211 pessoas. Em divisão territorial datada de 15-vii-1997, o Município é constituído de 12 distritos: Florianópolis, Barra da Lagoa, Cachoeira de Bom Jesus, Campeche, Canasvieiras, Ingleses do Rio Vermelho, Lagoa, Pântano do Sul, Ratonés, Ribeirão da Ilha, Santo Antônio de Lisboa, São João do Rio Vermelho. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2003”(IBGE, [s/d])¹²⁷. Dentre os distritos distribuídos na capital, referente ao Distrito Sede (Florianópolis) destaco o Maciço do Morro da Cruz pela sua composição territorial em sua “área total 2.151.000 m², área ocupada 657.000 m², (estimado) 5.677 famílias, população (estimado) 22.566 habitantes” que circulam por entre as 16 Comunidades: “1) Mariquinha, 2) Monte Serrat, 3) Tico Tico, 4) Morro do 25, 5) Morro do Horácio, 6) Morro da Penitenciária, 7) Morro da Queimada e Jagatá, 8) Morro do Céu, 9) Rua Ângelo Laporta, 10) Rua José Boiteux, 11) Rua Laudelina da Cruz, 12) Vila Santa Vitória, 13) Vila Santa Clara, 14) Serrinha, 15) Alto da Caieira e 16) Mocotó”. (Florianópolis, 2018b, s/p).

Ao longo dessa expansão geográfica, tornou-se vital organizar e reorganizar, pois embora o fator de localização assuma um importante papel pela escolha desse contexto para morarem, afinal, também morar no morro advém de questões práticas de mobilidade, mas não somente, a população que ali reside é de baixa renda e enfrenta problemas de infraestrutura, bem como, muitas das comunidades estão classificadas como regiões de alto risco. Já cantava Elza Soares “Corro, quase morro, sem socorro, lá no morro, bem pertinho da cidade, em luta com a diversidade. [...] juro não vou desistir mesmo se ninguém me socorrer, apesar de saber que a luta é um tanto, desigual (Soares *et al.*, 1979) ¹²⁸”.

O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)¹²⁹, lançado em 2007, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva repercutiu de modos distintos para as comunidades. Se

¹²⁷ Dados elaborados a partir das informações disponíveis no IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/florianopolis/panorama>. Acesso em: 04 fev 2024.

¹²⁸ Canção: O Morro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6CBQNJMi9GE>. Acesso em: 15 set 2022.

¹²⁹ “O governo brasileiro lançou (2023) uma nova versão do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), com previsão de investimentos de R\$ 240 bilhões. [...] o Novo PAC tem foco em projetos de infraestrutura, como energia e logística, mas, desta vez, considera também inclusão digital, transição energética, ciência e tecnologia e educação e saúde”. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/embaixada-praia/nova-versao-do-programa-de-aceleracao-do-crescimento-pac>. Acesso em: 09 dez 2023.

por um lado trouxe benefícios diante os problemas enfrentados de saneamento, infraestrutura, pavimentação, por outro lado incidiu uma alta especulação imobiliária em torno do bairro, expandindo ainda mais a ocupação desordenada. Recupero, nessa discussão, a pesquisadora do programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC, Rita de Cássia Dutra¹³⁰, cujo posicionamento em entrevista, no referente ao entorno da capital catarinense, afirma que, na maioria periférica “Há infelizmente uma construção coletiva do risco por parte da população, e sem fiscalização, orientação, manutenção das drenagens, saneamento, ampliam fortemente o risco dessas áreas” (Salvador Neto, 2021, s/p).

Essa é uma esfera enfrentada por muitas famílias que frequentam a Unidade de Educação Infantil Municipal Carlos Humberto Pederneiras Corrêa e que relatam suas inseguranças, especialmente em períodos excessivos de chuvas, comprometendo tanto o deslocamento para acessarem a creche quanto a manutenção da vida diária como ir para o trabalho e para a escola. O IBGE (2010) aponta domicílios em Florianópolis construídos a partir de madeira aparelhada, madeira aproveitada, taipa revestida e taipa não revestida. Acerca dessas especificações a pesquisa não irá se deter, mas a chamada de atenção é para uma reflexão em torno das distintas configurações que as comunidades tomam suas formas, ampliando ainda mais o abismo entre as classes sociais.

A escolha metodológica, em fazer esse trânsito pelo Morro, é justificada uma vez que o bairro da Agrônômica, anunciado no Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), compõe o 3º contingente populacional do município, com 3.281 habitantes (Nogueira, 2018). Assim, um cenário propício para a visibilidade e o enfrentamento das complexas relações instituídas, uma vez que meu horizonte epistemológico se encontrava tramado por pessoas que compuseram, também, a geografia do lugar. Assim, não há como desconsiderar a imbricada relação do bairro e das composições das comunidades para este estudo. Existe uma complexa artesanania entre o conceito de cuidado, compreendido e estabelecido nas relações educativo-pedagógicas, nos vínculos construídos, cotidianamente, com a Comunidade que possui distintas configurações. Portanto, mostrar o morro é falar de vidas concretas que margeiam, nesse lugar, a Unidade Educativa que a pesquisa dialoga. Cabe-nos o diálogo!

Olhar o bairro da Agrônômica e suas transformações “reflete a pressão do mercado imobiliário sobre o planejamento” (Peres, 2020, p. 22) porque, ávidos em atender uma elite interessada em desembolsar fortunas em prol de uma paisagem a beira mar, que faça valer o

¹³⁰ Ressalto o trabalho da pesquisadora quanto ao entorno periférico da cidade. Disponível em: <https://encurtador.com.br/jpsK0>. Acesso em: 14 set 2022.

investimento, também exerce influências para que, em determinados casos, o próprio plano de zoneamento do município seja alterado através de emendas, as quais, muitas vezes ocorrem sem a devida discussão com a população.

Apresento abaixo o acervo de um morador que se tornou sujeito da pesquisa, Seu Itacir do Livramento¹³¹, no qual registra esse desconhecimento da população em relação à mudança de zoneamento da Vila. Lembro que, no decorrer da tese, outras imagens desse acervo (autorizadas por ele) comporão a pesquisa.

¹³¹ Reitero o quanto foi primordial, para a constituição desta pesquisa, meu encontro com os moradores da Comunidade Vila Santa Rosa. Tenho um profundo respeito, admiração e carinho a cada uma dessas pessoas que despenderam um tempo para compartilhar comigo suas histórias. Compreendo que recorrer as memórias em alguns momentos envolvem sentimentos distintos o que se torna visível em seus olhares e na voz embargada. Muitas vezes as recordações causam dores, mágoas e tristezas, mas também força, alegrias e resiliência.

Meu encontro com o Seu Itacir do Livramento aconteceu após as primeiras aproximações a Comunidade e também da minha inserção para observações nos Grupos I e IV na Unidade Educativa. Tanto os moradores quanto as profissionais reconheciam a importância de encontrar-me com ele dada sua presença e envolvimento enquanto uma liderança comunitária.

Por vezes tentei encontrá-lo, e em alguns momentos sua esposa servira como intermediária para nossos diálogos. Quando conseguimos um horário dentro da sua organização no dia, Seu Itacir foi ao meu encontro na Unidade Educativa e me surpreendeu com uma expressiva documentação histórica da constituição da Vila Santa Rosa. Nossa conversa durou horas a fio porque suas narrativas descreviam com um preciosismo aquilo que viveram. Naquele dia o agradei imensamente pela gentileza do seu tempo, dos acervos, das suas memórias e permanecerei grata por sua importante contribuição na feitura desta pesquisa.

Figura 30 – Mudança de zoneamento na Vila Santa Rosa¹³²

Fonte: acervo pessoal do Morador Seu Itacir do Livramento (22 de janeiro de 2007).

Além do setor imobiliário e edifícios públicos, o bairro também foi composto por empreendimentos do setor privado e essas transformações no espaço não estiveram desconectadas porque por mais que o bairro tivesse sido, ao longo de séculos, alterado geograficamente, isso não afetou apenas o plano arquitetônico e de urbanização, mas, incidu na vida e na constituição dos grupos sociais que caracterizaram o lugar no decurso desses períodos. Pensando na relação espaço territorial, as pessoas e a relação com a cidade, o bairro

¹³² #Para mergulhar no que se vê# Recorte do jornal com imagem de construções e área verde no início dos anos dois mil e ao centro a notícia em destaque: emenda sem discussão muda zoneamento da Vila S. Rosa (Fim da descrição).

da Agronômica foi na década de 1990 constituído por um Complexo da Agronômica, que residia no conjunto de instituições relacionadas à promoção, defesa e garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, tais como, Juizado da Infância e da Juventude, SOS criança, Albergue Santa Rita de Cássia, Casarão, Centro de Internação Provisória (CIP), Hospital Infantil Joana de Gusmão.

Atualmente, o bairro da Agronômica mantém seus comércios locais centralizados na parte interna do bairro, local que, anteriormente, se considerava de passagem pelas Avenida Delminda da Silveira, Rui Barbosa e Frei Caneca. Também é composto por setores, construídos em sua maioria, a partir da década de 1970, dentre eles: o Supermercado Angeloni (1989), a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB (1995) e a Polícia Federal (2002). No entorno, o Centro Integrado de Cultura – CIC (1982) faz divisa com o bairro da Trindade, e sentido Centro, o Hospital Nereu Ramos (1943), o Hospital Infantil Joana de Gusmão (1979), o Posto de Saúde da Agronômica, o Lar Recanto do Carinho (1994), escolas e creches.

Embora seja o segundo bairro mais oneroso por metro quadrado da capital, através do índice de janeiro de 2021¹³³, atrás apenas do bairro Jurerê Internacional, visto que foi a partir da década de 1980 que “se acentuou a expansão e o adensamento das moradias de baixa renda, assim como a verticalização mais acentuada na porção Oeste” (Peres, 2020, p. 127).

O bairro é caracterizado por quatro comunidades de baixa renda, a saber:

Morro do Horácio (621 moradias), a primeira ocupação; o Morro do 25 (428 moradias), antigo Morro do 25 ou Xeca-Xeca (líder traficante local, morto decorrente de conflitos do narcotráfico); a Vila Santa Vitória (329) e a **Vila Santa Rosa (45)**, totalizando 1423 unidades habitacionais segundo dados de 2007 [...] Seguramente há defasagem nestes dados, tendo em vista a falta de recursos e/ou interesse para novo diagnóstico (Peres, 2020, p. 148-149 - grifos meus).

Dentro dessa trama, em que a pesquisa é empiricamente acessada, também me aproximo do contexto local uma vez que não se encontram dissociados dessa conexão, visto que hoje a relação construída com o mundo é mais globalizada, no reconhecimento dessa interlocução local-global (Santos, 2010). É preciso considerar que as vidas estão atravessadas e atravessam distintos contextos, assim, ao acessar a Unidade de Educação Infantil Municipal Carlos Humberto Pederneiras Corrêa encontro-me com uma diversidade de histórias que se entrelaçaram de forma heterogênea; e todas, ao seu modo, levaram-me a reconhecer o quanto a comunicação é fundamental para a construção das relações.

¹³³Disponível em: <https://folhasul.com.br/site/2021/01/os-bairros-com-metro-quadrado-mais-carro-de-florianopolis/>. Acesso em: 18 mar 2021.

Muito mais do que informar ou ser informados, é necessário construir um diálogo que possa ser reiteradamente alimentado, assim, a partir da minha condição de pesquisadora — sem perder de vista a professora que tem sua trajetória profissional — busco por encontros. E são/foram muitos!

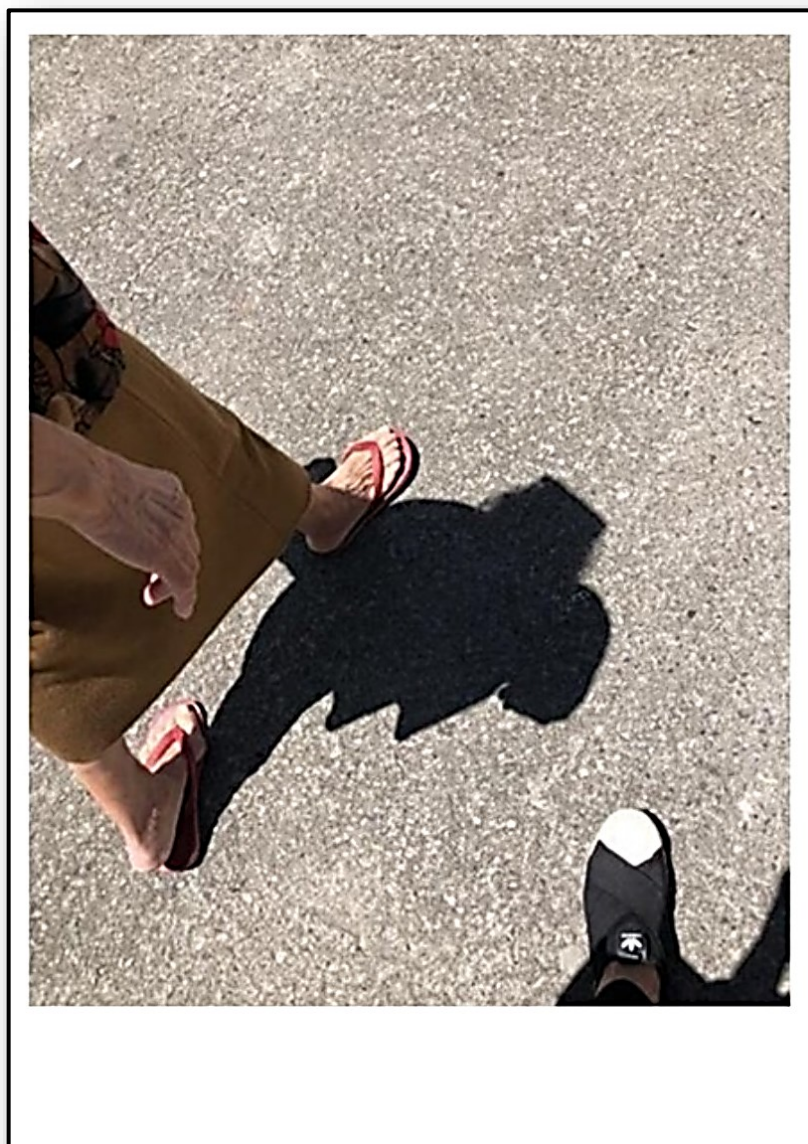
Assim, nesse entrelaçar, as relações com todos os sujeitos tecem este fio. Uma relação construída de forma respeitosa em que o tempo é precioso para esse vínculo. Considero inquestionáveis as palavras de Brandão (2007) ao pôr em destaque que não é possível acessar as pessoas para relações mais afetivas, construídas em uma brevidade do tempo ou pelo ímpeto e imediatismo da pesquisa. O convívio abre caminhos para o envolvimento das pessoas, por isso é preciso:

[...] não invadir o mundo das pessoas com uma atitude imediata de pesquisa. Eu acho que é muito enriquecedor viver um tempo, que dependendo do tempo global que você tenha, pode ser um dia, dois, uma semana, até quinze dias, quem sabe até um mês de puro contato pessoal, se possível, até de uma efetiva intimidade com os bares, as ruas, as casas, as pessoas, os bichos. [...] conviver, espreitar dentro daquele contexto o que eu chamaria o primeiro nível do sentir, sentir como é que o lugar é, como é que as pessoas são, **como é que eu me deixo envolver**. Isso é muito bom, porque faz com que **a gente entre pela porta da frente e entre devagar**. E, por outro lado, é bom também porque essa lenta entrada, eu diria essa mineira entrada, não tem aquela característica de um trabalho invasor em que as pessoas se sentem de repente visitadas por um sujeito que mal chegou ao lugar, saltou do carro e começou a aplicar um questionário (Brandão, 2007, p. 14 - grifos meus).

Assim, procuro fugir das coisas automáticas, imediatistas, do olhar vicioso e caminho devagar pelas ruas que me levam ao NEIM. Sempre chego cedo justamente para ter tempo de caminhar e me entregar a esse destino. A circulação é grande e por vezes, dada a rua ser extremamente estreita, desvio dos carros e de pessoas que se deslocam juntas. As janelas e portas abertas fazem chegar até a mim o som de vozes e músicas diversas, uma vez que as casas são muito próximas às ruas. O caminho é relativamente curto, diferente da dimensão que meus olhos alcançam. Percebo olhares e retribuo com sorrisos e bom dia. Todos respondem e continuamos nossos passos. Vejo pessoas conversando na rua e também diante das casas, ainda de roupão e pijamas dividindo espaços com varais, carros, motos e plantas. Outros, se aproximam das casas, chamam pelo nome e quando não são atendidos, abrem os portões, batem e abrem a porta, o que pode sugerir uma intimidade. O dia quente talvez propicie que os encontros sejam realizados com mais intensidade, ali, na rua. A rua e seus afetos! A rua e seus encontros! A rua e suas familiaridades! Sigo meu passo e enquanto caminho três cachorros se aproximam, me cheiram e caminham ao meu lado. Embora minha presença junto a esse

contexto seja muito recente, sinto-me acolhida. Talvez por isso, as marcas geradas nos encontros iriam construir e fortalecer as travessias lançadas por esta pesquisa.

Figura 31 – Travessias: Dona Galega me guia pela Vila Santa Rosa¹³⁴



Fonte: acervo pessoal da autora (2021).

Procuro sempre estacionar mais afastada para que não afete as profissionais que utilizam os poucos espaços de estacionamento existentes perto do NEIM e com isso, aproveito, às vezes, para transitar um pouco pela Vila. Embora tenha nascido na cidade de Florianópolis e trabalhe nesta Rede de Educação, um trânsito aligeirado pelos lugares nos impede de conhecer

¹³⁴ **#Para mergulhar no que se vê#** Imagem verticalizada que destaca os pés de uma senhora caminhando na rua com a sombra de sua imagem refletida e ao seu lado, pés calçados da pesquisadora (Fim da descrição).

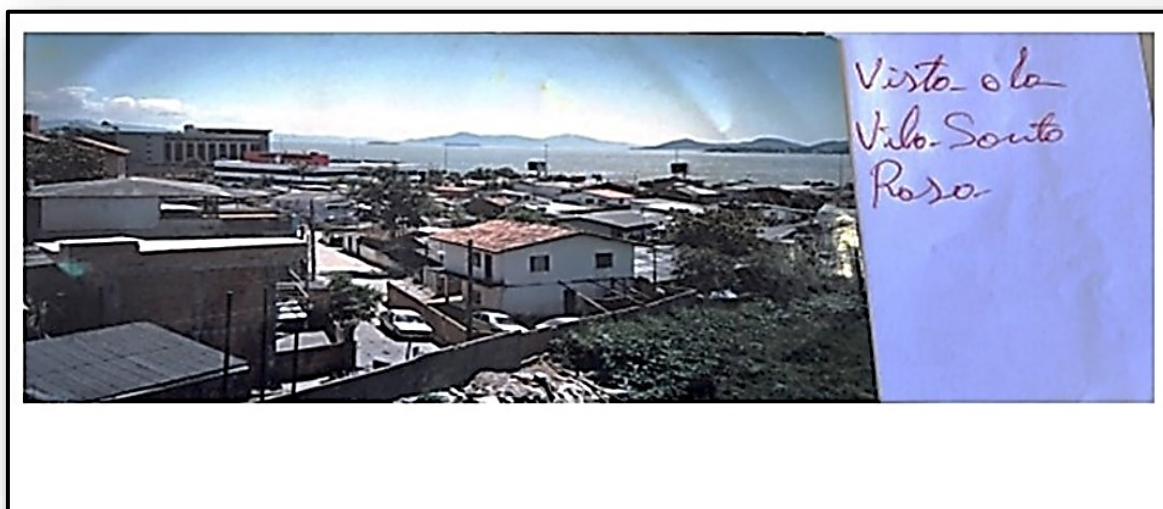
os espaços pelos quais percorremos. Assim percebo que a fila de carros para acessar o colégio deixa lento o fluxo, atento-me para as construções, antigas e recentes, ao comércio local, a escola, as residências em suas estruturas que desafiam um viés moderno e comercial, as grandes, as médias e as pequenas empresas, que possivelmente lutam por sua permanência, ainda mais decorrentes do tempo vivido por conta da Pandemia da COVID-19.

As pessoas também chamam a minha atenção em suas distintas características: estudantes, bebês, crianças, jovens, idosos, profissionais docentes, comerciantes, motoristas de caminhão, auxiliares de limpeza, cozinheiras, mecânicos, farmacêuticos, frentistas, atendentes, bancários, floristas, vendedores, padeiros, vidraceiros, funcionários públicos e de empresas de grande porte. No bairro moram muitos haitianos, tanto no Morro quanto na Vila Santa Rosa. É justo dizer que esse olhar também foi sendo aprimorado e detalhado, a partir de muitos outros momentos pelos quais minha presença foi intensa por esses lugares. E isso se estende também para a Comunidade, na espera de que minha presença fosse reiteradamente percebida e bem vista, isso porque, a partir de setembro de 2021 estive por vezes na Comunidade a fim de fazer alguns registros escritos e fotográficos além de aproximações para conversar e conhecer os moradores.

3.2 “NÃO É CAMBALACHO NÃO: É VILA SANTA ROSA”

*Até hoje tem muita gente que morou aqui que pergunta “como é que tá o Cambalacho?”, aí a gente responde: **não, não é Cambalacho, é Vila Santa Rosa**” (Notas de Campo – Entrevista – moradora da Comunidade Vila Santa Rosa/Andréia Gonçalves, 25 out 2021 - grifos meus).*

Figura 32 – *Eu vim de lá: A Vila Santa Rosa*¹³⁵



Fonte: acervo pessoal do Morador Seu Itacir do Livramento.

Embalada pela canção “*Eu vim de lá, do samba do pagode da Vila, eu vim de lá, onde os moleques brincam e empinam a pipa.* (NR et al., 2022)¹³⁶ trago as pipas no ar, as crianças a aprender os movimentos de uma bicicleta, as gargalhas infantis pelo ar, o cheiro de roupa lavada pendurada nos varais, vidas em decurso. E assim, localizo o NEIM, situado na Vila Santa Rosa, a menor em extensão e ocupação do bairro Agrônômica, embora os dados estejam desatualizados e seja possível identificar o quanto houve em crescimento populacional e de moradias desde o último levantamento. Peres (2020) afirma a partir dos dados de 2007 que

Seguramente há defasagem nestes dados, tendo em vista a falta de recursos e/ou interesse para novo diagnóstico. A ineficiência da Prefeitura na organização e efetivação do Plano Local de Habitação de Interesse Social (PLHIS) resulta em desperdício de recursos públicos diante da desatualização dos dados, além da falta de soluções efetivas para essas comunidades. O Plano não é atualizado desde 2012 (Peres, 2020, p. 149).

O nome da Vila homenageia a primeira Santa das Américas, sendo composta por três ruas: a Servidão Santo Antônio, a Nossa Senhora de Lurdes e a Servidão Zumbi dos Palmares onde o NEIM está situado. A Vila Santa Rosa não é um morro, é uma Comunidade que não está nessa geografia, mas tem uma forte ligação com o entorno.

¹³⁵ **#Para mergulhar no que se vê#** Imagem fotográfica apresenta do alto a Comunidade, ao fundo a vista do mar da Beira Mar Norte e ao lado a escrita de próprio punho: Vista da Vila Santa Rosa (Fim da descrição).

¹³⁶ Canção: *Eu vim de lá - Guh Nova Realidade*. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=v4XPx_cE5U4. Acesso em: 13 jun 2022.

Referencio aqui, que o cantor é morador da Vila Santa Rosa, e faz parte da Comunidade.

Figura 33 – Resiste para sua própria existência : a Vila e suas ruas¹³⁷



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Situa-se em uma região central, próxima à Beira-Mar Norte, contudo tem uma invisibilidade por estar escondida atrás de uma fachada que retira sua visão da cidade. Resiste para sua própria existência, uma vez que permanece em um lugar que o ideário da cidade constituído na supervalorização da região da Agrônômica, portanto a Vila se torna resistente nessas desigualdades. O acesso para a Vila acontece por uma única entrada, dessa forma, todos que circulam pela Comunidade, de certo modo, são vistos e observados. Esse é um elemento, para a moradora Andréia Gonçalves, de duplo sentimento:

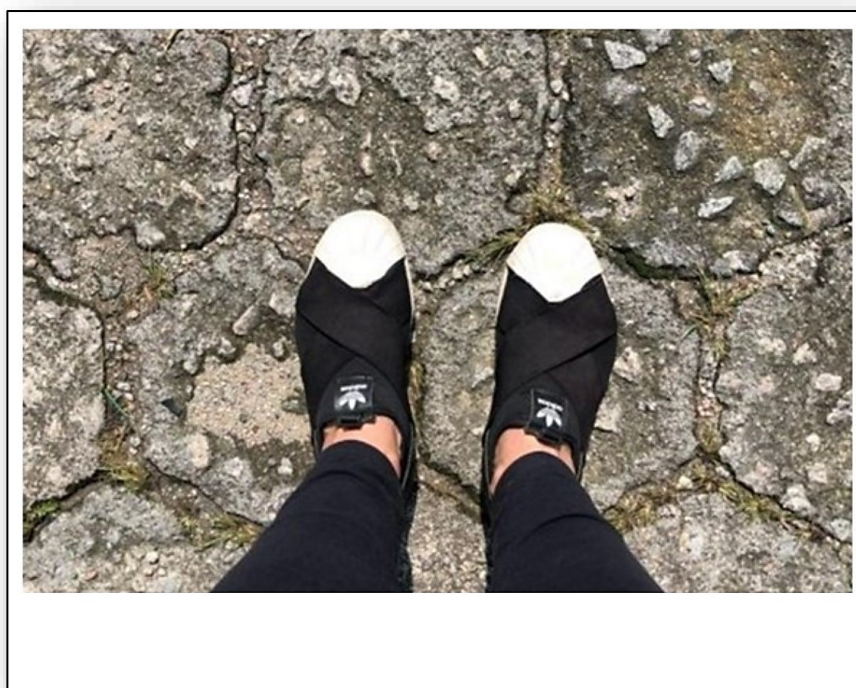
[...] porque vamos supor numa emergência, vamo que tá num fogo cruzado, num tiroteio cruzado, apesar que graças ao bom Deus hoje não tem mais nada disso né, já o pessoal já conscientizaram que mora famílias aqui que tem muita criança aqui, então hoje não tem mais isso. Muito difícil entrar um carro da polícia hoje em dia aqui, graças a Deus. Mas numa emergência uma entrada só não funciona muito, porque, na hora do apuro, como é que tu vai com uma entrada só? O lado bom é que

¹³⁷ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição com três imagens fotográficas: a Rua Nossa Senhora de Lurdes acesso inicial para a Vila com prédio e carros estacionados na lateral, a Servidão Zumbi dos Palmares onde está localizada a Unidade Educativa onde tem de um lado carros estacionados na rua estreita e do outro casas próximas e algumas somente no tijolo e a Servidão Santo Antônio que inicia com uma largura padrão e vai afunilando até indicar que é uma rua sem saída (Fim da descrição).

daí que com uma entrada só o pessoal que tá aqui dentro da Comunidade pode monitorar quem entra e quem não entra” (Notas de Campo – Entrevista – moradora da Comunidade Vila Santa Rosa/Andréia Gonçalves, 25 out 2021).

Ao refletir essa dualidade, recordo-me quando acessei a Vila pela primeira vez e ao pedir as informações para chegar à creche o sentimento era de que os olhares autorizavam a minha presença. Sinto que minha imersão aconteceu, de forma negociada, embora, não houvesse combinado previamente.

Figura 34 – O reencontro com a Comunidade: um caminhar por entre a Vila Santa Rosa¹³⁸



Fonte: acervo pessoal da autora (2021).

Nesse meu reencontro com a Comunidade é possível saber das histórias, dentro da Vila e para além dela. Encontro-me com dona Helena, uma senhora branca muito comunicativa. Presumo que esteja entre os 65 anos. Confesso que sou péssima em construir um panorama de idade. Ela é mãe da Cristiane e mora na parte superior da casa de sua filha. Elas moram na Vila há aproximadamente 20 anos e, portanto, presenciaram muitas conquistas, dificuldades e mudanças na Comunidade, todas, através de lutas e da força coletiva. O início da minha conversa com elas acontece quando, ao caminhar pela Vila, encontro Cristiane estendendo roupa em um varal preso a parede externa da sua casa. Meus passos que já eram lentos, devido ao olhar interessado, diminuem. Nossos olhares se alcançam e seu bom dia me permite acessá-la. Cristiane é uma jovem senhora branca, sorridente, na faixa dos 45 anos e ao que parece, gosta de um dedinho de prosa. Vejo muitas fraldas de pano penduradas no varal e depois, soube, através dela, que são as fraldas de boca utilizadas por seu filho

¹³⁸ **#Para mergulhar no que se vê#** Imagem em modo retrato dos pés calçados da pesquisadora sob a lajota (Fim da descrição).

*que tem paralisia cerebral e que, desde bebê, frequentou a creche. Ao falar da creche, Cristiane mostrou-se muito grata àquele tempo, justificando que toda a luta realizada pela Comunidade para a construção desse espaço foi fundamental para as famílias, também, incluindo-se. Dona Helena se aproxima do diálogo quando vem lembrá-la do horário que sairão junto com seu neto, e, ainda de longe, sorridente, me cumprimenta. Sua filha me apresenta e indica que estou fazendo uma pesquisa na creche e que também, desejo conhecer a história da Comunidade. Inicialmente dona Helena explica “ah, aqui já mudou muito, muito mesmo. Hoje, a gente tem condições de viver bem, mas nem sempre foi assim. Eu conheço gente que passou muita dificuldade no início da Vila então hoje, a gente tá feliz, tem nossa casinha boa, eu moro aqui em cima, mas...” a continuidade da frase de dona Helena, em apenas alguns minutos desse primeiro encontro, consegue desacomodar o lugar da pesquisa e da pesquisadora. Sem delongas, encara meu olhar, e ela, que já alterou sua expressão para um olhar mais reflexivo, questiona, “**mas, o que isso que estás fazendo vai servir para a gente?**”. Sua pergunta me atravessa e no mesmo instante, penso em como respondê-la. Poderia dizer-lhe muitas coisas, que não fizessem sentido para ela. Ou talvez, poucas coisas que não fizessem muito sentido para mim. A resposta não estava à disposição, como um escrito a ser oferecido, nem tampouco, naquele momento, eu saberia respondê-la. Provavelmente nem seja possível, a partir de nossas expectativas. Ela percebe o quanto suas breves palavras foram suficientes para desorganizar meu pensamento, porque meu silêncio foi a resposta. Mas, também, percebe que estava ali aberta ao diálogo e às relações vividas naquela Comunidade. Dona Helena toca em meu ombro, gentilmente, atravessando seu braço pela grade do portão, e seu sorriso me acolhe. Sinto que ela sabia o quanto aquilo havia me afetado e mais do que ter respostas, sua pergunta foi vital para meu reencontro com a pesquisa a partir daquele lugar, justamente porque ela não é indiferente às nossas vidas, e, portanto, não foi possível escapar das reações advindas da Pandemia e em tudo que se alterou nesse percurso. Elas me convidam a uma conversa em outro momento já que estavam de saída. Agradeço a conversa e nos despedimos (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 29 set 2021 - grifos meus).*

O encontro com a dona Helena causou-me um estranhamento quanto ao lugar que a própria pesquisa ocupa, tanto na Comunidade quanto dentro do Núcleo de Educação Infantil Municipal Carlos Humberto Pederneiras Corrêa. Dona Helena questiona o lugar que a pesquisa tem em sua relação direta com as vidas dos sujeitos que são inscritas cotidianamente. Vidas, em suas diferenças, tramadas a partir dos contextos sociais em que se constituem. Portanto, pensar o cuidado por dentro de um espaço de Educação Infantil é também compreender que suas linhas se misturam e ganham centralidade nos outros contextos. Tudo está entretecido! O encontro com a Vila Santa Rosa foi/é condição para a pesquisa e diferencia-se de qualquer outro espaço social, uma vez que suas marcas são singulares e dizem do inesperado, da potência, da experiência de cada encontro vivido durante o percurso que a pesquisadora (eu), inscrita nesse universo cultural e social, faz paragem.

Por isso, entrar na Vila Santa Rosa é fazer do caminho uma possibilidade de aprender a partir das relações construídas, e com isso, busco caminhar alternadamente pelas ruas, como forma de ampliar e alimentar o desejo em conviver e olhar. Embora os caminhos de acesso a Unidade Educativa não se alterem, a observação detalhista reserva muitas surpresas e é assim

que potencializo minha mirada. Por vezes me parece que tudo é inalterado: os mesmos aromas, as mesmas cores, as mesmas pessoas, no entanto, mesmo as vidas mais rotineiras transcorrem sem se repetir (Calvino, 1972). Contudo, percebo que o olhar se altera a partir de como as experiências nos atravessam ao longo da vida, assim, novos e reiterados encontros se entrelaçam a partir do que, nesse momento, meus olhos alcançam e conseguem se aproximar.

Nessa provocativa, a lente converte-se para uma posição de quem aprende com os sujeitos a partir de uma proximidade. Ao convocar meu olhar em um exercício minucioso de notar, reparar, olhar melhor, ou ainda, “voltar a olhar bem aquilo que nunca vimos ou que já vimos, mas desapaixonadamente” (Skliar, 2003, p. 20), assumo um não saber diante do Outro e uma abertura frente à diversidade que me constitui. Porque,

Voltar a olhar bem, isto é, voltar a olhar mais para a literatura do que para os dicionários, mais para os rostos do que para as pronúncias, mais para o inominável do que para o nominado. E continuar desalinhados, desencaixados, surpresos, para não continuar acreditando **que nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade** (Skliar, 2003, p. 20 - grifos do autor).

Nessa feitura, aproximo-me dos sujeitos através de suas territorialidades e pertencas sociais, no cotidiano marcado pelas diferenças e diferentes constituições, pelo singular e plural, pela dialogia e alteridade que compreendem o cuidado como constitutivo da docência.

Meu encontro com a Comunidade não se funde sob um olhar *a priori*, inquisidor, mas, diz dele a partir da minha experiência com os sujeitos com os quais tenho dialogado e compreendido os sentidos e significados de seus processos singulares. Desse modo, o processo de pesquisa é marcado por uma dimensão muito subjetiva e também afetiva, pois

A experiência de trabalho de campo tem uma dimensão muito intensa de subjetividade [...] todo trabalho de produção de conhecimento aí se passa através de uma relação subjetiva. A pessoa que fala, fala para uma outra pessoa. Uma relação entre pessoas que tem uma dimensão social, e uma dimensão afetiva se estabelece (Brandão, 2007, p. 12).

Pensar a experiência, atravessada por nossas subjetividades e constituídas nas relações sem um horizonte de fora para dentro, também amplia a compreensão daquilo que compõem as dinâmicas sociais. Aquilo que se esconde ou é escancarado nas relações diretas com a vida em sua pluralidade.

3.2.1 A construção do Território: a resistência e os pertencimentos sociais da Vila Santa Rosa

Olhar os territórios e reconhecer suas pluralidades é abraçar as heterogeneidades que compõem as vidas dos sujeitos, rompendo a ideia de um conhecimento absoluto do Outro, de uma prescrição e dos binarismos. É reconhecer que, antes mesmo da chegada à Unidade Educativa, os bebês, crianças pequenas e famílias experienciam relações sociais e culturais e, portanto, a creche não é apenas um espaço físico no qual serão inseridos, e sim uma territorialidade. É um espaço que lida com histórias, com vidas em suas diferenças, embora dentro de um coletivo, olhando para as singularidades, porque “[...] a História não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social” (Santos, 1977, p. 81).

Diante disso, destaco algumas características que demarcam as particularidades desse lugar. A Vila Santa Rosa, tem acolhido muitas famílias imigrantes, assim como, também o bairro Agrônômica. Muitas das famílias da Unidade Educativa não são da Grande Florianópolis nem do Estado, pois, na sua maioria, são famílias que chegam em busca de melhores condições de vida e vivem de aluguel ou, dividem por algum tempo as quitinetes com outras famílias, provisoriamente, até que se mudem:

[...]comecei a observar que a Vila não é um lugar que elas ficam pra criar raízes, morar e ficar. Não os que vem de fora, eles ficam um determinado tempo e depois eles se mudam. [...] Eles compram, um terreninho, uma pequena meia água. Mas é deles e aí não é ali na Vila, é no Morro do 25, no Morro do Horácio. A Vila como se fosse um porto (Notas de Campo – Grupo Focal/Tarsila, 27 out 2021).

Isso pode explicar o número considerável de famílias no Grupo IV que moram no Maciço do Morro da Cruz, e do Grupo I na própria Vila. De acordo com seu Itacir, “*deve ter umas cento e poucas quitinetes alugadas*”(Notas de Campo – Entrevista – morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Seu Itacir do Livramento, 13 jun 2022). Embora ainda muitas famílias migrantes estejam morando nas redondezas, algumas têm retornado para seus Estados “*nós tínhamos algumas famílias baianas, mas no ano passado elas migraram novamente para Bahia, né, é porque aqui, pandemia, ficaram desempregados e toda aquela questão, então eles retornam para a Bahia. Então hoje a gente tem haitianos e temos também famílias que vieram também do Pará* (Notas de Campo – Entrevista – morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Seu Itacir do Livramento, 13 jun 2022).

Próximo à Vila foi possível encontrar um pequeno brechó¹³⁹ administrado por haitianos, mas não encontrei nas proximidades outros estabelecimentos em que eles trabalhassem. Já em relação aos brasileiros, vindos de outros Estados, era mais comum encontrá-los trabalhando no Supermercado Angeloni, localizado ao lado da Vila, como a mãe de uma criança pequena do Grupo IV e a mãe de um bebê do Grupo I que assim que retornou da licença maternidade foi demitida.

As conversas com alguns habitantes trouxeram sentimentos distintos em relação aos impactos que os novos moradores causavam na constituição da Vila. Havia quem demonstrasse descontentamento por esse trânsito que acontecia, tanto dos haitianos quanto de quem vinha de outros Estados alegando que a Vila sofria com as diferenças culturais e também, com a falta de cuidados porque não fincavam raízes já que havia uma rotatividade expressiva devido ao grande número de quitinetes alugadas por eles. Porém, em contrapartida, também havia quem não se incomodasse com esse fluxo com a justificativa de que raramente se encontravam, uma vez que devido ao trabalho chegavam em casa somente ao final do dia. Durante as minhas caminhadas pela Vila era mais comum encontrar com os homens sentados no bar ou em sua frente, em frente às casas ou, caminhando pelas ruas, possibilitando que conversas acontecessem em distintos períodos e ao longo da pesquisa. Encontrava as mulheres, bebês e crianças com mais frequência do portão para dentro das casas, brincando, estendendo roupa, conversando com a vizinha, nos cuidados da casa, com os bebês e as crianças. O movimento mais intenso de pedestres e carros acontecia no início da manhã, momento em que havia um deslocamento para a creche, escola, trabalho e ao final do dia.

A Vila, pequena em território geográfico, é grande em seu espaço, tomando de empréstimo o conceito de espaço geográfico: “não como superfície plana, natural, mas como fruto da produção humana e, portanto, construído social e culturalmente” (Arenhart; Lopes, 2016, p. 21). As marcas que atravessaram algumas décadas e compuseram suas lutas e resistências foram forjadas nas configurações espaciais, na distribuição dos terrenos, nas díspares construções, no enclausuramento das pessoas nas minúsculas casas e terrenos, nos puxadinhos que foram sendo adicionados e com isso sem conseguir identificar se foi devido ao aumento significativo das pessoas na Vila ou se a procura é que desencadeou as novas ou repaginadas construções erguidas de qualquer modo.

¹³⁹Uma loja que vendia artigos usados de roupas, calçados e acessórios.

Dada a origem no Brasil: “**Brechó** viria de **Belchior**, nome de um mascate estabelecido no Rio de Janeiro do séc. XIX, que foi muito conhecido em sua atividade de venda de objetos usados.” Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/brecho/>. Acesso em: 22 jan 2022.

O espaço geográfico que acolheu diferentes culturas fez a Vila construir suas identidades através de todos que já passaram e estão ali. Assim, na feitura de um lugar, “espaço que passa a ser dotado de sentido e valor quando do estabelecimento de relações humanas e afetivas com ele” (Arenhart; Lopes, 2016, p. 21), exemplo disso, foi quando vi crianças aprendendo a andar de bicicleta na estrada, acompanhadas de outras crianças que as empurravam. Sorriam, gritavam ao andar em desequilíbrio, pediam socorro e davam gargalhadas. Alguns acompanhavam ao lado correndo e entoando palavras de apoio “*isso, vai, tá bom, vira, vira*”, mas, assim que um adulto interrompeu, chamando-as para casa, a brincadeira findou. Revelando que, para o adulto que não tem uma relação de afinidade com a rua, ela constitui apenas um espaço, mas para a criança é um lugar que provoca sentimentos, cria memórias, afetos, encontros, segurança, solidariedade, medos.

A creche também tem sua importância e permanece sendo motivo de orgulho, sobretudo pela façanha de ter sido construída e entregue para a Vila em meio de embates políticos e sociais e por manter-se em funcionamento dentro de um território que está muito distante dos padrões sociais. Portanto, “pensar qualquer instituição (e outros elementos sociais) nos leva a refletir sobre suas condições geo-históricas, ou seja, como formas presentes nas configurações espaciais permanecem e/ou desaparecem, porque se localizam em determinados locais e não em outros” (Lopes; Valentim; Bogossian, 2021, p. 248).

Quando existe creche dentro de uma comunidade, por exemplo, ela tem o poder de impactar os modos como se olha a comunidade e como se responde as demandas em torno dela. Isso acontece justamente porque ela aciona, pela força do poder, a dimensão dos direitos e o que isso representa naquele contexto. Exemplo disso é em relação à Pandemia da COVID-19 em que, mesmo sem o atendimento presencial, as famílias acessaram e receberam as cestas básicas garantidas através da matrícula dos bebês e das crianças na Unidade Educativa. Outro exemplo é dado pelos moradores ao lembrar que, antigamente, a prefeitura demorava para solucionar as questões do esgoto, dos bueiros e até do lixo, mas, que presentemente estão mais atuantes. Revelando que, sem a existência da creche o enfraquecimento e a morosidade em solucionar questões da Comunidade poderia permanecer, ampliando o apoucamento público pelo lugar; e, ainda, essa existência resguarda uma resistência-presença, um não apagamento da Vila, do que a constitui sem perder de vez sua história, o que poderia anular a Comunidade.

No referente creche, os moradores com os quais dialoguei mostraram-se unânimes da sua importância e do quanto a presença da Comunidade foi fundamental para que fosse construída. A moradora Andréia Gonçalves defende:

a creche foi construída porque a Comunidade ia ali em cima procurar vaga no [NEIM] Nossa Senhora de Lurdes e nunca conseguia. Nunca conseguia, apesar que quando eu criei os meus, os meus foi criado tudo ali dentro daquela creche ali. Então eu não tenho que me queixar da creche, mas só que tinha muitas mães que tinha que trabalhar e que tinha que deixar na casa da vizinhança, pagar um vizinho, pagar sempre alguém para cuidar da criança pra trabalhar né (Notas de Campo – Entrevista – moradora da Comunidade Vila Santa Rosa/Andréia Gonçalves, 25 out 2021).

Aqui é importante tensionar a dimensão do direito, no campo da intersectorialidade, porque existia uma demanda da Comunidade: educação e assistência. No entanto, não é somente a garantia do acesso aos espaços educativos, mas, assegurar o que a Comunidade indicava precisar e com isso, ter o reconhecimento e fazer parte de uma cidade, de um contexto maior. Também é preciso tensionar que defendo uma política pública intersectorial com fins a garantir saúde, cultura, trabalho, assistência, contudo, sem que se renuncie à Educação Infantil como um direito. Embora a defesa pela creche tenha acontecido de modo coletivo, no momento não foi possível identificar que Unidade Educativa e Comunidade compartilhassem de projetos atuando juntos. E, pergunto: ao que se pode alegar a distância demarcada entre a Comunidade e a Unidade Educativa? Em que momento foram afrouxando os laços? Como recuperar e reconduzir novos fazeres? No Grupo Focal isso ficou evidente quando uma profissional disse que faltava um pouco de compromisso das famílias em saber o que acontecia na creche: *“Ontem mesmo teve uma reunião sobre o conselho escolar, as mães não sabiam né. Uma tia de uma criança do Grupo G2 falou “ah, eu não sabia que era assim”. “Ah, eu não quero participar porque ano que vem meu filho já não estará mais aqui” (Notas de Campo – Grupo Focal/Ana Beatriz, 27 out 2021).* Do mesmo modo foi possível identificar que o Projeto Político Pedagógico (2020) da Unidade Educativa, em novo processo de reescrita, não contava com a Comunidade Educativa para essa reelaboração e, portanto, não estava discutido no coletivo. É possível pensar em uma proposta de educação emancipatória, heterogênea, comprometida, laica, se não existe uma reflexão de quem são os bebês, as crianças pequenas e as famílias que compõem aquela Unidade? É possível uma defesa uníssona que reconheça e respeite as singularidades dentro de um coletivo se o Projeto Político Pedagógico da Unidade não é minuciosamente discutido, refeito, defendido, compartilhado, assegurando os direitos e se posicionado política e socialmente?

A defesa que o PPP precisa ser revisitado de modo permanente é porque ele precisa abraçar todos os sujeitos em suas diferenças e para isso, dialogar com a Comunidade, as famílias, as profissionais, bebês e crianças pequenas. Tratando-se de uma docência que se constitui pelo cuidado, pergunto: como a Unidade Educativa considera os sujeitos para a

construção desse documento? De acordo com o documento, tem-se o objetivo de possibilitar o conhecimento científico, cultural, social no cuidar e educar, o que o aproxima aos contextos plurais em que os sujeitos compartilham suas experiências contudo, não discorre como isso acontece. E, para a construção das relações, qual concepção de família a Unidade defende? Como as famílias se posicionam pela defesa da garantia dos direitos? Dada uma relação de qualidade com as famílias, a Unidade Educativa indica construir, de modo respeitoso e de parceria, um vínculo a partir de ações comunicativas, especialmente dada a Pandemia, contudo, não exemplifica os modos como famílias e Unidade Educativa constroem de maneira relacional esse compartilhamento. O destaque ao documento ficou por conta da Educação das Relações Étnico-raciais que ganhou espaço no processo formativo no ano de 2020 para aprofundar o olhar e os estudos em torno da Comunidade tendo em vista o número considerável de famílias haitianas.

A Vila Santa Rosa, embora localizada em um bairro nobre da cidade de Florianópolis, encontra-se dentro de uma Comunidade que vive à margem dos padrões construídos pela sociedade no que diz da estética geográfica, mas não somente, também está à margem do direito a viver dignamente na cidade, pois há um desinteresse do serviço público em oferecer melhores condições de vida aos moradores da Comunidade, ainda assim, a Vila existe e resiste!

3.2.2 Nas ruas da Vila Santa Rosa encontro suas narrativas

O exercício de olhar a Comunidade em um movimento anterior à chegada na Unidade Educativa possibilitou conhecer esse lugar, suas narrativas e o cuidado. A exemplo disso o Grupo Focal, realizado no ano de 2021 com as profissionais da creche, apresentou como centralidade a aproximação com a Comunidade, justamente por não ser possível pensar que a Unidade está descolada da vida comunitária e que o cuidado só é vivido nas relações do portão para dentro.

Um carro passa por mim, recuo para dar-lhe espaço e ouço, em seguida, “bom dia”. Viro-me para respondê-lo e vejo os pais de um bebê do Grupo I que me olham sorridentes. O pai pergunta “estás indo para a creche? Quer uma carona?” Agradeço a gentileza, mas recuso justificando que aproveito esses momentos de caminhada para observar a Comunidade, conversar com as pessoas e fazer meus registros fotográficos. Eles compreendem e se despedem. Sigo meu caminho. Quando chego na Unidade Educativa o pai do bebê está aguardando no portão enquanto sua esposa foi buscá-lo na sala. Ele me pergunta “então você não pesquisa apenas as professoras, mas a Comunidade também?” Eu explico que esse é um dos elementos fundamentais da pesquisa etnográfica porque o NEIM está localizado em uma Comunidade e isto precisa ser considerado. Indico brevemente que não é possível apenas observar as relações nesse espaço quando não se compreende os modos que

constituem as vidas em seus aspectos coletivos enquanto uma Comunidade, porque isto envolve a concepção de cuidado e altera as relações. Ele diz “nossa, então você terá muitos dados porque a creche está numa localidade que dá para estudar”. Eu respondo que já tenho muitos elementos a partir da minha imersão na Comunidade e no diálogo com os moradores. Ele mostra-se atento e interessado (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 10 mar 2022).

Meu encontro com os moradores da Vila provocou perguntas fundamentais para alargar o olhar e o caminho. Sou acompanhada por elas e por tantas outras que surgem nessa travessia, não com a perspectiva de respostas acabadas, verdades ou de uma unicidade, mas, por um olhar que reconhece e valoriza a diferença, nesse sentido, como é para os moradores da Vila constituírem suas vidas nesse lugar? Como se inscrevem nesse contexto, a partir de suas culturas, seus pertencimentos, seu gênero, sua diversidade étnico-racial? Como é para os imigrantes a chegada em um Estado ou país, sozinho e deixando a família para trás, necessitando reorganizar a vida para que a família possa um dia, unir-se novamente? Como as diferenças culturais e sociais perfazem as relações tecidas na Vila e fora dela? Como as mulheres estrangeiras constroem relações, a partir de outros arranjos sociais, uma vez que a diferença linguística por vezes dificulta esses processos? Como os bebês e crianças pequenas são afetadas nesse processo institucional, a partir de suas experiências singulares? Como a Unidade Educativa afeta os aspectos da vida coletiva? Qual a relação estabelecida entre a Vila e a Unidade Educativa? Muitas são as questões construídas pelo convívio social e reconhece-se que é um campo necessário para se discutir como o cuidado é atravessado e gestado nas vidas inscritas dentro da Comunidade e o quanto interfere nas vidas de bebês, crianças pequenas, famílias e profissionais docentes que se constituem no NEIM, localizado dentro da Vila Santa Rosa.

Embora a Comunidade esteja invisível aos olhos da cidade, ela se mostra viva e intensa. Raras são as pessoas que não se mostram surpresas ao terem conhecimento que ali, naquele ínfimo lugar escondido, existe uma Comunidade. Desse modo, conversar com os moradores, desde os mais antigos aos mais recentes, foi manter viva a história de um grupo que para sobreviver em uma sociedade capitalista, desigual e excludente, precisou manter a união. Porque “*um ajudava o outro, um estendia a mão um pro outro*” (Notas de Campo – Entrevista – moradora da Comunidade Vila Santa Rosa/Andréia Gonçalves, 25 out 2021).

Trazer as questões de solidariedade não é incentivar para que as pessoas busquem viver de qualquer modo, nem tampouco abrandar a dureza em suas experiências de vida, mas, é destacar a importância que a socialidade exerce na constituição, tanto do grupo como de modo individual. Portanto,

A socialidade [...] será tanto mais intensa quanto maior a proximidade entre as pessoas envolvidas. [...] a proximidade que interessa ao geógrafo – conforme já vimos – não se limita a uma mera definição das distâncias; ela tem que ver com a contiguidade física entre pessoas numa extensão, num mesmo conjunto de pontos contínuos, vivendo com a intensidade de suas inter-relações. Não são apenas as relações econômicas que devem ser aprendidas numa análise da situação de vizinhança, mas a totalidade das relações (Santos, 2010, p. 588-589).

Os moradores reconhecem que as condições, por eles submetidas, não eram nem de longe as ideais, contudo, foi o que lhes cabia naquele momento no qual mais do que esperar por políticas públicas para acolher, oferecer dignidade e condições para usufruírem o direito à cidade, eles precisavam de um teto, de um lugar para morar. A necessidade de permanência, revelada neste fragmento:

Tenho 50 anos moro há 36 anos já aqui. Quando eu vim morar aqui eu tinha 16 anos, era mangue, mas junto com o pessoal que tinha aqui, que eram poucos moradores a gente foi aterrando, aterrando, aterrando, até aumentar a Comunidade. Pra lá era o Palácio do Governo, o outro era a Beira Mar, não tinha nenhuma casa, ali onde é a OAB e ali a Federal ali, tudo era mangue, tudo era alagado e foi todo mundo invadindo (Notas de Campo – Entrevista – moradora da Comunidade Vila Santa Rosa/Andréia Gonçalves, 25 out 2021).

Durante muito tempo, imersa na Comunidade, as conversas com os moradores foram realizadas, em alguns momentos, entre grupos de amigos que bebiam uma cerveja, uma cachaça, ou enquanto o espetinho era preciosamente temperado. Em outros momentos “*hoje não tenho tempo não, tô atrasado*” (Notas de Campo – Fragmentos de Observação/morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Seu José, 04 mai 2022), tornavam as conversas menos duradouras ou sem chances de acontecerem. As narrativas, recuperando memórias, acendiam em seus olhos um tempo de lutas, de sofrimentos e de resiliências. Demonstravam sentimentos, emoções ao dizer das suas histórias, não era algo dito por dizer, mas que seus olhares, vozes, pensamentos que pareciam vagar, anunciavam o quanto tudo atravessava intensamente as suas vidas.

Sendo assim, é fundamental que as pessoas tenham a possibilidade de reconstruírem uma história, por isso, “pedir que as pessoas falem sobre como eram, até onde a memória alcança” (Brandão, 2007, p. 17), foi extremamente significativo nesses diálogos porque traziam sorrisos expostos bem como, olhares cabisbaixos que mostravam o quanto a vida não foi e nem tem sido fácil para quem não se constituiu nas mesmas condições. Até entre eles (moradores), a temporalidade pela qual passaram a viver na Comunidade também foi determinante na vida de cada um, “*pra ir pegar o ônibus a gente tinha que botar um bota de borracha e sair e ir pegar o ônibus e quando chegava no ponto de ônibus botava o calçado, escondia a bota aí*

quando voltava botava a bota de novo” (Notas de Campo – Entrevista – moradora da Comunidade Vila Santa Rosa/Andréia Gonçalves, 25 out 2021).

3.3 A VILA É GRANDE, SIM SENHOR: TEM DISPUTAS, MAS NÃO SEM LUTAS!

De acordo com as narrativas dos moradores, as terras pertenciam à União e foram sendo, gradativamente ocupadas, conforme a vinda de pessoas das mais variadas regiões que passaram a viver no bairro por conta de diferentes situações: familiares dos apenados do Presídio (localizado no bairro) que vinham visitá-los mas se tornava oneroso a vinda e o retorno consecutivos; trabalhadores dos empreendimentos que estavam sendo construídos no bairro; migrantes que vinham para Florianópolis/SC com falsas ilusões de melhores condições de vida, ou até mesmo, fugidos de relações abusivas e violentas, como assinalado no fragmento: *“eu vim pra cá porque lá no Paraná era muito difícil. E como eu era muito nova e eu tava num relacionamento que o cara era mais velho de que eu e ele tinha me prometido me matar, aí eu saí sem destino ao mundo” (Notas de Campo – Entrevista – moradora da Comunidade Vila Santa Rosa/Andréia Gonçalves, 25 out 2021).* Além de quem abandonou o morro nas proximidades para que pudesse ter mais acesso à cidade:

[...] eu fui a terceira família aqui, só tinha duas casinha ali, duas vizinha. Eu tinha um rancho de pesca lá na praia João Rosa e morava acima do Copa Lord, acima da pedra do Paraíso. Isso aqui foi uma amiga minha, eu tinha meu filho com o filho dela ali na PROMENOR, eles eram pequenos, criança, aí ela me falou que ficava melhor na PROMENOR por causa dos filhos, eu tinha 4 filhos, eu era separada, na época eu era sozinha (Notas de Campo – Entrevista – moradora da Comunidade Vila Santa Rosa/Dona Galega, 25 out 2021).

A chegada das famílias à Comunidade aconteceu de modo aleatório. Algumas pessoas conseguiram acessar ainda no período da ocupação em que somente dividia-se os espaços entre eles: *“foi dividido né, com cerca de arame, fizeram a contagem certinha com cerca de arame e cada um tem o seu espaço. Eu escolhi aqui, nessa rua. Não era rua, na verdade, mas eu escolhi ficar mais aqui nesse cantinho e cada um escolhia o seu” (Notas de Campo – Entrevista – moradora da Comunidade Vila Santa Rosa/Andréia Gonçalves, 25 out 2021),* enquanto outras, mais tarde, compraram suas casas. Quanto mais tempo a Vila havia sido formada, mais ela oferecia e também perdia o caráter de ocupação para um novo nicho: a venda das casas. *“eu vim pra cá porque eu já tinha um cunhado meu que já morava aqui na Comunidade, daí eu vim atrás de emprego, cheguei num dia e no outro dia eu já comecei a trabalhar. Eu vim em 95 e dali pra cá eu fiquei, eu paguei aluguel por seis mês só, aí eu já comprei uma casinha” (Notas*

de Campo – Entrevista – morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Seu Itacir do Livramento, 13 jun 2022).

Diferentemente para Dona Nelci, moradora há mais de 30 anos, a chegada à Comunidade foi um período muito difícil, para ela e para a família. Ela recorda que foi conhecer a casa em uma noite e que não prestou muita atenção porque o desejo em ter um teto para morar com seu marido e os dois filhos pequenos, de idade aproximada entre dois e quatro anos, era imenso, mas, que no dia seguinte quando chegaram, apenas com alguns pertencentes em sacos de lixo, descobriram que a casa não tinha chão. Mesmo com a grande dificuldade no momento, eles permaneceram na Vila e foram, com o tempo, ajeitando, reformando e derrubando, dando assim, outros contornos ao terreno e construindo outra casa. Hoje, sente-se orgulhosa por esse tempo em que foi “*guerreira*”. Para ela, embora tenha existido todo o lado negativo em torno da situação em que moravam na época, o fato de viver na configuração de Comunidade também foi primordial nos cuidados aos filhos pequenos. Segundo dona Nelci, seus filhos não conseguiam vaga na creche Nossa Senhora de Lourdes, “*perdi a conta das vezes que subia o morro e falava com todo mundo, eu chorava pedindo uma vaga*” (*Notas de Campo – Entrevista – moradora da Comunidade Vila Santa Rosa/Dona Nelci, 05 mai 2022*). Sem o atendimento e com a necessidade em trabalhar para a subsistência da família, Dona Nelci deixava os filhos sozinhos em casa. “*eu deixava toda a comida aí a minha vizinha dava uma olhadinha neles pra mim, era encostadinha a janela, ela espiava, via o que estavam fazendo, mas, eles passavam o dia sozinhos com o mais velho cuidando do menor*”. Dona Nelci compreende que era um grande risco, mas, “*não tinha outro jeito senão a gente morria de fome, não dava pra viver só com o que o marido ganhava, era pouquinho*” (*Notas de Campo – Entrevista – moradora da Comunidade Vila Santa Rosa/Dona Nelci, 05 mai 2022*). Segundo ela, houve uma denúncia ao Conselho Tutelar levando o caso a uma grande repercussão na cidade, com matéria no jornal, e assim, após inúmeros pedidos para que os filhos conseguissem uma vaga na creche, enfim eles foram matriculados.

O processo de ocupação das famílias sofreu um aumento significativo de construções até aproximadamente os anos 2000, quando a Comunidade já estava superpovoada. Por um longo período, as questões sanitárias foram suprimidas e relegadas para segundo plano. A primeira rede de esgoto foi construída pelos próprios moradores, já que não havia planejamento por parte da prefeitura de Florianópolis/SC. “*A gente afundava no mangue, tu já pensou o que é colocar tubo no meio do mangue? A gente fez! Foi bem difícil, mas a gente conseguiu colocar do início da rua até o final e aí desembocava na Beira-Mar* (*Notas de Campo – Entrevista – ex-morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Zulmar Portela, 30 jul 2022*). Por muito tempo,

a Comunidade ficou imersa no mangue “*pegavam peixe no meio do mangue*” (Notas de Campo – Entrevista – ex-morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Zulmar Portela, 30 jul 2022) e os acessos eram por eles criados por conta da necessidade de deslocamento “*a gente colocava uma tábua em cima da outra para poder passar, fazia uma ponte de tábua*” (Notas de Campo – Entrevista – ex-morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Zulmar Portela, 30 jul 2022).

As articulações, elaboradas pelos moradores, remetem-me ao que Santos (2010) indica acerca de lugares globais simples e lugares globais complexos, pois com a modernização contemporânea, todos os lugares se mundializam, porém, de modos distintos. A diferença dos lugares incide na organização, uma vez que na esfera dos lugares globais simples

apenas alguns vetores da modernidade atual se instalam. Nos lugares complexos, que geralmente coincidem com metrópoles, há profusão de vetores: desde os que diretamente representam as lógicas hegemônicas (sic), até os que a elas se opõem. São vetores de todas as ordens, buscando finalidades diversas, às vezes externas, entrelaçadas pelo espaço comum (Santos, 2010, p. 592).

Desafiar uma lógica hegemônica e participar ativamente desse processo, torna-se de fato uma resistência e sobretudo, incide nos modos de organização da vida em sociedade. Considero que existe uma complexidade nas dinâmicas sociais em que a Vila Santa Rosa exerce, uma vez que nos lugares globais complexos, “*todos os trabalhos, todas as técnicas e formas de organização podem aí se instalar, conviver, prosperar. Nos tempos de hoje, a cidade grande é o espaço onde os **fracos** podem subsistir*” (Santos, 2006, p. 218 - grifos meus).

Talvez o adjetivo **fraco** não seja o mais assertivo se pensarmos os modos pelos quais os moradores da Vila Santa Rosa se lançam em seus propósitos. Embora, de fato, as terras tenham sido ocupadas, não se desconsidera todo o histórico pelo qual o bairro da Agrônômica foi constituído, aqui já apresentado. Seu Itacir do Livramento, ex-presidente da Associação dos moradores e morador da Comunidade desde 1995, diz ter sido uma dura batalha travada para que as pessoas não fossem largadas à própria sorte. Para ele, a luta coletiva, não somente da Comunidade, mas, de outras instâncias, como sindicatos, alguns vereadores e pessoas ligadas à UFSC, foram primordiais para as defesas com as quais se ocupavam. Segundo o morador, parte das terras da Comunidade não pertenciam mais a União, através de vendas, inicialmente ao Banco Santander e posteriormente, para a construtora Tarumã Empreendimentos Imobiliários, de tal modo, 32 famílias que viviam no local estavam ameaçadas de despejo. De acordo com as notícias da época, “o terreno foi requerido à União pela empresa Emedaux S/A por meio de

aforamento, após a construção da avenida Beira-mar Norte, nos anos 60” (A Notícia, [s/d])¹⁴⁰. No entanto, “em 1991 a Emedaux entrou em processo de falência, e o terreno passou para propriedade do banco Meridional, mais tarde comprado pelo Santander Banespa” (A Notícia, [s/d]). Neste período, a Comunidade já estava bastante povoada, uma vez que a ocupação da área pelas famílias carentes teve lugar antes da década de 1980. Apressadamente, “em 1992, o banco Meridional entrou em processo para retirar as famílias que moravam no terreno” (A Notícia,[s/d]) recebendo a sentença favorável no ano de 1996.

A cronologia e as intempéries que dominavam os tempos vividos pela Comunidade, não aceitavam deslizes, assim, *“nós corremos atrás e o Ministério Público Federal decretou que eles não podiam tirar ninguém sem indenizar, daí eles indenizaram em 75 mil, pra cada morador, mas naquele tempo ainda valia o dinheiro, dava pra cada um que saiu daqui comprar uma casinha boa. Mas eles não queriam dar nada, eles vieram tudo com as máquinas para tirar”* (Notas de Campo – Entrevista – morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Seu Itacir do Livramento, 13 jun 2022).

As lembranças daquele tempo tomam a cena em nosso diálogo. Seu Itacir, com três pastas completas de notícias, percorre as folhas para me mostrar as reportagens, as fotos e as entrevistas que foram dadas por ele, por conta da multidão e do importante movimento. Todavia as pastas continham mais do que folhas e informações, elas sobressaltavam as memórias e recolocavam a história em uma outra temporalidade, em um contraste por não estar mais sendo vivida, na pele, mas, que não estava descolado de tudo o que marcou, de modos distintos, as vidas desses moradores. Seu Itacir fazia pausas e eu o acompanhava, em certos momentos apenas o observava. Sua mirada fixa em algumas imagens ao tempo em que em outras, parecia não fazer muita questão. Sinto que ele queria mostrar justamente o que pulsa, ainda muito forte. Suas memórias guardadas transcendiam o que estava visível, diante de mim. Também estava viva nas mãos que ajudaram a construir a Vila e no corpo que sente as marcas desse tempo. Ele retoma o fôlego e volta a dizer do quanto a vida foi difícil para os moradores, afetados pela ordem de despejo, *“eles fizeram uma festa, arrecadaram dinheiro pra pagar o advogado pra ele ir pra Brasília que aí ia ser julgado em Brasília e daí eles pagaram e ele não foi”* (Notas de Campo – Entrevista – morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Seu Itacir do Livramento, 13 jun 2022). A não representação do advogado, em Brasília, complica a situação porque *“foi julgado em Brasília e aí deram sentença perdida pros morador, daí veio a decisão de Brasília e veio o policiamento, daí tinha uma mulher grávida, ela se atacou na frente da máquina, veio*

¹⁴⁰ Agradeço a disponibilidade do acervo, porém os dados do jornal, devido às condições do material, estavam incompletos, sendo referenciados no corpo do texto somente com o dado A Notícia.

a imprensa em cima, daí conseguiram barrar naquele dia” (Notas de Campo – Entrevista – morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Seu Itacir do Livramento, 13 jun 2022). Seu Itacir escolhe cuidadosamente o que desejava me mostrar e na medida que minha atenção se voltava aos documentos, ele continuava a narrar “daí todo mundo correu, eu e outro amigo meu fomos no Ministério Público e conseguimos pelo menos dar uma segurada, conseguimos reverter” (Notas de Campo – Entrevista – morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Seu Itacir do Livramento, 13 jun 2022).

Figura 35 – A luta contra o despejo das 32 famílias - jornal¹⁴¹



Fonte: acervo pessoal do Morador Seu Itacir do Livramento.

¹⁴¹ #Para mergulhar no que se vê# Recorte do jornal com a manchete em destaque STJ mantém 32 famílias em área na Avenida Beira-Mar Norte e a imagem de dois civis cercados por dois policiais (Fim da descrição).

Figura 36 – Moradores e o despejo¹⁴²

Fonte: acervo pessoal do Morador Seu Itacir do Livramento.

Na opinião de Seu Itacir, não faltou força e coletividade, tanto que ele acredita que as famílias não foram despejadas justamente porque a Comunidade, juntamente com outras pessoas, resistiu. Segundo ele, no dia da audiência quando estaria sendo votado na Câmara dos Vereadores, as crianças levaram e mostraram seus desenhos aos Vereadores como um pedido para que olhassem e defendessem aquelas famílias, “*as criancinhas pequenas chegaram na frente dos vereador, teve um vereador que chorou, ninguém queria votar e aí no final, todo mundo votou*” (Notas de Campo – Entrevista – morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Seu Itacir do Livramento, 13 jun 2022). Este feito foi considerado, por eles, como fundamental no processo.

¹⁴² #Para mergulhar no que se vê# Composição com cinco imagens fotográficas em sequência a respeito da ordem de despejo dos moradores da Vila Santa Rosa. As imagens apresentam o conflito entre civis e militares que estão em maior número. Próximo a eles uma escavadeira e um oficial de justiça (Fim da descrição).

Figura 37 – As crianças pedem paz na Câmara dos Vereadores¹⁴³



Fonte: acervo pessoal do Morador Seu Itacir do Livramento.

O processo é longo, mas não por isso, menos doloroso. Viver sob a mira de inseguranças recai sobre a Comunidade uma vigilância cotidiana, assim, depois de muitos anos inconclusos, é fechado o acordo com a Vila Santa Rosa no dia 18 de novembro de 2006, agora com a construtora Taiobá (ex Tarumã). E, aqui, recupero a ideia das influências outras no plano de zoneamento do município, o que põe sob suspeita esse acordo. Isso porque,

Apesar de existir determinação judicial para que os moradores deixem o local, **foi negociado um acordo para que a empresa indenize as famílias em troca da aprovação da mudança de zoneamento da região.** Atualmente o local é considerado de uso exclusivo para habitação popular, o que impede novos empreendimentos. Com a mudança de zoneamento, será permitida a construção de prédios com até 13 andares na região que hoje abriga a Vila Santa Rosa [...] **a construtora também se comprometeu a construir e equipar uma creche na localidade – que depois de concluída será doada à Prefeitura.** De última hora, ficou acertado que a concessão do habite-se de todo o empreendimento a ser construído no local será vinculado à entrega dessa creche, como forma de garantia da obra (A Notícia, 18/11/2006 - grifos meus)¹⁴⁴.

¹⁴³ #Para mergulhar no que se vê# Desenho feito por uma criança com uma escavadeira encostada na parede da escola e ao redor dela pessoas de braços abertos. Acima da imagem a frase quero paz (Fim da descrição).

¹⁴⁴ Os dados do jornal, devido às condições do material, estão incompletos. E estarão referenciados sem autoria, somente com o título da matéria:

Os acordos revelaram as estratégias utilizadas a partir do que lhes interessa e não foi difícil identificar que o jogo maior de interesses sempre se fez presente na sociedade, não se diferenciando neste momento. Ainda assim, de acordo com o presidente da Associação Comunitária da época Felipe Cavalheiros, “os moradores ficaram satisfeitos com o acordo ratificado na reunião de ontem”, no entanto, “ainda não acredita que as questões estejam solucionadas” (A Notícia, 18/11/2006). Outro ponto que merece destaque é a construção da creche, um compromisso da construtora, tanto para com a Comunidade quanto para com a Prefeitura Municipal de Florianópolis, no entanto, esse assunto será retomado mais adiante.

O processo de construção da Comunidade também é narrado sob uma perspectiva coletiva: “desde que teve a primeira casa sempre teve líder comunitário, sempre se organizavam” (Notas de Campo – Entrevista – morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Seu Itacir do Livramento, 13 jun 2022), isso porque, para que fosse possível construir condições dignas de vida dos moradores, sem o recurso humano, solidário e interessado, nada seria possível:

[...] essas lajotas, cada uma delas, foi a gente que colocou. Hoje a prefeitura ajuda, não precisamos mais colocar a mão, mas antes, se quiséssemos calçar a rua nós tínhamos que fazer. A prefeitura dava a lajota e nós tínhamos que dar a mão de obra, então a gente ia, buscava lá no Itacorubi. Colocava tudo na caçamba e depois botava aqui na rua. Um ajudava, outro ajudava. Às vezes juntávamos um dinheirinho entre todo mundo pra pagar também o trabalho, dar uma ajuda (Notas de Campo – Entrevista – ex- morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Zulmar Portela, 30 jul 2022).

A Vila também compartilhava festas, projetos, estudos, reuniões e ações sociais, construídos coletivamente, “a gente usava o Clube Novo Horizonte, a gente sempre fazia as reuniões, eles abriam as portas pra gente. [...] fazia serviços na Comunidade, festas pras crianças, tinha pessoa que dava supletivo aqui na Comunidade, nós achava sempre alguém que queria ajudar a Comunidade” (Notas de Campo – Entrevista – morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Seu Itacir do Livramento, 13 jun 2022).

Figura 38 – A melhoria na Vila Santa Rosa: o trabalho coletivo¹⁴⁵



Fonte: acervo pessoal do Morador Seu Itacir do Livramento.

¹⁴⁵ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição com quatro imagens fotográficas da década de 90 que mostra o mutirão dos moradores para limpeza e buracos para colocação de PV e pavimentação das ruas com lajotas (Fim da descrição).

Figura 39 – Conquistas e vivência da Vila¹⁴⁶



Fonte: acervo pessoal do Morador Seu Itacir do Livramento.

As lembranças da vida na Vila são narradas, cuidadosamente, pelos moradores com os quais dialoguei, e em muitos momentos o meu sentimento é de que ao olharem para trás percebem o tamanho da luta, o quanto o caminho fez sentido e possibilitou que tantas outras pessoas tivessem melhores condições nesse lugar “*é, eu ajudei a construir a Vila!*” (Notas de Campo – Entrevista – ex-morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Zulmar Portela, 30 jul 2022). Esse é o sentimento que tive a partir das observações que não se esgotaram em minhas andanças.

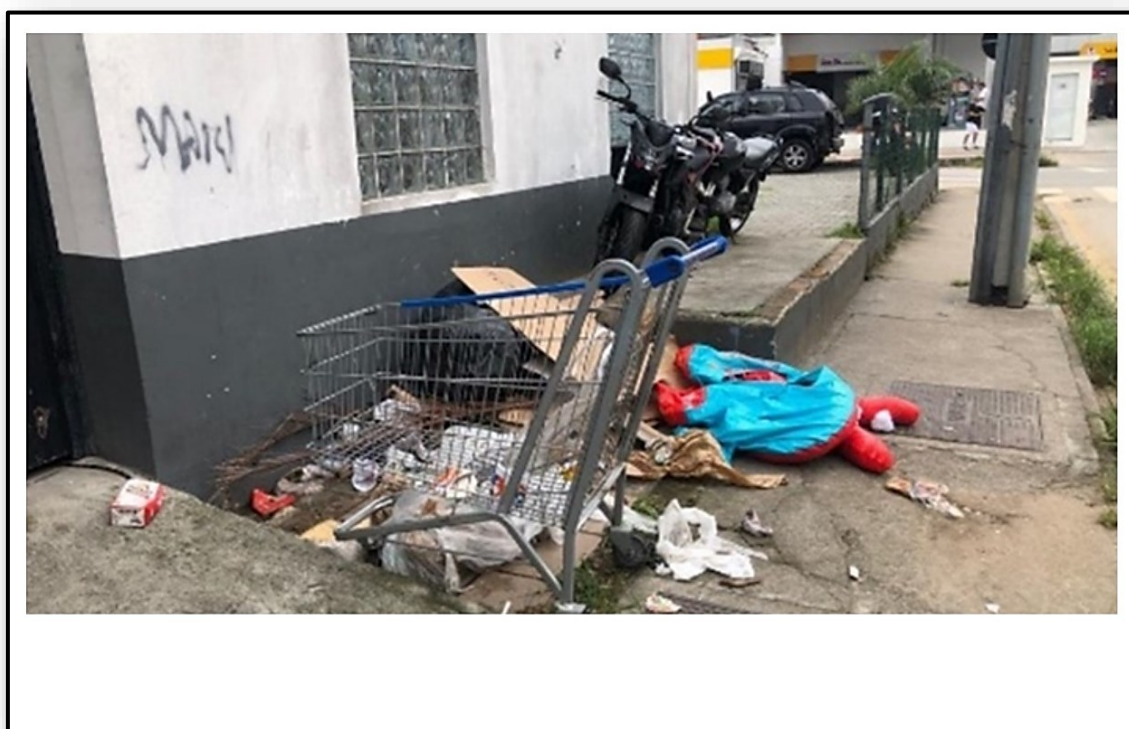
Os componentes mesclam-se entre a visibilidade de um bairro nobre, margeado pela Beira-Mar Norte, e a invisibilidade de uma Vila escondida, subalternizada, nos arredores do espaço geográfico. É nítido o entendimento de segregação, tanto por parte dos moradores da Vila quanto daqueles que acessam a Comunidade, seja porque trabalham nos arredores ou

¹⁴⁶ #Para mergulhar no que se vê# Composição com duas imagens fotográficas: o trabalho voluntário da professora com um senhor no ensino supletivo e a reunião da associação com alguns moradores sentados em círculo em um amplo salão (Fim da descrição).

porque moram pelas redondezas e identificam o descaso do poder público. Tomo como fundamental, no processo da pesquisa, a observação sistematizada e permanente, por isso que o caminho até a Unidade Educativa foi/é sempre precioso. Nele encontrava, desde cedo, muitas pessoas que transitavam para levar as crianças ao NEIM, moradores em suas diversas ocupações. A entrada da Vila Santa Rosa, é muito próxima ao Supermercado Angeloni, bem conceituado da cidade, o que não impede que o lixo depositado seja retroalimentado, por transeuntes. Não é raro encontrarmos roupas, fezes humanas e muito lixo acumulado.

Assim, é importante refletir a relação da Vila com a saúde e o poder público. No Grupo Focal a vigilância epidemiológica foi muito destacada, quanto a isso, pergunto desse lugar, se está relacionado ao interesse da Vila, as condições de vida da Comunidade ou se o foco acontece prioritariamente devido ao seu entorno. A preocupação com as condições sanitárias da Comunidade é o que sustenta suas ações?

Figura 40 – A entrada da Vila: os lixos¹⁴⁷



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

¹⁴⁷ **#Para mergulhar no que se vê#** Imagem fotográfica da entrada na Vila Santa Rosa com uma moto estacionada, um carrinho de supermercado e o acúmulo de lixos jogados na calçada (Fim da descrição).

A Vila apresenta suas discrepâncias. Sua história configura-se no tempo em que as ocupações, em princípio, não incidiam fortemente na cidade, mas, sobretudo, na vida de quem escolheu morar na Comunidade, com aquilo que hoje denomino como sendo de pertencimento, de defesas, resistência e valorização. A Vila, conhecida anteriormente, incorporou um novo conceito: mostrava-se com propriedade. Os moradores, desde os mais antigos aos mais novos, convergiram para um olhar empírico e suas narrativas, envolvidas nas suas experiências cotidianas, significam e ressignificam relações através de nossos *dedinhos de prosa*, sejam no portão, na estrada a caminho de casa, na creche, sentadas no sofá em sua casa, no trabalho, no bar ou no mercado.

O reconhecimento de que as lutas não foram em vão, bem como, a reverberação de um novo paradigma da Comunidade, reforça o posicionamento dos moradores quando não esquecem a história da constituição da Vila e com isso, suas próprias histórias, e também não perdem de vista uma nova narrativa:

*hoje a Comunidade é unida, se um precisar um do outro sempre alguém dá a mão um pro outro. Mas teve uma época logo no que encheu de bastante gente, teve uma violência né, do pessoal que entrava, pessoas estranhas, daí começavam a aprontar dentro da Comunidade, era polícia toda hora, portanto é que o nome antigamente era Cambalacho, pessoal só conhecia aqui por Cambalacho, não por Vila Santa Rosa não. Até hoje tem muita gente que morou aqui que pergunta “como é que tá o Cambalacho?”, aí a gente responde: **não, não é Cambalacho, é Vila Santa Rosa**” (Notas de Campo – Entrevista – moradora da Comunidade Vila Santa Rosa/Andréia Gonçalves, 25 out 2021 - grifos meus).*

E isso se confirma nas ações dos moradores em identificarem, e até mesmo situar as pessoas nesse contexto. Exemplo disso é dado por Seu Ozório Paim, segundo morador da Vila que demarca o olhar atento para a circulação de pessoas na Comunidade “*opa, vai aonde, quer falar com quem?* (Notas de Campo – Entrevista – morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Seu Ozório Paim, 25 out 2021)”. Essa prática é reforçada quando, ao me aproximar de alguns moradores que se ocupam diferentemente do tempo e das companhias, em frente ao comércio do Seu José, que mora há 23 anos na Vila, sou abordada por um jovem, bebendo junto deles e que pergunta do meu interesse na Comunidade. Todo o momento em que construo com ele um diálogo sinto que mais do que ouvir minhas justificativas, ele desejava reiterar que minha abordagem deve considerar o princípio da conversa e do respeito, porque falar da Vila também é falar dos moradores.

Compreendo, desse modo, que as relações construídas com todos os sujeitos precisa fundar-se dentro de uma “linguagem ética polifônica” (Skliar, Téllez, 2008) carregada de vozes

que trazem suas histórias, marcas, pertencimentos e passam a também fazer parte da nossa linguagem, porque nos constituímos por essas relações.

Figura 41 – Dia na Vila: Encontros no bar¹⁴⁸



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

As dificuldades de infraestrutura, na Vila, estão escancaradas e isso parece não ser de interesse da ordem pública, devido sua localização estar afetando o bairro (nobre). Embora o serviço seja prestado, ao que parece, pelas narrativas, é realizado sem que se tenha o interesse de melhorias porque a Comunidade não é vista

porque se fosse vista eles tentavam melhorar né e eles não tentam melhorar. Toda vida é a mesma coisa. [...] eles querem que todo mundo saia daqui, se eles melhorar, cada vez que eles melhorar mais o pessoal vai querer ficar e eles dizem, como é que é, tá manchando a cidade, porque fica feio no meio dos prédio importante que tem ao redor (Notas de Campo – Entrevista – moradora da Comunidade Vila Santa Rosa/Andréia Gonçalves, 25 out 2021 - grifos meus).

¹⁴⁸ **#Para mergulhar no que se vê#** Imagem fotográfica com cinco pessoas sentadas em cadeiras dispostas na rua no lado de fora do bar que se localiza na Comunidade Vila Santa Rosa, dentre elas: um senhor que descasca batatas, dois senhores que interrompem a conversa no momento da foto, um senhor que lê um jornal e outro senhor que cumprimenta ao levantar a mão (Fim da descrição).

É preciso questionar o que significa para a cidade ter uma Comunidade dentro de um bairro nobre e o que isso também exige? A cidade precisa ter um olhar mais apurado e responsável para a Comunidade porque sua acessibilidade precisa ser garantida, mas, será que isso está assegurado?

Nas vezes em que me desloquei até o NEIM, a chuva forte transbordava os bueiros na estrada geral impactando nas ruas da Vila Santa Rosa por onde as pessoas disputavam lugares com os carros e com as águas acumuladas. Dada a estrutura das ruas serem muito estreitas, os esbarrões de sombrinhas e de corpos tornaram-se impossíveis de serem evitados. A transitividade pela Comunidade, em horários distintos, também foi uma escolha pois colaborava para que pudesse conhecer e compartilhar situações em suas particularidades, por isso o

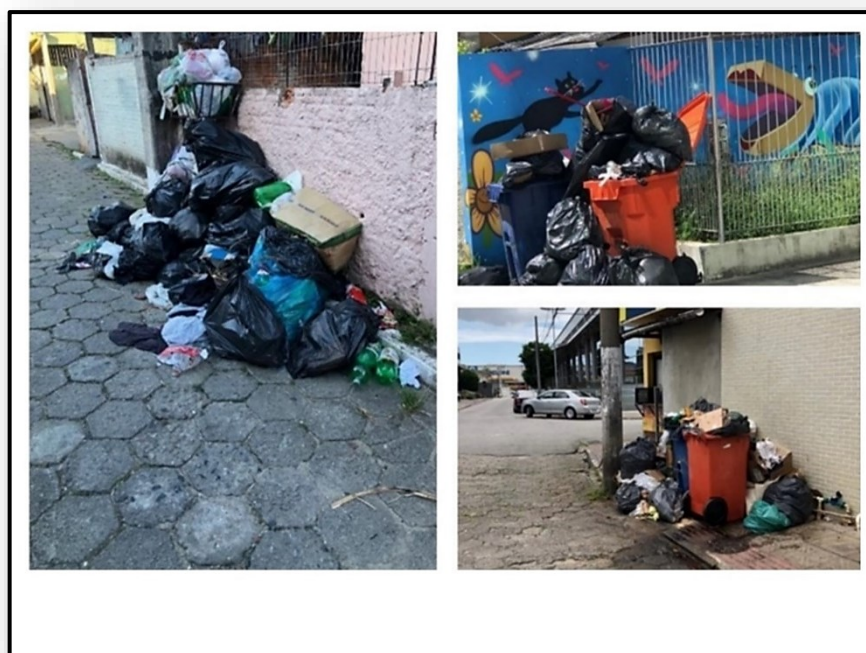
[...] envolvimento pessoal do pesquisador com as pessoas, com o contexto da pesquisa e assim por diante, como dados do próprio trabalho científico. Ou seja, como dados que, em vez de serem tomados como alguma coisa que se põe contra e precisa ser controlada, são tomados como alguma coisa que se faz parte da própria prática do trabalho de campo (Brandão, 2007, p. 12).

Assim, muitos são os dados que potencializam a própria prática do trabalho e sobressaltam ou amarram-se com outras reflexões, exemplo disso aconteceu no final de uma manhã em que seguia para a creche e avisto uma ratazana atropelada bem no meio da rua. A imagem me provocou e fiquei atenta naquilo que poderia compor e revelar meu olhar acerca da Comunidade já bastante estigmatizada. É comum os comentários de que os lixos acumulados diante das casas, a falta de cuidado dos moradores com as moradias, a transitividade de moradores vindos de outras regiões e o excesso de moradias impactam nas questões sanitárias da Vila. Os discursos que, intencionalmente são aludidos e reproduzidos, marcam esse lugar e promovem barreiras cada vez mais impenetráveis em uma condição que, na realidade, é um problema de ordem social e não de exclusividade da Vila. Quero dizer que os discursos em torno das questões sanitárias que propiciam a existência de ratazanas na Vila desconsideram ser esse um problema que acomete outros espaços e, portanto, não pode ser transferida para a Comunidade uma responsabilidade social quando ela, também, sofre com o problema.

Quanto ao problema de saúde pública, Seu Itacir conta que “*desde 2008 tem infestação de ratos, foi feito pouca coisa, teve até casos de leptospirose*” (Notas de Campo – Entrevista – morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Seu Itacir do Livramento, 13 jun 2022). Diante disso é importante refletir: como a ideia da normatividade é construída? Como os discursos impactam os modos de ser e de viver dos sujeitos? Qual o lugar do cuidado, quando a relação com o Outro deixa de ser construída através da ética e assenta-se em uma moral?

Outro fator de atenção são os lixos acumulados, tanto pelo grande número de moradores quanto, ocasionados pela greve do serviço público, evidenciando que a Comunidade não é prioridade para os órgãos públicos. Os lixos permaneceram intocáveis e o acúmulo foi evidente. Embora a greve já tivesse sido finalizada há dois dias, nada ainda havia sido retirado e uma Comunidade tão pequena conseguia ser cada vez menos notada. Os lixos em frente ao mercado e restaurante, situado bem na entrada da Vila, disputavam espaços com as pessoas que passavam aligeiradas e compravam algo através do janelão, pelo lado de fora, ou de pé tomavam brevemente um café enquanto se reuniam de forma combinada para uma conversa ou, encontravam-se de passagem. Parecia-me que era habitual compartilharem aquele espaço e os lixos pareciam não impedir que as pessoas se encontrassem naquele lugar.

Figura 42 – Os lixos acumulados na Vila Santa Rosa¹⁴⁹



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

A greve da Companhia de Melhoramentos da Capital (COMCAP) finalizou no dia 17/02 após 8 dias de paralisação e na sexta feira de tarde, dia 18/02, eles estiveram na Vila Santa Rosa retirando alguns lixos. Hoje pela manhã, o caminhão foi visto novamente na Comunidade. Os garis retiram as lixeiras da frente da Unidade Educativa e levaram para a outra rua, otimizando o tempo e também, porque o caminhão não passa na Servidão Zumbi dos Palmares, onde o NEIM está localizado. Os lixos foram recolhidos, mas o mato resultante da capina ficou em sua maioria. A auxiliar de serviços gerais explicou que eles disseram que levariam na próxima vez

¹⁴⁹ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição de três imagens fotográficas que destacam o lixo acumulado devido à greve: uma com lixo em frente a Unidade Educativa; outra o lixo ao lado da Merceria e na rua em frente as casas, comprometendo a mobilidade pelas ruas e pela calçada (Fim da descrição).

porque não havia espaço no caminhão. Na saída para o almoço reparo que a rua está mais limpa, embora com restos de sujeiras espalhados. Também já não disputamos espaço ao transitar pelas ruas com os lixos que estavam acumulados. Sinto que o cheiro ainda é muito desagradável, imagino para os moradores. O Mercado e Restaurante, situado na entrada da Vila Santa Rosa, que antes era muito comum encontrar fregueses sendo atendidos bem ao lado dos lixos, nesse momento já foi recolhido, ainda assim, restando algumas caixas. A diretora vê os sacos com mato em frente a lixeira e pergunta para uma profissional se foi o pai de uma criança pequena do Grupo IV quem capinou e ela indica que sim (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 21 fev 2022).

A organização, desprendida para o lixo ser retirado, exige habilidade. O caminhão precisa acessar todo o trajeto de ré, na Servidão Santo Antônio por não ter saída e depois, na Servidão Nossa Senhora de Lurdes porque não há espaço suficiente para manobras. É responsabilidade dos garis o deslocamento para que o lixo possa ser agrupado no local onde o caminhão consegue transitar. Enquanto o serviço é realizado, os moradores convivem, em muitos momentos, com o caos que se instala por interromper a condução de carros e outros automóveis, bem como, necessitarem muitas vezes se espremer nos muros para dar acesso ao caminhão.

Figura 43 – O acesso do caminhão da COMCAP¹⁵⁰



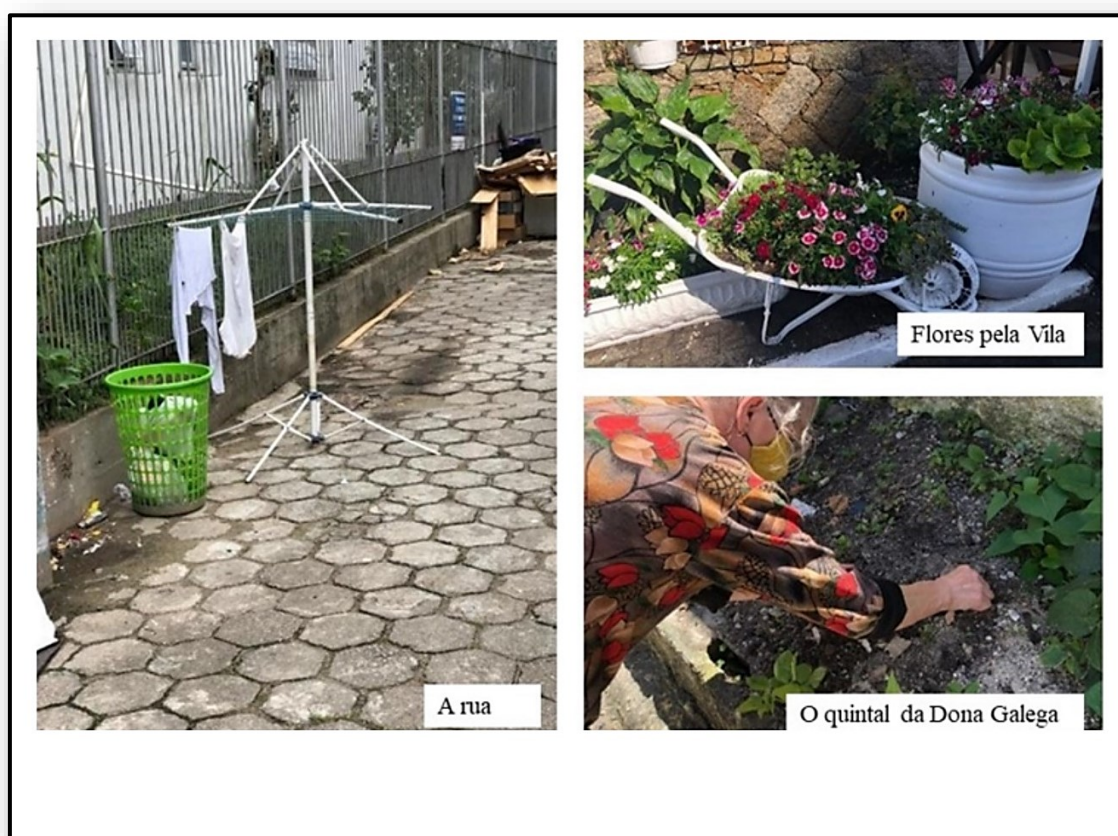
Fonte acervo pessoal da autora (2022).

¹⁵⁰ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição de duas imagens fotográficas do caminhão da coleta de lixo: uma com manobras rente a carro estacionado; e outra com o caminhão no acesso da estreita rua a recolher o lixo da Comunidade (Fim da descrição).

A Vila tem cor, tem cheiros, tem vida!

Se não há espaço para um pequeno plantio, a possibilidade é construída. A Vila tem festa, tem colaboração. Os modos pelos quais cada um deixa a sua marca, configura um novo horizonte que se abre em possibilidades, por isso, posso caminhar, cotidianamente por suas três ruas que sempre haverá algo novo para sentir, para olhar, para encontrar. Eu nunca estou/estive só! É uma nova flor que foi plantada, um varal na estrada, um cobertor para secar no muro, o choro de um bebê vindo do alto de uma quitinete ou dos fundos de outra, uma criança aprendendo a andar de bicicleta, o encontro de crianças na calçada folheando um livro e fazendo um Q-suco, as conversas interessantes enquanto estendem a roupa da vizinha, a companhia dos cachorros até quase o portão da creche, o jornal sendo folheado, a mesa posta na rua, com o dominó entre os amigos.

Figura 44 – A Vila tem cor, tem cheiros, tem vida!¹⁵¹



Fonte: acervo pessoal da autora (2021).

¹⁵¹ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição com três imagens fotográficas com destaque para a rua que é passagem coletiva, mas também incorpora outros elementos: um varal de chão móvel com roupas penduradas, o carrinho de mão e o vaso branco com flores coloridas e a senhora manipulando a terra do canteiro (Fim da descrição).

As muitas portas das casas abertas me permitiram ouvir as conversas, o rádio com as notícias, a televisão com os desenhos, o barulho dos pratos e talheres e também, sentir os aromas prazerosos das comidas na explosão dos cheiros dos pães, bolos, carnes, feijão. Com poucos passos é possível entrar ou sair da Vila Santa Rosa devido a sua estrutura geográfica, o que me aproxima aos tantos cumprimentos recebidos, todos os dias. Definitivamente eu não caminhei só e por isso mesmo, caminhei.

3.4 “A COMUNIDADE QUERIA A CRECHE”: A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Figura 45 – O NEIM Carlos Humberto Pederneiras Corrêa¹⁵²



Fonte: acervo pessoal da autora (2021).

¹⁵² **#Para mergulhar no que se vê#** Composição de três imagens fotográficas da Unidade Educativa: fachada com uma placa escrita NEIM Carlos Humberto Pederneiras Corrêa e abaixo porta de entrada aberta; imagem da lateral com o único portão de acesso e ao fundo parque com alguns brinquedos e imagem da fachada mais ampliada com um cartaz amarrado na grade escrito respeita (Fim da descrição).

O NEIM Carlos Humberto Pederneiras Corrêa, localizado dentro da Vila Santa Rosa, foi inaugurado no dia 03 de outubro de 2011 pelo Prefeito da cidade de Florianópolis, Dário Elias Berger e pelo Secretário de Educação Rodolfo Pinto da Luz. Na ocasião, a Direção da Unidade Educativa foi assumida pela senhora Denize Sueli de Oliveira.

Conforme seu Itacir, a creche não chegava para Comunidade como uma defesa irrestrita da Prefeitura Municipal de Florianópolis de acesso à Educação Infantil, mas, “*como negociação na Câmara dos Vereadores porque para fazer o prédio, eles tinham que mudar o zoneamento*” (Notas de Campo – Entrevista – morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Seu Itacir do Livramento, 13 jun 2022). O prédio em questão, é onde está situado o Ministério Público e foi construído após o acordo com a Comunidade e resultou na expulsão das 36 famílias do terreno. A creche, também segundo o ex presidente da associação dos moradores, não foi planejada:

eu acho que isso não foi nem pensado porque não tinha projeto e nós fomos numa reunião na OAB e eu falei nós támo cobrando o projeto da creche, porque a gente da Comunidade quer conhecer o projeto da creche, eles nunca apresentaram nada. Acho que eles fizeram a creche sem projeto, sem nada porque eles tinham pressa né, porque eles tinham prazo pra entregar porque o Ministério Público tava cobrando deles (Notas de Campo – Entrevista – morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Seu Itacir do Livramento, 13 jun 2022)

Figura 46 – Prédio do Ministério Público onde o NEIM está localizado¹⁵³



Fonte acervo pessoal da autora (2021).

¹⁵³ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição com duas imagens fotográficas do prédio do Ministério Público, local onde ao fundo está situado a Unidade Educativa e é margeado por grades do início ao final da Servidão Zumbi dos Palmares (Fim da descrição).

O desinteresse pela creche foi percebido por Seu Itacir porque “a prefeitura não fez nada, não vistoriava nada, só recebeu a creche prontinha. O Secretário da Educação uma vez veio, eu convidei ele pra vir e ele veio. Eles receberam a creche pronta, foi só chegar, receber a chave e inaugurar”(Notas de Campo – Entrevista – morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Seu Itacir do Livramento, 13 jun 2022). Ainda conforme Seu Itacir, a creche só saiu porque “eles tinham amarrado na Câmara que o habite-se do prédio só ia ganhar quando a creche tivesse pronta”(Notas de Campo – Entrevista – morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Seu Itacir do Livramento, 13 jun 2022), e para ele, isso foi fundamental para assegurar que a creche fosse entregue porque somente através do acordo, conseguiriam manter o compromisso firmado. Embora, houvesse um acordo, sem a presença firme e interessada do Seu Itacir ele teria sido descumprido. Conforme conta, quando o presidente da associação deixou a Comunidade porque morava no terreno que foi desapropriado, ele a assumiu e, a partir de um contato com o vigia soube que seria inaugurado o prédio antes da creche ser entregue para a Comunidade:

[...] o vigia que cuidava dos prédios de noite falou pra mim, amanhã vão inaugurar o prédio da frente do Ministério Público e a creche aqui não tinha tijolo, nem nada. Daí eu consegui o telefone do Secretário de Educação e disse eu quero saber da nossa creche, eles vão inaugurar o prédio amanhã e a creche nem começaram. O secretário disse, pode deixar comigo e foi lá e já suspenderam, no outro dia não teve inauguração. Ele disse, vamos dar em cima dele pra fazer a creche daí começaram em uma semana, com 60 dias tava pronta a creche, com tudo mobiliado. Daí eles queriam passar para a associação e aí eu falei pro Dário Berguer vamos passar pra prefeitura porque ela tem condições de pagar os funcionários e para manter. Eu acho que eles acharam que a associação não tinha condições e tomavam de volta depois (Notas de Campo – Entrevista – morador da Comunidade Vila Santa Rosa/Seu Itacir do Livramento, 13 jun 2022).

Vale dizer que, para Andréia Gonçalves, a importância da Creche não condiz com o nome dado a ela “botaram um nome ali, o nome não encaixa com a Comunidade (Notas de Campo – Entrevista – moradora da Comunidade Vila Santa Rosa/Andréia Gonçalves, 25 out 2021). Quando pergunto se ela sabe quem foi Carlos Humberto Pederneiras Corrêa¹⁵⁴ ela

¹⁵⁴ Nasceu em Florianópolis/SC em 11 de abril de 1941, e fez sua passagem em La Paz, no dia 24 de novembro de 2010, deixou um legado como pioneiro da história oral no Brasil.

“Carlos Humberto transitou por várias instituições e cargos dentro da cidade de Florianópolis e do estado de Santa Catarina [...]:presidente do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (IHGSC), foi diretor Museu de Arte Moderna de Florianópolis (1963-1969), Diretor do Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Santa Catarina (1969-1975), Secretário de Educação, Saúde e Assistência Social da Prefeitura Municipal de Florianópolis (1975), professor titular da UFSC (1967 – 1991), além de professor em diversas outras instituições públicas e privadas, no ensino regular e universitário como o Instituto Estadual de Educação, Fundação Universitária de Joinville, Universidade do Estado de Santa Catarina, Faculdade de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (por conta de convênio estabelecido com a UFSC)”.

responde sem hesitar “*eu não sei, mas não encaixa*”. Ela ouviu atentamente eu dizer que o homenageado foi um importante professor e historiador brasileiro, nascido em Florianópolis e falecido em 2010. Andréia Gonçalves me olha e defende:

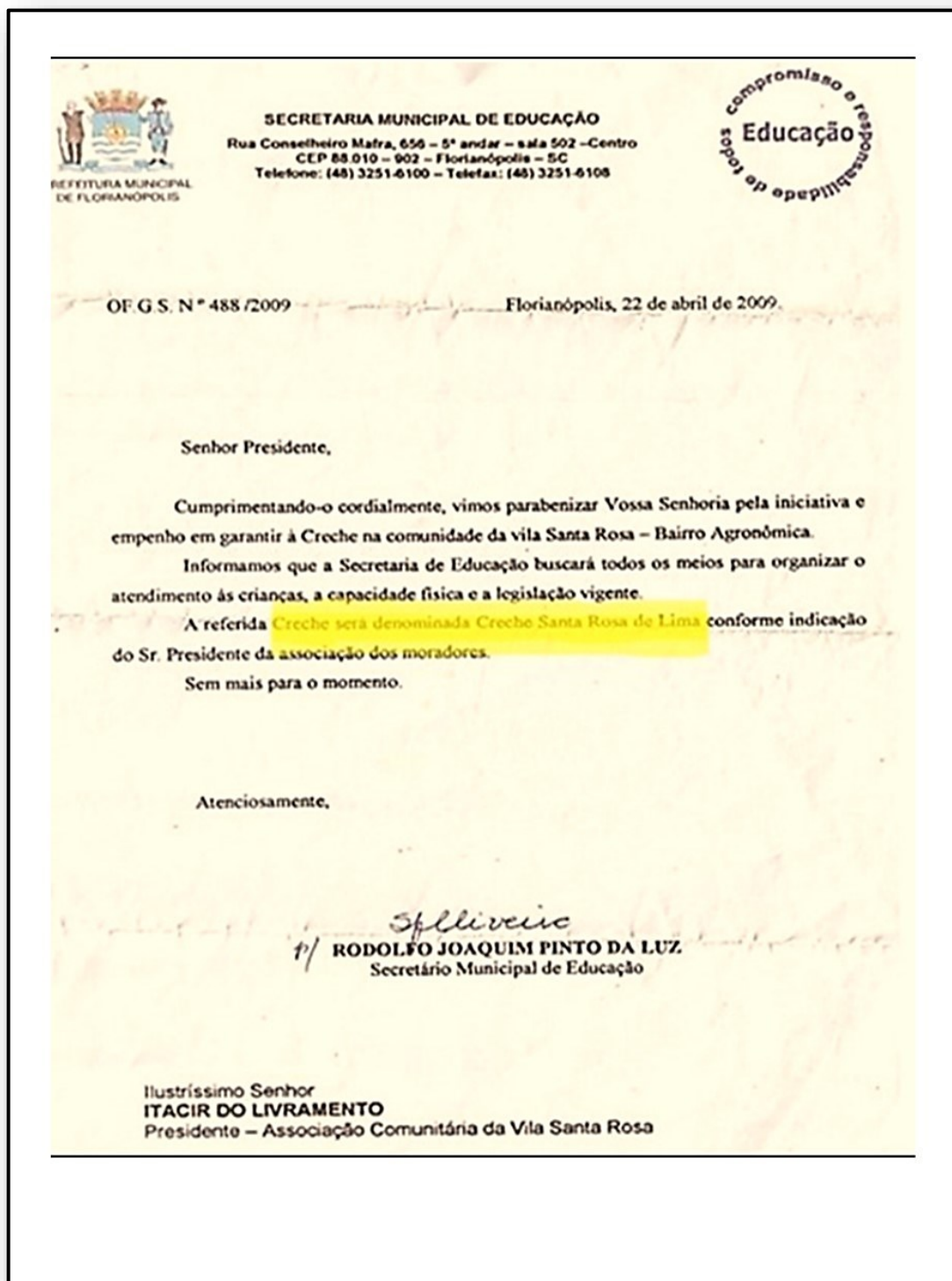
não, não se encaixou. Tinha que ter um nome assim, que focasse na Comunidade. Por exemplo, Creche Santa Rosa, agora botaram o nome lá do estranho que ninguém conhece, que poucas pessoas sabem quem é, sem, sem fazer um, como é que se diz? Uma pesquisa, na Comunidade pra saber o que o pessoal achava do nome, se conhecia, se não conhecia (Notas de Campo – Entrevista – moradora da Comunidade Vila Santa Rosa/Andréia Gonçalves, 25 out 2021).

Há um documento, na pasta do Seu Itacir, que apresentava um outro nome para a Creche, informado pelo Secretário de Educação Rodolfo Pinto da Luz, encaminhado a ele. No documento, além do Secretário parabenizar o presidente da associação pelo empenho e iniciativa em garantir para a Comunidade a Unidade Educativa, também informa que será denominada de **Creche Santa Rosa de Lima**, convergindo com que havia sido proposto pela moradora Andréia Gonçalves sobre algo que estivesse mais relacionado com a Comunidade, afinal, foi construída a partir de um horizonte em torno dela, através de muita luta e força coletiva.

Disponível em:

https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1501688769_ARQUIVO_trabalhocompletoanpuh.pdf.

Acesso em: 10 jan 2024.

Figura 47 – Ofício: o nome da Creche¹⁵⁵

Fonte: acervo pessoal do morador Seu Itacir do Livramento - grifos meus.

¹⁵⁵ #Para mergulhar no que se vê# Imagem digitalizada do ofício do Secretário de Educação no dia 22 de abril de 2009 encaminhado ao presidente da Associação dos moradores da Vila Santa Rosa com cumprimentos pela defesa acerca da creche e com a referida indicação de nome Creche Santa Rosa de Lima (Fim da descrição).

3.4.1 O NEIM Carlos Humberto Pederneiras Corrêa: contornos de um espaço de Educação Infantil

O prédio onde a creche está situada é ocupado pelo Ministério Público e tem três blocos com seis andares em cada um deles. Sua localização, no último bloco, é composta por dois andares. O único acesso para a creche é através do parque, um espaço externo pequeno e com pouca variedade de brinquedos. Os dois balanços, foram em muitos momentos, os responsáveis por desentendimentos, dada sua importância para as crianças pequenas e, a escassez deles. Importante destacar que isso acontecia somente entre o Grupo IV, uma vez que devido a Pandemia da COVID-19, as orientações do Plano de contingência (PLANCON) não permitiam que os grupos pudessem compartilhar os mesmos espaços. No parque há um escorregador, ponte, brinquedos comuns e de plástico, sem proporcionar desafios e maiores interesses das crianças pequenas, então, muitas corriam mais pelo espaço do que efetivamente, usufruíam dos brinquedos.

Figura 48 – Parque e casinhas¹⁵⁶

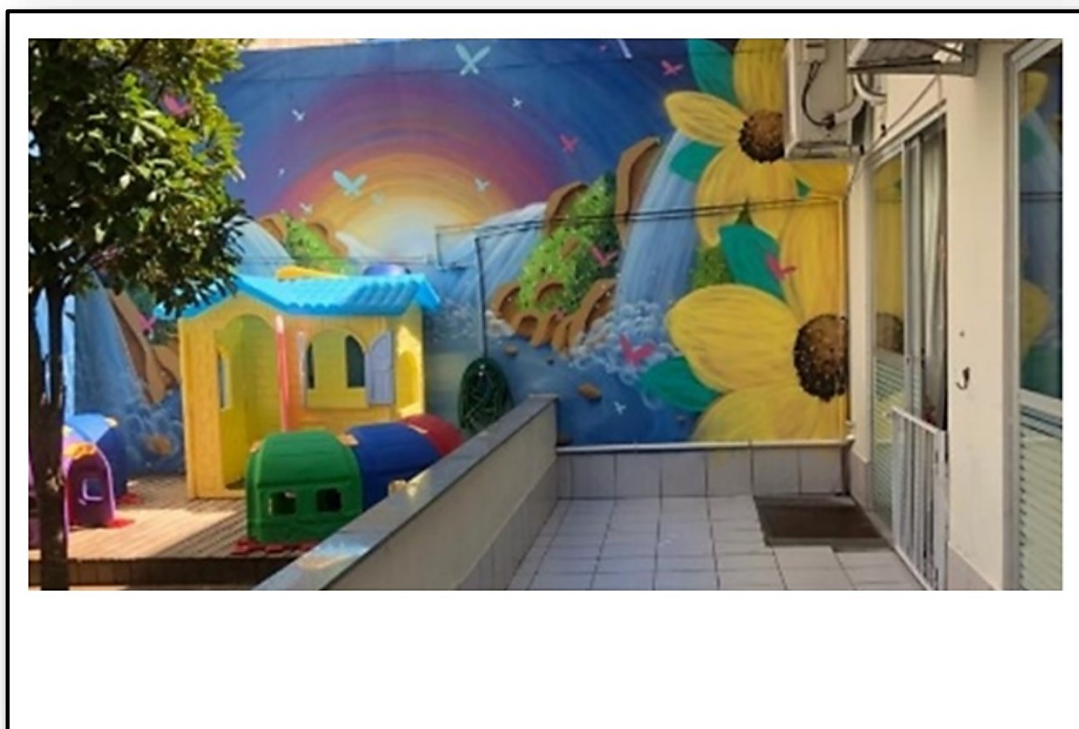
Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

¹⁵⁶ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição com quatro imagens fotográficas da pequena área externa do parque com poucas árvores ao redor: uma casinha de madeira pintada de azul com detalhes em branco e marrom; dois escorregadores de plástico coloridos dispostos um de frente ao outro; dois balanços coloridos de plástico próximos de uma mesa e bancos de cimento e ao fundo uma caixa d'água cercada e uma casinha de plástico colorida ao lado de uma árvore (Fim da descrição).

As crianças pequenas interessavam-se pelas casinhas, embora não existissem brinquedos em seu interior para ampliar as brincadeiras, mas, ganhavam elementos trazidos pelas crianças pequenas, como folhas de árvores, gravetos, loucinhas da sala, bonecas, carros, caixas.

O deck com chuveirão também é ocupado pelas crianças pequenas e soube que foi utilizado, embora eu não tenha participado desse dia. O solário compartilhado entre os Grupos I e II, oferecem a possibilidade de estarem sempre conectados ao espaço externo, às crianças pequenas e aos bebês. Por vezes, mesmo com as restrições do PLANCON, os bebês buscavam uma aproximação, sorriam, apontavam, choravam, ofereciam brinquedos, estendiam as mãos para um contato. As crianças pequenas também gostavam de estar no *hall* de entrada para jogar bola, correr e utilizar o espaço durante as propostas nos momentos de Educação Física

Figura 49 – Solário dos Grupos I e II¹⁵⁷



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

¹⁵⁷ **#Para mergulhar no que se vê#** Imagem fotográfica do parque com casinha e túnel de plástico colorido, ao lado uma parede alta pintada com flores e cachoeira onde está instalado cano com furo para saída de água e um solário descoberto de piso cerâmico cercado por um muro baixo que é uma extensão das salas dos Grupos I e II (Fim da descrição).

A sala da Direção está localizada tão logo se acessa o NEIM, no piso térreo, assim, tanto é possível observar quanto ouvir o movimento que acontece ao longo do dia. Convivem nesse espaço, diariamente, a diretora e uma profissional que foi convidada para acompanhá-la na direção em tempos em que a Supervisora se encontrava afastada por questões de saúde. Muito frequente é a presença de famílias e profissionais docentes para conversas e organizações diárias. Diante da sala está disposto um sofá muito utilizado pelas famílias que aguardavam o horário indicado pelas profissionais docentes no processo de inserção, bem como, pelas profissionais em seus horários de intervalos.

Figura 50 – Sofá no *hall* de entrada¹⁵⁸



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Ao lado da sala está o livro ponto e uma geladeira literária, que faz parte do Projeto denominado pelo Ministério Público (MP) como Livroteca – páginas da cidadania.¹⁵⁹ e que foi pintada pelo mesmo artista que fez, no muro da entrada da Servidão Zumbi dos Palmares. De acordo com uma profissional, o MP entrou em contato com um representante da Comunidade

¹⁵⁸ **#Para mergulhar no que se vê#** Imagem fotográfica de um sofá preto de três lugares encostado na parede próximo a porta de acesso a sala do Grupo III. Ao fundo corações coloridos colados na parede e um painel com personagens do boi de mamão feitos de pano (Fim da descrição).

¹⁵⁹ “Este Projeto transforma refrigeradores sem uso em estantes de livros, distribuindo-os em comunidades vulneráveis da região. De acordo com Daniele Escobar, procuradora da República e uma das idealizadoras, o projeto “começou com nossos vizinhos da Vila Santa Rosa pedindo por um incentivo à leitura. A necessidade serviu de temática para a pintura de um mural, colorindo as ruas da comunidade. Enquanto isso, surgiu uma geladeira estragada e assim foi construído o projeto. Acreditamos que as Livrotecas, além do incentivo à leitura, proporcionarão momentos de lazer e maior integração dos moradores”. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/sc/sala-de-imprensa/noticias-sc/mpf-sc-lanca-projeto-que-transforma-geladeiras-sem-uso-em-livrotecas>. Acesso em: 10 jan 2020.

com o desejo de oferecer a geladeira, no entanto, o representante achou mais prudente deixar na Unidade porque não estaria na rua e também, porque o acesso de pessoas possibilitaria um melhor uso.

No térreo estão localizadas as quatro salas de referência de atendimento aos Grupos I, II, III e IV e a cada duas salas, um banheiro é compartilhado. Os Grupos I e II, possuem uma banheira e foi muito comum ver os bebês refrescando-se nesse espaço, especialmente no balde de ofurô, quando estavam chorosos, devido ao forte calor, para ajudar na higiene nas trocas de fraldas, quando voltavam do parque ou até mesmo, ao demonstrar o desejo após outro bebê ter recebido um banho. Os Grupos III e IV também possuem um espaço para banho, no entanto nunca presenciei as crianças pequenas fazendo uso dele. Também, em cada lado do banheiro tem uma pia e vaso sanitário. Os bebês não têm acesso sozinhos — pois existe um portão instalado na porta —, já as crianças pequenas transitam sozinhas pelo espaço. Como o Grupo III compartilha com o Grupo IV, não foram raros os momentos em que prestei ajuda às crianças pequenas para lavar as mãos, higienizar-se após o uso do vaso sanitário e para se vestirem.

Figura 51 – Banheiros compartilhados¹⁶⁰



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

¹⁶⁰ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição com duas imagens fotográficas: o banheiro compartilhado dos Grupos I e II com um vaso sanitário baixo, um trocador e um balde de cor laranja dentro da banheira e o banheiro compartilhado entre os Grupos III e IV projetado com dois vasos sanitários, uma pia e um chuveiro baixo para a altura das crianças pequenas (Fim da descrição).

Também nesse piso se encontra o refeitório, com três mesas dispostas e seis cadeiras em cada uma delas. O *buffet* está localizado ao fundo, não atrapalhando a circulação das crianças pequenas e dos adultos. Ao lado, um poço de luz, que nunca vi ser acessado nem aberto, até porque uma mesa com dois bancos está disposta bem em frente. Ele existe devido à pouca iluminação decorrente do espaço não ter janelas e a circulação de luz vir somente da porta de entrada e quando as portas das salas estão abertas.

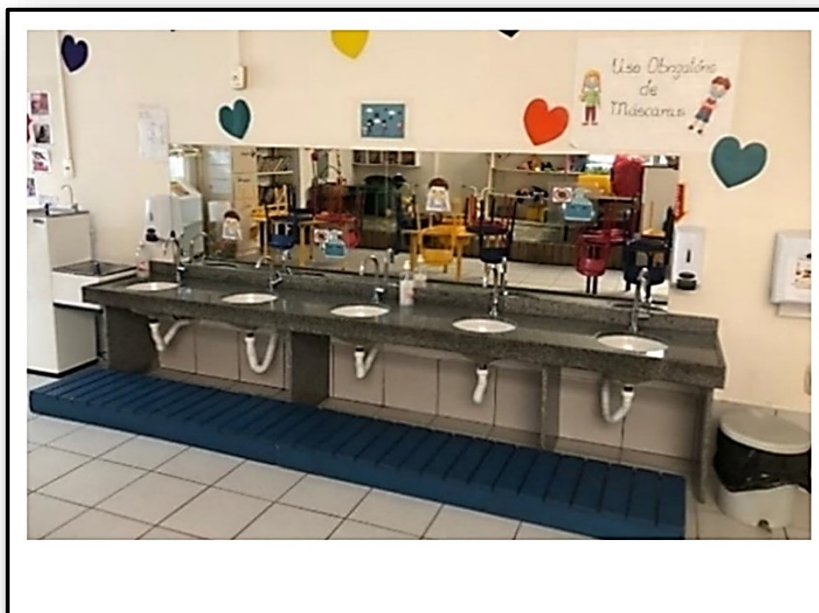
Figura 52 – Refeitório e *buffet* da creche¹⁶¹



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Há também um elevador de uso das cozinheiras para o transporte da comida e das louças, uma vez que a cozinha é no andar superior. Agregam ao refeitório cinco pias que geralmente são utilizadas pelos Grupos III e IV para a escovação dos dentes.

¹⁶¹ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição com duas imagens fotográficas: buffet de metal com espaço para três cubas e três mesas com cadeiras coloridas e ao lado uma cortina verde instalada do chão até quase ao teto (Fim da descrição).

Figura 53 – Pias¹⁶²

Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Além disso, uma poltrona de amamentação, disposta bem próximo da sala do Grupo I é utilizada, majoritariamente, pelas profissionais enquanto aguardam para realizar a limpeza do espaço, no intervalo do meio-dia e nas Reuniões Pedagógicas. Foram poucos os momentos em que vi uma família fazendo uso ou um adulto acalentando um bebê ou uma criança pequena: *“Igor (branco, 4 meses) chega dormindo no colo de sua mãe e acorda assim que ouve alguns bebês chorando. Sua mãe entrega a bolsa e avisa que estará sentada na poltrona dando mamã para ele. ‘é o horário dele dormir, deixa dormir. Um a menos para chorar’, diz ela (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 06 jul 2022).*

¹⁶² **#Para mergulhar no que se vê#** Imagem fotográfica de bancada de mármore cinza escuro instalada na parede com cinco pias brancas e cinco torneiras de metal. Ao fundo um espelho acompanha quase a extensão da bancada, no chão, um deck de madeira azul. Ao lado esquerdo um bebedouro branco e no lado direito um lixeiro de plástico bege. Na parede alguns corações coloridos de papel colados (Fim da descrição).

Figura 54 – Poltrona de amamentação¹⁶³

Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Ainda no refeitório está localizada a biblioteca e um palco, que geralmente está fechado com a cortina e é aberto quando ocupado por um grupo para brincarem, olharem os livros, pintarem, ou, em momentos específicos de reuniões e eventos. A Biblioteca, os fantoches e materiais são organizados pela profissional docentes auxiliar que está readaptada, bem como, pode-se combinar com ela para que conte uma história. Pouquíssimas foram as vezes em que vi as crianças pequenas acessarem esse espaço sem que existisse uma proposta do grupo, e estas também foram acanhadas. Quando as crianças pequenas tentavam burlar os adultos, espiar pela

¹⁶³Esse artefato foi incorporado a lista de materiais da PMF no ano de 2014 com o objetivo de incentivar a amamentação além de, oferecer ao adulto um espaço mais confortável para as relações com os bebês, de oferecer um aconchego ou dar uma mamadeira, no entanto, muitos profissionais dos Grupos I retiram de sala a poltrona e ela acaba sendo realocada na Unidade, perdendo a oportunidade de fazer uso dela de forma a qualificar as relações com os bebês.

#Para mergulhar no que se vê# Composição com duas imagens fotográficas: profissional docente sentada na poltrona de cor preta segura bebê pardo de cinco meses enrolado em cobertor; e poltrona de cor preta encostada na parede próxima a uma porta com corações de papel colorido colados e acima escrito Grupo I (Fim da descrição).

cortina, se esconder ou, tentar pegar algum livro ou fantoche, suas ações eram geralmente interrompidas e negadas.

Figura 55 – Biblioteca e palco ¹⁶⁴



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Ainda no *hall* de entrada, um depósito embaixo da escada guarda alguns materiais de limpeza, de secretaria e de Educação Física (que posteriormente foi transferido para um espaço no parque). No térreo, um banheiro social e um armário disposto junto ao vaso sanitário, onde são guardadas as toalhas de banho, lençóis e pano de chão, para o acesso das profissionais sem a necessidade de se deslocarem até a lavanderia.

No piso superior encontra-se a cozinha, espaço restrito para as cozinheiras, nutricionista e pessoas autorizadas por elas. No máximo que me aproximava, na porta, era para solicitar uma garrafa de água quente ou para cumprimentá-las. Apenas uma cozinheira

¹⁶⁴ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição com três imagens fotográficas: estante com quatro prateleiras de livros e um arquivo de ferro com quatro gavetas, um tablado com algumas almofadas coloridas, uma mesa e um banco retangular, ao fundo encostados na parede uma televisão e prateleiras com brinquedos e uma cortina verde do chão ao teto que separa o tablado do refeitório (Fim da descrição).

trabalhava em cada turno, e estavam sempre muito alegres, gentis e prestativas. A relação com os bebês e com as crianças pequenas era de muito cuidado e preocupação, habitualmente elas iam até as salas para chamá-las em seus horários para que fossem ao refeitório e muitas vezes as encontrava sentadas ao lado das crianças pequenas conversando, incentivando e ajudando a se alimentarem. No grupo de bebês elas levavam a alimentação e depois recolhiam, salvo os momentos em que as profissionais docentes ainda não haviam finalizado e que levavam a louça posteriormente.

Figura 56 – A cozinha: entre cheiros e sabores¹⁶⁵



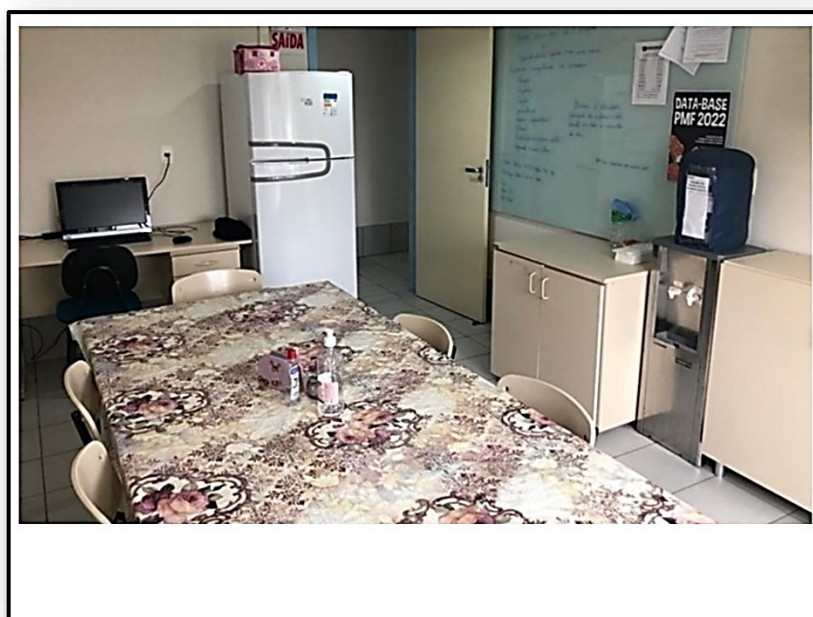
Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Ainda no piso superior, mobiliado com geladeira e forno micro-ondas está o refeitório para as profissionais, assim, o espaço era frequentemente utilizado tanto para o café quanto para o almoço e onde, geralmente, eu também realizava as refeições. Como havia a preocupação

¹⁶⁵ **#Para mergulhar no que se vê#** Imagem fotográfica com duas senhoras na cozinha em frente ao fogão industrial de quatro bocas e nele quatro panelas e uma chaleira. Uma senhora segura uma colher e a tampa da panela e a outra senhora passa o pano verde no fogão. Ao fundo, na parede, bancada de mármore, armários e janela com vidros (Fim da descrição).

com a COVID-19 a quantidade de pessoas na sala havia sido reduzida, então, para não prejudicar as profissionais docentes que possuíam seus horários definidos, eu me organizava em um horário que a maior parte do grupo já havia utilizado, de tal modo, encontrava poucas pessoas ou às vezes, nenhuma. Em raros momentos cheguei e os espaços ainda estavam completos, porém havia um esforço do grupo para que me sentisse acolhida, e assim, organizaram estratégias para me incluir no espaço ou cediam a cadeira se já tivessem terminado. Como não há pia, a louça é lavada no tanque da lavanderia. Junto ao refeitório foi instalado um computador para uso coletivo e o recurso era muito utilizado. Não era raro encontrarmos profissionais docentes fazendo seus registros, observando os registros fotográficos ou, na escrita da ata das reuniões pedagógicas.

Figura 57 – Refeitório das profissionais¹⁶⁶



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

A sala da supervisão é acessada tanto pelo refeitório das profissionais quanto pela lavanderia. No espaço está disposta uma mesa para os encontros de planejamentos das profissionais docentes, e para o atendimento às famílias. Também há um computador. Na sala, alguns itens como edredons, brinquedos e livros estão guardados, sendo possível acessá-los. A

¹⁶⁶ **#Para mergulhar no que se vê#** Imagem fotográfica com uma mesa ao centro da sala com toalha colorida e cinco cadeiras ao redor. Encostada a parede uma geladeira branca com duas portas, ao lado mesa com tela e teclado de computador e uma cadeira. Próximo a porta um quadro de vidro com anotações, armário baixo com duas portas e um bebedouro de chão de metal com bombona (Fim da descrição).

sala foi gentilmente cedida pela Supervisora para que eu pudesse realizar as entrevistas com as famílias, com as profissionais docentes e com o Seu Itacir.

A lavanderia fica localizada bem ao lado da sala da supervisão, assim, quando as máquinas estão em funcionamento mesmo com a porta fechada é possível ouvi-las, bem como também, as profissionais docentes quando estão trabalhando e conversando nesse espaço. Não há um depósito, sendo que muitos materiais são armazenados no corredor e em um canto ao lado da porta da lavanderia. Também no piso superior um banheiro social com uma pia, um vaso sanitário e um chuveiro, que estava sendo utilizado como depósito de um brinquedo.

3.5 AS FAMÍLIAS DO NEIM CARLOS HUMBERTO PEDERNEIRAS CORRÊA: TECENDO SENTIDOS ACERCA DO CUIDADO

O número de crianças atendidas, por ser uma creche pequena, também é reduzido. Habitualmente, um Grupo IV pode atender até vinte crianças por período, no caso do NEIM, esse número cai para dezesseis crianças. Os demais Grupos I, II e III, atendem a Resolução CME nº 01/2017 (Florianópolis, 2017) para definir os critérios e regulamentar a portaria de matrícula, ou seja, quinze bebês e quinze crianças por período, podendo chegar ao número máximo de vinte, ou seja, dez integrais e cinco parciais por período.

Atualmente o NEIM tem cinquenta e seis crianças distribuídas nos quatro grupos de atendimento e com uma composição de cinquenta e três famílias. Segundo a diretora houve desistências dada a construção de creches próximo ao Maciço do Morro da Cruz, o que facilitou a vida de muitas famílias pela proximidade às unidades construídas, e foi possível observar uma vez que

com a inauguração do NEIM Morro do Horácio, três crianças pequenas do Grupo IV deixaram a Unidade Educativa: Isaque, Eloá e Stephany e a justificativa das famílias foi devido à proximidade do novo NEIM às suas residências e o quanto isso implica na organização familiar. Pergunto para a mãe de uma criança pequena do Grupo IV se ele também irá, isso porque eles moram mais próximos ao novo NEIM e ela indica “não, eu não quero que ele passe por uma saída este ano” (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 08 abr 2022).

A diretora também explicou que em 2021 muitos haitianos, por conta do furacão¹⁶⁷, retornaram para buscar os parentes e também para saber deles e que “*uma das mães que tinha*

¹⁶⁷ Tremor ocorrido em agosto de 2021, com magnitude 4,9. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/08/19/numero-de-mortos-por-terremoto-no-haiti-passa-de-2100-pais-registra-novo-abalo.ghtml>. Acesso em: 17 jan 2024.

o filho na creche foi com o bebê para buscar o outro filho e não conseguiu retornar, deixando o pai sozinho aqui, na comunidade” (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 22 fev 2022).

Esse é um dado de extrema importância para a pesquisa pois, a escolha desse NEIM não foi aleatória justamente pela possibilidade de conhecer e me aproximar de outras culturas, especialmente haitiana e de outros Estados do Brasil. Como se ampliou consideravelmente a presença das famílias nos Núcleos de Educação Infantil de Florianópolis, a partir do que foi indicado no Grupo Focal, a Unidade sentiu a necessidade de buscar estratégias para se aproximar delas. No ano de 2019 contou com a colaboração de uma mãe que integrava o conselho escolar para traduzir o Regimento Interno para o Francês com o propósito de que as famílias haitianas acessassem o documento de modo mais compreensivo e confortável tornando-se uma estratégia importante que aproximou as famílias da Unidade Educativa e vice-versa. Também em 2019 trabalhava uma funcionária haitiana, contratada pela empresa terceirizada que dialogava com as famílias em Espanhol, Francês e Crioulo. Outro elemento importante refere-se aos bilhetes enviados na agenda que eram lidos e explicados para as famílias e caso necessitasse de tradução era solicitado também a ajuda da funcionária. O Crioulo Haitiano (*kreyòl ayisyen*), também conhecido como créole, é a língua materna sendo falada por praticamente toda a sua população e que resistiu à supremacia da colonização e exploração Francesa, então,

no caso do Haiti e de alguns outros países de fala crioula, a sua utilização quer na escrita ou na fala é um passo importante rumo ao reconhecimento histórico-identitário desses povos. Na verdade, a língua materna é o maior patrimônio restante de uma pátria esfacelada pelos atropelos ditatoriais do país colonizador (Pimentel; Cotinguiba; Ribeiro, 2016, p. 33).

Nessa composição heterogênea, por dentro desse lugar, aprendemos muito com a diferença, portanto, como dedicamos nossa relação com as famílias? Reconhecer o quanto a vida privada incide nos aspectos da vida pública é abraçar o sujeito que chega com suas distintas composições, atravessadas por seus contextos culturais e sociais

eu me sinto acolhida, que eu me sento aqui, eu converso, fico à vontade até de falar da minha vida, o que tá acontecendo comigo e isso foi muito bom pra mim porque as vezes nem sempre a gente fica tão acolhida assim pra contar o que tá acontecendo na minha vida. Ah, eu vou embora! Eu podia ter dito só assim, mas aí eu contei o motivo pras professoras” (Notas de Campo – Entrevista – família Grupo I, 11 abr 2022).

As aproximações com as famílias foram primordiais para o entendimento do significado do cuidado, inscrito e vivido tanto no espaço privado quanto nas relações no espaço educativo. Desse modo, nessa construção de vínculos no qual pesquisadora (eu) e famílias foram convergindo, muitos foram os elementos enunciativos desses modos relacionais e o quanto afetavam a vida coletiva e singular. A compreensão, também, das profissionais docentes diante o lugar que as famílias ocupam, demarcou ausências e presenças, responsabilidades e descuidos, educação e cuidado, aproximações e afastamentos, estigmas e preconceitos, além de ampliar ou diminuir as lacunas entre os vínculos estabelecidos.

Destaco a importância das reuniões pelo caráter de construção de vínculos, indispensáveis para as defesas em torno dos processos relacionais entre creche e família, contudo, percebe-se a necessidade de que sejam ressignificadas.

Hoje é a primeira reunião das profissionais docentes e das famílias. Saímos da reunião geral e nos deslocamos para a sala que estava organizada com várias cadeiras em círculo. As famílias ainda se acomodam enquanto eu aguardo para me sentar. Fico preocupada que falte lugar visto que muitas famílias estão presentes, o que toma de surpresa as profissionais de Educação Infantil. Alguns assuntos são expostos inicialmente, logo após, Madalena os saudou e seguiu com as apresentações. O tempo maior é dedicado para organizar os horários individuais para realizar amanhã a entrevista e também a organização os horários dos processos de inserção das crianças. Uma mãe pergunta quanto tempo leva e Madalena responde “de 15 a 20 minutos para preencher o formulário e responder algumas perguntas” (Notas de Campo – Fragmentos de Observação/Reunião com as famílias Grupo IV, 08 fev 2022).

Um dos aspectos que pude perceber, na relação com a pesquisa, é que existe reiteradamente uma posição muito unilateral e não dialógica da Unidade Educativa para com a família, centrada em uma comunicação verticalizada, prescritiva a partir das normativas e protocolos situados em um ordenamento institucional.

As informações permaneceram habituais: agendas, roupa extra na mochila, Associação de Pais e Professores (APP), compra da bombona de água, verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), medicação. O que fugiu à regra foi a Pandemia da COVID-19 e os protocolos sanitários que deveriam ser cumpridos por todos que acessassem a Unidade Educativa.

As famílias, talvez, esperem outros modos relacionais de acolhimento e a Unidade Educativa precisa olhar para isso com mais atenção para não estabelecer regras endurecidas que não correspondam às expectativas que as famílias trazem em seus processos iniciais. Reconheço a importância da construção de uma docência constituída pelo cuidado nos vínculos estabelecidos com as famílias e ao contrário dessas formalidades nas reuniões, defendo uma

construção dialógica e cotidiana e ao longo de todo o processo de vida de bebês, crianças pequenas e família dentro da Unidade Educativa.

Assim, em dado momento, foi possível identificar esse processo dialógico e cotidiano construído junto ao Grupo I, já que adentrar pela primeira vez em um espaço institucionalizado gerou dúvidas que foram revisitadas pelas famílias na medida que os vínculos foram ampliados. As respostas aparentavam tranquilizar as famílias para confiarem no trabalho das profissionais docentes e também, no comprometimento com o desenvolvimento integral de cada bebê e para isso, se valiam dos documentos da Rede de Florianópolis:

Maria pergunta “qual o nosso trabalho?” e responde “muitos pais podem achar que deixam os filhos pra trocar fralda e dar comida. Mas nós fazemos muito mais que isso. Nós trabalhamos com o desenvolvimento integral, não só o motor, mas intelectual, emocional. E tudo isso não vem do nada, nós temos documentos (Notas de Campo – Fragmentos de Observação/Reunião com as famílias Grupo I, 14 mar 2022).

Demarcar que o conhecimento está sustentado em uma documentação é primordial para reafirmar que a docência e o cuidado não estão no campo pessoal, mas é talhado no campo público, institucionalizado, e construído a partir das relações forjadas nesses espaços educativos.

Compreender as dinâmicas e os processos vividos na Unidade também apresentava ser a chave necessária para que as famílias estivessem seguras, e, ouvir as profissionais docentes justificarem comportamentos e ações, emplacaram esse sentimento. Pareceu haver uma aceitação das famílias com aquilo que era dito, mesmo depois de algumas discordâncias, sugerindo uma regulação por parte da Unidade Educativa .

A reunião com as famílias do Grupo I acontece em simultâneo ao seu atendimento devido às matrículas terem sido abertas após o início do ano letivo. Os processos de inserção estão acontecendo e como nos outros dias, os cinco bebês estão separados em dois grupos, um no período matutino e outro, no vespertino. Apenas a mãe de uma bebê não pôde participar e justificou assim que se encontrou com Maria ao deixá-la. Assim como na reunião geral com os responsáveis, este primeiro momento foi organizado para a diretora trazer informações da Unidade Educativa e do funcionamento, em seguida as profissionais docentes conversam sobre seu trabalho e por fim, a nutricionista conversa sobre as principais dúvidas das famílias. Ao final, Maria entrega um resumo do documento das orientações da inserção e indica que leiam em casa, com calma e completa “este é um processo bastante importante porque os bebês saem do lugar que ele é o centro da atenção, que tinha o mamazinho na hora que queria. Não depende da gente, depende deles. Tem bebê que chega aqui e nem tcham pra mãe, nem pro pai, como foi o filho de vocês, (apontando para um pai ali presente) e outros que vão chorar muito, mas eles se acostumam”. As famílias balançam a cabeça concordando (Notas de Campo – Fragmentos de Observação/Reunião com as famílias Grupo I, 14 mar 2022).

Por vezes não nos damos conta de que esses momentos promovem e são indispensáveis para a construção de vínculos, saberes e acordos entre a família e a Unidade e, mesmo assim, determinamos o dia, o tempo, os assuntos, o horário, a presença ou não dos filhos, alteramos as dinâmicas das famílias e desejamos ensiná-las, resquícius de uma cultura institucional dominante. Diante disso, quais os olhares em relação aos eventos compartilhados com as famílias? O conteúdo desses eventos e a forma como é narrada reconhece a heterogeneidade dos grupos? É um diálogo ou um monólogo? As famílias se sentem acolhidas? Elas são acolhidas? Mantemos o diálogo aberto ou o fechamos? Reconhecer que as famílias possuem conhecimentos e que esses interferem nos arranjos e composição da vida coletiva exige de nós “sair do lugar do que pensam os profissionais sobre as famílias para procurar entender o que estas pensam sobre o trabalho da creche” (Machado, 2015, p. 95).

As observações realizadas nos primeiros contatos das famílias na Unidade Educativa, tanto brevemente, no ano de 2020 interrompida por conta da Pandemia da COVID-19, quanto no ano de 2022, possibilitaram ampliar o olhar acerca do entendimento do lugar que a família ocupa dentro da Unidade Educativa, bem como, o lugar a ela atribuído.

De acordo com a Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2022a, p. 83), “é importante reconhecer e acolher as diversas formas de organização familiar e considerar as diferentes perspectivas das famílias sobre a educação como ponto de partida para composição da experiência educativa com as crianças”. Portanto, as relações com as famílias devem considerar os contextos heterogêneos no qual bebês e crianças pequenas estão inseridos, no respeito e no reconhecimento dos modos sociais e culturais em suas diferenças. É necessário construir relações confiáveis e acolhedoras porque, mais do que receber atendimento, as famílias precisam ocupar um lugar reflexivo e participativo na Unidade. Assim sendo, na riqueza que é me aproximar das famílias, busco conhecer suas experiências de vida, não para dizer do Outro, mas para conhecer suas histórias, suas culturas e suas concepções de cuidado. Assim como no espaço público, o cuidado também é vivido e significado por dentro das relações familiares e isso, para a pesquisa, é de extrema importância, pois, se a Educação Infantil compartilha com as famílias, ela precisa conhecer e reconhecer que o cuidado não é marcado por uma homogeneidade.

Cada família vivencia, na Unidade Educativa, experiências que são reflexos de suas configurações, mas em muitos casos são reelaborados a partir das relações construídas naquele convívio. Observei arranjos familiares desconstruindo uma lógica ou uma subordinação a partir de estratégias, tais como:

- i) o compartilhamento com outros adultos para levar ou buscar os bebês e as crianças pequenas;
- ii) a permanência de uma família na Unidade por ainda não se sentir segura durante o processo de inserção, embora fosse a única naquele momento;
- iii) a recorrente chegada, ao longo da manhã, de uma mãe que vinha de longe com o bebê no carrinho, embora o pedido das profissionais fosse para chegar mais cedo porque iria perder a rotina do grupo.

Também fui informada de que, anterior à pesquisa, no processo de inserção uma mãe além de acompanhar seu bebê também acompanhava o processo de inserção de outro bebê, justamente pela relação de proximidade deles já que antes de ser matriculado e frequentar o NEIM ficava sob os cuidados dessa mulher.

A dinâmica de minha permanência na creche em horários distintos possibilitou acompanhar os bebês, as crianças pequenas e as famílias em momentos de chegadas e saídas, muitas vezes, acompanhando-as na estrada pelo caminho da creche ou ao seu final. Esses momentos cooperaram para observar as relações das crianças pequenas com suas famílias e as relações que bebês e crianças pequenas têm com o seu corpo, com o espaço-tempo, com a vida. Através da escuta e do olhar pelos gestos de levar no colo, de dar as mãos, proteger dos carros, dos sorrisos ao pularem, cantarem, dançarem, observarem os pássaros, conversarem, ao levar com cuidado uma flor, de entrar na mercearia e comprar um doce, de correr da chuva ou de brincar nas poças da chuva, dos choros, das birras, dos passos aligeirados para não se atrasarem, eles (bebês e crianças pequenas) dizem de si e de uma Infância que é atemporal porque se faz pela intensidade com que vivem, experimentam e aprendem com/na vida e é anterior, e também concomitante, a sua entrada na creche.

E chegavam de modos distintos e algumas eram acolhidas tanto pela profissional docente quanto pelas outras crianças pequenas que iam até a porta e a convidavam para entrar. Em outros momentos quem chegava trazia algo para um amigo como flor, pitanga e brinquedo para mostrar. As famílias também entravam para consolar e dar uma atenção para os que estavam chorando ou se recusavam a ficar. As famílias ajudavam para guardar a mochila, davam um colo, ofereciam brinquedos enquanto isso, as profissionais docentes buscavam se aproximar e quando suas presenças eram aceitas através de um colo, de sentar-se junto para brincar, a família ia embora.

Levy (branco, 4 anos) chega com seu pai e sua mãe e para na frente da porta. Ítalo (negro, 3 anos) se aproxima e diz “Oi Levy, tudo bem? Entra!” (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 17 fev 2022).

[...]

Davy Gabriel (negro, 4 anos) chega aparentemente tímido e Julie (negra, 3 anos) o recebe em tom de voz alto “bom dia Davy” e em seguida, se levanta para abraçá-lo. Madalena fala “vem cá Davy, me dá um abraço, ontem você não veio, estou com saudade”. A mãe avisa “ontem era o dia da mamãe (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 17 fev 2022).

Durante o primeiro dia do processo de inserção do Grupo I, geralmente, as profissionais docentes indicavam para a família permanecer na sala por aproximadamente uma hora. No segundo dia pediam ficarem alguns minutos na sala e depois, se o bebê demonstrasse estar bem, a família aguardava pela creche entre uma hora, uma hora e meia. A partir do terceiro dia o tempo aumentava gradativamente na medida que percebessem ser possível. Caso o bebê chorasse muito durante a ausência da família, o retorno a sala seria antecipado ou se a família não estivesse na Unidade, ligariam para buscá-lo. Importante destacar que, no início, havia cinco bebês matriculados e isso incidia diretamente nos modos relacionais entre bebês, famílias e profissionais docentes. Ao longo dos meses o número foi ampliado e inevitavelmente alterando algumas organizações.

Diante algumas situações a dinâmica de ampliar o tempo em que o bebê ficaria sozinho na creche precisou ser reavaliada, como no caso do Pedro. Os arranjos aconteceram justamente porque falamos de singularidades e de processos de inserção, portanto, é impossível ter um padrão normativo de tempo.

Hoje é o décimo dia do Pedro que frequenta o período vespertino. Ele chega com o seu pai que permanece em sala. Como ele tem chorado muito, neste tempo e também havia ficado doente, Maria conversou com a família para diminuir o tempo dele e que voltassem a ficar com ele em sala. (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 06 jul 2022).

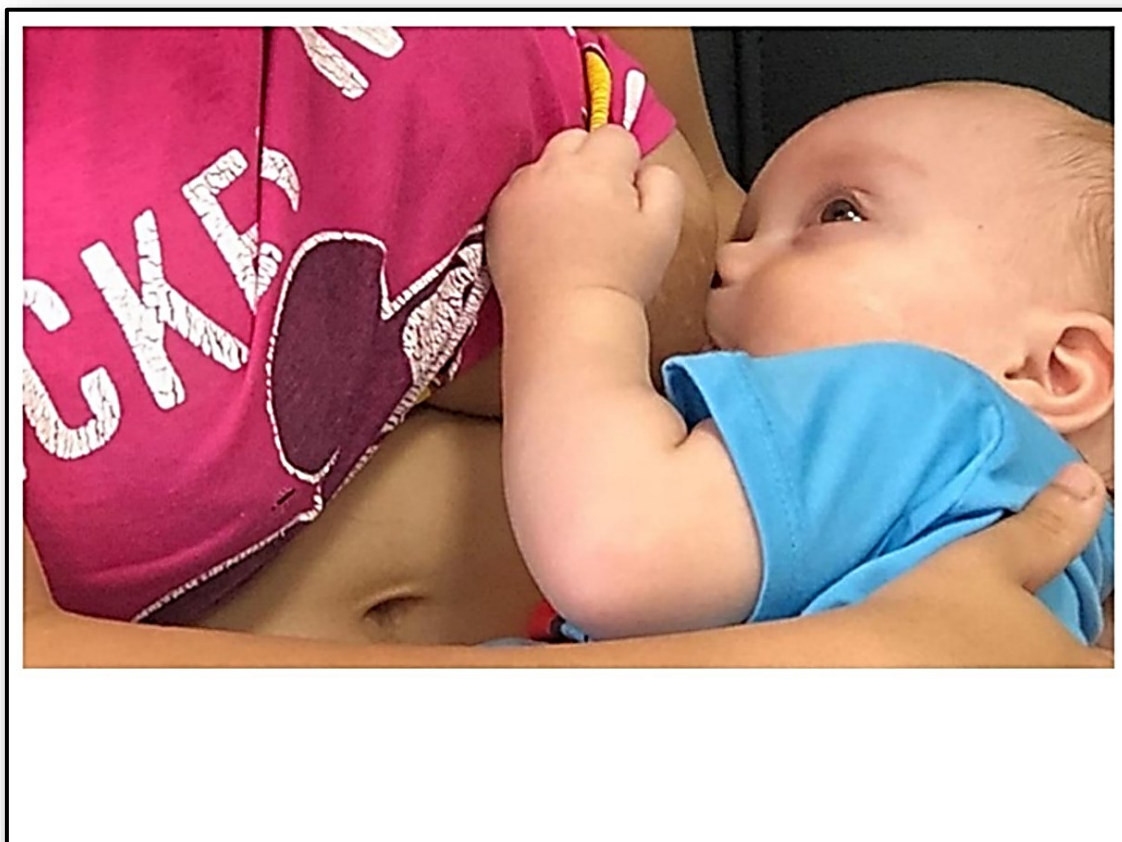
O reconhecimento que se dá, a partir das particularidades do bebê e da família, tomam o cuidado como indispensável na constituição das relações estabelecidas, assim, de acordo com Rodrigues (2022, p. 148) “é imprescindível que se tome a heterogeneidade como elemento basilar da inserção, pois ao adentrar o espaço da Unidade Educativa as famílias interrogam as dinâmicas e organização institucional”.

E, por falar em dinâmicas...

Esta semana tenho estado mais tempo junto ao Grupo IV, por conta disso, escolho dar uma espiada no Grupo I para revê-los. Assim que me vê Júlio pergunta se ficarei com eles justificando “vou levar uns materiais ali pro hall para eles brincarem. O que tu achas legal colocar lá pra eles?” Indico algumas coisas e ele concorda. Quando digo que observarei este momento ele se anima “isso, fica ali com a gente

*um pouco, quero ver como eles ficarão no espaço fora da sala. É importante eles se movimentarem em outros espaços”. Observo os bebês que se deslocam, alguns sozinhos outros acompanhados pelos adultos. Antonieta leva Jhonny (7 meses), que está dormindo no bebê conforto e o ajeita mais afastado, próximo ao armário das profissionais. Enquanto os bebês curiosos interagem, ele permanece descansando e quando acorda, Antonieta conversa de longe com ele e a pedido dela, outra profissional docente o traz para perto. Do bebê conforto ele olha a sua volta. Ruanna (branca, 1 ano e 1 mês) dança quando Antonieta canta e ao som de músicas que foram colocadas por Júlio. Ela sorri e chama atenção de Derick (pardo, 1 ano) que se aproxima. Paulo (10 meses) que veio da sala acompanhado por sua mãe, se desloca pelo espaço, apoiado no mobiliário. Ele caminha observando o que está ao seu redor e quando começa a reclamar, sua mãe o chama e pergunta “quer mamar?”. Ele engatinha até ela e levanta as mãos para um colo que acolhe e o mantém por perto. Parece até que o percurso foi tomado por esta mirada. Seus olhos encontram os dela, sem demora. As mãos dançam por este corpo, nessa intimidade. **É a vida no tempo do acontecimento. O encontro e seus afetos.** (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 12 maio 2022 - grifos meus).*

Figura 58 – É a vida no tempo do acontecimento. O encontro e seus afetos¹⁶⁸



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

É direito das famílias ocuparem e compartilharem os espaços e os processos vividos, mas para isso é necessário acolher as suas presenças. Acolher não apenas no sentido físico, mas, igualmente naquilo que envolve seus modos plurais de se relacionar com o mundo. Assim sendo, “há uma variedade de formas familiares nas sociedades humanas e as relações que estabelecem com sua vida cotidiana e com os significados que atribuem ao mundo são diversos”(Casanova, 2016, p. 42), portanto, defender que as similitudes e diferenças nos contextos familiares é, sobretudo, reconhecer que são gestadas e enlaçadas por questões interseccionais de raça, etnia, classe, gênero e geração.

Ao considerar a definição do cuidado e de como é significado e vivido nas relações, olhar para a Unidade e suas construções de sentidos é fundamental uma vez que o cuidado não está somente no campo individual da profissional docente mas é contornado pela compreensão

¹⁶⁸ **#Para mergulhar no que se vê#** Imagem fotográfica de bebê de dez meses no colo sendo amamentado pela mãe sentada envolvendo seu braço nas costas dele. Com a mão esquerda bebê segura a camisa rosa da mãe e encosta nariz e boca no peito enquanto mantém o olhar fixo na direção da mãe (Fim da descrição).

coletiva que envolve (e revela) os modos relacionais construídos junto aos bebês, crianças pequenas e famílias.

Desse modo, o cuidado também foi observado a partir de aproximações das famílias pelos vínculos construídos, especialmente nos processos de inserção junto ao Grupo I, uma vez que nos primeiros dias a entrada e a permanência da família na sala era mais recorrente, embora, em muitos momentos aparentava que não se sentiam confortáveis em permanecer na sala, a preocupação em como os bebês ficariam sem a sua presença os mantinham por perto. Assim, aos poucos, as profissionais docentes começaram a incentivar as famílias a se despedirem quando percebiam que os bebês estavam interagindo, brincando ou demonstrando tranquilidade, o que deixou as despedidas mais breves.

Durante o atendimento individualizado, foi possível identificar em algumas situações uma formalidade no preenchimento da entrevista em que as famílias permaneceram sozinhas e sem diálogos, como um protocolo. Em outras situações indicavam para família o quanto havia sido bom ouvi-las contar um pouco de suas histórias, fora isso, soube-se muito pouco dos bebês e as crianças pequenas a partir do olhar das famílias e também das famílias, pelas próprias lentes delas. Como essa prática de conversas rápidas e generalizadas incide nas experiências que os bebês, as crianças pequenas e as famílias vivem (ou deixam de viver) nas Unidades Educativas? Como esse gesto é sentido pelo Outro? Qual a importância para a Unidade Educativa daquilo que a família vive e tem para ser compartilhado? Será que o que a família tem para dizer cabe em uma entrevista ou somente é acessado pela relação?

No dia do atendimento individualizado algumas famílias vieram sozinhas uma vez que o indicativo dado era de que como as crianças iriam brincar e fazer barulho, poderia atrapalhar a conversa já que a sala também estaria sendo ocupada, no mesmo horário, por outras famílias. Isso esbarra nas Orientações para o Processo de Inserção das Crianças na Educação Infantil (Florianópolis, 2022b) uma vez que “considerar a presença da criança é imprescindível, pois trata-se de um dia letivo, organizado de forma singular face às características e particularidades das relações na educação infantil”. É um momento primordial e que por isso, a criança pequena deveria acompanhar a família para juntas iniciarem ou retomarem a construção de vínculos com as profissionais docentes e com a Unidade Educativa, mesmo que já frequente a Unidade. Isso é fundamental porque a cada ano existem novos e/ou reiterados relacionamentos (Rodrigues, 2017) devido às mudanças de profissionais docentes, de sala, de bebês e crianças pequenas no grupo, de organizações familiares e porque, a inserção possui singularidades.

As minhas relações de pesquisadora com famílias de outros grupos também foram construídas em momentos diversos: no início da manhã, ao lado de fora da creche, enquanto

aguardavam o portão abrir, esperavam o tempo indicado pelas profissionais docentes no processo de inserção, ao final do dia na saída da creche, na espera para a entrada do turno da tarde. Muitas observações sinalizaram os modos pelos quais as profissionais docentes acolhiam bebê, criança pequena e família, e de que maneira aconteciam as diferentes negociações e diálogos entre eles, assim, esses momentos foram importantes para compreender qual o lugar que a creche ocupava na vida dessas famílias, bem como, os modos heterogêneos que constituem suas vidas.

Chego bem cedo e a creche e o portão ainda não foram abertos. Converso com uma mãe do Grupo IV, e com um pai que tem um filho no Grupo III. Ele mostra-se comunicativo, ela cumprimenta e fica mais reservada. Ele conta que no Haiti era mecânico de carros e aqui trabalha em um bar, que seu irmão é casado e que no Haiti sua cunhada era enfermeira¹⁶⁹ mas fica muito caro a alteração do seu diploma para que possa atuar na área. Pergunto como seu filho lida com relação a língua e ele diz que é difícil. Conto que estou fazendo uma pesquisa na creche acerca do cuidado e pergunto se ele aceitaria participar da entrevista que farei com as famílias e ele mostra-se interessado. Mais tarde quando o vejo ir embora, ele me deseja bom trabalho e diz que está à disposição e que é só marcar um dia para conversarmos (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 16 fev 2022).

Nesse horizonte, não poderia deixar de atribuir à pesquisa um relevante papel diante dessas configurações entre esses sujeitos que promovem outros contornos para a prática pedagógica e aos modos de fazer docência na Educação Infantil: os imigrantes. Também é possível perceber como alguns arranjos sociais, construídos pelos sujeitos a partir de suas relações na Comunidade, ampliam, complexificam e tornam-se necessários no campo coletivo. Um exemplo disso são as relações que as famílias haitianas constroem com o NEIM ao matricularem os bebês e crianças pequenas. Assim, para que se mantenham envolvidos no cotidiano da Unidade Educativa, criam estratégias de levar amigos para que o diálogo com as profissionais docentes seja traduzido; os homens assumem, geralmente, os momentos de reuniões com as famílias justamente porque as mulheres, em virtude de conviverem a menos tempo no Brasil e não dominarem a Língua Portuguesa, demonstrariam maior dificuldade de compreensão neste momento.

As questões da comunicação entre as famílias e a unidade foi também suscitada no Grupo Focal. Algumas estratégias de aproximações no modo de construir vínculos junto das

¹⁶⁹ “Refugiados que vivem no Brasil têm escolaridade acima da média brasileira, mas são mais afetados pelo desemprego e poucos conseguem revalidar o diploma no país, de acordo com um levantamento inédito feito pela Agência da ONU para Refugiados (Acnur)”. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/05/30/mais-de-30percent-dos-refugiados-no-brasil-tem-ensino-superior-aponta-pesquisa-da-onu.ghtml>. Acesso em: 18 mai 2021.

famílias estrangeiras foram presenciadas por mim, outras, indicadas pelas profissionais docentes e pela Direção.

Nós temos muitas crianças haitianas e uma grande dificuldade aí em se comunicar com essas mulheres haitianas. E aí como fazer? [...]como que a gente vai se comunicar com uma família que não tem o domínio da língua portuguesa? Pouco entende o que a gente fala. Então fica bem complicado. Nós temos uma mãe do berçário que ela depende da filha mais velha, só que também em idade escolar, para poder fazer essa comunicação conosco. Entende? A menina tem 12 para 13 anos, uma adolescente. Nós temos alguns combinados com ela, que ela também nos pede auxílio, né. É que quando for alguma coisa que seja ou para levar na creche ou para conversar com as professoras, que seja assim, naquela semana em que ela não tem aula, por exemplo. Porque como está no híbrido, então em uma semana ela tem atendimento presencial e na outra ela não tem. Então naquela semana que tem o atendimento, aliás, que não tem o atendimento na escola, ela consegue vir ajudando a mãe a trazer as crianças que são gêmeos (Notas de Campo – Grupo Focal/Catarina 20 out 2021).

Contudo, algumas relações precisavam ser afinadas no dia a dia e ainda assim, foi possível perceber que, por conta da dificuldade da língua assumida por toda a Comunidade Educativa, as relações com as famílias e com as crianças pequenas não eram, de fato, do modo como desejavam. Logo no primeiro encontro do Grupo Focal, a dificuldade relacional com as famílias haitianas por conta da língua foi apresentada pelas profissionais, enfaticamente. O não conhecimento da língua era impeditivo para conhecê-los, portanto, “*a gente não sabe do que eles gostam, de que tipo de comida que eles gostam, qual é a base alimentar deles, porque a gente não consegue ter esse diálogo. Nós temos aqui na nossa creche tantos haitianos e ao mesmo tempo a gente não sabe nada. A gente só sabe o superficial*” (Notas de Campo – Grupo Focal/Catarina 20 out 2021).

A dificuldade relacional, indicada no ano de 2021, foi percebida pela pesquisa no ano seguinte. Poucas conversas com as mulheres aconteciam, geralmente apenas os cumprimentos de “*bom dia, boa tarde, tudo bem?*” Já com os homens, as profissionais docentes mantinham um esforço maior para a comunicação, pois de acordo com o Grupo Focal, eles tinham maior conhecimento da língua, conseqüentemente, compreendiam melhor:

Hoje é o dia do atendimento individualizado nos horários específicos que foram agendados pelas profissionais docentes na Reunião com as famílias que aconteceu no dia de ontem. A mãe de uma criança pequena do Grupo IV chega e Madalena avisa que logo irão atendê-la, assim, quando a mãe de outra criança pequena vai embora, Madalena se aproxima, mostra os horários para o processo de inserção e depois, entrega a entrevista. Aparentemente, a mãe mostra dificuldades para a leitura. Madalena se ausentou da sala, Fúlvia está sentada junto dela na mesa e segue cortando os termos de autorização de imagem das crianças e Sônia organiza materiais na mesa ao lado. A mãe olha para trás, em direção a porta. Passa a caneta na folha e seu olhar acompanha. O tempo é longo. Ela me olha e sorri. Retribuo o

sorriso e sinto vontade de ajudá-la. Madalena retorna, senta-se ao seu lado e pergunta “queres alguma ajuda?” A mãe fala algo e a Madalena pergunta “É tio?”. A mãe responde, baixinho e a profissional docente novamente pergunta “Quem é?” Em seguida, Fúlvia que cortava os termos mostra a autorização do ano passado e diz para ela ver se são essas pessoas. A mãe olha e diz que ele é o primo. O que se pedia era a informação de quem está autorizado a buscar e o grau de parentesco com a criança. A mãe volta seu olhar para o papel que segue para ser preenchido. Um longo tempo de espera. Madalena puxa a entrevista para perto de si e diz “vamos ver se tem mais alguma coisa aqui” e ao virar a folha diz “ah, pensasse que tinha acabado né?” A mãe sorri. A folha volta para a direção da mãe que continua olhando fixamente. A caneta é balançada por entre os dedos e toca vagarosamente a folha. Depois de um tempo, Madalena informa que irá ler para ela. Ela pergunta “Qual a expectativa para a [...] na creche?” a mãe sorri. Madalena diz “também, só te faço uma pergunta difícil, né?” Sônia que estava na outra mesa diz de longe “o que você espera? Que se desenvolva, seja feliz, faça amigos?” Sônia foi dando vários exemplos e a mãe permanece a sorrir. Sônia se aproxima e pergunta: “Como vocês se comunicam quando não conseguem conversar? Vocês usam o google tradutor?” A mãe diz que sim, mas que não tem internet. A profissional docente respondeu “Não seja por isso” e foi buscar seu celular. Pergunta “a língua é francês” e a mãe responde que é crioulo. Sônia busca no celular o tradutor e indica para Madalena fazer a pergunta e depois entrega para a mãe responder. Enquanto lê no celular a pergunta para a mãe, Madalena se ausenta, retornando somente depois que todo o processo junto da mãe tenha sido concluído. O ciclo: Sônia escreve a pergunta, a mãe escreve a resposta e Sônia lê, se repete. Peço para ela fazer um print para depois eu ter acesso e ela diz “isso é muito importante para a sua pesquisa né?” Sorrio e indico que sim (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 09 fev 2022).

Figura 59 – Qual a expectativa da família com a Educação Infantil?¹⁷⁰



Fonte: arquivo da profissional docente Sônia (2022)¹⁷¹

Sempre que a profissional docente mostrava uma pergunta, traduzida em Crioulo haitiano, a mãe expressava-se com um sorriso respondendo-a em seguida. Foi visível o quanto aqueles momentos, primeiro solitário e depois na presença da profissional, afetou-lhe. Esse é apenas um de tantos exemplos dos meandros da vida pública institucionalizada que só iremos ser provocados e interrogados acerca de nossa docência, em relação. Compreendemos que os processos de inserção precisam considerar as singularidades de bebês, crianças pequenas e famílias? Esse exemplo nos atravessa de alguma forma? Como o momento poderia ter sido planejado, sabendo-se da comunicação com essa família? Quando um documento “entrevista” tem sua escrita padronizada, estamos reconhecendo as diferenças que constituem os sujeitos? Qual imagem de docência e de cuidado estamos construindo? As aproximações feitas com a família respondem essa questão na presença de um cuidado que está em relação, é responsivo, ou seja, não é indiferente em relação ao Outro? Considero, assim, as palavras de Bakhtin como “ativa posição responsiva - concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o,

¹⁷⁰ #Para mergulhar no que se vê# Print de imagem de celular com a pergunta qual a expectativa da família com a Educação Infantil escrito em crioulo. Com o recurso do *google* tradutor obteve-se a resposta: temos uma boa educação aos olhos da sociedade para ser útil amanhã (Fim da descrição).

¹⁷¹ Agradeço a gentileza da profissional docente Sônia que cedeu o print desta imagem do seu celular para compor a pesquisa.

aplica-o, prepara-se para usá-lo” (2003, p. 271). Embora a dificuldade que a língua apresenta para os processos relacionais, é preciso reconhecer, respeitar e não as silenciar, afinal “toda a sua história e cultura se dá em íntima relação com a sua língua materna” (Pimentel; Cotinguiba; Ribeiro, 2016, p. 35), portanto, talvez não seja suficiente apenas fazer uma leitura. Quando eu leio para uma família, eu demarco a posição prevalecente daquela elite dominadora para aquele que é o dominado, da elite colonizadora para quem é colonizado. As identidades históricas e culturais de povos através de suas línguas, suas religiões, suas manifestações, são expurgadas justamente porque a intenção é de aniquilar tudo o que se difere. A chamada para essa reflexão é porque “hoje, no século XXI, é o crioulo mais falado do mundo, com mais de dez milhões de falantes, residentes no Haiti e em diferentes países, dentre eles, mais recentemente, o Brasil” (Pimentel; Cotinguiba; Ribeiro, 2016, p. 32).

Atualmente, na Rede de Florianópolis/SC, existe uma pluralidade de famílias vindas de vários Estados brasileiros e de outros países. Como tem sido conviver e compartilhar os saberes provenientes de seus traços socioculturais com bebês, crianças pequenas e famílias? Suas identidades são reconhecidas? São inseridos nas Unidades Educativas construindo pertencimento nesse território? Como nos relacionamos, para além dos muros da creche, com as famílias no combate às desigualdades e na defesa por justiça social?

Recupero que, ao fazer uma devolutiva as famílias através de uma foto e um registro escrito — por onde meu olhar acompanhava o cuidado nas relações das profissionais docentes com bebês e crianças pequenas, para as famílias haitianas — o registro também recebeu a tradução para o Crioulo, com o cuidado de não subtrair sua identidade, reconhecendo suas pertencas.

Figura 60 – O registro e tradução para o Crioulo¹⁷²

Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

A existência de culturas plurais, familiares, comunitárias exige novas relações de compartilhamento. Ela ocupa os espaços, defende relações horizontalizadas e dialógicas, reconhece suas relações sociais e as tramas que a constitui dentro do espaço público e do espaço privado,

ou seja, as instituições são espaços de apoio às famílias, compondo uma rede de cuidados em relação às crianças pequenas que inclui a comunidade de modo geral. As crianças, assim, não são só de responsabilidade de seus familiares, mas pertencem à sociedade, à comunidade e ganham nova visibilidade neste cenário. Para ambas, família e instituição de Educação Infantil, o compartilhamento da educação das crianças pequenas marca-se por diversas ações cotidianas onde há escuta, troca, valorização da experiência do outro (Guimarães, 2012, p. 97).

¹⁷² **#Para mergulhar no que se vê#** Composição com duas imagens fotográficas: em cima da mesa de fundo azul tem alguns registros digitados em folha A4 com dois registros e uma fotografia com a imagem de uma criança pequena negra de três anos observando um objeto nas suas mãos. Ao lado registro e uma fotografia com a imagem de uma criança pequena negra de três anos em pé sorrindo para a profissional docente sentada que mostra um casaco a ela (Fim da descrição).

Pensar as relações compartilhadas sugere abertura para enfrentamentos. Enfrentar os desafios postos, cotidianamente, quando nossas miradas rompem com o homogêneo, a clausura, a conformação. Reconhecer que “o cuidado amplia e dilata as possibilidades da educação” (Guimarães, 2010, p. 35) é olhar para as relações de forma respeitosa, ética, interessada, porquanto, como os encontros com as famílias têm sido planejados? As famílias têm sido convidadas a atuarem e compõem, de forma significativa, a vida coletiva? Qual o olhar das profissionais docentes diante as singularidades constitutivas das famílias em suas relações plurais? As relações são constituídas a partir da moral ou da ética? Como os saberes, as tessituras sociais, as culturas são narradas nos contextos de Educação Infantil? Conhecemos de fato outros espaços? Valorizamos a vida dos bebês e das crianças pequenas que estão enredadas nas famílias, fora do espaço coletivo de educação?

*Eu acho que elas respeitam, a creche respeita bem as particularidades, eu acredito que ainda falta um pouco, eu acho que a prefeitura teria que meio que fazer alguma palestra, alguma coisa pra que também as professoras entendam um pouco da nossa cultura porque assim às vezes, ele pode chegar e falar uma palavra que pra vocês é um xingamento, uma coisa feia e pra nós não é. E a mesma coisa. Um dia desses ele chegou falando uma palavra e pra nós não é bom e eu vim pra profe e perguntei, olha, ele chegou falando essa palavra e pra gente não é legal, e ela disse, aqui, essa palavra é isso. O bom é que a gente tem essa liberdade de conversar com um professor pra que eles cheguem pra gente e falem. Lá na Bahia tem muitas palavras que aqui é um xingamento, por exemplo, Barrio. Aqui Barrio parece um xingamento, mas lá, claro, dependendo da entonação vai ser bom ou ruim. Se eu falar calmamente que ó, tu é muito Barrio eu estou dizendo que tu é uma pessoa muito boa, inteligente. Depende da situação. Se tu estás escrevendo e resolveu um problema eu digo, olha tu é Barrio mesmo, tu é inteligente, deu conta disso. Esses dias tinha uns meninos brigando e eu disse eita, ali vai dar Barrio, tipo, ali vai dar ruim, vai ter briga. Eu acho que precisa ou os professores perguntarem ou a prefeitura mesmo fazer alguma coisa que leve essa cultura até os professores porque aqui a creche atende pessoas de vários lugares **então é bom saber outras culturas e só vai transformar a creche num lugar mais rico, um lugar mais aconchegante, pras pessoas**” (Notas de Campo – Entrevista família/Grupo IV, 06 jul 2022 - grifos meus).*

Olhar as particularidades de cada família é reconhecer um modo singular e familiar, dentro do seu convívio privado, que atravessa o bebê, a criança pequena e seus pertencimentos nesse lugar coletivo. Mais do que historicamente pensamos e falamos de famílias precisamos assumir que essa gramática universal não dá conta para olhar cada uma delas que está em processo permanente de construção de identidade; porque as organizações familiares se alteraram distanciando-se dos modelos de família nuclear e moderna. Convivemos com famílias tradicionais, monoparentais, pluriparentais, homoafetivas, entre outras configurações, além de que, em alguns casos a família possa estar em situação de risco ou mesmo em vulnerabilidade social. Não é somente olhar para esses modos diversos, mas, é necessário que isso afete e altere a forma pela qual a profissional docente elabora e se relaciona com a família, os bebês e a

criança pequena. É necessário lutar contra os preconceitos, a discriminação, o racismo estrutural, as desigualdades sociais e a xenofobia porque quando o olhar ético (sem vaidades, julgamentos e preconceitos) volta para o Outro como possibilidade para significar e ressignificar nossa posição diante dele, o cuidado altera e constitui a docência de modo essencialmente ético e dialógico.

3.5.1 Só conhece quem habita: O que a creche conhece e precisa conhecer da Comunidade e das Famílias?

A Comunidade é importante pro NEIM. Quando assim ó: eles têm noção do que se passa dentro da unidade, se a unidade às vezes tá precisando de uma ajuda, às vezes a gente quer fazer uma capina, arrumar uma coisinha, pra eles estar ciente disso, que a gente não pode esperar o tempo todo pela Prefeitura porque demora e isso pode causar danos pras nossas crianças. Porque essas crianças de certa forma são da Comunidade também, e a Comunidade tem que entender que nós somos uma extensão do trabalho delas também. Porque essa criança convive com a gente, mas também convive com essa Comunidade. [...] não existe escola sem Comunidade e Comunidade sem escola (Notas de Campo – Grupo Focal/Catarina 27 out 2021).

[...]

Quando a gente tem a oportunidade mesmo de conversar, que assim, que a gente tem o tempo, né, suficiente pra conversar, pra ouvir as histórias deles, aí tu começa a entender um pouco algumas situações, né, porque que a pessoa sai lá do Pará e vem parar aqui. “Como que tu chegasses aqui mulher?”, “eu cheguei aqui porque disseram que o emprego era melhor, eu vim prá cá e hoje tô desempregada” “E tu tens mais filho? Tens só a criança¹⁷³”, por exemplo que é a menina do IV, “só tem ela?” “Não, tenho mais um que ficou lá. Tem um que ficou no Pará, já é adolescente. E minha mãe tá doente, não sei como é que vou fazer, porque não tenho dinheiro nem pra ir lá visitar ela”. Então assim, é chocante quando tu ouve uma história dessa, poxa. Os haitianos também, eles vêm pra cá no mínimo, mas deixaram quantos lá no Haiti? (Notas de Campo – Grupo Focal/Tarsila, 20 out 2021).

A complexidade dessas relações é tomada a atenção especialmente no campo das desigualdades sociais pois, ao que parece, ainda não foi superado o olhar que põe/determina ao Outro qual seja o seu lugar. Como podemos pensar as questões geográficas e sociais pelas quais as famílias estão envolvidas quando recorrentemente as capitais criam uma ilusão de melhor qualidade de vida? O que dizer quando Florianópolis/SC é a segunda capital que possui a cesta básica mais cara do Brasil, atrás apenas de São Paulo/SP? E o que falar dos preconceitos e discriminações sofridas por estarem em outros estados e países?

¹⁷³A identidade da criança foi preservada por questões éticas da pesquisa.

Ser baiano morando em Florianópolis é tenso. Principalmente quando eu cheguei aqui, é muito preconceito envolvido. Sabe aquela história que a gente escuta, ah baiano é preguiçoso, baiano é aquilo, baiano é isso? Então generaliza tudo. Mas eu fui aprendendo, desde nova, ninguém me ensinou, que o que as pessoas falam, falam mais dela do que de mim mesma (Notas de Campo – Entrevista família/Grupo IV, 06 jul 2022).

Como essas questões afetam as famílias e a Comunidade? Pensar as tramas sociais e culturais pelas quais as famílias estão envoltas constituem importante vetor inicial para a construção de sentidos. Pensar o cuidado, que atravessa as relações, é também pensar qual a importância da Unidade para a Comunidade e da Comunidade para a Unidade, isso porque é um processo composto. A Unidade Educativa está localizada em um contexto que tem uma historicidade e precisa ser considerada nos modos como as composições familiares se organizam, da mesma forma, a Unidade precisa considerar a pluralidade que ali adentra por meio das famílias, bebês e crianças pequenas.

O que a creche conhece e precisa conhecer da Comunidade e das famílias é um princípio que sustenta a docência e reafirma um movimento dialógico de alteridade. É necessário compreender que as relações educativo-pedagógicas precisam desse arcabouço e dessas discussões em torno da Comunidade e das famílias. Essa é uma dimensão reflexiva que precisa ser construída pelas profissionais no sentido de olhar para esses contextos e identificar como eles incidem nos espaços institucionais, uma vez que o modo de vida tem a ver com a organização social e estrutural no qual as famílias vivem e ocupam territorialmente os espaços na Comunidade.

Consequentemente, “falar da infância e da vida das crianças e de suas famílias é colocar em xeque alguns pré-conceitos que muitas vezes carregamos como definições absolutas e inquestionáveis” (Machado, 2015, p. 94). Aquele olhar que se superioriza diante de quem se olha, as verdades que se tornam absolutas, configura uma moral que destitui a ética da relação e coloca o Outro em um lugar invisível. Desconstruir esse típico sujeito moderno é tornar possível olhares acolhedores e hospitaleiros. Portanto, quando se assume o olhar— elaborado na particularidade — tornamos pública a possibilidade dessa convivência no âmbito da vida compartilhada que se configura no contexto da Educação Infantil. E nele, outras famílias, bebês e crianças pequenas poderão se reconhecer, se identificando com aquilo que muitas vezes foi ocultado pelo estereótipo de uma família universal.

Assim, os diálogos e o tempo vivido com cada família são fundamentais para desconstruir estereótipos que muitas vezes tomam força nas relações, especialmente quando se trata de diferentes culturas e contextos sociais. As justificativas, muitas vezes reforçadas pelas

Unidades Educativas, de que as famílias, especialmente de classes sociais mais vulneráveis, ou de culturas diferentes, precisam ser ensinadas a cuidar de seus filhos, precisa ser combatida rigorosamente. Ao olhar para essa lógica, não apenas se reduz a relação que precisa ser compartilhada, mas se toma como pressuposto uma moral que retira, põe à margem o Outro dessa relação.

Olhar para as diferentes composições familiares é compreender que a docência se constitui por meio desse caminho, por um cuidado ético e relacional, assim, o cuidado que esta tese se refere está relacionado ao reconhecimento de um espaço territorial, cultural, comunitário, identitário, diverso e plural.

A percepção dessa relação com o cuidado somente foi possível porque houve uma aproximação com a Comunidade, nos encontros diários com as famílias e pelas entrevistas e observação intensa e detalhada das profissionais docentes na constituição de sua docência, portanto, o desejo em mostrar um pouco da vida de uma família haitiana não é no sentido de uma exposição, mas, para ampliar o olhar em torno das distintas composições familiares que convivem e compartilham, cotidianamente, a vida nos espaços coletivos com as suas histórias. É no sentido de refletir e discutir o cuidado na constituição da docência que se dá nas/pelas relações porque são bebês, crianças pequenas, famílias e profissionais docentes compondo e construindo, de modo coletivo e diverso, o espaço de educação e cuidado. *“Quando você cuida de uma pessoa tem que dar atenção, e conversar com ela também, e quando você vai conversar com ela tem que escutar ela, não é só você falando, falando, sem escutar a pessoa”* (Notas de Campo – Entrevista família/Grupo III, 01 jul 2022).

A manhã estava fria, muito fria! Havia combinado de conversar com o pai da criança pequena do Grupo III, ele disse que poderia ser bem cedo, então, antes mesmo da creche abrir, já estava o aguardando. Em muitos momentos o vi esperando pelo lado de fora, até que a creche fosse aberta e as famílias, bebês e crianças pequenas pudessem acessá-la. Hoje não o encontro então aproveito o tempo e junto-me ao Grupo IV. As crianças chegam aos poucos, e enquanto brincamos e conversamos, percebo na porta que ele está a me olhar e antes que pudesse dar-lhe bom dia, ele começa a se justificar *“desculpa, hoje a gente chegou mais tarde”*, indico que não tem problemas e o convido a subir para que pudéssemos usar a sala da Supervisão. Ele se senta, aparentemente tímido e se ajeita na cadeira. Como ele já havia recebido e já havíamos conversado sobre o TCLE, entrega-me o documento assinado. Ligo o computador e o gravador (que foi informado anteriormente) e iniciamos. Nos primeiros minutos sinto que ele está nervoso, quando conta de sua vinda ao Brasil, *“Eu saí do Haiti e meu irmão ajudou a comprar a passagem e pagar o visto. Minha esposa ficou lá e depois de dois anos eu trouxe ela”* (Notas

de Campo – Entrevista família/Grupo III, 01 jul 2022). Ele mora no Brasil há sete anos, dos quais cinco deles em Florianópolis/SC e dois na cidade de Xaxim/SC, cuja opção foi porque lá morava o irmão, que o ajudou a vir para o Brasil. Depois de um ano que estava na cidade, o irmão veio para Florianópolis/SC e ele o acompanhou, depois de um ano e meio. No Haiti era mecânico de carro, em Xaxim/SC, trabalhava numa fábrica de consertar máquina de embalagens para guardar milho e outros produtos. Nessa cidade tem muitos haitianos porque só tem duas fábricas e é uma cidade pequena, quase todo mundo se conhece. Para ele, conviver com os haitianos que já estavam há mais tempo foi muito importante porque o ajudaram a compreender a língua e a se sentir acolhido. Aqui, trabalha em um restaurante. Quando lhe pergunto se procurou emprego em sua área ou, se não conseguiu emprego de mecânico, ele diz:

aqui é muito difícil, quando você não estuda no país, tem que voltar pra escola, pra fazer um curso pra você achar emprego aqui na sua profissão, se você não tem isso, fica um pouco difícil para você, porque aqui o pessoal não acredita no profissional, porque você poder ser doutor, médico, ou você advogar, fica difícil pra pessoa acreditar que você é profissional com o papel que você tem (Notas de Campo – Entrevista família/Grupo III, 01 jul 2022).

Pergunto se ele já procurou estudar no Brasil e ele explica:

[...] eu já pensei em fazer um curso, mas só eu tô trabalhando, tá um pouco puxado para mim, porque minha esposa não tá trabalhando também, eu tento fazer dois empregos pra me ajudar aqui e ajudar a minha família, porque a gente quando vem aqui, a gente paga as contas aqui e às vezes, a gente ajuda as famílias que tá lá no outro país também, porque se tem irmão, mãe, pai quando ele fala contigo, você tem que ajuda. Então fica difícil pagar aluguel, comprar comida, fazer tudo isso, então tem que ter dois empregos pra se manter, por isso fica um pouco difícil pra mim estudar, porque tem que pagar também (Notas de Campo – Entrevista família/Grupo III, 01 jul 2022).

A ajuda financeira para a família que mora no Haiti foi mencionada muitas vezes. Percebo que ele sorri quando fala da família e do costume. É como se fosse uma gratidão:

*Nós haitianos fazemos isso bastante porque, a gente tem bastante famílias em bastante país e também eles fazem isso, então quando você saiu você faz isso também, ajudar esse que precisa. Se precisa pagar o aluguel, porque não é todo mundo que tem casa, para comprar comida você ajuda também. Sempre faço essa ajuda. Porque é um costume, **porque tem que pessoa que tava lá fora que fazia isso por mim também** (Notas de Campo – Entrevista família/Grupo III, 01 jul 2022 - grifos meus).*

O trabalho, para ele, é muito importante: seu horário inicia de tarde e estende até a madrugada; e se existe a possibilidade, durante o dia, de fazer um *freelancer* no restaurante, ele vai. Sua esposa às vezes consegue trabalhar junto com uma pessoa (não foi mencionado o

trabalho), mas não é sempre. No Haiti ela era professora de criança pequena “*ela tem curso, mas aqui não consegue, lá no nosso país faltava um ano pra ela terminar o estudo*” (Notas de Campo – Entrevista família/Grupo III, 01 jul 2022). Consigo compreender tudo o que ele fala, mas ele conta que precisou aprender, para hoje, estar falando sem ajuda de ninguém. Reconheço seu esforço em algumas palavras, ele acha graça quando tenta dizer e precisa repetir. Sinto que está mais leve a nossa conversa. Lembro que a questão da língua é bastante indicada pelas profissionais como responsável por implicações nas relações estabelecidas, e sobre isso o pai explica:

[...] quando eu cheguei eu sabia falar um pouco o espanhol. Tem coisas que o pessoal fala em português no mundo, aí fica igual. Só quando eu precisava de uma coisa e tinha outro pessoal que já falava português aí eu chamava e dizia pra me ajuda. E depois, conversa, conversa e depois de dois anos eu já conversava sozinho. Quando eu preciso de uma coisa eu não preciso de ninguém. Porque às vezes você entende, mas você não acredita e pensa se você fala uma coisa e vai falar errado, por isso tem um pouco de medo. Minha esposa mais entende que fala, porque faz bastante tempo em casa e porque às vezes quando você conversa bastante é mais para você aprender, quando você conversa menos é mais difícil também (Notas de Campo – Entrevista família/Grupo III, 01 jul 2022).

Quanto diferenças em torno da língua, o pai é contundente e explica,

[...] às vezes a gente fala crioulo porque às vezes, vem um haitiano e vem falar contigo fica um pouco difícil falar com haitiano em português, ele conversa contigo em crioulo, porque às vezes tem criança por perto, aí pode entender também, só que quando a gente vai conversar com o filho, a gente vai conversar em português. Em casa converso com a mãe dele em português para a mãe dele aprender um pouco (Notas de Campo – Entrevista família/Grupo III, 01 jul 2022).

Ele revela que seu filho precisa aprender o português, porém é difícil

porque ele tá vivendo com os haitianos, às vezes muitos falam crioulo, e pra ele é um pouco difícil e para brasileiro, porque brasileiro com todo mundo que falar ele vai falar português, não tem problema, mas a gente que é estrangeiro às vezes tá conversando com outro pessoal em crioulo, fica difícil pro brasileiro também entender o crioulo. Eu acho que demorou um pouco pra ele a língua. Tem coisa que ele entende o português, só que ele não chega pra falar porque eu acho que tem duas línguas, porque quando uma pessoa tem duas línguas demora um pouco pra falar direito (Notas de Campo – Entrevista família/Grupo III, 01 jul 2022).

Ele considera que a participação da família na creche é muito boa e eles gostam muito dela “*sempre tem comunicação porque se precisa falar alguma coisa falam pra gente ou marcam na agenda da criança. Eu acho muito legal, tem creche que não recebe a pessoa bem*” (Notas de Campo – Entrevista família/Grupo III, 01 jul 2022).

A família alterna-se nas participações para que estejam na Unidade Educativa, nas reuniões ou para buscá-lo ou trazê-lo:

[...] sempre eu que trago, às vezes ela busca. Ela não vem na reunião porque ela não fala muito por isso ela não vem muito na reunião, por isso eu que venho. Quando eu não tô trabalhando eu venho mas se vou trabalhar aí eu falo pra ela vir, e ela vem, aí ela vai achar um haitiano se ela não entender alguma coisa pra ajudar ela (Notas de Campo – Entrevista família/Grupo III, 01 jul 2022).

O pai vai, ao longo da conversa, mostrando-se mais inserido e quando conversamos acerca da escolha da creche ele mostra-se muito satisfeito:

[...] porque meu irmão já conhecia a creche e também tinha bastante haitiano que já conhecia a creche. Falavam que essa creche é muito boa. O meu irmão demorou um pouco, mas pra mim foi muito fácil, não demorou tanto. Era bebê e ele começou meio-dia, uns dois meses acho, depois ficou o dia todo (Notas de Campo – Entrevista família/Grupo III, 01 jul 2022).

Assim como muitos haitianos, eles moram no Morro do Horácio em uma quitinete com um banheiro, uma cozinha e um quarto, onde dividem o espaço com o filho no berço disposto ao lado, possui um quintal compartilhado com a família do seu irmão e com uma família brasileira. A conversa estende-se porque ele traz detalhes, datas, situações. Parece-me que suas narrativas trazem até aqui, boas memórias, pelo menos mais coisas boas que ruins. Nossa conversa também transita pelas culturas e para ele:

[...] é importante valorizar só que quando você tá morando num lugar você tem que tentar se comunicar e se adaptar com essa cultura e esse lugar. Porque por exemplo, o filho é brasileiro, eu não posso falar com ele e ele tem que fazer tudo como o haitiano, porque quando ele crescer, se ele quiser ele pode fazer, porque agora, ele tem que fazer que nem as pessoas brasileiras, tem que fazer igual eles. Porque um dia eu posso querer voltar e ele querer ficar aí, porque ele não sabe nada lá, ele é brasileiro, agora ele tem que se adaptar com tudo isso o que tem aqui, pra ele não sofrer também (Notas de Campo – Entrevista família/Grupo III, 01 jul 2022).

A conversa encaminha-se para o fim, não sem antes, trazer o cuidado que é central para a pesquisa. Assim, para ele, o Cuidado “*é muito importante. A criança precisa disso bastante, e toda gente*” (Notas de Campo – Entrevista família/Grupo III, 01 jul 2022 - grifos meus). O pai considera que a forma como as professoras e como a creche organiza e planeja o cuidado interfere na vida da família e cita dois momentos que considera importantes para esse reconhecimento:

Teve um momento, filho ficou como uma pessoa que tem muito medo, aí quando eu chegava o pessoal conversava comigo, o que aconteceu? Tem que conversar bastante, mostrar ele pra não ficar com muito medo. Quando ele via uma pessoa que não conhece é um pouco difícil ele chegar perto dessa pessoa. Aí às vezes as professoras falavam comigo, pra conversar com ele pra ele não ficar com esse medo. Se professor achar alguma coisa e conversar contigo pra dar uma cuidadinha e pra conversar com a criança também. Também antes ele não tava querendo comer, aí a professora marcar aí eu fui lá no hospital com ele e conversou comigo também, o que tava acontecendo com ele, por que duas semanas ele não comer? Aí fui no hospital com ele e falou que não era um problema é que tava um pouco gripado (Notas de Campo – Entrevista família/Grupo III, 01 jul 2022).

Acerca da saúde, ele indicou que o sistema no Haiti “é público às vezes, pessoas falam, mas, quando chega lá é um pouco diferente. Para o Brasil é muito diferente, é muito legal também, não é igual ao meu país” (Notas de Campo – Entrevista família/Grupo III, 01 jul 2022). Para ele, os haitianos entendem que podem ser atendidos no Brasil pelo Serviço Único de Saúde (SUS), até porque, eles conversam muito a respeito disso: “porque as vezes você tem uma cirurgia para fazer, no Haiti você tem que pagar, se você não tem dinheiro você vai fazer a cirurgia e você vai pagar depois e aqui no Brasil tem bastante haitiano que já fizeram cirurgia de graça, minha esposa tava grávida, criança nascer e eu não pagar nada” (Notas de Campo – Entrevista família/Grupo III, 01 jul 2022). Pergunto se para ele é importante poder estar na creche e ele sorri e me olha, profundamente. Parecia querer dizer-me “e você não sabe disso? Ou talvez, com toda certeza! Para mim, era certo que sua resposta seria positiva, seu sorriso me autorizava a pensar desse modo. Ele toca os dedos na mesa e diz **DEDICAÇÃO**, seguidamente. Quando justifica fala olhando nos meus olhos:

É a primeira coisa na vida de uma pessoa. Porque você tem a dedicação da família e você precisa ter isso também, porque se você não tem dedicação vai ser um pouco difícil pra você na vida fazer qualquer coisa. Já é difícil mesmo. A gente acha normal porque minha esposa é professora, eu acho importante isso também, enquanto criança muito pequena já começa a frequentar a creche porque é mais fácil para ele se adaptar e mais fácil também para ele terminar estudo e se ele quiser estudar uma coisa para ele já conseguir também, por isso a gente matriculou pra ele já ficar na creche e já tá adaptando” (Notas de Campo – Entrevista família/Grupo III, 01 jul 2022).

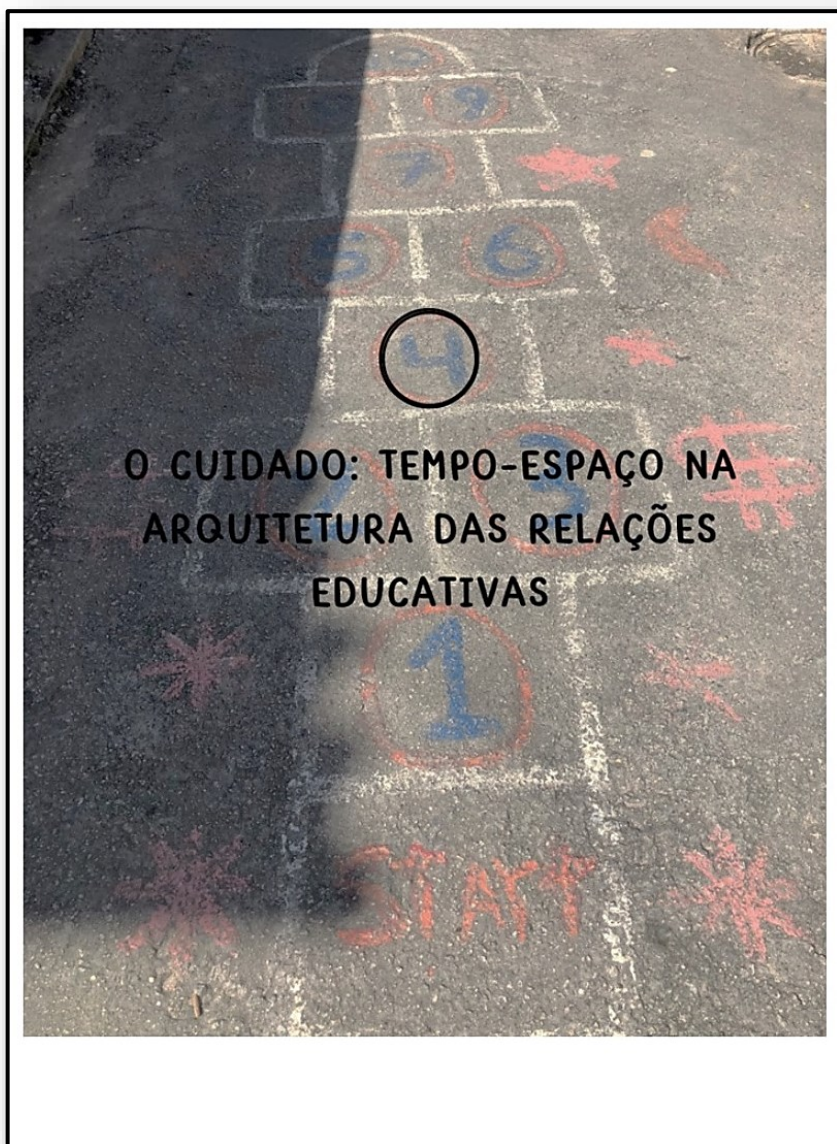
A conversa com essa família haitiana tornou possível compreender o quanto é importante para ela que ao seu filho seja garantido o direito de ser brasileiro, de viver nesse contexto coletivo da creche e de se sentir pertencente. É um exemplo entre tantos outros nesta pesquisa. Cabe-nos, na complexidade da docência e diante desses contextos, reconhecer as particularidades de cada família — língua, cultura, território, classe, gênero, raça — e que quando chega na Unidade traz consigo uma infinidade de arranjos distintos e centrais para se pensar a relação no âmbito do cuidado.

Sabe-se muito pouco dos bebês, das crianças pequenas, das famílias, dos contextos comunitários e da vida das quais fazem parte. O olhar, a partir dessas lentes, reforça a necessidade da construção de vínculos em que se exige reconhecer e valorizar a pluralidade das dinâmicas como princípios relacionais. A multiplicidade da vida não cabe em um protocolo e para construir pontes em lugar de “muros de isolamento” (Maistro, 1997) é preciso estar atento para uma ética do cuidado que questiona nossa mirada e nossa relação com o Outro. Então, junto minha voz ao que diz a canção: **“A gente é uma família agora. Do nosso jeito, tá ligado? Quem define é o cuidado”** (Emicida, 2019) ¹⁷⁴

¹⁷⁴ Canção Vital. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=-dP1b1WK0nc. Acesso em: 29 out. 2023.

4 O CUIDADO: TEMPO-ESPAÇO NA ARQUITETURA DAS RELAÇÕES EDUCATIVAS

Figura 61 – **Tempo-espaço:** Brincadeira da Amarelinha desenhada na Servidão Santo Antônio¹⁷⁵



Fonte: acervo pessoal da autora (2021).

Neste momento da pesquisa busco olhar para o cuidado abarcado na arquitetura das relações tempo-espaço, e lanço-me nesse trilhar tal qual o movimento de um ir e vir, em um

¹⁷⁵ **#Para mergulhar no que se vê#** Imagem fotográfica em modo retrato representa o desenho da amarelinha no chão da rua contendo em cada quadrado o número que vai do um ao nove. O número quatro está circulado para indicar o quarto capítulo da tese: O cuidado: tempo-espaço na arquitetura das relações educativas (Fim da descrição).

processo permanente que dialoga com a docência. Então, enquanto pesquisadora, é preciso resgatar os caminhos, como na Brincadeira da Amarelinha em que para se lançar aos próximos desafios é preciso permanecer em relação ao que já foi vivido e construído. Desse modo, só consigo continuar a manutenção do olhar para o cuidado na docência se estiver em atenção permanente com todos os processos pelos quais a pesquisa construiu, na artesanaria da Etnografia, o olhar para os sujeitos em seus contextos sociais e culturais.

Portanto, acompanhar o lugar social que as famílias se fazem presentes é fulcral para perceber a construção do tempo-espço, pensado como forma de organização institucional, isso porque o dado relacional das profissionais docentes com as famílias precisa considerar que a relação arquitetada tem que conhecer e saber de suas construções identitárias que ocorrem a partir dos contextos. Desse modo, neste capítulo, a relação entre cuidado-tempo-espço decorre por meio de alguns vetores apresentados a seguir:

O primeiro vetor dialoga com Kohan (2003) que ao pensar a temporalidade precisa retornar a um tempo histórico atravessado pelo i) *chrónos* que sinaliza um tempo quantificável, linear e contínuo; ii) pelo *Kairós* que é o tempo da oportunidade e iii) *Aión* que potencializa a vida, é o tempo da intensidade, da invenção e da experiência.

O segundo vetor converge com Hall (2005) que identificou na estrutura de tempo-espço — em que um grupo social convive e estão envolvidos nas suas relações de ações — existem dois modos de lidar com o tempo: i) o monocrônico e ii) o policrônico. Dentro desses espaços sociais há uma leitura de forma monocrônica de situações que acontecem a cada tempo e concomitante, uma leitura policrônica, que dentro dessa marcação cronológica existem situações simultâneas no mesmo espaço.

Aqui a pesquisa também dialoga com a “multiplicidade simultânea das relações” (Schmitt, 2014) isso porque a condição da simultaneidade não é uma escolha da profissional docente, é uma condição estrutural que se constitui dentro da vida coletiva e dentro da Unidade Educativa e que, no grupo dos bebês, existe um adensamento por essa condição biológica e cultural em que nos exige ações mais individualizadas e compartilhadas nesse contexto. Isso adensa uma condição quase permanente de ter ações diferentes acontecendo ao mesmo tempo e de forma simultânea, o que geralmente frustra as profissionais docentes especialmente pelo ideário de uma docência que planeja uma ação, porém, muitas vezes não consegue lidar com a multiplicidade de relações em torno da vida coletiva, justo pela sua condição relacional e não linear.

O terceiro vetor novamente dialoga com Hall (2005) a partir do que nomeia de espaço de característica fixa no qual organiza atividades de indivíduos e grupos dentro de uma estrutura

presente nas construções de casas e prédios. Compreende-se que, o modo como as Unidades Educativas são projetadas e construídas interferem na organização de tempos-espacos e também dizem das concepções dos que têm o poder de decisão sobre aqueles a qual será designada.

O quarto vetor foi elaborado a partir de uma “ordem social infantil instituinte ou emergente” e uma “ordem institucional adulta” (Ferreira, 2004) identificando-se, através de fragmentos de registro de tempo-espaco de que o cotidiano apresentava diversas situações em que as crianças, contidas por uma ordem adulta, buscavam confrontá-la através de suas linguagens corporais, gestuais, orais e visuais, na exigência de uma relação intergeracional dialógica entre adultos e crianças pequenas.

Nesse sentido, as relações intergeracionais precisam ser assumidas como dialógicas porque nos constituímos mutuamente nesse lugar. Desse modo, tem sido um desafio permanente refletir o quanto pensar nos modos relacionais diz muito de nós, profissionais da Educação Infantil, na relação com a docência. Portanto, reconhecer que a docência exige uma condição de reflexão permanente é alargar uma compreensão arquitetada em torno dos lugares pelos quais nos ocupamos: nas relações com as famílias, com a Comunidade, com os bebês e crianças pequenas presentes nos espacos educativos. Assim, pensar nas relações que as Unidades Educativas têm construído diante dos tempos, é pôr-se em diálogo e abertura, portanto, cabe a reflexão: de que forma estamos vivendo o tempo nos espacos de Educação Infantil?

Importa dizer que também somos marcados por uma temporalidade que recai na própria história em torno da Educação Infantil, suas conquistas históricas e nas lutas e defesas por esse lugar de direitos. Um tempo construído historicamente e sobrevoado para o fortalecimento de uma Educação Infantil pública, gratuita, de qualidade, laica e socialmente referenciada. Dessa forma, pensar o cuidado por dentro das relações constituídas entre bebês, crianças pequenas e profissionais, é também estar em defesa de um lugar que compreenda a alteridade como princípio das relações.

Portanto, a vida coletiva na Educação Infantil (Barbosa, 2013) possui um modo de estrutura inter-relacionado por algumas variáveis, como por exemplo, os espacos (móveis, decorações e acessórios) e as materialidades (jogos, brinquedos, objetos cotidianos, materiais artísticos). Assim, como os espacos são organizados e quais são as materialidades disponíveis — bem como o modo como estão dispostas — refletem as ações das crianças e a própria relação entre elas e as profissionais. Fundamental observar a estrutura que envolve espaco e materialidades na Educação Infantil, todavia, não se pode perder de vista que esses elementos

estão conectados com a noção de tempo, isso porque é ele (o tempo) que tem a duração ou a (im)permanência da vida nesse espaço. Falar de tempos é falar de experiências!

Aproximo-me, então, de Kohan (2003)! Porque pensar a temporalidade convoca-nos a retornar para um tempo histórico por três palavras: a **palavra *chrónos*** que significa um tempo sucessivo, linear, contínuo. É um tempo habitado cronologicamente, marcado pela disposição numérica e regular. É o tempo do relógio, dos horários, que rompe, acelera e contradiz a experiência; a **palavra *Kairós*** que representa o tempo da oportunidade, na medida; e a **palavra *Aión*** que é o tempo da intensidade, da experiência, da vida que pulsa. É o tempo que rompe com as certezas, é inventivo e curioso. É o tempo da potência, da novidade, dos encontros, da duração, um outro modo de existência (Kohan, 2003).

Pensar em tempos e na sua pluralidade é considerar que a vida está atravessada por relações sociais e culturais que dizem de cada um nesse lugar “pois é uma categoria política que diz respeito não somente à vida das crianças, mas à vida de seus pais e das suas professoras. **O tempo é um articulador da vida**, é ele que corta, amarra ou tece a vida: individual e social” (Barbosa, 2013, p. 215 - grifos meus). É reconhecer que esse espaço coletivo é afetado também pelas singularidades e que precisam ser consideradas e respeitadas. Olhar de modo atento ao vivido nas Unidades Educativas pode ser um dos caminhos para sair do aprisionamento que em muitos momentos temos permitido estar e permanecer ao tempo *chrónos*. É desconstruir uma normatividade que prende bebês, crianças pequenas e profissionais docentes em um tempo quantificável e fragmentado. Talvez seja um tempo de ver o tempo: “*Julie (negra, 3 anos) está olhando um livro e chama a profissional docente para olhar com ela. A profissional pergunta ‘o que é isso?’ Julie responde ‘o tempo’ para a figura do relógio. Bryan Miguel (branco, 3 anos) diz ‘relógio’*” (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 15 fev 2022).

A imagem do relógio, convertida ao tempo, enclausura e esbarra na possibilidade do acontecimento, da potência e da entrega. Quem sabe o que falta seja olhar para além desse lugar, daquilo que prende, sufoca e deixar que outros lugares habitem em nós, na composição das vidas encharcadas pela explosão do que acontece, ao seu tempo, pelas experiências, pelas relações, pelas construções de sentidos, assim como percebeu Almeida (2021) que,

estar na aldeia com as crianças e os adultos indígenas Kaingang se fez do seu tempo, com eles. No começo foi difícil habitar um tempo que se faz da geografia do lugar, do clarear ou entardecer do dia, do galo que canta, do sol que se põe e de um tempo que não segue os marcadores de um relógio, mas, o movimento das galinhas que, ao recolher-se nas árvores, segundo *Jagumĩ*, anunciam o entardecer e, então, ela sabe que está na hora de fazer o jantar e alimentar *Ketlin*, sua filha (p. 187).

Na composição da vida na aldeia indígena Kaingang, que não se prende a um tempo quantificável, numérico, é possível aproximar-me de Hall (2005) ao identificar que pessoas de diferentes culturas empregam o tempo e o espaço de modos distintos e “o tempo e o modo de administrá-lo estão muito associados à estruturação do espaço” (2005, p. 216).

Olhar para esse tempo-espaço envolto pelo cuidado na Educação Infantil, nessa arquitetura relacional, tem sido um desafio, isso porque ele rompe com uma docência linear, prescritiva, tradicional e se constitui na multiplicidade e dialogia. Um tempo-espaço constituído por uma topologia que prescindir dos modos relacionais para que se possa desenhar, construir os processos nos quais os sujeitos deixam seus rastros, suas histórias, suas identidades. Seria assim, um “habitat marcado por relações inter-geracionais e também, intra-geracionais” (Lima, 2017, p. 301) na feitura que se revela pela existência dos sujeitos, na produção de sentidos, o que, portanto, é possível de pensar no “[...] espaço como topologia das relações” (p. 305). Nesse lugar, nesse “entre-tempos” (Lima, 2017), bebês, crianças pequenas e profissionais docentes permitem-se estar e ser, se destoam e se constituem porque “trata-se da linha que nos une e separa, ou melhor, uma linha que alinha uma contínua interdependência entre crianças e adultos” (Lima, 2017, p. 303).

Um *continuum* que torna possível olhar as subjetividades porque não se está preso em um tempo estanque, mas que produz sentidos pelos processos relacionais. O estudo de Schmitt (2014) evidenciou a multiplicidade simultânea das relações em torno da ação das professoras sobre e com os bebês e as crianças e, concomitante, diversas ações e relações que eram iniciadas a partir das relações das crianças, entre elas e com o espaço, indícios da condição de uma policronia, ou seja, envolvendo várias ações ao mesmo tempo compondo e contornando as relações. Essa simultaneidade, que cinge as relações, é necessária na constituição de uma docência não-linear, ou seja, centrada na ação direta da profissional docente mas que considera os tempos-espaços, planejados e estruturados por ela.

*Enquanto alguns bebês brincam pela sala, Maria deita Enrico (pardo, 5 meses), Antonella (branca, 5 meses) e Alice (parda, 5 meses) nos colchões. Ela fica próxima deles e os incentiva a interagirem. Eles se esforçam, alguns brinquedos conseguem alcançar, se olham e sorriem. Eloisa também traz Luna (parda, 4 meses) para o colchão, coloca uma almofada atrás das costas dela e avisa “essa mocinha também quer ficar por aqui, né Luna? Olha quanto amigo!” Maria observa e indica “isso, deixa ela também aqui, é bom eles ficarem assim, precisam se encontrar, deitar de bruços, se movimentar. Eles são os bebezinhos então se não podem se movimentar pela sala, a gente arruma pra eles um espaço, né Antonella? Essa aqui é um furacão, daqui a pouco sai rolando de tanto que se mexe”. Alice começa a reclamar e Maria mexe no mordedor, emitindo um som, o que chama a atenção dela. Alice olha curiosa e estica a mão para alcançá-lo. Consegue, puxa para perto de si e põe na boca. Os bebês permanecem por ali até que, um a um, demonstram desagrado. Maria avisa: “acho que já deu tempo deles, **tem gente com fome e sono por aqui**”. Eloisa leva*

Enrico para o balanço enquanto Maria prepara a mamadeira de Alice que aceita. Antonella permanece no colchão e se movimenta com rapidez e força, virando-se. Maria observa e sorri, chamando atenção de Eloisa para o quanto Antonella é esperta, que sorri para as profissionais docentes que têm a atenção, voltada para ela (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 04 jul 2022 - grifos meus).

Figura 62 –*Tem gente com fome e sono por aqui*¹⁷⁶



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

O tempo-espço, estruturado pela profissional docente e contornado pelas ações dos bebês, tem importante ação na constituição da vida singular e coletiva. As composições relacionais aconteciam de modos diversos: alguns bebês estavam envolvidos com o que o

¹⁷⁶ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição com quatro imagens fotográficas: profissional docente com a mão na cadeira de balanço onde bebê pardo de cinco meses está de olhos fechados; profissional docente sentada segura no colo bebê pardo de cinco meses e oferece mamadeira; dois bebês de bruços deitados nos colchonetes com brinquedos nas mãos, um sentado apoiado em uma almofada e outro deitado olhando para o alto e a profissional docente observa o bebê de bruços com brinquedo na boca e ao lado dela; bebê sentado apoiado na almofada (Fim da descrição).

espaço oferecia, caminhavam, engatinhavam, escolhiam brinquedos, entravam e saíam da cabana, iam até o solário ou ficavam apoiados no portão de acesso ao refeitório; envolviam-se com o seu próprio corpo movimentando as mãos, observando o percurso que faziam seus dedos, na busca por alcançar os pés, tentando levá-los para a boca e também alguns brinquedos; nas relações com outros bebês de tocar no corpo deles, de pegar ou entregar brinquedos, de fugir, de se aproximar ou afastar, de jogar bolas, de sorrir e nas relações com os adultos quando de suas necessidades corporais como dormir, se alimentar e assear eram atendidas, através dos colos e dos momentos em que brincavam ou que mantinham maior proximidade.

A descrição de que, enquanto alguns bebês brincam pela sala, existe uma profissional docente junto aos outros bebês é marca dessa multiplicidade simultânea das relações (Schmitt, 2014) que ocorre justamente porque é impossível que se esteja com todos ao mesmo tempo fazendo a mesma coisa. Essa composição relacional é ainda mais perceptível em um grupo de bebês em que o atendimento individualizado que contorna as ações de cuidado corporais é muito intenso devido as especificidades próprias nessa faixa etária, manifestado/reivindicado, no caso, pelos choros. Percorrem comigo essa composição relacional as pesquisas de: Coutinho (2002); Tristão (2004); Schmitt (2014); Guimarães (2008); Duarte (2011), Demétrio (2016) e Muniz (2017).

As interrupções em relação ao tempo-espaço eram constantes e obrigavam as profissionais docentes a terem uma permanente atenção aos bebês que requeriam uma atenção direta quanto aqueles que circulavam pela sala, caminhando ou engatinhando e buscavam interagir com os bebês mais novos e que ainda não se deslocavam desse modo. Os bebês, em muitos momentos, mostravam seus incômodos pela posição em que se encontravam: às vezes de bruços; ou porque escorregaram da almofada; ou não conseguiam alcançar algum brinquedo; porque desejavam dormir; precisavam ser trocados; estavam com fome ou mesmo, porque sentiam a necessidade do contato da profissional docente.

A organização de tempos-espaços para os bebês interagirem foi pensada e possibilitada justamente pela compreensão das profissionais docentes da importância das interações para o desenvolvimento. Embora as manifestações que são ações de movimentar, chorar, rir, não sejam uma ação social, integram os modos que o bebê se estabelecerá socialmente (Schmitt, 2014). Olhar as particularidades que tramam as vidas de cada bebê está no reconhecimento de que a docência se constitui em relações de cuidado ao proporcionar tempos-espaços para que os bebês possam se relacionar com o mundo em suas experiências iniciais; no olhar atento ao que os bebês têm acesso e nas relações possibilitadas a partir do planejado; pela não indiferença diante das manifestações de cada bebê; reconhecendo que são sujeitos potentes, ativos, sociais, abertos

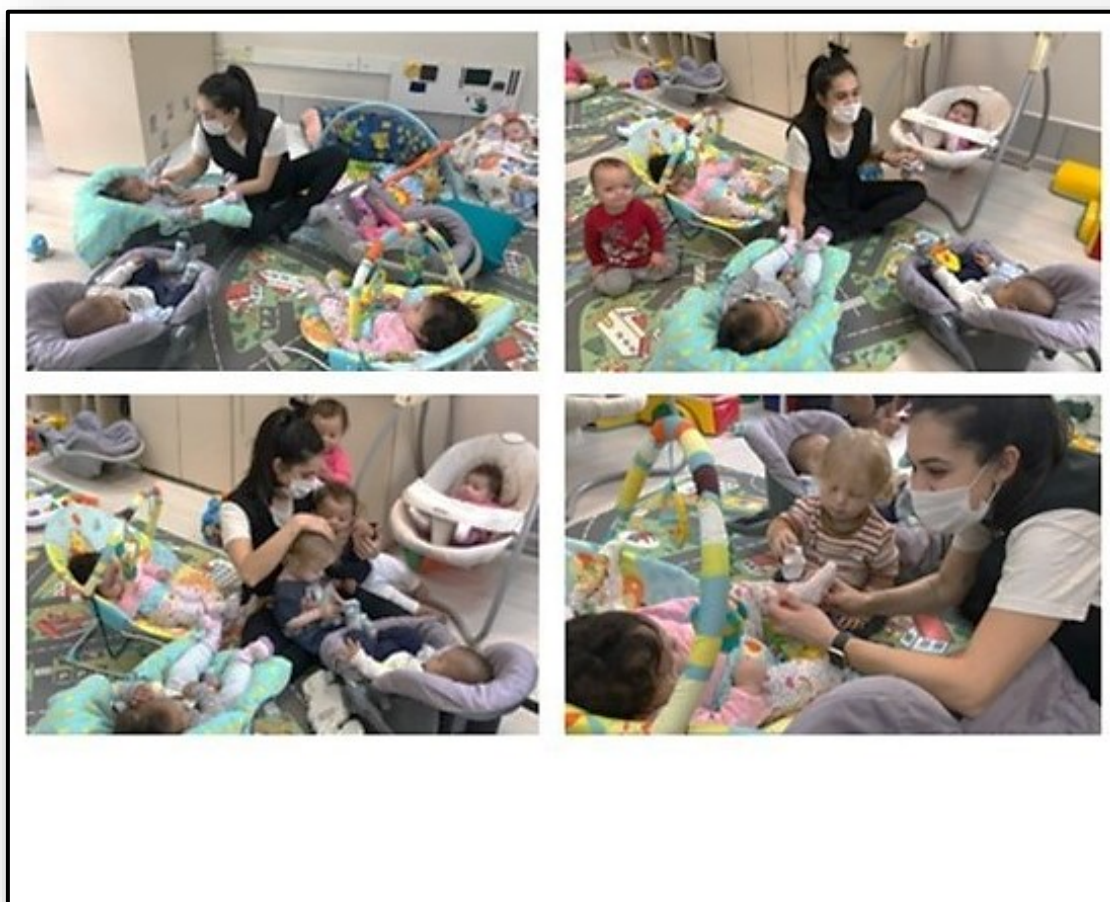
para aprender de si e do mundo e que, pelas suas manifestações comunicativas e expressivas, ensinam as diferenças e pluralidades que nos constituem.

4.1 FRAGMENTOS DE REGISTROS ENUNCIATIVOS DO CUIDADO NO TEMPO-ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Viver em um espaço institucionalizado de Educação Infantil requer o compartilhamento da vida social e cultural, para tanto, alguns registros anunciam como o tempo-espaço compõe os processos relacionais cotidianamente construídos entre as profissionais docentes, bebês e crianças pequenas.

É início da tarde e todos os bebês estão acordados. No último mês, muitos foram os processos de inserção que tiveram seus inícios, mas também, seus retornos, compondo o grupo atualmente com doze bebês.

No dia de hoje apenas o Kayander (pardo, 11 meses) não está junto ao grupo. Maria percebe Enrico (pardo, 5 meses) chorando e de longe, responde ao choro dele “o que foi, Enrico? Estou indo”. Ela senta-se na frente do bebê conforto e balança. Logo depois, Luna (parda, 6 meses) que estava sentada no colchão também reclama, assim, Maria aproxima um bebê conforto para deitá-la. Rael (branco, 1 ano e 1 mês), depois de um longo período afastado por problemas de saúde, retorna. Diferente de quando iniciou, ele tem chorado em alguns momentos, inclusive, em sua chegada. Para as profissionais docentes, isso se deve ao fato de que quando ele iniciou, no mês de março, havia apenas cinco bebês e foi vivido de forma tranquila esse processo, diferente deste momento em que ele retorna e que o espaço é compartilhado com muitos bebês novos. Quando volta do solário, Rael se aconchega no colo da Maria e permanece junto dela. Antonella (branca, 5 meses) está deitada na almofada e começa a reclamar, mexendo-se ligeiramente enquanto chora. Novamente Maria aproxima outro bebê conforto para perto de si e ajeita Antonella, embalando-a em seguida. Rael se afasta e encontra com Alice (branca, 5 meses) que está por perto, sentada na cadeira de balanço. Ele se ajeita na sua frente e retira os sapatos de crochê e depois, as suas meias enquanto ela o observa. Quando a profissional docente percebe, se aproxima e chama atenção dele ao mesmo tempo em que conversa sorrindo com Alice, achando graça do que Rael havia feito. Ele permanece por perto a olhar os sapatos e meias serem recolocados, mas quando se afasta e ele tenta novamente, ouve “Rael, deixa a Alice quietinha”, e assim, afasta-se em seguida. Enquanto isso, Antonella, no bebê conforto, chora muito e a Maria decide levá-la para o balanço. Quando termina de ajeitá-la, busca todos os bebês conforto que estavam do outro lado, mantendo-os perto de si aqueles bebês, mas não somente, em seguida, Ruanna (branca, 1 ano e 2 meses), Derick (pardo, 1 ano e 2 meses) e Rael se aproximam e recebem também a sua atenção (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 04 jul 2022).

Figura 63 – Antonella, seus sapatos e meias¹⁷⁷

Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

A chegada de Rael na creche foi anunciada pelas profissionais docentes como bastante tranquila porque ele não chorava e estava sempre sorrindo, diferentemente da família que se dizia muito insegura. Os pais, ao chegarem ou saírem, buscavam aquele tempinho a mais para que pudessem ter certeza de que ficaria bem, afinal, ele estava há quase um ano recebendo a atenção exclusiva dos pais, em casa e também como não possuíam familiares por perto, os cuidados não eram compartilhados com outras pessoas. Eles queriam ter certeza se a creche seria um bom lugar e se haviam feito a escolha certa; em alguns momentos se questionavam com as profissionais docentes e em outros momentos, comigo. Quando percebiam que Rael interagia com elas e com os brinquedos, decidiam que era a hora de deixá-lo.

¹⁷⁷ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição de quatro imagens fotográficas: profissional docente está sentada no chão da sala e ao seu redor três bebês deitados em bebês confortos, bebê de joelhos mantém-se perto da profissional docente e de quatro bebês deitados; profissional docente está rodeada por quatro bebês deitados em cadeiras ou bebê conforto, dois bebês sentados em seu colo e uma bebê de pé ao seu lado; e ao final, bebê segura sapato enquanto a profissional docente olha para bebê que está na cadeira e coloca a sua meia (Fim da descrição).

Durante muito tempo Rael compartilhou a vida no grupo com outros quatro bebês. E, em diversas ocasiões havia mais adultos em sala do que bebês o que proporcionava uma atenção individual privilegiada, portanto, Rael fez parte desse grupo que, por algum tempo, atendia poucos bebês. Ao longo dos meses, outros bebês também se tornaram parte desse coletivo e Rael viu-os chegarem e também, se despedirem. Muitos desses bebês ficaram pouco tempo então, as interações de Rael eram fortemente marcadas pelos que já estavam com ele. Devido questões de saúde de seus pais e depois dele, Rael precisou ausentar-se por um longo período e quando retornou sentiu a composição e as novas dinâmicas do grupo. Seu olhar para o que acontecia de novo provocou algumas curiosidades em relação aos novos bebês como se aproximar e tocá-los, mas não somente, ele também demonstrou através do choro suas emoções, assim, não era raro vê-lo mais perto dos bebês com os quais ele já havia construído uma relação.

A proximidade aos grupos, desde os seus inícios e a permanência na Unidade Educativa permitiu que eu acompanhasse os bebês, as crianças pequenas, as profissionais e as famílias em seus processos de inserção. Assim, a partir da pesquisa de Rodrigues (2017), foi possível compreender que o retorno de Rael interfere não somente a sua vida e a dos outros bebês, mas reafirma quanto os processos de inserção são complexos pois sendo “intermitente tem rupturas, começos e recomeço considerando a heterogeneidade e especificidade de cada trajetória do grupo. Isto, pois, pode ocorrer a qualquer tempo, sempre que uma nova situação ou ingresso de uma criança inicie e altere as relações do grupo” (2017, p. 277). Portanto é necessário considerar que as organizações e dinâmicas cotidianas são afetadas permanentemente pelos processos relacionais assim como, os processos de inserção incidem, sobremaneira, nos modos relacionais.

Ter acompanhado o grupo desde o seu início possibilitou atentar para as construções de vínculos e os meandros da vida coletiva em diferentes composições. Inicialmente havia apenas um bebê (entre fevereiro e março), logo entraram outros quatro bebês. Isso se configurou como uma situação de exceção na estrutura dos grupos, em uma proporção bem pequena do número crianças por adultos. A possibilidade de conviver com essa exceção, nas instituições de Educação Infantil públicas é um ponto fundamental de atenção, assim, como o cuidado foi significado pelas profissionais docentes nessa condição? Há diferença quando se tem um grupo de cinco bebês para uma composição de quinze bebês? E quando quatro bebês de quatro meses iniciam juntos no meio do ano, essas novas relações interferem na constituição da docência e no modo como o cuidado é significado em suas práticas educativo-pedagógicas? A chegada de muitos bebês ao longo dos meses, especialmente tão pequenos (quatro meses), recompôs organizações espaço-temporais visto que a exigência relacional desses bebês se diferenciava

dos demais, ainda que no mesmo grupo, reforçando a tese de que, embora em um espaço coletivo, é necessário ater-se para as singularidades. Desse modo, os bebês mais novos exigiam uma temporalidade distinta nos momentos de alimentação uma vez que a mamadeira não era ofertada no horário previamente definido, mas, sempre que os indicativos dos bebês levassem ao entendimento das profissionais docentes de que estivessem com fome. Outro investimento temporal diferenciado era em relação ao sono, porque esses bebês dormiam indescritivelmente ao longo do dia, diferentemente dos mais velhos que passaram a fazer parte de uma rotina instituída e geralmente dormiam após o almoço, e em alguns momentos era adiado o sono deles para que almoçassem antes. As profissionais docentes também solicitavam para as famílias para que os bebês dormissem mais cedo a noite para que pudessem participar da rotina da Unidade, salvo situações em que era impossível mantê-los acordados.

A maior parte do tempo vivido do Grupo I foi na sala, levando os bebês a construírem outras relações, a experimentarem outros espaços, a pegarem coisas escondidas como o papel higiênico, lenços umedecidos, caderno, caneta, bicos, a espiarem pelos portões, a baterem na porta de acesso ao solário, talvez como um pedido para olharem para fora. A cena em que Rael se aproxima de Alice e sua ação de tirar-lhe o sapato e as meias é reprovada pela profissional docente é exemplo dessas buscas, desses encontros, das curiosidades que os cercam, dos prazeres, do novo, dos desafios e das interações que estabelecem. Estudos de Anjos, Amorim, Vasconcelos e Rossetti-Ferreira (2004) indicam que a incompletude motora dos bebês é facilitadora das interações uma vez que pode propiciar tanto o surgimento de episódios interativos quanto favorecer tempos mais alargados de convivência entre os pares. A interação nessa cena, e em tantas outras, poderia desenrolar-se de outros modos se os interditos dos bebês não fossem corriqueiramente por nós acionados. É necessário estender o tempo da experiência, dos encontros e das existências. Muitas vezes as rotinas institucionalizadas e as demandas exigidas impedem de vivermos com tempo: tempo de espera, de calma, de observação, de entrega, de contemplação, de fruição, de admiração. Falta-nos tempo para olhar para os bebês e para as crianças pequenas apaixonadamente pelo que elas inventam, descobrem, acham, perdem, significam, conquistam e por conta disso, interrompemos. A reflexão de que é preciso ocupar-se dessa linguagem da espera, do cuidado, da inteireza, do sentir, do viver, da experiência recoloca a docência em relação e se legitima em presença.

Havia uma constância de cenas como a descrita em que a profissional docente está envolta de bebês conforto e além deles, outros bebês que se aproximavam para um colo ou mesmo, ficar por perto. Observações em que os bebês foram, ao longo da pesquisa, construindo relações de proximidade com as profissionais docentes aproximaram-me, novamente, de Hall

(2005) que pesquisou o espaço social e pessoal e qual a percepção do homem sobre ele, identificando e nomeando de distância íntima, pessoal, social e pública. Assim, para o autor, as diferenças históricas e culturais determinam os modos em que o homem (eu diria a humanidade) estrutura e se relaciona com os espaços, determinando regras específicas e classificando-os como fixo, semifixo e informal.

Atenho-me ao espaço de característica fixa no qual se organiza atividades de indivíduos e grupos dentro de uma estrutura básica visto nas construções de casas e prédios. O modo de organização governa o comportamento uma vez que pode proporcionar segurança, liberdade, orientação espacial, opressão, em padrões que mudam de acordo com o tempo e com a cultura. E, por aqui, teço algumas reflexões:

As crianças pequenas retornam do refeitório e encontram as camas todas dispostas pela sala. A profissional docente indica para tirarem o sapato e se deitarem. Ouço um barulho muito alto e me explicam que nas segundas feiras das 11h30 às 12h o gerador do prédio do Ministério Público é ligado. Faz muito barulho e ela conta que uma vez quando estava na sala do Grupo I mediu os decibéis e passou de 80, ultrapassando o permitido. Júlio comenta que se o gerador poderia ser ligado durante a noite ao invés de ligarem durante o dia (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 21 fev 2022).

O modo como as Unidades Educativas são projetadas e construídas interferem na organização de tempos-espacos e também dizem das concepções dos que têm o poder de decisão sobre aqueles a qual será designada. No caso desta creche, em especial, toda a historicidade envolvendo sua construção foi marcada por embates e arranjos políticos então, pergunto: qual a compreensão da necessidade de quem iria utilizá-la? A creche atende as necessidades de bebês, crianças pequenas, famílias, profissionais docentes e Comunidade? Como, de modo geral, estão organizadas as Unidades Educativas? Elas atendem as particularidades da Comunidade em que está inserida? Respeita os direitos fundamentais de bebês e crianças pequenas? Qual a concepção de cuidado que se apresenta nos projetos e construções das Unidades de Educação Infantil?

O parque do Grupo I é no início da manhã, assim, tem sobrado um tempo curto para que os bebês possam aproveitar esse momento. Maria convida Johnnatan (branco, 9 meses) para brincar no parque, comentando que a previsão é de que mude o tempo a tarde. Rita indica que irá tomar café e então, seguimos com o Johnnatan que, em um primeiro momento, sentou-se na areia e se interessou por gravetos, folhas, pedrinhas e areia. Após, com brevidade, Johnnatan mostrou-se cansado incomodando-se em permanecer sentado solicitando um aconchego. Maria o acolheu enquanto conversava e o incentivava a aproveitar o parque, logo depois, quando Derick (pardo, 11 meses) chegou, ele veio ficar um pouco comigo e ali permaneceu até que retornamos para a sala devido ao horário ter finalizado (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 30 mar 2022).

Figura 64 – Aconchego¹⁷⁸

Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Havia, em virtude da Pandemia da COVID-19, horários definidos para o acesso ao parque, uma vez que ficava proibido a interação entre diferentes grupos. Essa restrição alterou o tempo em que os bebês usufruíam desse espaço, já que iam pela manhã somente após todos terem se alimentado, restando um curto tempo. Essa situação interferiu na organização diária, mas, sem as restrições, como temos vivido com bebês e crianças pequenas seus tempos-espacos? Quais espacos eles têm acessado e como esse tempo tem sido aproveitado? No caso desta creche, devido a sua estrutura física, havia apenas um pequeno parque e um espaco de cimento para ser compartilhado com quatro grupos, o que indica uma precariedade de ambientes naturais e espacos externos. Tiriba (2018, s/p) defende: “os infantes humanos são seres da cultura cujo desenvolvimento se dá em conexão com outros seres, humanos e não-humanos”, assim, é fundamental oferecer tempos-espacos para que bebês e crianças pequenas signifiquem e compartilhem lugares para viverem as Infâncias.

¹⁷⁸ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição de três imagens fotográficas: profissional docente sentada no parque acolhe bebê branco de nove meses que coloca cabeça em seu ombro e depois se abraçam e pesquisadora sentada no parque coloca os braços em volta do corpo de bebê branco de nove meses sentado em seu colo a observar o entorno (Fim da descrição).

O Grupo I acessou pouco os espaços externos à sala de referência como o parque e o *hall*, sendo mais comum o uso do solário. Assim, em muitos momentos, era possível vê-los espiando o movimento das crianças pequenas: ficavam na ponta dos pés, esticavam as mãos, jogavam brinquedos para serem devolvidos, chamavam as crianças pequenas, sorriam e choravam pedindo colo. Importante reiterar de que havia restrições em relação às interações entre os grupos, por isso, nenhum bebê era levado para ficar junto das crianças pequenas, todavia, é indispensável atentar para que a vida de bebês e crianças esteja para além dos muros e paredes da creche, é preciso desemparedar (Tiriba, 2018), se conectar, porque antes de conhecer, elas precisam sentir e tocar. É preciso libertar bebês e crianças pequenas desse tempo-espaço enrijecido para que possam viver com liberdade seus tempos-espaços das Infâncias plurais e diversas, porque:

[...] o desejo de afundar os pés na lama vem do fato de nossa espécie ser apenas uma entre outras, todas constituídas da substância única que é a vida; que os elementos do mundo natural não significam sujeira, doença, perigo, mas se constituem como lugares de liberdade, de criatividade, da autonomia, da solidariedade; que a proximidade da terra, da água, da areia não é favor, não é uma concessão, mas condição para a existência saudável. Se brincar na natureza é um direito humano porque corresponde à necessidade de integridade do ser, esse direito se materializa como acesso ao universo que está para além das paredes e dos muros escolares (Tiriba, 2018, s/p).

Também em relação ao parque, embora fosse o único ambiente natural, não havia uma preocupação aparente com o espaço tanto em questões de infraestrutura dos brinquedos, de planejamentos quanto em relação à capina. No início do ano era visível o quanto o mato incomodava as crianças pequenas quando brincavam e as famílias que circulavam cotidianamente, uma vez que, por medidas de segurança, os Grupos III e IV acessavam a sala através do parque. Como a prefeitura não efetuou o serviço, a capina foi realizada pelo pai de uma criança pequena do Grupo IV e por alguns amigos dele que se prontificaram a ajudar.

[...] eu estou de férias, eles não, saindo daqui vamos fazer outro trabalho, eles começam a partir das quatro. Aqui sempre é assim, na outra gestão já chamei outros amigos e viemos capinar. Se o mato me incomodava, imagina as crianças que passam, brincam por aqui. Tem também o mosquito né? Precisa tá cortadinha (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 17 fev 2022).

É preciso contextualizar a capina que, no Grupo Focal, foi evidenciada pelas profissionais justificando que dada a quantidade de Unidades Educativas é impossível para a prefeitura a manutenção de todas elas, desse modo, como as famílias estão sendo beneficiadas com uma creche para seus filhos poderiam ajudar, doando seu tempo para realização do

trabalho. Alves (2016) anuncia que a participação das famílias na gestão democrática na Educação Infantil possui uma visão restrita e relacionadas ao cunho neoliberal e neotecnicista, isso porque,

a abertura para que esses segmentos participem da instituição educacional prioriza o aspecto financeiro, para a redução de custos do Estado e, ainda, promover o sentimento de satisfação que os motivaria a contribuir para a obtenção de índices de desempenho estabelecidos nas políticas educacionais. Assim, o emprego de técnicas participativas para solucionar problemas e tomar decisões encorajaria docentes, pais e alunos a se responsabilizarem pelo que acontece na escola, quando for apropriado, isto é, quando interessar aos gestores. É o movimento denominado descentralização, que se torna desresponsabilização do Estado e transferência de encargos para a chamada comunidade, enquanto o controle e as decisões são cada vez mais centralizados (Alves, 2016, p. 277).

Foi possível perceber uma ambiguidade atribuída na participação das famílias, uma vez que se a creche considerava necessária a participação delas, por outro lado compreendia uma sobreposição da defesa pelos direitos frente aos deveres que deveriam assumir na Unidade, traços da nova configuração da Comunidade. Como justificativa compreendia-se que como a Comunidade inicialmente queria e precisava da creche eram mais participativos e gratos distinguindo-se da Comunidade atual. Importante defender de que,

a creche não se relaciona com um único tipo de família: a família relapsa ou a família interessada, a família pobre ou a família rica, a família boa ou a família ruim. A creche se relaciona com uma multiplicidade de famílias, cada uma com suas configurações, suas vivências, seus conhecimentos, suas experiências culturais (Casanova, 2016, p. 45).

Ou seja, é preciso reconhecer a importância das famílias e de seus contextos plurais para a constituição dos processos educativos, desse modo, suas presenças têm representatividade, porém, vale refletir: o “envolvimento dos familiares é visto como apoio financeiro, ajuda em tarefas relacionadas à manutenção do prédio, limpeza dos ambientes, trabalho voluntário em oficinas pedagógicas dentre outras formas utilitaristas que beneficiam a instituição?” (Alves, 2016, p. 277). O cotidiano das Unidade Educativas oferece pistas para olhar atentamente para os processos relacionais e para os modos com que eles têm sido construídos, reconhecendo que a participação é construída e deve estar orientada na tomada de decisões políticas, pedagógicas, administrativas e financeiras.

As organizações internas da Unidade também reverberam nos arranjos familiares por conta disso, precisam ser contextualizadas. Compreende-se que a Unidade Educativa se constitui por sistemas como estrutura, regimento, função social, relações sociais e culturais

compartilhadas, no entanto, não se pode perder de vista que tempo-espço é um direito de bebês, crianças pequenas, famílias e profissionais. Essa reflexão é provocativa no sentido de olhar as variáveis que atravessam as composições familiares e são múltiplas e complexas.

Estou sentada à mesa para registrar o movimento das crianças pequenas enquanto brincam. Melissa (parda, 4 anos) que acabou de buscar a boneca na prateleira se aproxima de mim e pergunta "você pode cuidar da minha filha?" Melissa justifica "eu esqueci o celular em casa, depois venho. Vou pegar às 5h. Podes ficar com a minha filha? Amanhã eu vou trazer o celular para tu ligar, aí a Gabi vem buscar ela". Indico que não tem problemas e que ela pode sair tranquila porque a filha dela ficará bem. Melissa sai sorrindo e se senta no banco, um pouco mais afastada. Mexe em alguns brinquedos que estão na mesa e depois, retorna. Ela pergunta "oi, ela comeu, fez cocô, dormiu?" Digo "ela não quis comer e está um pouco quentinha, acho que é estado febril. Mas ela já brincou comigo e eu também tirei um xixi dela". Melissa justifica "ah, tá quentinha né? Pode ser o dente. E ela chorou com a minha falta?" respondo "ela não chorou, mas com certeza sentiu a tua falta e está com muitas saudades tuas". Melissa sorri e pergunta "podes ficar com a minha filha? Vou comprar as coisas do aniversário dela". Aviso que posso ficar com ela e Melissa diz "tchau, já volto às 5h". Continuo sentada com a boneca nos meus braços, Melissa caminha até a porta e fica encostada, "conversando" sozinha. Se despede, retorna e me pergunta "como ficou a minha filha?" Respondo "está muito bem, estávamos brincando. E você, conseguiu achar tudo o que precisava para o aniversário dela?", Melissa, cabisbaixa avisa "não comprei tudo não. Tá muito caro!", levando sua filha, logo em seguida (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 04 mai 2022).

O desenrolar dessa cena captura elementos muito peculiares vividos pela Melissa e que revelam os modos em que Melissa é orientada e se constitui nesse lugar social na sua relação tempo-espço. No dia anterior, o Grupo IV não atendeu no período vespertino por conta de ausências e como a Unidade foi informada próximo ao horário do meio-dia, a profissional docente entrou em contato por telefone com as famílias para que viessem buscar as crianças pequenas até às 13h. Não conseguiram contactar a família da Melissa, sendo necessário ligar para o trabalho da sua mãe e solicitar que a avisasse. Compreendo que a composição da brincadeira da Melissa foi composta por re(elaborações) do seu mundo social e cultural em diversas situações quando:

- i) construiu um enredo, incluiu celular e acionou a Gabi para que buscasse sua filha na creche;
- ii) incorporou na brincadeira a festa de aniversário da filha quando a pouco tempo havia comemorado a sua;
- iii) agregou ações de cuidados corporais de se alimentar, dormir, evacuar;
- iv) associou o estado febril a dentição ou a falta da mãe;
- v) reforçou o horário das 5h aproximando-se ao horário que ia embora, do horário de saída da profissional docente ou mesmo, pela elaboração do tempo-espço em que (re)formula suas vivências dentro do próprio cotidiano.

Esses elementos, em relação ao tempo-espço, estão tramados não apenas internalizando a cultura adulta, mas, interferindo nos meandros da vida social, dada as ações sociais das crianças pela (re)elaboração, apropriação de informações e conhecimentos do mundo social e cultural em que fazem parte, de forma a atender aos seus interesses próprios. E, isso me aproxima de Corsaro (2011) em seu conceito de reprodução interpretativa.

Assim, Melissa ensina de suas arquiteturas, construções de seus mundos, pares e do que vê da rotina adulta. O que remete a pensar que,

as crianças constroem seus mundos sociais em interação com os pares e com o mundo adulto através do desenvolvimento de rotinas culturais e da linguagem. O lugar comum e óbvio das rotinas culturais fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada, havendo o aumento da participação da criança a partir do desenvolvimento da linguagem e sua participação em casa e em outras esferas sociais (Evangelista; Marchi, 2022, p. 10).

Retomo o conceito de “reprodução interpretativa” (Corsaro, 2011) quando conecta o mundo infantil ao mundo adulto, no reconhecimento de que as crianças criam, interferem e compartilham a cultura com os adultos e entre si. O termo considera que as crianças, imersas em um contexto social e cultural, são afetadas por essas estruturas reproduzindo-as, contudo, pela sua participação ativa também contribuem significativamente no contexto social e cultural do mundo adulto. Já o termo interpretativo constitui-se pelos modos reflexivos, criativos, participativos, críticos no qual as crianças se manifestam no mundo a partir de suas necessidades, referências e interpretações, dando novos sentidos por meio de suas relações e interações sociais.

Corsaro (2011), em suas pesquisas, alinhavou o conceito de reprodução interpretativa com um modelo de teia global, aludindo teias de aranha. Portanto, de forma abrangente, se observa por meio dos braços (ou raios) os lugares ou campos que agregam as diferentes instituições sociais, como: familiar, econômica, cultural, educacional, política, ocupacional, comunitária e religiosa. No centro da teia encontra-se a família, encarregada de preservar um vínculo com as demais instituições uma vez que “a interação familiar acontece em uma ampla variedade de locais reais, como a casa, o carro da família, parques de bairro [...]” (Corsaro, 2011, p. 37-38). Assim sendo, desde o nascimento, a família é responsável por inserir o bebê ao meio cultural e social e por toda a vida dele irá tecer outras novas teias, expandindo-se, relacionando-se com outras crianças e adultos, produzindo e participando de uma série de cultura de pares (Corsaro, 2011). Existem quatro culturas de pares distintas, criadas por

gerações de crianças em um contexto diversificado de uma sociedade: pré-escola, pré-adolescência, adolescência e idade adulta. Culturas, que, embora sejam cruzadas, não são estruturas preexistentes e indicam que as culturas infantis são produções coletivas inovadoras e criativas. Desse modo,

[...] as culturas de pares infantis são coletivamente tecidas a partir de conhecimentos culturais e instituições que as crianças integram, não se constituindo como “fases” que a criança vive, ou pelas quais “passa”, pois suas experiências são incorporadas na teia tecida também por elas em contato com outras pessoas, e não cessa com o término da infância, permanecendo como parte da trajetória do indivíduo (Evangelista; Marchi, 2022 - grifos das autoras).

As crianças compartilham, criam e reproduzem culturas por meio das interações com seus pares, os adultos e seu entorno, assim, olhar para essas teias — que circunscrevem as relações, as quais as crianças constroem ao longo de suas vidas — é também reconhecer que sua participação ativa nos espaços afeta as rotinas culturais e os meandros da vida cotidiana.

*As crianças pequenas estão no refeitório e Bryan Miguel (branco, 3 anos) enquanto aguarda para ser servido conversa com Mercedes sobre a música que eles haviam cantado em sala. Ela mostra-se interessada, se aproxima da mesa onde Bryan Miguel se sentou e deseja saber mais. Ele fica a contá-la e ao percebê-la interessada, Madalena explica que foi uma música diferente e em seguida pergunta: “A senhora tem um tempinho para ir lá ver? É que o Bryan está encantado!” A profissional responde em seguida “tenho sim, eu já vou lá ver. **Mesmo se eu não tivesse tempo, eu ia lá ver**”. Quando o grupo está quase finalizando o almoço a Mercedes pergunta a Madalena: “pode ser agora porque aí depois eu subo pra arrumar as coisas?” Madalena retorna para a sala e depois a Mercedes segue acompanhada das crianças que indicam onde ela deve se sentar. Percebo que as crianças estão animadas pois dançam e se mexem sem parar. Madalena entrega para algumas crianças os desenhos feitos de feltro para serem colados na árvore disposta na parede na medida que a música “árvore da montanha” fosse cantada. As crianças participam e chamam a atenção da profissional que observa e distribui sorrisos. Ao final, as crianças se aproximam para mostrar-lhe os desenhos. Ela diz “que lindo vocês! Como cantam! E a Julie (negra, 3 anos), que fofo ela cantando, ela que é toda quietinha”. Hadassa (negra, 3 anos) se aproxima e elas se abraçam. Os sorrisos, abraços e aconchegos em torno do momento indicam uma relação estabelecida por afetos. Hadassa permanece junto da profissional e somente se afasta quando então, se despedem. Assim que termina a música Madalena se aproxima de mim e fala: “como eu amo planejar, como eu amo o que faço, ver essa vibração deles” (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 03 mai 2022 - grifos meus).*

Figura 65 – Mesmo se eu não tivesse tempo, eu ia lá ver¹⁷⁹



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

A docência como uma atividade humana interativa, é constituída pelas relações com os Outros, porquanto, as dinâmicas que envolvem a ação da profissional docente são contornadas por várias relações. Importa dizer que,

¹⁷⁹ **#Para mergulhar no que se vê#** Sequência de quatro imagens fotográficas: profissional docente está de joelhos no tapete junto as crianças pequenas sentadas e uma delas olha para profissional de avental e touca que observa de pé; profissional de avental e touca está sentada e observa crianças pequenas sentadas no tapete; profissional de avental e touca sentada com criança pequena negra de três anos no colo se abraçam e ao final, permanecem abraçadas (Fim da descrição).

la relación individual maestra-niño y niño-maestra,/ la relación colectiva maestra-grupo de niños y grupo de niños-maestra,/ la relación triangular maestra-familia-niño,/ la relación maestra-grupo de padres/ la relación maestra-equipo de la escuela,/ las relaciones com el exterior, desde las pedagógicas hasta las institucionales (Ódena, 1995, p. 23)¹⁸⁰.

Esse conjunto de relações dispostas revelam a pluralidade relacional que entretece a ação docente, considerando a interferência desses atores sociais nos modos de agir no âmbito da Unidade Educativa, ainda que se possa preservar certa autonomia no seu fazer (Schmitt, 2014). A autora acrescenta na listagem as relações entre as crianças, coetâneas e não coetâneas e delas com o espaço (físico/cultural) pela importância e influência dessas relações na composição do tempo-espaço e na possibilidade de tomar as relações como ponto de partida para a constituição da ação docente.

Era comum encontrar as cozinheiras em atenção às crianças pequenas, auxiliando-as a se alimentarem, conversando, mostrando-se preocupadas quando não se alimentavam, incentivando a experimentarem novos alimentos, além de demonstrações de afetos através de colos, abraços e beijos. A atenção que a cozinheira dispõe para Bryan Miguel é fruto de uma convivência em que o cuidado se manifestava nas gentilezas dos gestos, das palavras, dos olhares, no modo de preparar as refeições, na disposição das saladas para que as crianças pequenas tivessem interesse em provar, no respeito e valorização das culturas das crianças pequenas quando elas contavam os hábitos alimentares em casa, na atenção em buscar outro alimento quando a criança pequena o rejeitava porque não gostava do que havia sido oferecido, nas explicações sobre os alimentos porque reconhecia que as crianças são inteligentes e mereciam serem tratadas com respeito e dignidade. A relação construída no refeitório, entre a criança pequena e a profissional a respeito da vivência com a música em sala, desencadeou outras relações: entre a profissional com a cozinheira, entre a cozinheira com as crianças pequenas e vice versa, com as crianças pequenas e com a profissional docente, além da relação com o tempo-espaço manifestada na medida que crianças pequenas, profissional e profissional docente significavam as relações. Destaque também para a profissional docente que põe relevo ao seu amor pela profissão considerando que o retorno recebido das crianças pequenas é combustível para sua docência, enfatizando que a profissão docente tem como escopo de trabalho as interações humanas.

¹⁸⁰ Tradução livre: a relação individual professor-criança e criança-professor,/ a relação coletiva professor-grupo de crianças e grupo de crianças-professor,/ a relação triangular professor-família-criança,/ a relação professor-pais do grupo/a relação professor-equipe escola,/ relações com o exterior, do pedagógico ao institucional.

O modo como as relações são significadas perpassa cada sujeito a partir do que a experiência — que é da ordem individual — o atravessa, no entanto, é preciso considerar uma estrutura social que é a instituição de Educação Infantil configurada sob uma perspectiva adultocêntrica. Ferreira (2004) aponta a prévia organização estrutural do tempo-espaço para experiências individuais e coletivas das crianças que “representa não só uma ordem institucional adulta como o conhecimento, a ‘lei’ e o poder expressos na interação vertical com as crianças” (2004, p. 57).

Madalena pergunta para Fúlvia se ela os leva para o almoço e diz “Só pode levantar quando todos terminarem, vamos levar isso de capricho”. Fúlvia responde: “pode deixar”

[...]

Na sala Madalena chama para fazerem uma roda e cantarem. Davy (negro, 4 anos) e Allan (branco, 3 anos) querem brincar com dinossauros e Madalena avisa “agora não é hora de brincar, senta para cantar”
(Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 15 fev 2022).

Nas reflexões em torno do tempo-espaço institucional é importante situar que havia restrições exacerbadas quanto ao acesso ao uso do espaço e dos materiais que eram definidos pelas profissionais docentes considerando-se a rotina institucional. Contudo, as crianças pequenas não estavam sujeitas somente pelas estruturas e mediações sociais e culturais no qual a profissional docente apresentava como um estado de condição, mas na medida que, no cotidiano, as crianças pequenas e adultos constroem significados elas transformam e ressignificam as estruturas e as interações, no confronto, na recusa, não apenas reproduzindo mas também criando uma “ordem social infantil instituinte ou emergente” (Ferreira, 2004). Identifiquei, no cotidiano, diversas situações em que as crianças pequenas submetidas por uma ordem adulta, buscavam confrontá-la com estratégias individuais e também por vezes culminava na cumplicidade e negociações de seus pares. Os arranjos também ganhavam força e presença das crianças quando percebiam em algumas situações uma certa “vista grossa” das profissionais docentes.

As crianças pequenas retornam do refeitório e encontram os colchões dispostos pela sala. Miguel (branco, 3 anos), assim que entra, anuncia “não vou dormir”, repetindo a frase inúmeras vezes. Cecília fala “é, quero só ver quem vai dormir direitinho”, e em seguida avisa para tirarem os calçados e assim, seguem para as suas camas. Miguel permanece em pé, mexendo lentamente no meu caderno que está em cima da mesa e olhando para as crianças pequenas que começam a deitar. Cecília o chama e ele abaixa a cabeça, disfarçadamente, sem atendê-la. Bryan Pereira (pardo, 4 anos) assim que retira o tênis pergunta “hoje a cama do Miguel pode ser do meu lado?” Cecília, sorrindo, fala “ah, é, até parece que eu vou deixar a cama do lado”. Miguel

levanta sua cabeça e busca o contato visual de Bryan Pereira que, sem demora, avisa, “mas eu e o Miguel vamos dormir”. Eles sorriem e acabam deitando-se em lados opostos da sala, e buscam estratégias para se enxergarem.

[...]

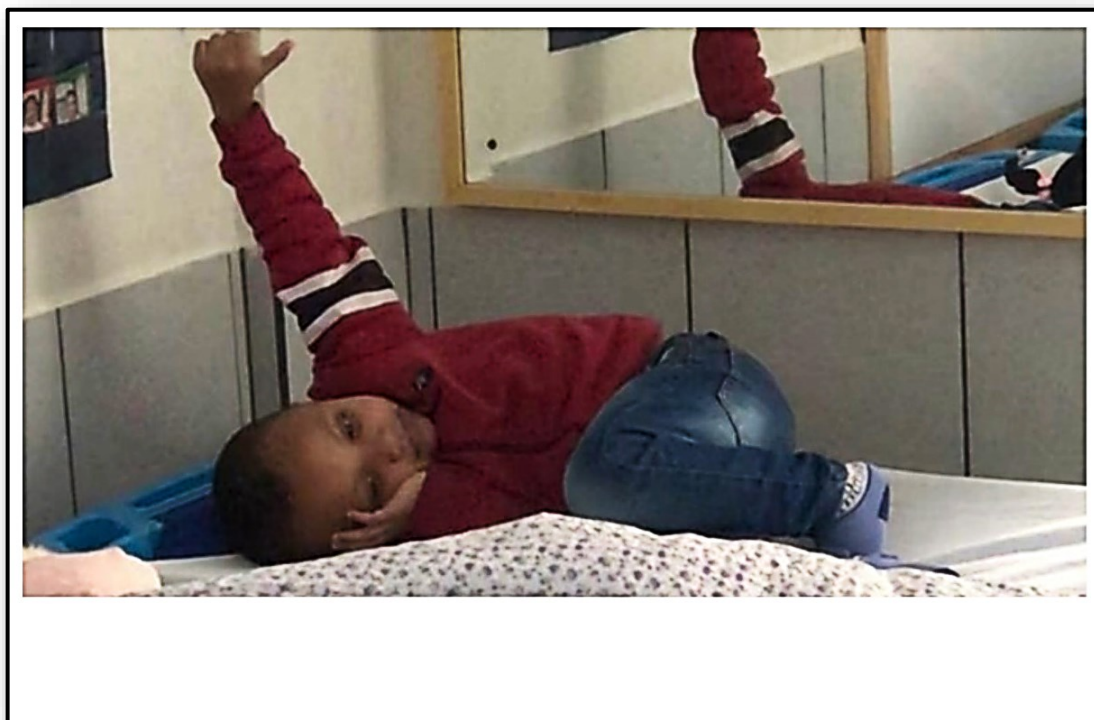
Allan (branco, 3 anos) e Davy Gabriel (negro 4 anos) estão deitados ao lado. Cecília avisa para Madalena “tens que deitar ali do lado senão, não dá”. Madalena confirma “aham, já sei”. Allan mostra os pés que estão descobertos, e aponta. Madalena os cobre. Ele aponta para Davy Gabriel que está destapado e Madalena avisa “ele não quer se cobrir”. Allan senta e toca nos dedos da mão, um de cada vez. Madalena fala “isso, nós já chegamos, já tiramos a agenda, já guardamos a mochila, já lanchamos, já fizemos atividade, já brincamos e agora vamos descansar um pouquinho”. Allan concorda “é”. Davy Gabriel movimenta-se na cama, insistentemente e pede para tomar água, se levanta e bebe muito devagar, olhando para as crianças que estão deitadas. Ao voltar, se encosta na mesa e pergunta para mim “o que é isso?”, “meu caderno”, eu respondo. Ele disfarça e puxa a cadeira, sentando-se ao meu lado. Madalena pergunta “não era só para beber água?” (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 18 mai 2022).

A rotina do sono pressupunha uma organização prévia uma vez que como a higiene bucal era realizada nas pias dispostas no refeitório, quando as crianças pequenas retornavam para a sala o tempo anterior a deitar-se era ocupado somente para tomar água e ir ao banheiro, assim, enquanto uma profissional docente acompanhava as crianças pequenas no refeitório para almoçar a outra distribuía as camas pela sala. A tarefa ficava ao cargo de uma profissional docente que definia onde cada criança pequena deveria se deitar sem tumultuar esse momento. Os lugares estavam dispostos levando em consideração a compreensão adulta do grupo das crianças pequenas, e assim, deixavam distantes as que conversavam, aquelas muito próximas e tentariam brincar e aquelas que ficavam “importunando” as crianças pequenas que desejariam dormir. Outra estratégia utilizada pelas profissionais docentes era de se sentarem no meio de duas crianças e assim embalar e contê-las ao mesmo tempo através de cafunés na cabeça e leves palmadinhas nas costas e no bumbum. Embora existisse uma lógica adulta nessas configurações, algumas crianças pequenas construíam estratégias para, pelo menos, atrasar o momento e em muitas ocasiões existia a permissividade do adulto adicionada a um ar cômico quando percebiam o que estavam “inventando”, e faziam questão de me avisar. Quando questionadas, as profissionais docentes indicavam a necessidade do descanso das crianças pequenas justificando que haviam chegado muito cedo e também para aproveitarem a creche no período da tarde. Essa organização espaço-tempo para as crianças pequenas descansarem não previa alternativas a não ser a de dormir, já que precisavam permanecer deitadas. Contudo, as profissionais docentes nem sempre eram inflexíveis e reconheciam as singulares das crianças pequenas a partir de um olhar atento em manifestações como: pegar uma peça de roupa da mochila porque a criança pequena gostava de ficar abraçada a ela para se sentir mais segura;

colocar mais um travesseiro para que a criança pequena ficasse em uma posição mais confortável já que estava muito congestionada; buscar um casaco porque a criança pequena estava encolhida e com os braços gelados; perguntar se poderia deitar-se ao lado e fazer carinho o que configura uma atenção individualizada; dar beijo e desejar bom descanso; retirar laços de cabelo, tênis, sandálias para um melhor conforto; utilizar esse momento para conversas sobre a vida familiar como o irmão que vai nascer, a festa de aniversário, o final de semana, o passeio em família.

Embora a rotina do sono acontecesse diariamente, e sempre a partir da lógica adulta, a ordem de permanecer deitada (de olhinhos fechados e quietas) não era receptiva do mesmo modo para todas as crianças, o que me aproxima de Ferreira (2004, p. 63) de que é “inútil e redutor afirmar que as rotinas são estáticas ou lineares, uma vez que é precisamente porque são reproduzidas que podem ser sempre alteradas e qualitativamente melhoradas no decurso da ação (sic)” reconhecendo a agência das crianças. Contudo, quantas vezes os modos, ritmos e tempos das crianças foram por nós decididos? Consideramos suas escolhas? As crianças são aquelas que falam, opinam, decidem, participam ou são aquelas de quem falamos e por quem decidimos? Estamos abertos ao Outro criança que nos interpela?

*Bryan Pereira (pardo, 4 anos e 1 mês) está deitado, virado para a parede como escolha. Madalena havia indicado “deita direitinho e dorme”. Ele não conversa porque essa é a hora de ficar “quietinho”. Ele também não tem nenhum brinquedo porque “agora não é hora de brincar”. Ele se cansa em estar naquela posição e se vira. Nesse movimento em se virar, seu braço levanta e ele dá continuidade a esse fluir, movimentando seu braço de lá para cá. Observa a mão que dança no ar, sozinho, porque não tem ninguém para compartilhar esse momento. Todos precisam ficar quietinhos, em seus lugares. De repente, ouve-se a pergunta “**ei, por que a gente precisa dormir?**” O som da pergunta fez eco em uma sala silenciada. A resposta de Madalena faz pensar “você não quer ficar grande que nem o papai? “é?”, diz Bryan Pereira depois de um tempo. “É”, ela confirma. “porque quando a gente dorme, nossos ossinhos crescem, se expandem”, explica ela. Bryan mostra-se surpreso “é?”, diz ele, uma vez mais. Madalena reforça “É”. O silêncio pensativo somente é interrompido quando ele então anuncia “eu quero ficar que nem o papai” (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 18 mai 2022 - grifos meus).*

Figura 66 – *Ei, por que a gente precisa dormir?*¹⁸¹

Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Bryan Pereira busca, reiteradamente, compreender algo instituído e reproduzido através de regras e ações e que ele constrói sentidos a partir das experiências no interior do grupo de crianças. As crianças internalizam regras e condutas e apropriam-se delas em seu cotidiano, no entanto, seu questionamento arremessa para reflexões considerando-se que é possível olhar para esse exemplo e reconhecer uma estrutura tempo-espaço onde as crianças estão submetidas, mas que elas buscam escapar, revirar, desconstruir e questionar as regras do que a elas é instituído sob uma ordem institucional adulta (Ferreira, 2004). Os tempos-espaços assimétricos e normativos prescrevem os modos de ser e viver e as crianças estão para além dessa conformação. Como produtoras de alteridades elas nos interrogam incessantemente através de suas linguagens corporais, gestuais, orais, visuais e exigem uma relação intergeracional dialógica entre adultos e crianças, portanto, também reivindicam que sejam consideradas suas pertenças e seus marcadores sociais e culturais. Bryan Pereira busca compreender algo da ordem biológica, mas não somente, a pergunta “*por que a gente precisa dormir?*” está compreendida no grupo em que ele pertence e é contornada por relações

¹⁸¹ **#Para mergulhar no que se vê#** Imagem fotográfica de criança pequena parda de quatro anos deitada em um colchonete, de olhos abertos com o braço esquerdo levantado enquanto tem a sua mão direita encostada por baixo do rosto. Seu braço reflete no espelho, pendurado atrás dele (Fim da descrição).

socioculturais significadas e compartilhadas nas interações dentro de um tempo-espaço. Além disso, a resposta da profissional docente entrecruza uma ordem institucional adulta e um cuidado que o reconhece dentro de uma relação e de forma mais afetiva é aproximado ao seu pai, personagem importante para ele. Assim, na feitura de um tempo-espaço instituído no momento do sono, também existe uma ética do cuidado que busca construir e acompanhá-lo de uma forma mais relacional.

É possível identificar, em relação ao grupo de bebês, a existência de um alargamento da dimensão tempo-espaço pela especificidade do trabalho docente que se “complexifica pela simultânea presença tanto do fato da potência dos bebês e crianças pequenas constituírem interações no e com o mundo, quanto por sua vulnerabilidade e dependência, pois necessitam atenção e cuidados intensos na longa jornada de permanência na creche” (Delgado; Barbosa; Richter, 2019, p. 273). Por conta disso, os bebês pela sua condição biopsicossocial alterizam a docência que precisa reconhecer as dobras no tempo-espaço caracterizado pela multiplicidade simultânea das relações (Schmitt, 2014), o que convoca a profissional docente a enfrentar e desconstruir um tempo sucessivo, limítrofe, estanque, progressivo, quantificável, para que possa habitar o tempo dos bebês constituído pela presença, pelo toque, pelo olhar, pelo sentir, pela intensidade.

Os bebês começam a acordar lentamente, na medida que ouvem alguns choros e o movimento que acontece com a chegada de outros bebês da tarde. Kayander (pardo, 11 meses) chega com a sua mãe e assim que se despedem, chora. Eloisa o recebe no colo e procura acalmá-lo, conversando com ele. Ela o coloca no bebê conforto e o embala, delicadamente e depois se afasta. Ele observa a sua volta e vez ou outra, o choro retorna. Júlio, que havia acabado de chegar, observa que Kayander está chorando e se aproxima. Ele se senta ao lado do bebê e conversa, tranquilamente, com ele. O choro permanece então Júlio leva para o solário. Ele mostra o parque, as crianças brincam, indica o som que os passarinhos fazem ao cantar e o acolhe em seu colo. Kayander aos poucos, se acalma. (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 04 jul 2022).

Figura 67 – Aos poucos o choro passa¹⁸²



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Os bebês exigem práticas educativo-pedagógicas intencionalmente voltadas para suas vivências a partir de um estabelecimento de relações afetivas, conscientes, humanas e que reconheçam a capacidade dos bebês de aprenderem, de significarem suas experiências e de construir sentidos a partir dos seus canais comunicativos e expressivos no/com o mundo e com os outros. Quanto menor o grupo, maior a exigência corporal e a proximidade relacional, dadas suas particularidades, assim, um grupo de bebês certamente irá depender do adulto para se alimentar, ser trocado, significar suas manifestações, diferentemente de crianças pequenas que embora possuam expectativas, necessidades e desejos em torno das relações com os adultos, não, necessariamente, seja uma dependência. Defendo, então, que “os bebês de colo são criaturas insistentemente somáticas. É impossível estabelecer qualquer relacionamento significativo com eles, qualquer entendimento de seu ser sem engajar-se diretamente em sua presença física”; porquanto, “trabalhar etnograficamente com bebês de colo significa segurá-

¹⁸² **#Para mergulhar no que se vê#** Composição de duas imagens fotográficas: profissional docente de pé no solário está de costas e segura bebê pardo de 11 meses no colo enquanto observam o parque; e profissional docente sentado no muro baixo do solário e mantém o olhar ao bebê que se deitou em seu colo (Fim da descrição).

los” (Gottlieb, 2012, p. 62)¹⁸³. Os colos aconteciam ao longo do dia, eram oferecidos especialmente aos bebês que estavam chorando e se havia tentado acalmá-los de outras maneiras, assim, não era raro vê-las conversando com os bebês na tentativa de compreender o que os incomodavam. Contudo, os colos também significavam proximidade, alegria, entusiasmo, afetos.

A especificidade, em torno da docência com bebês e com as crianças pequenas, precisa romper uma linguagem universal e dominante em nome do que se conhece para abraçar um não saber e se colocar disponível, em uma relação de alteridade, em um tempo que não é interrompido nem classificado. É o tempo da experiência e da possibilidade de acessar a linguagem como novidativa, como início, pois pela nossa condição humana “nunca acaba nossa experiência (infância) da e na linguagem” (Kohan, 2003, p. 244). Kayander evidencia que as relações com os bebês demandam uma extensão temporal que não é prescritiva nem definida pela ação única e exclusiva do adulto e não toma como parâmetro uma rotina institucional, mas forjada a partir das significações com eles construídas porque “[...] o tempo dos bebês e crianças bem pequenas difere do tempo da rotina institucional, ou seja, as professoras precisam de muito mais tempo para realizar as ações com os bebês” (Duarte, 2011, p. 134). Kayander através de seus olhares, seus gestos, seu choro narrado pelo seu corpo, convoca o adulto para a relação orientando assim a ação do adulto que ao bebê é dirigida. Aqui também merece atenção ao choro, compreendido pelo adulto como uma linguagem e não como um incômodo que precisa ser contido ou desconsiderado. Gonzalez-Mena e Eyer (2014) atentam para que os bebês e as crianças sejam respeitados como pessoas valiosas e exemplificam que, muitas vezes, o adulto movimenta um bebê de qualquer maneira colocando-o em uma cadeira, no chão, ou em outros espaços sem que seja anunciado e conversado com ele essas ações. Considero de extrema importância que o adulto anuncie sua presença e aquilo que desejava apresentar para eles, considerando a inteligibilidade dos bebês acerca de seus modos próprios de ser e estar junto no mundo. Esse reconhecimento dilata o entendimento de cuidado para uma composição relacional na constituição desse Outro, que respeita, confia, incentiva, responde, oferece segurança e valoriza os sentimentos.

A intempestividade, própria da condição de ser bebê, altera os fluxos de uma docência linear e prescritiva, contudo é possível identificar, na medida que se afastam do inesperado, do

¹⁸³Sugiro a leitura do livro Tudo começa na Outra vida: a cultura dos recém-nascidos no oeste da África (Gottlieb, 2012). Em seus estudos, que iniciaram em 1979 entre a comunidade Beng da Côte d’Ivoire – uma parte da floresta tropical do Oeste da África, a antropóloga traz os bebês em seus modos outros de viver e de serem reconhecidos pelos adultos.

súbito, evidenciam uma necessidade de condicionar um comportamento como marca indelével de desenvolvimento e identidade do grupo. Exemplo disso foi quando as profissionais docentes projetavam que no final do ano todos já conseguiriam sentar juntos em roda para ouvir histórias, para cantar, para fazer atividades, quando começassem a dormir no mesmo horário juntos, como se o objetivo fosse de alcançar o “status de criança na creche” (Schmitt, 2014, p. 238).

A gente não tem horário para dormir. Eles dormem quando sentem vontade, mas a gente vai tentando organizar para todos dormirem juntos porque aí a gente apaga a luz, eles dormem melhor com todos dormindo do que enquanto um dorme o outro está acordado (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 09 mai 2022).

É possível identificar de que a organização de tempo-espço é definida *a priori* por uma estrutura que toma como ponto de partida os adultos na Unidade, seus horários de entrada e saída. Na jornada, definida pelo tempo dos adultos, são organizadas e distribuídas outras marcações de tempo no funcionamento da Unidade, como por exemplo a divisão temporal para o momento das refeições, por exemplo, os Grupos II, III e IV possuíam horários fixos para se alimentarem no refeitório distribuídos nos quatro momentos do dia: lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e janta. Contudo, essa marcação temporal institui a regulação de manifestações fisiológicas, como a fome e o sono, e, em relação aos bebês, encontra rupturas justamente na condição biológica deles que ainda não se autorregulam, bem como, não são passíveis de um controle externo. Os adultos não conseguem, em princípio, controlar reações fisiológicas dos bebês, e são alterados, afetados na organização de seus fazeres pela reivindicação/manifestação destes, geralmente dadas pelo choro. O choro é uma manifestação com uma potência social e cultural muito pertinente no âmbito da vida coletiva. Diante disto, na Unidade Educativa pesquisada havia uma elasticidade quanto ao tempo em que as profissionais docentes se envolviam na alimentação dos bebês, com uma disponibilidade (ou uma condição imperativa) para atender as singularidades de acordo com as demandas exigidas por eles. Ou seja, a dimensão corporal dos bebês precisa ser suprida para que se possa garantir as suas necessidades biológicas ao tempo em que também cadencia a ação docente contornada pela heterogeneidade que os compõem, pois “[...] a condição biológica dos bebês, afeta a constituição da ação docente” (Schmitt, 2014, p. 241), e de alguma forma interfere na composição dos sentidos do cuidado no contexto coletivo. Ao longo da pesquisa foi possível identificar inúmeros eventos em que os bebês interferiam nas ações que os envolviam diretamente ou que afetavam a organização do coletivo.

Johnnatan (branco, 9 meses) está no colo de Júlio. Se deita no ombro, encolhendo-se. Ele pergunta a Rita “ele tá com sono né?” e ela avisa “não deixe ele dormir não. Se dormir, tudo bem, mas você balançando ele vai acabar dormindo”. Em seguida, Júlio senta-se com ele no tapete e mostra um brinquedo. Assim que Maria retorna do café encontra Johnnatan choroso e pergunta “é sono?” Rita indica que sim então Maria questiona “dá para esperar meia horinha?”. Ele chora e Rita o pega no colo, em seguida sentam-se próximos. Enquanto Maria troca Derick (pardo, 11 meses), Rita está ao lado de Johnnatan tentando acalmá-lo. Ela o deita no bebê conforto e nada parece agradá-lo. Seu choro é profundo e Maria indica “acho que deixa ele dormir mesmo, porque senão é capaz dele nem comer”. Rita o balança e Maria avisa que buscará um lençol para pôr no colchão e em seguida, deita-se com ele, balançando-o. Enquanto canta “alecrim dourado”, passa as mãos pelas costas dele, que ligeiramente adormece. Posteriormente, Rita avisa “vou dar uma arrumadinha nele porque ele está todo desconjuntado” e Maria explica “essa almofada é muito alta para eles”. Rita busca um travesseiro e Maria faz a troca, acordando-o nesse momento. Maria o embala novamente e ele retorna a dormir (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 28 mar 2022).

Figura 68 – Tempos-espacos que se apresentam na rotina dos bebês¹⁸⁴



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

¹⁸⁴ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição de duas imagens fotográficas: profissional docente sentada apoia bebê branco nove meses próximo a seu corpo. perto deles bebê pardo de onze meses está deitado de bruços sob tapete colorido com brinquedo pendurado e bebê dorme de lado em um colchonete e uma almofada com estampa floral (Fim da descrição).

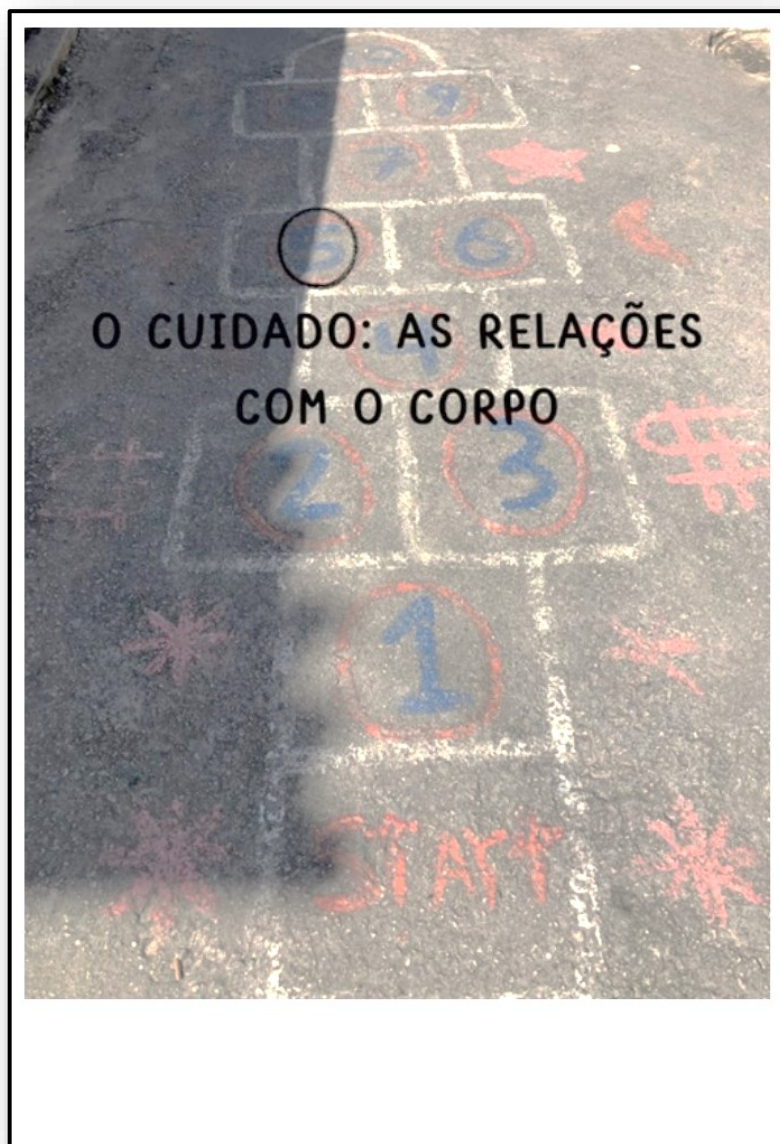
Rita e Maria observam Johnnatan (branco, 9 meses) que sorri e se anima ao escutar os sons emitidos pelo brinquedo. Maria indica “hoje vou colocar o Johnnatan para dormir por volta das 9h, 9h30 para ele acordar para o almoço e depois para dormir à tarde também. Ontem ele não dormiu”. Rita ajeita um colchão e busca no escaninho, o lençol do Johnnatan. Maria, logo após, deita-se com ele. Ela canta e o embala e ele quer conversar, então ela pergunta “cadê o sono?”. Maria o levanta e com ele no colo fala “o sono tá onde ou perdeu o sono? Não vai dormir? Quer brincar então? Olha só, tá que não se aguenta de sono, mas não quer se entregar” (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 29 mar 2022).

Concordo com Guimarães (2008): “a rotina dos bebês na creche delimita seus gestos e movimentos e o tempo modela e dirige os corpos. Mas também reconhece que há alterações e desvios, especialmente pelos movimentos das crianças” (p. 135), ou seja, existe uma rotina institucional na qual a Unidade Educativa submete-se e é submetida, mas é reposicionada e interrogada, especialmente em um grupo de bebês. Uma docência que respeita as manifestações dos bebês o reconhece como sujeito de direitos, competentes, com desejos, necessidades, completos e como seres da linguagem em um corpo vibrante, intenso, ativo. Esses episódios reiteram que a postura do adulto afeta diretamente no modo como o bebê se percebe e se relaciona com o universo social e cultural, justo pela intensidade e abertura desse lugar que não está definido, mas é contornado pelo cuidado na intrínseca disposição relacional. A tentativa inicial do adulto de conter o sono do bebê é reconsiderada ao perceber que foge do seu controle com as manifestações que os afetam de forma subjetiva o que afetaria a própria organização junto ao grupo, ou, em ações decorridas com ele. A exemplo disso poderia acontecer de o bebê estar tão incomodado pelo sono que não aceitaria se alimentar e provavelmente alteraria a dinâmica junto aos outros bebês em que a atenção junto àquele fosse intensamente reivindicada. Igualmente, estipular um horário para que o bebê durma também esbarra em um pretense controle identificado quando a ação não se efetiva. Mas afinal, pergunto: é possível conter aquele que escapa? Os bebês chegam ao mundo e iniciam suas experiências como um contínuo começo, então, eles escapam, fogem do que é instituído, não são governáveis. Então, para que nosso olhar se converta ao Outro nos obrigamos a questionar nossa posição, portanto, considero potentes — para os bebês e os adultos — as manifestações heterogêneas dos bebês em que suspendem as interpretações, colidem com os sincronismos, reivindicam alteridades e permitem viver a/na experiência com a Infância, afinal “aquele que se permite viver a experiência com a infância é o que não fala tudo, nem pensa tudo e não sabe tudo, mas que pensa de novo e faz pensar de novo” (Silva, 2007, p. 10).

Apresento adiante: O cuidado e as relações com o corpo.

5 O CUIDADO: AS RELAÇÕES COM O CORPO

Figura 69 – **Corpo:** Brincadeira da Amarelinha desenhada na Servidão Santo Antônio¹⁸⁵



Fonte: acervo pessoal da autora (2021).

Busquei, até o momento, olhar as crianças pequenas e os bebês em uma relação entretecida com a Comunidade, com as famílias e com o tempo-espço, de modo a reconhecer que o cuidado é significado e vivido a partir das relações sociais e culturais compartilhadas tanto no espaço público das Unidade Educativas quanto no espaço privado da vida familiar.

¹⁸⁵ **#Para mergulhar no que se vê#** a imagem fotográfica em modo retrato representa o desenho da amarelinha no chão da rua contendo em cada quadrado o número que vai do um ao nove. O número cinco está circulado para indicar o quinto capítulo da tese: O cuidado: as relações com o corpo (Fim da descrição).

Olhar esses aspectos e sua importância é não perder de vista de que preciso reunir elementos centrais para o cuidado se constituir nesse horizonte ético, assim, ao me aproximar de cada momento de um núcleo, mais adentro no exercício que construí com a Brincadeira da Amarelinha exigindo começos e recomeços para que a mirada seja alcançada.

Por conta disso, neste capítulo, dialogarei com o corpo do bebê, da criança pequena e do adulto no sentido de abertura e complexidade como apresentado por Foucault : “o corpo é o ponto zero do mundo” (2013, p. 14), e é por ele (o corpo) que as relações e significações do mundo são produzidas e sentidas. Portanto, o desafio é nosso em fazer uma leitura pelo corpo, por aquilo que ele se mostra e por aquilo que ele, em seus modos de experiência, interrogam a docência, atravessados eticamente pelo cuidado.

Desse modo, o núcleo foi organizado em momentos: o primeiro **A potência do corpo dos bebês e das crianças pequenas para compreensão dos contornos dialógicos do cuidado** discorro brevemente pelos Estudos de bebês, campo em construção, uma vez que as categorias e metodologias utilizadas em pesquisas com as crianças, a partir dos Estudos da Infância, não são suficientes para que se possam estudá-los em profundidade, além de demarcar que a condição de ser bebê é atravessada por construtos sociais e culturais.

No segundo momento, circundo **O corpo na constituição dos sentidos do cuidado na docência**, considerando corpo e docência relacional, abordando o corpo da profissional docente como uma ferramenta pedagógica, marcas de uma centralidade para a constituição da docência. Nesse caminho, de uma docência relacional, o corpo dos bebês e das crianças pequenas transpõem uma pretensa homogeneidade justo pela multiplicidade simultânea das relações (Schmitt, 2014).

No terceiro momento, **O reconhecimento de uma docência corporal dialógica na Educação Infantil**, na mirada do corpo como potência, verso a desconstrução do olhar em ser professora de bebês justo pela potência que sobressalta nossa capacidade de alcançá-los, alterando assim nosso olhar e as nossas expectativas.

Sendo assim, é imprescindível manter a mirada para bebês e crianças pequenas, a partir de suas experiências, reconhecendo-as enquanto sujeitos de direitos, potentes, intensos, competentes e agentes no mundo a partir do que tem sido dialogado dentro de estudos e pesquisa de várias áreas.

No quarto momento, **Corpo que interroga a pedagogia – corpo potência**, percorro a disposição do bebê em desalinhar o tempo chrónos e nos apresentar outros tempos de viver e ser. O que nos ensinam, e por qual caminho nos indicam um seguir pela docência e pelo cuidado?

5.1 A POTÊNCIA DO CORPO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS PARA COMPREENSÃO DOS CONTORNOS DIALÓGICOS DO CUIDADO

Os Estudos dos bebês é um campo de discussão que tece diálogos dentro dos Estudos da Infância e tem contribuído com produções relevantes na constituição de um campo específico em torno deles. Nesse sentido, olhar para os Estudos da Infância é abraçar uma diversidade de pesquisas, de aproximações teóricas, de campos em contextos e territórios que alargam o olhar sob uma perspectiva eurocentrada. Portanto, esta pesquisa dialoga com o grupo de pesquisa GEPEI cuja agenda aproxima-se aos trabalhos e pesquisas que têm como foco as Infâncias em contexto nos países da América Latina e continente Africano.

Desse modo, concordo com Almeida (2021) diante da necessidade de desconstruir um olhar acerca de uma Infância universal, isso porque esse paradigma construído historicamente esteve marcado e localizado em uma referência ocidentalizada. Contudo, olhar sob uma perspectiva que desconstrói o paradigma eurocêntrico e acessar diferentes códigos culturais, ainda em certa medida, é um grande desafio dado o padrão normativo construído e reiteradamente reproduzido. Nesse sentido, como o território Latino-Americano é composto por questões étnico-raciais, olhar a etnia na América Latina é importante porque não traz em evidência apenas a população negra, mas a sua mirada também reconhece os vários povos originários que tiveram seus processos histórico-culturais apagados, violentados e sujeitados, mas também narram suas resiliências, sua força, seus enfrentamentos, suas conquistas. E, aqui, recupero o alerta de Adichie (2009) diante “o perigo de uma única história” porque “cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história” (p. 04). Aqui, o princípio de *nkali* (ser maior do que outro) é importante para se considerar esse contar a história do Outro, e reiteradamente anunciá-lo como verdadeiro e único, sem possibilitar que esse Outro diga de si e dos seus. E o alerta consiste em compreender que o modo como as histórias do Outro “[...] são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (Adichie, 2009, p. 12).

Assim, retomando a atenção para os estudos contemporâneos em torno dos bebês, um profundo desafio de enxergar para além do que teoricamente se diz do Outro, de modo a construir, reconhecer e dar importância para a diversa produção dos bebês, daquilo que já foi feito e necessita ser acrescido. Considero desafiador uma pesquisa delineada na observação e no revelar de um “estar com” (Lima, 2015) as crianças, respeitando-as e reconhecendo-as como

sujeitos sociais, produtoras de culturas, e de seus pertencimentos étnico-raciais estéticos, protagonistas em seus modos de estar/conviver na sociedade junto aos adultos e aos seus pares.

Contudo, ainda que os Estudos da Infância seja um campo que “tem colaborado para uma virada epistemológica na forma de conceber as crianças” (Lopes; Melo; Pereira, 2019, p. 544) têm-se buscado também integrar os Estudos de bebês neste campo. Essa defesa incide em alguns pontos expostos por Tebet (2013) a partir de seus estudos, a saber: i) a análise da literatura da Sociologia da Infância de língua inglesa apontou as insuficientes contribuições do campo para os estudo em torno dos bebês devido sua invisibilidade dentro dos campos; ii) a complexidade conceitual do que é ser bebê difere-se da categoria geracional de ser criança, portanto, bebê não é criança e iii) os aportes teóricos, epistemológicos e metodológicos que são, de alguma maneira, suficientes para compreender as crianças não podem ser simplesmente decalcados ou transpostos para a compreensão de bebês.

Tomar os bebês como categoria analítica nos estudos exige uma complexa e desafiadora relação em que a atenção não se firma dentro de um assujeitamento no qual o bebê é preconizado como inferior e incapaz, mas que dada sua especificidade lhe seja assegurado seus direitos enquanto principiante da vida humana.

Olhar os bebês requer atravessamentos e desafios como defende Allison James¹⁸⁶ na seguinte entrevista: “[...] os Estudos da Infância não têm incluído bebês. Eu não acho que incluiu. E isso é absolutamente correto e deveria ser incluído. Talvez seja mais desafiador, nós não podemos entrevistar um bebê facilmente, você precisa observá-los, você precisa trabalhar de outras formas” (Pires; Nascimento, 2014, p. 942). Ao elucidar que os Estudos da Infância não têm incluído os bebês e que este é um equívoco, advoga que existe uma dissonância em pesquisá-los e conhecê-los, aplicando-se outros caminhos para acessá-los, justo pelo desafio que se apresenta nessa relação.

Aqui recupero Gottlieb (2012) ao ponderar que a invisibilidade dos bebês para o campo não se sustenta e que embora em seus estudos, em certo momento, a ausência dos bebês talvez anuncie “uma antropologia desenvolvida dos bebês de colo (que) poderia muito bem criar a possibilidade de mudanças epistemológicas significativas” (Gottlieb, 2012, p. 111). Ou seja, é irreversível tomar os bebês como centralidade o que “não se trata, portanto, de estudar bebês de maneira a configurar uma espécie de bebê universal, nem tampouco o coletivo dos bebês, mas de compreender o que vem a ser ‘um bebê’; que figura conceitual é essa?” (Tebet, Abramowicz, 2018, p. 925, 926 - grifos das autoras).

¹⁸⁶ Pesquisadora no campo dos Estudos da Infância [...] prioriza o olhar a agência das crianças e sua atuação como atores sociais competentes nas diversas instâncias da sociedade (Pires; Nascimento, 2014, p. 942).

Assim, é inegável que a especificidade do bebê exige um olhar apurado em torno de seus processos constitutivos e de que conceitualmente nossas fragilidades precisam reconhecer que as limitações não respondem aos ruídos, aos desvios, a potência da vida. Os bebês sempre foram *locus* de estudos, especialmente pela Medicina e Psicologia e agora, mais recente após a Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996), conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ganham visibilidade no campo da educação brasileira. Considerando a faixa etária de 0 a 3 anos de idade os estudos ainda são diminutos, mesmo com o avanço da área, ainda assim “gradativamente, as pesquisas passaram de uma perspectiva que procurava incluir marginalmente os bebês, para uma perspectiva que passa a privilegiar ou priorizar os bebês” (Buss-Simão, Rocha, Gonçalves, 2015, p. 105).

A sociedade, historicamente, tem se relacionado com os bebês de modos diversos, conceituando-os a partir de suas interfaces e suas concepções em um conjunto de indicadores. No campo da Educação Infantil o atendimento acontece na creche (0 a 3 anos de idade) e pré-escola (4 a 6 anos de idade), contudo.

Apesar dos bebês, no campo da educação infantil, serem identificados como pertencentes a categoria da educação 0 a 3 anos, esta não é uma definição tranquila, visto que ter seis meses de idade e ter dois anos, apresenta muitas diferenças, não apenas no que concerne ao desenvolvimento psíquico, mas também no que se refere as significações atribuídas a estas idades e as expectativas relacionais que se criam culturalmente em torno delas (Schmitt, 2014, p. 261).

Dessa forma, nas defesas de Oliveira (2004), Coutinho (2010), Tebet (2013), Schmitt (2014), Teodoro (2020), Muniz; Lima e Teodoro (2022), não existe uma definição fixa e universal nem um critério específico que cronologicamente demarque o fim de ser bebê, mas contornos de um construto social balizam os sentidos de ser bebê em cada cultura. Além da questão da universalidade na produção de conhecimento, é preciso revisitar a perspectiva do trabalho de autoras que contribuíram significativamente, mas que numa dada temporalidade não tornaram tão visíveis essas relações com os marcadores sociais da diferença. Porquanto, a produção das contribuições dos Estudos de bebês carrega essa ausência por estar construída em um determinado tempo e as produções não se detiveram nisso, mas que neste (agora) é necessário dar relevo para esse caminho.

A exemplo disso, Schmitt (2014) optou pela identificação em duas categorias (bebês e crianças pequenas) embora a definição etária que os contemplasse fosse de 0 a 2 anos. Isso porque a definição da categoria de ser bebê e criança não esteve atrelada em um recorte etário, e sim porque sua “diferenciação está localizada nos sentidos atribuídos as ações direcionadas a

um e outro grupo” (2014, p. 29), ou seja, a pesquisadora identificou que a partir do Grupo II as crianças eram inseridas em lógicas da Unidade Educativa que as assemelhavam às outras crianças, escapando, no entanto, desse sistema os bebês. Guimarães (2008) observou que a aptidão de se alimentar sozinho, credenciava o Berçário 1 a seguir para a etapa posterior, o que significava sair da condição de “ser bebê”.

Atentar-se aos bebês, no campo teórico, reafirma a necessidade de olhar e perguntar a partir do que eles são, de suas especificidades, daquilo que escapa da homogeneização e precisa avançar e ampliar debates de forma híbrida. Retomo a proposta de perguntar pelos bebês, porque “[...] somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir” (Freire; Faundez, 1985, p. 24).

Então, pergunto: mas enfim, sabemos olhar os bebês? Conhecemos as histórias que definem os grupos étnico-raciais dos bebês nas Unidades Educativas? Quais os impactos na vida de bebês negros quando “pesquisas realizadas em espaços de Educação Infantil demonstraram que o cuidado e a educação destinados às crianças pequenas eram desiguais e que essas desigualdades estavam relacionadas aos seus pertencimentos étnico-raciais”? (Teodoro, 2020, p. 114).

Conhecer os bebês exige estar junto deles, isso porque, não há outro modo de conhecermos a especificidade que atravessa a docência com bebês se não for em relação. Desse modo, as pesquisas precisam ampliar as nossos referenciais teórico-epistemológicos e também os aspectos sociais que marcam as suas subjetividades, através dos marcadores sociais da diferença. Sabe-se que os marcadores de raça, etnia, classe, gênero e geração atravessam e impactam os processos identitários (Oliveira, 2004; Teodoro, 2020) portanto, a concepção de bebê também está atravessada por essas questões, e desse modo é preciso atentar para que as pesquisas e os estudos se preocupem com os aspectos sociais e culturais que tratam da vida dos bebês. Portanto, é na circularidade de conhecimentos, de campos teóricos, de linguagens que é possível ampliar os debates e construir a concepção de bebê dentro de uma categoria de estudo.

Pergunto: Quem é bebê? Até quando se é bebê? O que é um bebê? Como o conceito de bebê interfere na construção dos sentidos de cuidado na Educação Infantil?

Melissa (parda, 4 anos) está na porta, observa quem passa pelo espaço e cumprimenta as crianças pequenas pelos seus nomes. Os adultos, em sua maioria, acolhem o gesto, sorriem e retribuem o bom dia. Benjamin, do Grupo II, chega no colo da sua mãe e Melissa, apoiada na porta, anuncia “oi Benjamin”. A mãe dele para diante de Melissa, virando-se para que o filho possa vê-la. Ela que está de pé,

encostada na porta, abre um largo sorriso. “olha filho, ela te conhece”, diz a mãe sorrindo, enquanto mostra Melissa a ele. Em seguida, sugere a Melissa “fala com ele”. Melissa, subitamente, altera sua expressão e indica “ele é bebê, bebês não falam”, balançando a cabeça, repetidamente, como se estivesse incrédula pela sugestão da mãe. A profissional docente auxiliar readaptada que estava próxima, defende “ele fala elefante, “fante”, fala pequenas palavras, mas fala”. Melissa olha novamente para ele, que agora já seguiu para a sala, arregala os olhos e volta seu olhar a profissional. Tempos depois sorri e retorna para a sala, acompanhada de um leve sorriso em seu rosto, escolhendo, logo depois, uma boneca para brincar (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 01 jul 2022).

O entendimento de Melissa acerca da condição de Benjamin em ser bebê é demarcada pela sua aparente incapacidade de falar, “*ele é bebê, bebês não falam*”, contudo, Melissa não indicou outras definições que poderiam conceder-lhe o *status* de bebê como por exemplo, usar fralda, usar chupeta, utilizar berço, estar no colo, caminhar, ter uma idade inferior a dela. A defesa de que não falar o torna bebê foi o entendimento que o afastava da condição de criança. Melissa, ao destacar esse indicador para diferenciá-lo dela, reforça a tese de que bebês e crianças se encontram em categorias de análise autônomas. Crianças sabem que bebês se diferem delas, sejam porque dependem mais dos adultos para se locomover, para as relações de cuidado corporais devido sua condição biológica para se alimentarem, para trocar as fraldas, para dormirem, porque a ausência da linguagem verbalizada dispense do adulto uma disposição relacional maior para que possa atender e compreender os choros e outras linguagens, para atendê-lo físico e emocionalmente e até mesmo pelo grau distinto das interações e brincadeiras que são incorporados elementos produzindo e reproduzindo cultura. Diante disso, os modos pelos quais a pesquisa foi tecida junto ao Grupo I e junto ao Grupo IV demonstrou que a docência também se constitui distintamente pela relação estabelecida. Melissa apenas reafirmou que bebês e crianças possuem similitudes e diferenças, ou seja, estar com um bebê exige conhecimentos, aproximações, relações de cuidados corporais, atenção, condicionamento físico, entrega, disposição, afetos, observação, que se difere do vivido em relação à uma criança.

Essas diferenciações foram percebidas, inclusive, em relação ao contato físico. Enquanto no grupo de bebês o colo era acionado de um modo intermitente, junto das crianças pequenas a prática não era a mesma. Observei que os colos aconteciam quase exclusivamente quando as profissionais docentes se encontravam sentadas na cadeira e se utilizavam desse contato corporal e afetivo nos momentos específicos em que as crianças pequenas demonstravam emoções de medo, tristeza e raiva. Recupero o fragmento: “*Bryan Miguel (branco, 3 anos) se aproxima da Fúlvia e diz que quer um colo. Fúlvia pergunta ‘queres colo?’ Sônia que está ao lado fala ‘com este tamanho?’ Fúlvia o pega no colo e ele diz que é para*

ficar alto. Ela sorri e avisa ‘tô ficando cansada, você é pesadinho’ e ele sorri em seguida” (Notas de Campo, – Fragmentos de Observação, 08 abr 2022).

O episódio em que Bryan Miguel se aproxima da profissional docente e solicita um colo desperta um estranhamento que está condicionado pelo *status* que ser criança lhe exige. Aquilo que, enquanto bebê é permitido fazer, a mesmo composição relacional no qual a docência está atravessada, com as crianças não acontece da mesma forma. Os sentidos atribuídos aos grupos intrageracionais, bebê e criança, são diferentes e acionam ações diferenciadas nos adultos. Do mesmo modo, que outros marcadores sociais (raça, etnia, classe, gênero, geração) suscitam e foram observadas na pesquisa de Oliveira (2004).

Quando se está diante de um marcador que é racial olhar para as relações possui um agravante, isso porque as relações não acontecem do mesmo modo, como indica Teodoro (2020, p. 114) porque para as crianças entre “0 e 5 anos, a discriminação acontecia e acontece, pela falta de reconhecimento de mérito das crianças negras, pelo tratamento diferenciado e, principalmente, pelo silenciamento diante de situações de discriminação entre elas”, ou seja, não há como negar de que existe racismo na Educação Infantil e de que, bebês e crianças negras sentem as marcas dessas violências.

Não há como ignorar que,

O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país (Gomes, 2005, p. 46).

Assim como as questões raciais, as questões de gênero também podem ser reproduzidas e reforçadas de forma violenta quando os discursos validam que meninos são mais fortes e inteligentes do que as meninas; meninos são mais inquietos do que as meninas; meninos não podem colocar fantasias, brincar de boneca; as meninas são mais delicadas e sensíveis e gostam de brincadeiras mais tranquilas, não podem correr, jogar bola, precisam se sentar comportadas, ou seja, existem muitos discursos produzidos e praticados que revelam as questões raciais e de gênero, alguns deles acontecem de modo sutil, enquanto outros perpetram com certa naturalidade dentro dos espaços educativos, espaço que deveria proteger e garantir seus direitos. Assim, é preciso atentar que nessa produção constrói sentido e constitui a vida de bebês e de crianças pequenas.

Também percebi que algumas reações das crianças pequenas como choros, birras e irritabilidades eram, pelas profissionais docentes, aproximadas da natureza de ser bebê os afastando da racionalidade e consciência adquirida por ser criança e limitando os bebês ao assujeitamento. Observei ainda que, em alguns momentos, a forma como as profissionais docentes se comunicavam com as crianças pequenas aproximava-se de uma prática educativa permeada de uma ação de controle. Quais os efeitos dessa forma de comunicação com as crianças pequenas dentro de um trabalho coletivo e relacional da docência?

Experiências como essa recorrem aos modos com que as crianças construirão suas hipóteses, suas interlocuções e assim, por não olharmos pelos aspectos de potência que a vida humana revela, nos contradizemos e podemos tornar o Outro abjeto.

Ainda em relação ao colo que é oferecido a Bryan Miguel, ele retrata uma relação conduzida por uma disponibilidade ao Outro, por uma atenção e entrega do adulto embora na compreensão do tamanho da criança e a ação do colo ser em pé, como um elemento que dificulta a relação. Os sorrisos compartilhados deixam o momento leve e demonstram uma relação afetiva e íntima onde a escolha desse adulto acontece por uma relação construída por códigos sociais e culturais que determinam e significam os modos de dar um colo, de quem pode receber um colo; por exemplo, para Bryan Miguel estar no colo pode significar algo muito afetuoso ou de proteção; pode ser por o considerarem pequeno e assim, apresentar uma necessidade; pode ser o momento em que ele tem com as pessoas próximas, pois permanece na Unidade o dia inteiro; pode acontecer como um ritual familiar, como uma brincadeira, e que ao se sentirem bem com essa prática, ela permanece. Na contrapartida, para outras crianças pequenas pode acontecer de modos distintos, ou, elas podem ouvir que já estão crescidas, que criança ou meninos não ganham colo porque são independentes. Ou seja, a construção do que é o colo para Bryan Miguel não pode ser definida sem levar em consideração os elementos que atravessam e constituem a sua vida.

A mãe de uma criança pequena do Grupo IV consegue chegar no horário combinado para a entrevista. Aparentemente cansada, ela conta que está uma correria no mercadinho porque seu marido fez uma cirurgia. Enquanto conversam, a mãe conta que ele começou a falar “Bayan” e Sônia pergunta: “Ah, então está falando o nome? Antes era só neném” (Notas de Campo, – Fragmentos de Observação, 09 fev 2022 - grifos meus).

O sentido de neném que até o ano anterior era atribuído essa criança pequena nas suas interações com a Unidade, com a família e com seu cotidiano pode atribuir significado e ser condição nas suas relações. Assim, o colo e a dependência nos momentos de almoço e jantar

em que aguardava ajuda, são instrumentos que poderão ajudar nesse processo, reconhecendo que, enquanto seres em desenvolvimento, as relações não estão descoladas de um contexto e do lugar social ocupado nele.

Do mesmo modo, a compreensão do que é ser bebê está atravessada por uma série de construtos e marcadores comuns da Infância, a partir dos processos mais regulares em torno da condição biológica como engatinhar, caminhar com certa desenvoltura, a linguagem oral, a participação do ritual de alimentação comum ao seu contexto, a faixa etária¹⁸⁷, ou seja, existem uma série de indicadores que podem defini-lo. Anuncia-se, então, que

Há uma forma-bebê que é dada, que é enunciativa e visibilizada no interior do dispositivo da infância e que esteve muito presente, por exemplo, na puericultura, que ganha status de ciência em decorrência de sua articulação com as ciências médicas, nutricional, higienista e eugenista e com a psicologia. Os bebês são massivamente produzidos no interior destas práticas que produziram a infância moderna (Moruzzi; Alonso, 2019, p. 535).

Importante considerar as variáveis que implicam definições e não se encontram dissociadas do repertório cultural das sociedades dentro da pluralidade das culturas, a exemplo disso são as tradições¹⁸⁸ que celebram os nascimentos ou mesmo, nos modos em que as sociedades e comunidades concebem os bebês. Gottlieb (2012) identificou que as relações que acontecem com bebês ocidentais não se assemelham com as observadas por ela em África, porque para o povo Beng a chegada dos bebês ao mundo não é por eles reconhecida como o início da vida mas, que “cada recém-nascido surgiu não de um útero ou de um “lar” sem

¹⁸⁷ Barbosa (2010) anuncia que, ainda que as crianças possuam tempos distintos para se desenvolver, alguns domínios como ter desenvoltura para caminhar e começar a falar que ocorre por volta dos 18 meses, poderia apresentar a distinção entre os bebês e as crianças bem pequenas.

¹⁸⁸ Transitando por algumas tradições, temos:

Bali = as pessoas acreditam que os bebês desceram do céu e por isso são tratados como deuses. Seus pés não podem tocar no chão durante 210 dias de suas vidas. E, acreditam que a placenta está viva e que é o irmão gêmeo que deve ser colocado respeitosamente para descansar;

Guiana = após nove dias do nascimento, famílias e amigos se reúnem para uma festa e levam presentes ao bebê. Também queimam a placenta para simbolizar a separação da mãe e do bebê;

Israel = acontece a circuncisão, uma cerimônia religiosa dentro do judaísmo a qual o prepúcio do recém-nascido é cortado ao oitavo dia como símbolo da aliança entre Deus e o povo de Israel;

Japão = concursos de choro, chamados *nakisumo*, são realizados para ver qual bebê chora mais alto. O choro é visto como um sinal de saúde e força na cultura japonesa;

Paquistão = existe uma tradição especial conhecida como *Aqiqah* em que no sétimo, 14º ou 21º dias um bebê é nomeado, sua cabeça é raspada e um sacrifício de animal é feito em sua honra;

Nigéria = na comunidade **Iorubá**, os bebês recebem bençãos: no sétimo dia para uma menina e no nono dia para um menino. Amigos e família trazem água (para proteger de inimigos), óleo de palma (símbolo de vida tranquila), noz de cola (para uma vida longa) e sal e pimenta (para incentivar o entusiasmo e alegria na vida).

Disponível em: <https://br.starsinsider.com/lifestyle/288585/tradicoes-saiba-como-varias-culturas-celebram-a-chegada-de-um-bebe>. Acesso em: 28 nov 2023.

problemas, mas de um espaço culturalmente construído de história prévia, neste caso, de uma vida pós-morte” (2012, p. 24). Vale dizer que, no transitar e reconhecimento das tantas tradições e culturas, o conceito de bebê está intimamente atrelado em um tempo-espaço, aos pertencimentos étnico-raciais, de gênero, de territorialidades e atua diretamente em como acontecerá seus processos de socialização, suas experiências, seu desenvolvimento, sua autonomia, suas agências.

O reconhecimento do bebê como um ser biopsicossocial sugere que ele é um ser por completo, e está sempre num dado relacional, acessando o mundo por um modo que principia a linguagem, portanto, difere-se de qualquer outra. Sua linguagem é a da experiência, incorporada em uma natureza, não conexa com uma essência, mas como uma inauguração, uma fratura, um modo de ser/estar no mundo. Assim, considero

[...] construir a experiência como uma categoria vazia, livre, como uma espécie de interrupção, ou de quebra, ou de surpresa, como uma espécie de ponto cego, como isso que nos acontece quando não sabemos o que nos acontece e, sobretudo, como isso que, embora nos empenhemos, não podemos fazer com que nos aconteça, **porque não depende de nós, nem de nosso saber, nem de nosso poder, nem de nossa vontade** (Larrosa, 2014, p. 12 - grifos meus).

A experiência como aquilo que foge do controle, é atemporal, quer fluir, vagar. Experiência como inadaptável, plástica. A experiência de ser bebê pulsa e transborda, escapa do que se pretende aprisionar. É espírito livre. Nômade. Nessa intempestividade, aceito a provocação:

[...] a categoria de natalidade, ou de começo. Às vezes é a categoria de liberdade, ou de emancipação. Às vezes é a categoria de diferença, ou de alteridade, ou de acontecimento. Às vezes é a categoria de abertura, ou de catástrofe. Em qualquer caso, **uma categoria que tem a ver com o não-saber, com o não-poder, com o não-querer** (Larrosa, 2014, p. 12 - grifos meus).

Recupero o aprendizado, no ano de 2022, com a pesquisadora Tebet¹⁸⁹ acerca de que o objetivo não é desenhar um bebê universal e nem tampouco bebês em um coletivo, mas, olhar para ele na sua condição pré-individual¹⁹⁰ que tem a capacidade de despertar o novo, o

¹⁸⁹No ano de 2022, a professora Dr^a. Gabriela Guarniere de Campos Tebet participou de uma aula na disciplina Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II, no Curso de Pedagogia, na UFSC, ministrada pela Prof^a Dr^a Patrícia de Moraes Lima, cuja disciplina também comportou o meu Estágio Docência.

¹⁹⁰ Para a pesquisadora “a condição vivida pelo bebê é distinta da condição da criança, uma vez que a criança é um ser que, de algum modo, já foi individuado, já constituiu para si uma identidade geracional, de gênero, de raça, de pertencimento familiar e de pertencimento a um grupo de amigos, enquanto o bebê é um ser ainda totalmente preenchido de **uma condição pré-individual**, o bebê não construiu ainda a sua identidade, ele é o

contrário, a diferença e produzir outras possibilidades de subjetividade. A distinção da categoria conceitual ocorre quando se fala em bebês enquanto coletivo, e o que se entende de coletivo já altera o dado justo pela ação de encapsular, fechar, homogeneizar uma vez que, ao falar em grupo de bebês, o olhar deixa de buscar o singular, a diferença, a dobra, mas passa a olhar o que é da ordem do comum.

Quando se reconhece que os sujeitos se apropriam e se relacionam com o mundo de modos diversos, atravessados pelos seus marcadores sociais da diferença de raça, etnia, classe, gênero, geração (Teodoro, 2020; Gomes, 2003) há o entendimento que não existe uma universalidade nem tampouco seja possível colocá-los nesse lugar que o define de um modo em detrimento de outro, porque eles “vivem experiências distintas, subjetivas, que lhes passam lhes transformam e lhes tocam – práticas subjetivas impossíveis de serem repetidas” (Marques; Dornelles, 2021, s/p). Sendo as Infâncias plurais, diversas, situadas, do mesmo modo encontramos os bebês e as crianças pequenas que ao serem vistas e estudadas, alteram conceitos e olhares na medida que desafiam os contextos e as estruturas nos quais dialogam e interferem. Portanto, quando se fala em Educação Infantil é preciso combater a própria idealização dos bebês, das crianças pequenas, das Infâncias e dos direitos porque é preciso encontrar-se com as condições sociais e culturais nas quais as Infâncias se constituem. Porque,

enquanto direito de todas as crianças devemos considerar que há uma diversidade de infâncias que caracterizam as crianças que são atendidas em creches e pré-escolas no Brasil. Somos um país plural constituído de diversas raças/etnias, assim, as instituições de educação infantil têm o dever de oferecer uma educação de qualidade para todas as crianças, e a garantia dessa qualidade estará ancorada também no respeito à diversidade étnico-racial das crianças que são atendidas (Oliveira, 2017, p. 137).

Outro objetivo, que se estende nesse olhar para o bebê, é pensar nas linhas de força que atuam nele, moldando e produzindo subjetividades. Essas linhas de força estão situadas sempre que algo externo atua como um discurso, como uma norma, como um processo que constrói o sujeito socialmente. Trazendo para os espaços educativos, pergunto: como as linhas de forças atuam nos modos como nos relacionamos com bebês e crianças pequenas, por exemplo, com deficiência?¹⁹¹ Os direitos — uma vida digna, educação, saúde, bem estar de todos os bebês e crianças pequenas — estão assegurados? Estudamos e aprofundamos nossos

dever, é a singularidade da diferença e a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser e de relacionar-se” (Tebet, 2013, p. 05-06 - grifos meus).

¹⁹¹Essas questões me provocaram a partir da formação “Autismo e deficiência: Interseccionalidades na Educação Infantil oferecido pela PMF e que participei no ano de 2022.

conhecimentos? O aprendizado das deficiências ocorre por meio das relações, então, bebês e crianças estão conhecendo e se reconhecendo nesses espaços? A sociedade está estruturada sob um viés preconceituoso, desse modo, combatemos o capacitismo ou reforçamos? Os marcadores antecipam meu olhar ou reconheço a potência, a afirmação de um sujeito, na linguagem da experiência? Como nos comunicamos para que seja reconhecido seus direitos? Interrompemos suas manifestações? Bebês e crianças com deficiência têm seus corpos violados? Como seus corpos são tocados? Eles permanecem nos mesmos espaços em longos tempos de espera? São os últimos a se alimentarem? A serem trocados? A fazerem a higiene? A tomarem banho? A receberem um afago quando desejam descansar? A serem acolhidos no colo? Interagimos com eles e potencializamos interações? E, se a relação for com bebês e crianças negras, como e em que momento seus cabelos são arrumados? Os marcadores étnico-raciais são trazidos como constitutivos de suas identidades ou estão ausentes nas práticas cotidianas? Construimos, em permanência, diálogo com as famílias? E, nas questões de gênero, como nos relacionamos com famílias homoafetivas? Existe discriminação dos bebês e das crianças pequenas que fazem parte de famílias homoafetivas? Eles se sentem pertencentes ou nossas ações discriminam e segregam? As relações são construídas a partir de um horizonte autônomo ou dependente? A docência atua a partir de qual concepção? E, talvez a pergunta que mais nos desloca: reconhecemos que a responsabilidade não é pontual na família, na Unidade, na assistência, mas que sendo uma questão social todos precisam se comprometer e se responsabilizar?

Essas perguntas (e outras tantas) atuam diretamente na esfera do direito que é o primeiro princípio pedagógico que deveria orientar as relações. Bebês e crianças pequenas têm direitos e não podem ser negligenciados. A Educação Infantil, como direito assegurado, contempla e acolhe bebês e crianças pequenas com deficiência, negras, quilombolas, imigrantes, indígenas, contudo, é necessário romper e denunciar a reprodução de práticas que seguem apoiadas dentro de um padrão normativo e hegemônico. Uma tarefa que não pode ser solitária, é uma luta coletiva, uma vez que muitos profissionais docentes constituíram sua formação dentro de um viés que regula, exclui, enquadra, classifica. Os espaços educativos não podem sucumbir e reforçar as desigualdades que a sociedade opera, nossa responsabilidade social está incursa com o Outro. Esse é o caminho!

5.2 O CORPO NA CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS DO CUIDADO NA DOCÊNCIA NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Figura 70 – Olhar de criança¹⁹²



Fonte: (Tonucci, 1997, p. 41).

Pensar no cuidado, intimamente relacionado ao corpo, é compreendê-lo como categoria central nas relações educativas pedagógicas ancorada aos modos pelos quais se reconhece eticamente o Outro na relação. Um Outro que se expressa por um corpo que é vivo,

¹⁹² **#Para mergulhar no que se vê#** Charge em preto e branco, da autoria de Tonucci, Três imagens sequenciais de uma pessoa trocando a fralda de um bebê, logo abaixo a pessoa sorri, deixa a mostra o relógio no pulso e uma frase em destaque trinta e cinco segundos. Ao lado bebê com figura em espiral sob sua cabeça e em destaque a frase: será que vale a pena se sujar? (Fim da descrição).

curioso e deflagra uma radicalidade na docência, marcada pelo primeiro enfrentamento que é o adultocentrismo (Rosemberg, 1976)¹⁹³.

A imagem de Tonucci (1997), ainda contemporânea, coopera para olhar os corpos de bebês, crianças pequenas e adultos em busca de uma “revitalização da formação docente” (Lima, 2020, p. 172). Olhar com desassossego para a imagem torna o caminho da docência ainda mais potente e inquieto. O caminho não cessa e nem tampouco perde a força porque constituir uma docência talhada pelo cuidado tem sido desafiadora. O desafio está em reconhecer que a docência está comprometida com o Outro, no modo da presença, nos estranhamentos, no modo de educar nosso olhar, na linguagem como experiência, na energia que pulsa pela vida compartilhada. Encontra-se, também, nos silêncios que perguntam por nosso fazer e movimentam nosso pensamento.

É urgente construir uma docência que habite o lugar de investigação da própria prática; que desacelere as relações; alongue os tempos; perceba os sentidos autênticos da existência; que promova abertura para práticas estéticas e poéticas; cultive sensibilidades e que abra espaço para perplexidades em nós mesmas e de nossa presença diante do Outro porque o cuidado é dialógico e se constitui em relação. Habitar uma docência que se faz no/com o corpo. Um corpo que entoa ancestralidades, marcado por pertencimentos étnico-raciais e de gênero que amparam a vida humana. Reconhecer-se enquanto uno — um sujeito — mas que ao carregar a marca do Outro em si através das relações com os bebês, com as crianças, com os adultos, transforma-se em corpo/corpos.

Corpo/corpos que reinventam linguagens, se inscrevem e se conectam em um lugar público/coletivo de educação e, portanto, assumem um compromisso educativo relacional em que “o corpo pode significar o limite ou a extensão do eu ao outro” (Duarte, 2011, p. 189). A vista disso, encontro nos Estudos Pós-críticos o componente para pensar esse corpo afinado com as sensibilidades que enveredam os trajetos junto aos bebês e as crianças pequenas. Gil (2001)¹⁹⁴ cultiva essa aproximação ao possibilitar e realçar a potência de fazer o corpo falar e

¹⁹³O termo adultocêntrico, expressando uma visão de mundo no qual o adulto se encontra na centralidade das demandas, foi mencionado por Rosemberg (1976) onde questiona os modos adultocêntricos de educação e pesquisas sobre os bebês e as crianças, ressaltando que essas deveriam ser pesquisadas para além da Pedagogia, em uma perspectiva interdisciplinar, incluindo a Antropologia, a fim de melhor compreender esses sujeitos de direitos, suas especificidades, complexidades e as características de seus modos de vida.

¹⁹⁴José Gil é um filósofo nascido em Moçambique e que possui um trajetória em estudos diversos: percepção estética, arte, literatura, e também do corpo. Seu doutoramento, em 1982, está subordinado ao tema “Corpo, espaço e poder”. Em janeiro de 2005, foi reconhecido pela Revista *Nouvel Observateur* como um dos 25 pensadores mais brilhantes da contemporaneidade (Revista *Caliban*, 15 jun. 2016, por Maria João Cabrita).

Disponível em: <https://revistacaliban.net/jos%C3%A9-gil-sistematizar-o-pensamento-atrav%C3%A9s-do-corpo-ed8c1e8f30eb>. Acesso em 10 jan 2024.

não apenas falar sobre ele (olhando de cima para baixo). Nesse sentido, os bebês se atravessam, escapam e estilhaçam qualquer resquício de um corpo capturado porque eles transcendem e encontram nas linhas de fuga modos outros de estarem presentes, não pela linguagem verbal, mas por um corpo que fala outra língua. Uma língua que é diferente. Afeta e é afetada, “a língua do corpo” (Gil, 2001). Sendo assim,

compreende-se o corpo enquanto habitado e habitando outros corpos. Um lugar que se deve abrir ao espaço e também sê-lo, em certa medida. Um receptáculo que acolhe, vê, ouve e sente, em um contato sensível e singular. Um espaço onde seu meio não é exterior ao seu corpo, mas desposa-o totalmente, misturando-se estreitamente com ele (Gil, 2001, p. 20).

Retorno a Tonucci (1997) em sua célebre imagem de troca de fraldas e apoio-me em Schmitt (2014) ao considerar que “o corpo é um componente da ação social, à medida que as relações sociais e a significação da ação do outro passa pela comunicação corporal”(p. 233), ou seja, o corpo não é neutro (Lima, 2020). É só lembrar como nos sentimos nas incontáveis situações cotidianas em que decidimos — a partir de uma observação atenta — quem atenderemos, em detrimento de outros, mesmo com suas necessidades elementares. Pode ser em uma troca de fralda, enquanto se alimentam, quando brincam, ao darmos um colo, acarinhamos ao descansar; em todos esses momentos nosso corpo anuncia e ele o faz seja pelo o que a presença do Outro causa ou pela sensação de impotência que a docência revela; em ambos os casos, mutuamente nos constituímos nesse lugar porque não existe um fora da docência, ela sempre está em relação. Olhar como nossos corpos se revelam principia e sustenta o cuidado que se acomoda nos modos como nossas linguagens habitam e oferecem hospitalidade.

Na Educação Infantil, especialmente junto ao bebê, o corpo aprende de si, como ser corpo junto ao Outro, justo pela intensidade que exige. Bebê e criança pequena descobrem, aprendem de si, do mundo através de suas experiências com o corpo, talvez por isso sejam tão inventivos, porque ainda não normatizaram esse corpo, não subtraíram sua potência. Adultos tem a capacidade de auto esquecimento, assim como defendeu Melissa em nossa conversa “*porque é assim, a criança quando cresce, esquece*”.

Desse modo, para Melissa, enquanto a criança não cresce ela consegue manter-se viva em seus modos brincantes de ser, porque para ela o corpo não é algo exterior, o corpo é para a criança a possibilidade de ser. Só se é pelo corpo, ou seja,

o corpo é um corpo que fala, que comunica a todo o momento, que convoca o outro para uma determinada ação. É um corpo que desloca-se (sic), que aquieta-se, que abaixa-se, deita-se, que busca determinados objetos. É um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante. Para as crianças de modo geral a dimensão corporal ocupa um lugar bastante importante, o corpo não “é” apenas um dado biológico, mas ele “está” em constante comunicação e relação com o mundo social (Coutinho, 2010, p. 112).

O corpo é uma das ferramentas mais importantes que a criança tem, “é seu meio de mobilidade e de comunicação” (Teodoro, 2020, p. 128) por conta disso aprender a conhecê-lo por toda potencialidade de sua existência não é uma tarefa simples. É preciso ampliar o olhar para, inclusive, desconstruir e interrogar uma verticalidade que se apresenta pelo dado geracional, onde bebês e crianças pequenas sofrem desigualdades nos contextos pelos quais, se articulam.

Desse modo, pesquisas como a de Oliveira (2004); Sayão (2005); Buss-Simão (2012); Schmitt (2014); Guimarães (2008); Coutinho (2010); Duarte (2011); Gaudio (2013); Demétrio (2016); Muniz (2017); Sabbag (2017); Cabral (2019); Marques e Dornelles (2018); Muniz; Lima e Teodoro (2022), têm-se dedicado aos estudos em torno do corpo e da dimensão corporal, conceito que, indiscutivelmente, atravessa as pesquisas em relação aos bebês, crianças pequenas e profissionais docentes pelo caráter que assume como categoria central nas relações educativas.

O corpo, por sua importância, percorre diferentes campos de conhecimento como Educação, Antropologia, Educação Física, Ciências da Saúde, História, Geografia, Psicologia entre outros, e tem possibilitado ampliar suas lentes de estudo pelo alcance no qual é possível situá-lo.

Sendo o corpo uma dimensão central da docência, busca-se compreendê-lo enquanto relacional, ou seja, na disposição dialógica. Considerando a docência uma atividade humana interativa, encontramos em Schmitt (2014) uma ampliação do conceito por compreender também que as relações as quais bebês e crianças pequenas compartilham nas Unidades são indispensáveis para os processos constitutivos da docência. Olhar esse horizonte é ampliar as lentes para compreender que as relações não se fundam somente em uma atenção individual despendida para o bebê ou a criança pequena, mas que contempla a pluralidade de episódios e orientam a ação docente, sendo possível vê-lo acontecer com intensidade nas interações ocorridas, por exemplo, nos momentos em que o bebê se alimenta:

Assim que a Mercedes traz o almoço, alguns bebês começam a chorar. Ruanna (branca, 10 meses) se desloca rapidamente, senta-se no bebê conforto e fica a balançar os pés. Paulo (11 meses) chorando, engatinha atrás de Conceição,

seguindo-a. Quando ela se afasta para pegar os bibeiros no armário, seu choro torna-se um grito, sendo respondido de imediato pela Conceição que o chama “vem Paulo, vamos almoçar, pode sentar aqui”. Ele engatinha depressa e com a ajuda de Conceição, se ajeita no bebê conforto. Conceição oferece ao mesmo tempo para Ruanna e Paulo, que, vez ou outra, reclamam quando precisam esperar e indica “ele estava com fome”. Enquanto isso, Rita atende Johnnatan (branco, 9 meses) e Derick (pardo, 11 meses). Todos os bebês estão próximos delas, assim, as profissionais docentes conversam com eles, habitualmente, sempre que choram ou resmungam. Assim que eles terminam de almoçar, Conceição oferece a mamadeira para Antonella que havia começado a chorar, enquanto embala para dormir, Ruanna e Paulo. Enrico estava dormindo e acorda chorando. Ele está mais afastado delas e Conceição pergunta “o que foi Enrico? Não precisa chorar, a gente tá aqui”. O choro permanece, fazendo com que Luna, que está no balanço, também chore. Rita mostra-se incomodada, volta seu olhar a Luna e comenta “ai, a gente tá aqui já dando comida pra dois, que já não é o ideal, e ele lá chorando, agora também a Luna. Dá uma coisinha de ver chorando né?” Conceição olha para Rita e responde “se está com a fraldinha limpa e a barriguinha cheia vai chorar porque a gente precisa dar comida”. Rita diz baixinho, “é, pois é”, e volta a oferecer o almoço, enquanto responde, com palavras e olhares ao choro de Luna e de Enrico (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 01 jul 2022 - grifos meus).

Figura 71 – A linguagem do cuidado¹⁹⁵



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

¹⁹⁵ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição de três imagens fotográficas registram a hora do almoço no Grupo de bebês: profissional docente sentada no chão oferece o alimento ao bebê de onze meses sentado no bebê conforto e ao seu lado bebê branca de dez meses de boca aberta observa; profissional docente de touca está sentada no chão alimentando um bebê sentado no tapete enquanto o bebê pardo de onze meses observa sentado no bebê conforto e duas profissionais docentes com cinco bebês por perto, observam bebê pardo de seis meses que está na cadeira de balanço e chorando (Fim da descrição).

Talvez a primeira leitura que se faça, diante desse fragmento de observação, seja a de um completo caos presenciado pelas manifestações expressivas e comunicativas dos bebês. Bebês choram, resmungam, gritam, mostram-se incomodados, se deslocam, acionam o adulto, solicitam colo, requerem atenção de forma intermitente e isso em qualquer momento do dia. Contudo, pesquisas como as de Batista (1998), Guimarães (2010), Duarte (2011), Schmitt (2014), Demétrio (2016), Muniz (2017), Cabral (2019) e Lessa (2019) revelam que os momentos de alimentação instauram uma outra dinâmica no grupo justo pelo sentido a ele atribuído, portanto, ainda que se considere as singularidades de bebês e crianças pequenas, o processo de socialização alimentar acontece dentro do espaço de construção do viver coletivo. Assim, de acordo com Rocha e Ferreira (2016, p. 130) “além dos pais, as educadoras de infância são também adultos significativos nos quotidianos infantis em matéria alimentar, pois entram muito precocemente nas suas vidas, numa fase em que a autonomia do ato de comer e a experiência alimentar ainda não estão consolidadas”, acrescido ao fato de que está se falando do processo alimentar também como social e seus comportamentos provocam e regulam o comportamento dos outros bebês, a exemplo disso é quando ao acordar Enrico chora e ele também provoca o choro de Luna.

Ainda que a profissional docente esteja ocupada com um bebê — o que não a isenta de estar atenta ao restante do grupo — pensar o cuidado na perspectiva relacional exige que, de forma respeitosa, responda e anuncie (tanto para ela quanto para cada um) o sentido do que está fazendo, seja acolhendo perto de si; seja na organização do tempo-espaço para que possibilite que bebês interajam entre si e com as materialidades; seja de modo que o bebê compreenda a necessidade da espera, o que se difere do desamparo e compõe a convivência no coletivo.

Nosso espaço é limitado. Há falta de alguém ali para auxiliar. A gente dá conta como pode, mas deixa muitos chorando e eu não gostaria de deixar eles chorando. Mas não tem o que fazer, se eu estou dando comida pra dois e tem um berrando lá eu não posso interromper o meu momento que eu to ali com aquelas crianças pra ir atender aquela, o que eu faço várias vezes, também não quero deixar o outro chorando então pego no colo, e continuo dando aqui, mas esses que estão recebendo a comida acabam sendo prejudicados porque não estão ganhando atenção pra eles (Notas de Campo – Entrevista profissionais docentes/Maria, 31 ago 2022).

As expectativas das profissionais docentes para que esse momento seja qualificado pode não coincidir com o lugar da tensão e/ou sofrimento que é sinalizado, primeiro porque reconhecem que alimentar dois bebês ao mesmo tempo não é o ideal porque interfere na relação entre bebê e a profissional docente, e, segundo porque existe uma sensibilidade adulta ao vê-los chorando. Contudo é possível identificar que, embora afetadas pelas demandas, existe a

compreensão de que o ato de alimentar não regula apenas a ordem biológica, mas também carrega em si uma atividade social, parte de uma construção dentro um espaço coletivo, ou seja, as ações das profissionais docentes assumem importante papel na constituição subjetiva dos bebês. Há também o entendimento de um desenvolvimento que acontece pela ordem coletiva, porque os bebês estão em relação uns com os Outros, com o tempo-espaço e com os adultos, ou seja, a profissional docente compreende que a simultaneidade qualifica as relações e constitui a docência.

Também é possível perceber um exercício de alteridade e responsividade em que todos os bebês são respondidos em suas manifestações, a partir do choro, ao segui-las, no acolhimento para dormir, ou seja, há uma responsabilidade ética:

E tudo em mim – cada movimento, cada gesto cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real. Eu existo num mundo da realidade inelutável, não naquele da possibilidade fortuita (Bakhtin, 2010, p. 101 - grifos meus).

Reconhecer as particularidades dos bebês é lançar mão de uma ausculta comprometida com o olho no olho, pele na pele, e “assim escutamos as crianças pequenas, com sua linguagem plena de possibilidades, ainda não constringidas pela linguagem verbal hegemônica” (Lopes; Melo; Pereira, 2019, p. 565).

Rita senta-se próximo de Johnnatan (branco, 9 meses) e esbarra no móbile de tampinhas. Ele está sentado e na sua frente algumas bolas, mordedores e brinquedos musicais. Atento ao som, movimenta a cabeça para que possa observar e estende as mãos, sorrindo. Sua feição altera quando não consegue tocá-lo. Ele se curva para frente e busca engatinhar. Movimenta-se com agilidade, mas sem sair do lugar. Consegue dar alguns impulsos e troca as pernas. Utiliza os pés para impulsioná-lo e as mãos para trocar a direção. Descansa e atenta-se em suas mãos. Encosta os dedos, observa o movimento da mão no ar. Toca levemente dedo com dedo, Rita o encoraja para que alcance o móbile e ele retorna o esforço. Ela fala “continua Johnnatan, mais um pouquinho, tá chegando”. Ele deita e quando se arrasta para trás Rita lamenta por ele não ter conseguido, indicando a seguir “tadinho, judiaria, ele estava tentando brincar, vamos chegar aqui pertinho”. Sem demora o aproxima ao móbile e permanece atenta, ao lado dele (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 01 abr 2022).

Figura 72 – A presença que encoraja¹⁹⁶

Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

¹⁹⁶ **#Para mergulhar no que se vê#** Sequência de seis imagens fotográficas de bebê branco de nove meses de braços tentando aproximar-se a um móvel de tampinhas coloridas pendurado. Ele levanta braços, pernas, pés, mãos e vira o corpo, deitando-se por completo no chão. Ao final, profissional docente e bebê, sentados um de frente ao outro, colocam as mãos no móvel e se olham (Fim da descrição).

Os bebês possuem uma alta capacidade de atenção (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014) e investem tempo quando se envolvem naquilo pelo qual tem interesse. O interesse de Johnnatan pelo móbile é despertado quando a profissional docente esbarra sem querer ao sentar-se próxima, logo o som extraído chama atenção e imediatamente seu olhar volta-se para o objeto. As tentativas, as estratégias, os recuos, o foco, os olhares, o levaram aos movimentos que por nós, adultos, têm sido esquecidos. A posição do adulto — dada por uma consciência corporal definida, limitada e sem provocativos — afasta a experiência e a linguagem enquanto aquilo que principia, em contrapartida, para os bebês, há uma radicalidade com que se entregam livremente construindo sentidos a partir do que vivem. O tempo em que o bebê dispense ao olhar para sua mão, tocar vagarosamente dedo no dedo, projetar um braço e em outro momento o outro, puxar uma perna ou esticar a outra de modo a não se virar por completo no chão, tentar aproximar-se do objeto projetado requer uma elaboração complexa construída minimamente pelos gestos, pelos movimentos, pelos fluxos. O olhar da profissional docente ateu-se ao tempo dele, o tempo da espera, do apoio, do interesse, da presença. O encorajamento levou Johnnatan a se locomover e foi acompanhado pela profissional docente que, ao vê-lo se afastar do seu objetivo, proporcionou uma aproximação, não antes de incentivá-lo reconhecendo a potência e todo o esforço do bebê. Um dos princípios da abordagem de Emmi Pikler¹⁹⁷, é a atividade autônoma em que a liberdade dos movimentos representa uma experiência singular sem que o adulto imponha ao bebê estímulos e posições contrariando as condições de realizá-los independentemente. Portanto,

O papel do educador é dar a elas tempo e liberdade para trabalhar em seus problemas. Isso significa não responder a todas as frustrações imediatamente. As vezes facilitar um pouco ajuda a criança a resolver algum problema no qual está empacada, mas a facilitação deve ser o último recurso, pois a ideia é deixar a criança livre para buscar sua própria solução (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014, p. 14).

Essa liberdade atua em um tempo que transcorre desapressado, sem interrupções, sem ações e condicionamentos que possam tirar a atenção do bebê para seu corpo e o que está acontecendo com ele. Há uma radicalidade corporal quando bebês conseguem ultrapassar os desafios e dominar o seu próprio corpo, de modo intencional, ao se equilibrar, mudar de posição, deslocar o olhar, se apoiar, pegar um objeto, engatinhar, ficar de pé, dar os primeiros passos, ou seja “mesmo que ao nascer o bebê tenha reações corpóreas que são fruto de seu instinto, ele vai progressivamente, e muito cedo, tendo manifestações que são elaboradas a partir das suas experiências socioculturais” (Coutinho, 2012, p. 251).

¹⁹⁷ Sugiro: **Pikler: conheça a abordagem educativa baseada no vínculo afetivo.** Disponível em: <https://lunetas.com.br/para-lidar-com-criancas-e-preciso-observa-las-diz-psicologa/>. Acesso em: 10 fev 2021.

5.3 O RECONHECIMENTO DE UMA DOCÊNCIA CORPORAL DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O corpo como um instrumento pedagógico também reposiciona o lugar dos adultos dentro da Unidade Educativa, pois “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (Freire, 1967, p. 43). Há uma pluralidade de corpos que circulam e convivem coletivamente nesse espaço, no encontro com bebês e crianças pequenas, e que trazem consigo marcas e memórias forjados dentro de um contexto social e cultural. Chamo atenção para as cozinheiras e as auxiliares de serviços gerais que, de modo respeitoso, estavam atentas para as manifestações de desconforto, desagrado, necessidade, alegrias, e dedicavam um tempo para ouvi-las, abraçavam, conversavam e ajudavam reconhecendo-as com suas singularidades dentro de um espaço coletivo. Olhar essas profissionais revela o modo com que eticamente presenciei as relações sendo constituídas e o quanto elas tinham significado na vida dos bebês e das crianças pequenas que ultrapassavam o exercício inerente das distintas funções, mas que demonstravam uma forma de viver, ancorada pelo cuidado e atravessada pelos seus corpos.

Mercedes vem chamar as crianças pequenas para o almoço. Hadassa (negra, 3 anos) não aceita e então ela coloca outro prato e diz “vamos ver se só o arroz purinho você come”. Hadassa não come arroz misturado com feijão. Mercedes fala “ano passado tinha dia que comia feijão, outro não queria”. Ela pergunta para Melissa (parda, 4 anos) se ela quer ajuda e então se senta ao seu lado. Ela fala “Hadassa é todo esse processo, às vezes aceita e às vezes é assim”, referindo-se a ela aceitar apenas o arroz (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 15 fev 2022).

As relações construídas, a partir dos corpos dos adultos, amplia o olhar e pergunta do lugar no qual meu corpo também ocupa e se posiciona na pesquisa. Essa interface corpo-pesquisa não está dissociada de uma adulta, mulher, branca, professora e que se constitui sob uma perspectiva eurocentrada e hegemônica, mas que tem construído diálogos para (re)existências pois “é exatamente a sua politicidade, a sua impossibilidade de ser neutra, que demanda da educadora ou do educador sua eticidade” (Freire, 1997, p. 40). Procurei, de modo ético, aproximar-me e aceder a aproximação dos bebês, das crianças pequenas e dos adultos, porém, por muito tempo (literalmente) só observei. O objetivo era de uma total entrega com quem me encontrava, e, em um desses momentos de observação fora da sala, meu encontro com uma criança pequena provocou um sobressalto, um mal-estar que me alcançou como pesquisadora e como professora:

Enquanto aguardo em frente a porta do Grupo I, observo as crianças pequenas do Grupo III, que, orientadas pela profissional docente, lavam as mãos após o almoço. Vejo uma criança pequena com o cabelo cheio de cachos, aguardando a profissional docente chamá-la para lavar suas mãos, e no mesmo instante, toco neles. Ela, sem hesitar, vira e adverte “não mexe no meu cabelo”. Sua resposta me atravessa e reconheço que invadi sua privacidade. Peço desculpas logo em seguida e me retrato “você tem toda a razão, o que me faz pensar que tenho o direito de tocar em seu cabelo sem pedir a você, ainda mais que nem nos conhecemos, não é? Eu achei ele tão lindo! Você é muito linda! Me desculpa novamente”. Ela encara o meu olhar, sem sorrisos ou o que poderia sugerir uma proximidade, e segue para a sala. Fico a observá-la e mais adiante também me retiro, não sem antes refletir o que aconteceu e reconhecer o quanto aprendemos a partir das relações vividas com as crianças pequenas (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 10 mar 2022).

Esse episódio alerta a olhar atentamente para as formas como agimos diante do Outro, ou seja, no espaço público de educação o cuidado é talhado pelo lugar que a docência ocupa na relação, sendo assim, pelo lugar de quem cuida porque conhece, porque se importa, porque é relacional. Quando a criança pequena se manifesta contrária minha atitude ao seu corpo, ela se posiciona e define um espaço entre a gente. Isso acontece porque o corpo sendo dela, cabe a ela autorizar ou não o meu toque e minha distância. Também, não nos conhecemos, o que revela aqui outro fator importante porque não temos vínculos, intimidade. É preciso,

ampliar a reflexividade em torno das relações de alteridade e semelhança no âmbito das relações intergeracionais é, então, relevar a heterogeneidade interna que assiste aos grupos de crianças e à pluralidade de infâncias que constituem este espaço e categoria social, e, ao mesmo tempo, as dimensões das suas experiências culturais como membros que partilham a pertença social a uma mesma categoria, a infância (Ferreira, Lima, 2020, p. 11).

Nesse caso, a relação intergeracional tomada por nosso encontro põe em suspenso uma docência que se constitui pelo cuidado quando a criança — a partir de suas experiências sociais e culturais — e suas significações incidem sobre um adulto que não construiu uma relação ética com o Outro. Portanto, o olhar da docência não se faz pelo uno, de um sobre o Outro, mas impescinde de um modo de alteridade.

Retornar o episódio que vivi com a criança pequena também é importante para refletir como atuamos sobre os corpos de bebês e crianças negras nos espaços educativos. Kilomba (2020), no capítulo Políticas do Cabelo (p. 121), traz uma narrativa que me atravessou de forma arrebatadora:

Eu realmente odiava quando as pessoas tocavam o meu cabelo: “que cabelo lindo! Ah, que cabelo interessante! Olha, cabelo afro...” E o tocavam. Eu me sentia como um cachorro sendo acariciado... como um cachorro que está sendo tocado. E eu não sou um cachorro, sou uma pessoa. E [quando eu era criança] minha mãe nunca lhes dizia para parar, embora eu tivesse explicado para ela que eu não gostava daquilo.

Mas ela não conseguia entender por que eu não gostava: “Sim, mas seu cabelo é diferente e as pessoas só estão curiosas!” Ela não entendia porque eu não gostava. [...] Eu nunca tocara o cabelo de alguém daquela forma, do nada! Quero dizer... como alguém pode fazer isso... (Kilomba, 2020, p. 121).

Considerando que o cuidado precisa do assentimento do Outro na relação, e se faz pela preservação da ética da proximidade, quantos corpos temos objetificado? Quantos bebês e quantas crianças são invadidas e violentadas em seus corpos nas Unidades Educativas? E os bebês e as crianças que não conseguem se manifestar contrárias enquanto permanecem, cotidianamente nessas relações abusivas? Quantas famílias são desrespeitadas, invisibilizadas e negligenciadas porque as relações foram construídas sob um horizonte da moral, e não da ética, devido aos seus pertencimentos de classe, raça, etnia? Por vezes o que para nós pode ser simplesmente um gesto desprezível, uma palavra, um olhar, para eles é a personificação de seu corpos e que, por direito, precisam ser respeitados.

Enquanto professora de Educação Infantil há tantos anos, nunca havia escutado “*não mexe no meu cabelo*” da forma como escutei. Foi atravessador. Certo! Eu já havia escutado em situações quando me aproximava e perguntava “queres arrumar o cabelo?”, ou, se “quiseres arrumar o cabelo me avisa” e até mesmo quando, percebia uma criança muito suada, correndo e às vezes no impulso, me aproximava para prendê-lo (o que também não me dá esse direito de fazê-lo sem o seu consentimento). Mas desse modo, com a força que evocou de si foi a primeira vez, o que me exigiu alteridade. Reconhecer que meu gesto fez ruídos nessa criança pequena e que os ruídos me alteraram foi um exercício reflexivo. E que bom que isso tenha acontecido por dentro da pesquisa porque essa elaboração só foi possível a partir desse campo reflexivo já que se trata de uma pesquisa que olha para o cuidado nos modos como a docência o significa, portanto, necessário para a constituição da docência nesse processo formativo. Porque, é preciso “problematizar o modo como questões étnico-raciais vêm sendo apresentadas à infância, pois é importante que se questione não somente a maneira como as crianças interpretam e são afetadas por essas imagens, mas também o modo como as professoras o fazem” (Marques, Dornelles, 2019, s/p).

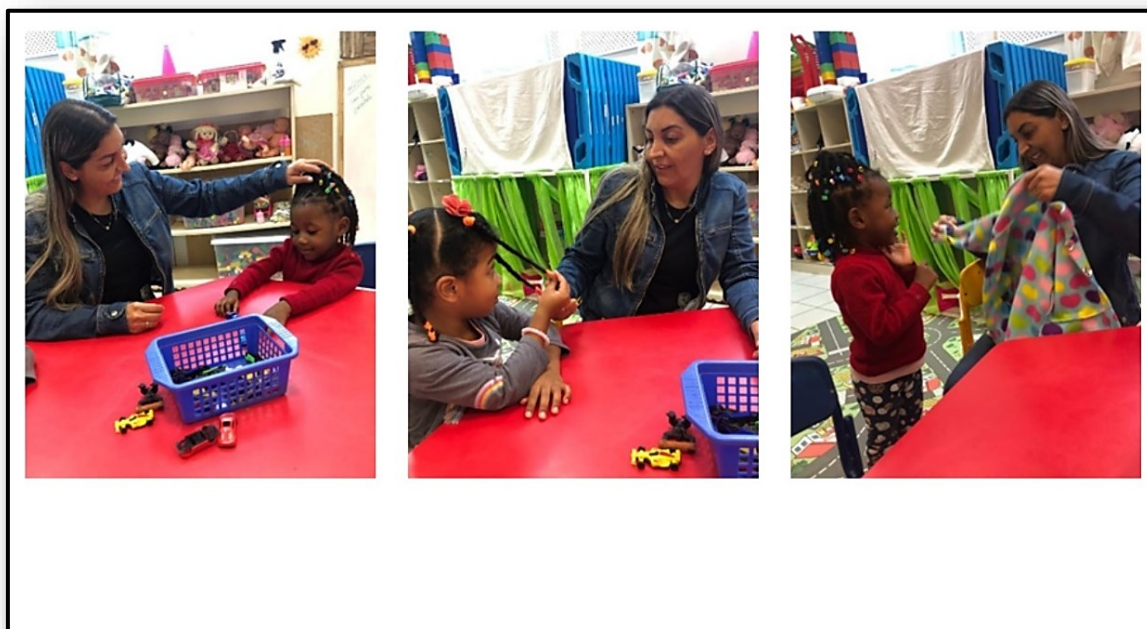
Uma criança de três anos ensinou-me, novamente, que o adultocentrismo precisa ser reiteradamente enfrentado. O seu direito à proteção coloca-nos a tarefa de reivindicar que as crianças tenham suas expressões reconhecidas e respeitadas.

As crianças estão levantando-se, aos poucos, após o sono. Carolina depois de chamá-los, senta-se na mesa e auxilia quem deseja uma ajuda. Hadassa (negra, 3 anos) e Melissa (parda, 4 anos) sentam-se próximas dela e Carolina elogia os seus cabelos, deixando-as sorridentes e mexendo o corpo para mostrá-los. O dia está muito frio e

Carolina avisa para as crianças buscarem a mochila para colocarem mais uma peça de roupa. “Vamos colocar o casaco, amor? Tá frio!”, diz ela para Hadassa que sorri e busca sua mochila. Ao retirar o casaco da mochila Carolina fala para Hadassa que a escuta sorrindo “que casaco lindo, Hadassa! Lindo como você”. Melissa se aproxima e pergunta “posso guardar a mochila da Hadassa?”, após o consentimento Melissa leva a mochila até o escaninho (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 04 mai 2022).

Diante do fragmento, peço licença para, respeitosamente, musicar esse momento de reflexão: “Cabelo quando cresce é tempo/Cabelo embaraçado é vento/Cabelo vem lá de dentro/Cabelo é como pensamento” (Antunes *et al.*, 1989)¹⁹⁸ Sim, cabelo é como pensamento, e fico a pensar...

Figura 73 – Cabelo é como pensamento: os cabelos de Hadassa e de Melissa¹⁹⁹



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

O encontro entre a profissional docente com Hadassa e Melissa demonstra situações completamente diversas a que foi vivida por mim com a criança pequena do Grupo III, ainda que a ação envolva o toque nos cabelos:

¹⁹⁸ Canção Cabelo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YYAM-_PcNI0. Acesso em: 10 dez 2022.

¹⁹⁹ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição de três imagens fotográficas: profissional docente sorri e mantém o olhar a criança pequena negra de três anos colocando a mão em sua cabeça; criança pequena parda de quatro anos segura as tranças de seu cabelo e olha para a profissional docente que sorri enquanto toca em suas tranças e profissional docente sorri enquanto segura um casaco com corações coloridos e ao lado, criança pequena negra de três anos sorri e põe a mão embaixo do queixo (Fim da descrição).

i) enquanto a minha ação espontânea estava relacionada ao meu olhar para o cabelo no reflexo de agradar, um desejo pelo encantamento que o cabelo me causou, a ação da profissional docente foi construída através do empoderamento das crianças pequenas em sua beleza e valorização dos seus cabelos;

ii) enquanto a criança pequena demarcou uma distância em nossa relação, causada pelo nosso completo desconhecimento uma da outra, a profissional docente possui uma relação construída singular e coletiva com as crianças pequenas;

iii) enquanto a minha ação de tocar no cabelo da criança pequena não teve a intenção de ferir sua identidade, no seu corpo, a ação de tocar — ainda que para mim possa ter sido de modo sutil — não tem como aferir como esse gesto impactou na constituição dessa criança pequena, como esse gesto pode reacender memórias de seu corpo negro, se esse gesto pode fazê-la se sentir empoderada e por isso me falou com autoridade “*não mexe no meu cabelo*” ou pode se sentir invadida. O que posso afirmar é que seu corpo não é um espaço público e, portanto, precisa ser respeitado, preservado, protegido, embelezado, empoderado; assim como foi a relação de Hadassa e Melissa com a profissional docente que se sentiram bem ao serem reconhecidas, valorizadas e embelezadas, despertando o desejo em mostrarem seu corpos; e

iv) pensando que o cabelo trata do pertencimento racial das crianças, pergunto: quais questões precisamos conhecer para construir com elas, relações de empoderamento e de força anunciada por sua ancestralidade?

Portanto, olhar para os corpos negros de bebês e de crianças pequenas é reconhecer que dizem de si, mas que também carregam marcas de um corpo negado, combatido, disciplinado, estereotipado e que o racismo incide (direta e profundamente) nos modos de reconhecimento de si e da sua própria constituição social e cultural. Isso porque, bebês e crianças pequenas crescem dentro de uma sociedade racializada que já impôs, naturalizou e reforçou padrões e “a vontade de ser aceita nesse mundo de padrões eurocêntricos é tanta que você literalmente se machuca para não ser a neguinha do cabelo duro que ninguém quer” (Ribeiro, 2018, p. 14). Portanto, o cabelo tem representatividade, quer seja através do apagamento dessa força ancestral ou através da resignificação de corpos negros justamente porque é muito subjetivo como cada sujeito é atravessado pelos sentidos que é ter, desde muito pequeno, um cabelo com os traços de uma ancestralidade. Também está atravessado como, desde pequeno, as relações são construídas, seja ao enegrecer a vicissitude desse cabelo, a beleza, a potência, ou nos discursos e nas práticas violentas que reforçam os estereótipos de que um cabelo negro vai dar trabalho porque é um cabelo ruim, de que esteticamente é feio e que por isso precisa ser contido e apagado. Assim, considero fulcral, para nosso caminhar pela

docência, acessar pesquisas e autoras que têm combatido práticas de assujeitamento e retratam sua origem, sua raiz e o quanto os cabelos anunciam suas identidades, suas diferenças, sua força ancestral, a subjetividade do negro²⁰⁰: Gomes (2003, 2019); Kilomba (2020); Lima (2020); hooks (2014), Ribeiro (2018).

Pensar no quanto a docência na Educação Infantil é constituída por relações que atravessam as subjetividades é não subtrair o corpo do adulto desse lugar, mas compreender sua importância na constituição das identidades de bebês e crianças que são diferentes e estão atravessadas por questões étnico-raciais, de classe, cultura, geração. Teodoro (2020), anuncia que as crianças, desde muito pequenas, constroem suas identidades a partir das suas vivências sociais e esses significados dizem dos modos de se verem e se constituírem no mundo, ou seja, as Unidades Educativas têm o papel de defender os direitos das crianças e de combater toda e qualquer violação da garantia dos seus direitos. Pesquisas também demonstraram que “as crianças de pouca idade têm conhecimento e entendimento do que ocorrem em sua volta, até mesmo quando tudo acontece de forma silenciosa e rápida, esse entendimento pode deixar marcas profundas que impactam diretamente na construção da sua personalidade” (Teodoro, 2020, p. 115).

²⁰⁰ Indico as produções:

Gomes (2003)	ARTIGO: Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Disponível em: file:///C:/Users/Win10/Desktop/artigo%20Nilma%20Lino%20gomes%20importante.pdf . Acesso em: 18 out 2022.
Gomes (2019)	LIVRO: Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.
hooks (2014)	ARTIGO: Alisando o nosso cabelo. Disponível em: https://coletivomarias.blogspot.com/search?q=bell . Acesso em: 22 jan 2022.
Kilomba (2020)	LIVRO: Memórias da plantação episódios de racismo cotidiano. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS_DA_PLANTACAO_-_EPISODIOS_DE_RAC_1_GRADA.pdf . Acesso em: 12 jun 2023.
Lima (2020)	TESE: “O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo”: Por uma formação docente infantil e denegrada. Disponível em: https://encurtador.com.br/imZ12 . Acesso em: 18 out 2022.
Ribeiro (2018)	LIVRO: Quem tem medo do feminismo negro?

Quando se olha para as relações étnico-raciais é preciso considerá-las como basilares nas relações educativo-pedagógicas, sustentando práticas de emancipação, de cuidado e reconhecimento dos sujeitos a partir de seus horizontes epistemológicos. Reconhecer pressupõe conhecer suas raízes, suas culturas, suas identidades. A Lei nº10.639/2003 (Brasil, 2003) que altera a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional tornando obrigatória, em todas as escolas brasileiras, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e institui a categoria “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, é um exemplo disso. Na Rede municipal de Florianópolis, no ano de 2016, a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica salienta que “[...] todos são capazes de serem (re)educados para a convivência e o respeito às diferenças” (Florianópolis, 2016, p. 15).

É inegociável que se olhe para a Educação Infantil como parte de uma estrutura na qual o racismo estrutural e institucional também estão instituídos, decidem regras, muitas vezes através de práticas sutis em que as violências acometidas nesses corpos são silenciadas e/ou, despercebidas, e esse olhar precisa romper com “processos de subjetivação que ocorrem na escola e constituem a criança negra de maneira subalternizada e inferiorizada” (Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 210).

A Educação Infantil precisa se constituir a partir de uma educação antirracista (Lima, 2020) pois é dentro desse espaço institucional que a criança negra se percebe negra em razão de existir racialização²⁰¹. Essa racialização mantém-se através dos estereótipos e das discriminações que sustentam as relações junto aos bebês e as crianças pequenas em que a existência do Outro é qualificada como inferior, com isso, as relações também se tornam distintas, de tal modo que, “[...] as crianças pequenas não sabem ainda da trajetória dolorosa que construiu o racismo e nos colocou à parte de muitos processos civilizatórios, de direitos e de cidadania, mas já conseguem perceber sutilezas do que significa carregar e habitar uma pele/corpo negro” (Lima, 2020, p. 173).

Retorno ao episódio dos cabelos porque é importante defender que, dentro do espaço educativo, as diferenças dos sujeitos precisam ser reconhecidas e valorizadas em suas cores de pele, texturas e cores de cabelos, belezas singulares dos processos culturais que compõe a vida de bebês e crianças pequenas. É necessário uma prática antirracista que defenda o direito ao colo, ao aconchego, ao toque, ao cheiro, a vestimenta, as singularidades, as suas religiosidades,

²⁰¹ No ano de 2022 a professora Dr^a. Anete Abramowicz participou do Seminário Especial Infâncias, Interseccionalidade e Educação: **O foco na raça e os desafios para pesquisas com crianças**, oferecido pelo PPGE/ UFSC ministrado pelas professoras Dr^a. Patrícia de Moraes Lima e Dr^a. Cristina Teodoro. Suas contribuições foram importantes para pensar as questões raciais.

suas ancestralidades, suas línguas, enfim, uma educação antirracista reivindica o cuidado relacional, isso porque, estudos de Oliveira (2004), Gaudio (2013), Marques e Dornelles (2018), na área da educação, alertam que as crianças negras têm sido negligenciadas nos espaços de Educação Infantil. Corpos que são silenciados e deixados a esperar. Corpos que são adjetivados e invisibilizados porque também são escassas as materialidades, brinquedos, imagens, histórias, canções, que são apresentados aos bebês e as crianças pequenas que destaquem positivamente a sua existência e possibilitem ter referências de suas culturas. Então, ao considerar, compreender e militar por uma “ [...] educação antirracista para crianças, é imprescindível questionar as maneiras como os brinquedos e as brincadeiras colocados em circulação nos tempos e espaços das creches e pré-escolas produzem a ideia de supremacia de uns em relação aos outros – nesse caso, dos brancos sobre os negros” (Marques; Dornelles, 2019, s/p).

Essa percepção da limitação do que se apresenta e oferece aos bebês e crianças negras foi notada, por mim, de modo geral na Unidade e de modo mais particular nos Grupos I e IV. Junto ao Grupo I, as imagens expostas na sala eram apenas as dos bebês, importante aspecto do trabalho educativo, no entanto, a construção de uma auto imagem positiva incide em elementos da cultura que ampliem e proporcionem significações. Igualmente os brinquedos e acervos literários eram suprimidos, o que privava os bebês de importantes interações e ampliação de repertórios como por exemplo o acesso aos elementos de outras culturas. A maior parte dos brinquedos estava disponíveis para os bebês, contudo, sua maioria era chocalhos e brinquedos musicais de plástico, que enaltecia a cultura mercadológica. Quanto ao Grupo IV, havia uma predominância de elementos da cultura prevalescente branca (imagens, histórias, músicas e brinquedos), e poucas bonecas negras ficavam junto de outras bonecas, e as mais disputadas eram as brancas, especialmente as mais elaboradas como a Frozen²⁰². A profissional docente tinha o hábito de cantar e contar muitas histórias contudo, praticamente sem representatividade para a cultura africana, afro-brasileira e nem a haitiana, já que no grupo havia duas crianças pequenas filhas de haitianos. Portanto, as ausências acometem fortemente na constituição humana de bebês e crianças pequenas, e a questão que também nos importa está em saber quais são os impactos para elas dessa invisibilidade de seus pertencimentos sociais e culturais? As ausências também são reveladoras de um espaço que se constitui pelo igual, pela norma, por

²⁰² Personagem da animação Disney, "Frozen: Uma Aventura Congelante", com ambientação na Noruega, inspirado em um antigo conto chamado A Rainha da Neve. Ele foi escrito pelo autor Hans Christian Andersen, sendo publicado pela primeira vez no dia 21 de dezembro de 1844. A referida personagem tem as características: branca, esbelta, cabelos loiros e lisos. Disponível em: <https://recreio.uol.com.br/noticias/entretenimento/inspiracao-para-frozen-conheca-a-rainha-da-neve-que-ganhara-filme-na-disney.phtml>. Acesso em: 10 dez 2023.

aquilo que encapsula o sujeito em um padrão, porque para Gomes (2003, p. 172) os espaços educativos interferem nos modos como as identidades negras se constituem, e “tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”.

Bebês e crianças pequenas conseguem perceber a si e aos Outros enquanto suas diferenças raciais nas interações que estabelecem com adultos, com seus pares e com o tempo-espaço, portanto quanto mais cedo acessarem a pluralidade que ecoa dos modos de ser e viver, quanto mais os adultos defenderem uma educação antirracista, mais bebês e crianças pequenas se reconhecerão como sujeitos potentes e de direitos.

Ítalo (negro, 3 anos) e Julie (negra, 3 anos) escolhem a cor preta e marrom para pintarem o contorno de suas mãos. Madalena me chama para contar que eles procuraram pelo lápis após olharem para suas mãos. Ela fala “Eles queriam a cor da pele, vê se aguento, 3 aninhos”. (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 17 fev 2022).

Oliveira (2004) observou que, de forma sutil, bebês e crianças recebiam em seus corpos marcas de uma prática racista. Os dados, evidenciados na sua pesquisa, mostraram que as práticas educativas inclinavam-se positivamente a partir de um corpo homogêneo e rejeitavam aqueles que se distanciavam de um padrão estético de beleza e saúde, como as crianças negras e gordas, e criança negra e suada, ou seja, as crianças negras estavam a maior parte do tempo excluídas da “paparicação” e do “carinho” que ocorria com determinadas crianças seja através do contato físico, dos elogios a sua beleza, ou ao comportamento. Retomo que é importante refletir como nossas práticas educativas podem acometer bebês e crianças negras em situações que deslegitimem suas marcas de negritude? Como nossos corpos manifestam-se na presença de corpos negros? Acolhemos ou os consideramos mais fortes, resistentes, independentes? Para Oliveira (2004), embora os bebês negros tivessem a maior parte do tempo fora desse lugar da paparicação, a pesquisadora não considerou uma segregação, mas identificou as diferenças especialmente aos afetos e colo. Para ela, ainda que tenham sido percebidas, desde muito pequenos, práticas de discriminação, pode-se considerar o estar fora dessa paparicação como algo positivo uma vez que tendem a escapar a uma conformação dos corpos, ainda assim, práticas discriminatórias precisam ser combatidas.

Todas as práticas educativas incidem na vida de bebês e crianças pequenas de modo a construir discursos e identidades sobre/dos seus corpos. É fundamental a defesa de que a educação das relações étnico-raciais não seja um tema a ser pesquisado pontualmente e reproduzido nos espaços educativos, nem apenas quando existem bebês e crianças negras no

grupo, nem quiçá somente no dia da consciência negra²⁰³. A defesa há de existir na cotidianidade, na reivindicação de uma docência que se faz com o Outro, no resguardo pelo direito em ser visto e reconhecido em práticas respeitosas que revigorem e empoderem seus corpos.

A relação étnico-racial sempre está — ou seja, que sempre existe, que não está fora, mas se traz para a vida e não pode ser um projeto e abandoná-lo depois — mesmo que o foco não esteja em torno de bebês e crianças negras e indígenas, como por exemplo, quando não há nenhum deles no grupo. Isso porque se compreendermos o racismo como estrutural, também compreenderemos que um planejamento precisa contemplar e reconhecer os marcadores sociais da diferença. Esse planejamento não pode se ausentar da dimensão do cuidado que olha para os sujeitos e reconhece os pertencimentos sociais e culturais; que pensa no tempo-espaço e resgata as materialidades, as danças, os cheiros, as músicas, as brincadeiras, os povos, e as (suas tantas) histórias. A ausência dessa construção identitária é também reproduzidor de um racismo que estrutura e é reforçado por uma sociedade que apaga o sujeito das suas diferenças e reforça um esteriótipo. Marques e Dornelles (2019, s/p) indicam que existe “um silêncio na rotina e um vazio nos espaços. [...] à ausência de conversas, músicas e histórias alusivas à cultura africana e afro-brasileira no dia a dia dos bebês e crianças pequenas”. Desse modo, meu planejamento (enquanto profissional docente) precisa prever uma arquitetura relacional em que as questões dos marcadores sejam elaboradas e vividas com todos os bebês e crianças pequenas para que se possa sustentar uma docência constituída pelo cuidado.

É preciso ter uma educação promotora da equidade étnico-racial, de ações antirracistas²⁰⁴, defendida nos planejamentos, nos modos como construímos as relações sociais e culturais, como elaboramos as materialidades, como organizamos os espaços, como acessamos outras línguas, culturas e religiosidades. É preciso combater práticas que desqualifiquem e sejam preconceituosas com os sujeitos a partir de seus corpos, seus cabelos, suas vestimentas, suas identidades. A equidade racial tem que ser vivida e defendida para não sucumbir em práticas racistas que ainda persistem nos espaços de Educação Infantil. Ainda é possível identificar, mesmo em práticas aparentemente sutis, o quanto o pensamento é

²⁰³ No dia 21 de dezembro de 2023 a Lei nº14.759/23 sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e publicada no Diário oficial no dia 22 de dezembro, torna feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra celebrada no dia 20 de novembro. Esta é uma grande conquista porque reforça a necessidade de reflexão, luta, justiça, reparação, e ações contra o racismo e contra todas as formas de violação dos direitos do povo negro (Brasil, 2023).

²⁰⁴ Sugiro a leitura:

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

RIBEIRO, Djamilá. **Pequeno manual antirracista**. 1ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

racializado, quando: o bebê negro é o último a ser trocado, a ser alimentado; quando ele chora e não recebe um colo ou uma resposta interessada a sua manifestação; quando eles são pouco beijados e abraçados; quando seus corpos são vistos como incontroláveis, bagunceiros, ou recebe apelidos devido características fenotípicas; quando falta roupa ou fraldas na bolsa e de forma desrespeitosa fala-se daquela família, quando as crianças negras são as que mais ficam sentadas pensando no que fizeram ou são aquelas que mais são impedidas de brincar no parque; quando os cabelos das crianças negras não são respeitados e se prende ou é penteado de qualquer modo, muitas vezes sem o consentimento delas; quando se arruma o cabelo de todos os bebês ou crianças e as negras apenas observam porque a justificativa é de “não saber mexer naquele cabelo”; quando as bonecas negras ficam jogadas na prateleira muitas vezes sem cabeça, sem roupas ou partes do corpo ocupando apenas o espaço como forma de dizer que não existe racismo institucional, quando crianças de religião de matriz africana são vistas em suas brincadeiras de modo preconceituoso pelos adultos quando dançam, tocam tambor, usam vestimentas ou trazem acessórios que remetem sua cultura; quando ainda faz parte do repertório musical das profissionais canções que remetem a um tempo escravocrata como Samba Lelê e Escravos de Jó; quando as histórias contadas ainda permanecem apenas na reprodução estereotipada das princesas e dos príncipes brancos, quando contém imagens de cunho preconceituoso que relacionam o negro aos “[...] personagens antropomorfizados e a animais” (Rosemberg, 1981), o que além de bebês e crianças negras não se reconhecerem nas imagens ainda pode levá-los a construir uma noção de belo, aceitável, modelo e uma não aceitação da sua identidade negra. Assim, “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão?” (Gomes, 2005, p. 43).

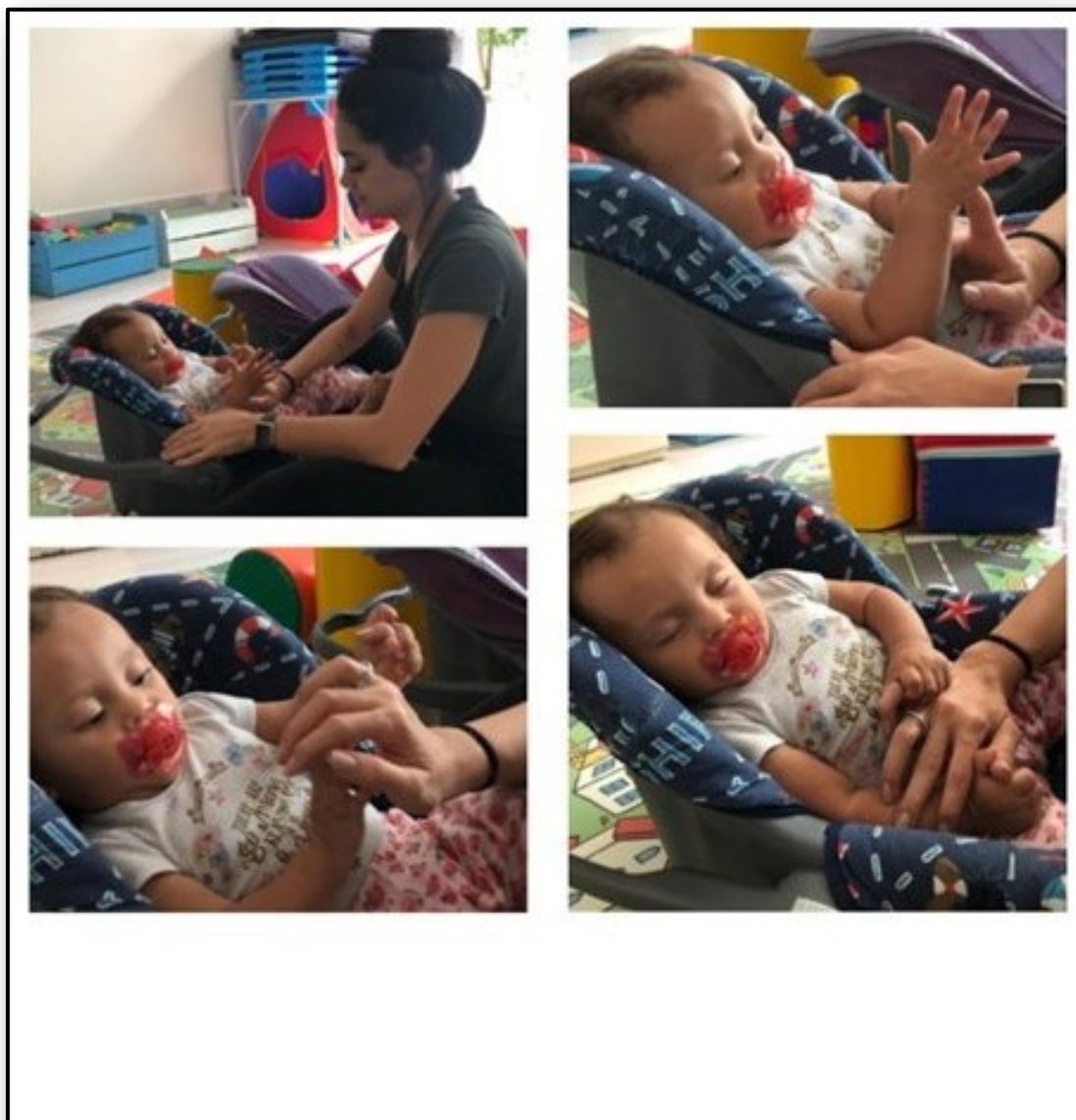
A presente pesquisa, em alguns aspectos, demonstrou que as relações raciais se apresentavam ou se ausentavam de modos distintos entre as crianças pequenas brancas e negras, a exemplo disso é que as crianças pequenas negras eram as que mais ficavam sentadas por estarem correndo e brincando quando era para ouvir história, cantar ou fazer uma “atividade” e quando estragavam a brincadeira, batiam ou incomodavam as outras crianças, portanto, a frequente interrupção era a dos corpos negros. Trago, para exemplificar, a pesquisa de Oliveira (2004) que identificou uma dessas disparidades anunciadas no corpo de bebês negros e brancos quando, enviados na mesma situação de empurrar uma cadeira, de subir no berço, de aproximar-se a um bebê, resultava em diferentes ações das professoras. Percebeu-se isso porque enquanto elas amenizavam a situação e davam chances aos bebês brancos de fazerem outras

coisas e serem levados para outros espaços, a partir de uma comunicação de forma atenciosa, os bebês negros eram afastados e permaneciam contidos, além de ouvirem sobre seu mau comportamento por serem “bagunceiros”, de “sempre estragarem tudo”, de “não ter mais jeito”, etc.

Contudo, também foi possível, nesta pesquisa, estar imersa em práticas educativo-pedagógicas que olhavam para o corpo infantil e se desafiavam a acessar suas linguagens, sobretudo com os bebês. O bebê reivindica uma relação de “estar-com” (Lima, 2015), assim movimenta o adulto para que o acesse não pelo que sabia mas pelo que construía pela relação. Recupero o seguinte fragmento:

Ruanna (branca, 11 meses) está deitada no bebê conforto e mostra-se impaciente com a presença de Carolina que está substituindo Rita. Ruanna olha para os lados, se mexe, franze a testa, coça os olhos e busca o contato visual com Maria que havia dito como ela dorme. Ruanna chora e rejeita a atenção que é anunciada pelo toque no corpo, pelo embalo no bebê conforto, pela voz suave, pelo sorriso e pelas tentativas de dar suas mãos para que Ruanna segure. Ela não aceita e nada do que Carolina faça aproxima Ruanna dela, então, quando Johnnatan (branco, 10 meses) dorme, Maria se aproxima e anuncia “ela gosta de mexer nas nossas mãos” embalando-a em seguida. Ruanna toca na mão dela e prende um dedo. Suas pequenas mãos se movimentam lentamente, junto a mão de Maria que a observa e consente. Os olhares estão voltados às mãos que, entrelaçadas, demonstram uma intimidade. A mão aguarda pelos movimentos indicados à medida que Ruanna a move, ora buscando pela mão inteira, ora, apenas por um dedo para nele prender-se. Existe um tempo de Ruanna necessário a esse contato que é suave e se estende até o instante em que Ruanna adormece e Maria, prontamente, a leva para deitar-se no colchão (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 04 abr 2022).

Figura 74 – *Ela gosta de mexer nas nossas mãos*²⁰⁵



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Quando Ruanna chegou à Unidade, no final de 2021, ela foi matriculada apenas em meio período porque não havia mais vaga em período integral, desse modo, durante o turno matutino ficava com uma babá, ali mesmo na Vila Santa Rosa que a levava e buscava na creche. Como a mãe de Ruanna trabalhava como auxiliar de serviços gerais em outra creche mais distante, a avó fez a entrevista com a profissional docente e no dia seguinte Ruanna iniciou o

²⁰⁵ **#Para mergulhar no que se vê#** Sequência de quatro imagens fotográficas de bebê branca de onze meses deitada no bebê conforto próxima a profissional docente que está sentada a sua frente estendendo sua mão para a bebê tocá-la. Duas imagens se repetem da bebê movimentando as mãos no bebê conforto ainda observada pela profissional docente. A última imagem o bebê dorme ao mesmo tempo em que segura o dedo da profissional docente que mantém a mão sobre o corpo da bebê (Fim da descrição).

processo de inserção. Dada as matrículas do Grupo I acontecerem somente ao final de fevereiro e diante a Pandemia da COVID-19, a orientação era a de que não houvesse interações entre os grupos, portanto Ruanna permaneceu sozinha somente com as profissionais docentes até que em março chegassem os outros quatro bebês. Ruanna construiu um vínculo forte com as profissionais docentes do grupo, o que fez com que outras aproximações fossem mais questionadas. Ali, pelo vínculo entre Ruanna e a profissional docente do grupo, é possível perceber que não basta estar disponível na relação, como quem substituíra demonstrou estar, mas a questão da proximidade é determinante para que as relações possam ser construídas ou permitidas. Percebi, desse modo, um afeto há muito tempo construído e nutrido, dialogicamente, nas relações.

Os vínculos, entre os bebês e as profissionais docentes, decorrem de seguidas relações em que as aproximações e as recusas acontecem a partir das relações estabelecidas, principalmente, a partir dos bebês. As linguagens comunicativas e expressivas, manifestadas pela linguagem corporal dos bebês, demonstram afecções que reiteram os vínculos constituídos com cada sujeito da docência. Um exemplo de como os vínculos são importantes e manifestados por expressões corporais é que sempre busquei ocupar um lugar que não causasse incômodo, tanto para as profissionais docentes quanto para os bebês e crianças pequenas; e identificar um incômodo não é muito difícil. Derick sempre fugiu do meu olhar e da minha aproximação, mesmo quando não era a ele que eu me dirigia. Se eu estava interagindo com um bebê e ficássemos muito próximos dele, Derick se afastava e por vezes me olhava com seriedade e de olhos baixos, portanto, nunca havíamos mantido um contato maior do que olhares atravessados e sorrisos, da minha parte claro, e sempre respeitei o espaço que ele estipulava para mim. Porém, uma das profissionais docentes saiu de licença prêmio e como a temporalidade era de um mês, a prefeitura encaminhou uma profissional docente para substituí-la. Nesse dia, assim que a profissional docente do grupo se ausentou da sala para tomar café, Derick ficou em pé, encostado no portão, chorando. Na sala apenas eu e a profissional docente que, na tentativa de atendê-lo, se aproximou, mas ele recusou e foi diretamente ao meu encontro de braços estendidos. Eu me abaixei para pegá-lo no colo e ele se acolheu rapidamente, deitou a cabeça em meu ombro e pela primeira vez nossos corpos se aproximaram pela intimidade. Consegui sentir sua respiração ofegante e o coração acelerado, possivelmente pelo choro de um tempo atrás. Seu olhar encontrava com o meu, não mais de modo arredio, embravecido, mas, íntimo, disponível. Ele permaneceu encolhido junto a mim até que dormiu. Derick embora não tenha aceitado minha presença perto dele, considero que não deixou de me perceber naquele espaço

em relação aos outros bebês quando brincávamos, quando eu oferecia um colo, embalava, conversava, quando mexiam no meu material, quando íamos ao parque.

A confiança nesse adulto só foi possível pela permanência da minha presença que buscava ser respeitosa e interessada naquele lugar. Derick, que antes havia estipulado uma distância entre nós, naquele momento ensinou o que Hall (2005) apresenta de proxêmica, o espaço entre os indivíduos em seu meio social a partir de quatro tipos:

i) distância íntima: por esta proximidade acontece o abraço, beijo, toque, sussurro. A distância é tão próxima que você se sente afetado pelo envolvimento com o Outro. Por esta distância que é de (15-45 cm), se pode sentir a respiração. Os detalhes são vistos e sentidos com intensidade marcas, poros, o calor e o cheiro que exalam do corpo;

ii) distância pessoal: por esta proximidade se limita o seu espaço porque não é possível com facilidade ser tocado ou tocar no corpo do outro, mas, não deixa de ser uma abertura para pessoas próximas porque não impede que exista este contato quando os braços são esticados. A distância nesse espaço é de (45-120 cm);

iii) distância social: é a interação de pessoas conhecidas pois, se limita um espaço em que é possível conversar, mas de forma impessoal pois não existe pretensão de toque no corpo a não ser que haja um esforço para isso. Pessoas que trabalham juntas geralmente utilizam esta distância que é de (1,2-3,5 m); e,

iv) distância pública está longe do círculo de envolvimento e é utilizada para falar em público. Nestes casos, pela distância, (acima de 3,5 m), a voz ganha maior entonação, além da comunicação não verbal ser mais intensa através de gestos e expressões corporais.

A especificidade do trabalho educativo-pedagógico conduzia para distância íntima ou pessoal, sendo contemplada em ambos os grupos. Contudo, percebi que, pelas intermitentes ações dos bebês e pela particularidade que demarca esta docência, a distância íntima se sobrepõe tornando-se uma das características junto aos bebês.

Figura 75 – A intimidade construída: aproximações 1²⁰⁶



Fonte: acervo pessoal da autora (2022)

²⁰⁶ #Para mergulhar no que se vê#

Composição de cinco imagens fotográficas: profissional docente sentada no chão do solário segura de pé bebê de um ano a observa e sorri, profissional docente abaixada abraça criança pequena branca de quatro anos, profissional sentada na rede segura no colo bebê de um ano, profissional docente sentada com uma criança pequena no colo e ao seu redor, grupo de crianças pequenas sentadas e ao final, profissional docente sentada no chão abraça bebê pardo de um ano que apoia a cabeça em seu ombro (Fim da descrição).

Figura 76 – A intimidade construída: aproximações 2²⁰⁷



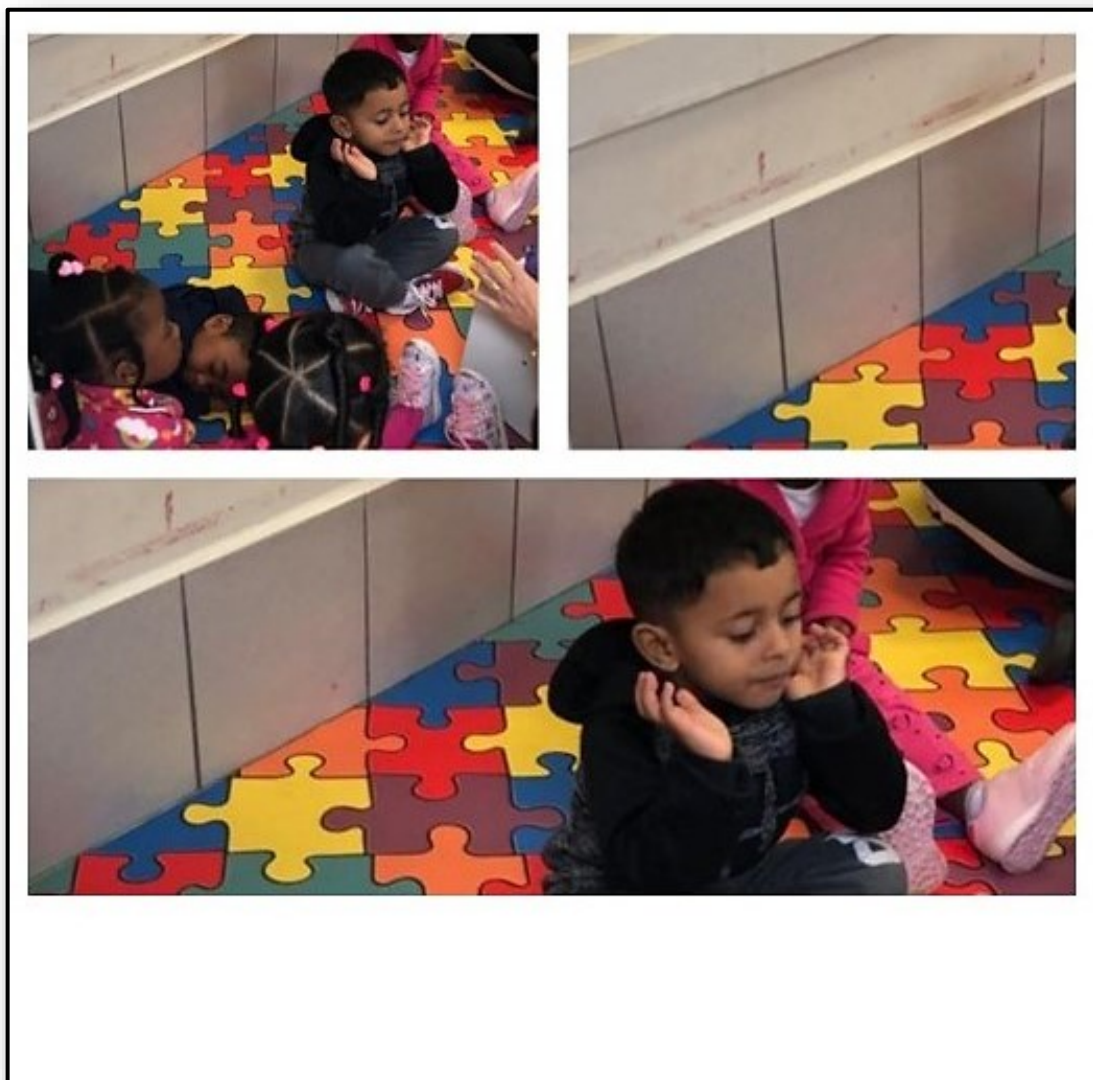
Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

²⁰⁷ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição de cinco imagens fotográficas: profissional docente sentada com bebê branco de nove meses dormindo no seu colo; profissional docente sentado no chão com um bebê branco de nove meses no colo com o olhar direcionado a ele, bebê pardo de quatro meses dorme com o rosto acolhido no ombro da profissional docente, criança pequena branca de três anos está no colo da profissional docente e profissional docente sentada observa criança pequena parda de quatro anos em pé a sua frente com o braço apoiado em seu ombro (Fim da descrição).

Quanto ao Grupo IV, identifiquei uma centralidade no corpo que precisava ser contido e homogeneizado, e isso em distintos momentos do dia. A sequência de uma rotina que determinava onde, quando, como e quem, resultava em situações que, por vezes, eram contestadas veementemente pelas crianças pequenas a exemplo disso é quando Ítalo retruca “*de novo esse tapete?*” após o grupo ter repetido essa proposta reiteradamente no mesmo dia, ou, quando Vicente aproveita o descuido da profissional docente e foge da atividade para brincar e precisa retornar com a justificativa de ainda não ter terminado de pintar.

Partilho o fragmento:

*Após ouvirem a história Bryan Pereira (pardo, 4 anos) avisa “eu não quero brincar sentado”. Madalena pergunta “você quer o quê?”, “brincar de pé”, avisa ele. Madalena concorda “então vai”. No momento que Bryan Pereira se levanta e vai até a prateleira escolher um brinquedo, outras crianças o seguem e Madalena chama “ei, ei, ei, vamos voltar lá pro tapete. Já está quase na hora do almoço e não vamos fazer arruaça na sala. Senta lá que eu vou ver o que vou colocar no tapete. Ah, já sei, vou pegar uma coisa que é uma surpresa”. “O que é?”, pergunta Ítalo (negro, 3 anos). Madalena explica “se é surpresa eu não posso dizer”. As crianças pequenas retornam para o tapete e Davy Gabriel (negro, 4 anos) se deita. Bryan Pereira, apontando para ele, diz “Olha o Davy”. Madalena fala “Deixa o Davy quieto, ele não quer”. Os olhos das crianças pequenas são cobertos e eles pegam objetos de dentro de uma caixa para cantarem. Davy Gabriel se levanta e se senta. Em um primeiro momento não aceita participar e depois, participa. Ao final de todos participarem, Madalena confere se o refeitório já está liberado para irem almoçar e como ainda está sendo limpo ela avisa para voltarem para o tapete. Ítalo (negro, 3 anos), com a expressão chateada diz “**de novo esse tapete?**” (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 30 mai 2022 - grifos meus).*

Figura 77 – O tapete de Ítalo²⁰⁸

Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

E, em outra situação, quando seguia para a creche, encontro Davy Gabriel segurando uma revista e sua mãe me conta que havia comprado no dia anterior porque a profissional docente indicou que ele não se concentra para fazer as atividades porque quer correr e brincar. De acordo com a mãe, todos os dias ele vai fazer uma atividade do livro para que possa aprender a se concentrar. E o corpo, onde estaria a se desenvolver, a ampliar seus movimentos? E de qual aprendizado estamos a priorizar nessas relações corpo e vida?

²⁰⁸ #Para mergulhar no que se vê#

Composição com três imagens: criança pequena (negra, três anos) sentada em um tapete com as duas mãos ao redor do rosto, próximo a ela três crianças pequenas (negra, preta, parda entre três e quatro anos) duas sentadas e uma deitada. O tapete é colorido com desenho de quebra-cabeça e está encostado na parede (Fim da descrição).

O corpo também tem uma centralidade no que se refere ao modo como culturalmente é construído. Louro (2000) defende que o corpo é educado e reflete nos modos distintos com que as pessoas se relacionarão com ele, exemplo disse é que se educa os corpos para serem docilizados, discretos, gentis, subservientes, disciplinados, civilizado. Portanto, quais são as concepções que temos defendido? Nossas relações são atravessadas pelo que defendemos, portanto, será que bebês e crianças pequenas estão sendo assistidas e respeitadas em seus direitos? Quantos corpos temos interrompido de suas experiências para que reproduzam atividades que, por vezes, não apresenta sentido para eles? Reconhecemos as complexas experiências que atravessam a vida de bebês e crianças pequenas? Elas compõem o cotidiano de que forma?

É fundamental que se compreenda o que as relações sociais e culturais representam para os processos constituídos entre bebês, crianças pequenas e adultos, assim como as questões de raça, etnia, classe, gênero, geração, isso porque não há como pensar as relações sociais e culturais sem compreender os lugares de pertença dos sujeitos. Portanto, aquilo que trazem de suas experiências, pelos seus códigos, sentidos e significações estão localizados nesses territórios, em seus pertencimentos e precisam ser reconhecidos e considerados como parte dos trajetos de cada um. Esse olhar permite entender que não se existe fora do sujeito — a vida do bebê e da criança pequena está sendo, sempre. Chegam com suas histórias e elas não ficam no lado de fora da Unidade Educativa — então, ao chegar na Unidade tudo o que o constitui chega junto com ele, contudo, nesse espaço construiremos também sentidos e significados para nossos processos singulares e coletivos. A docência precisa estar amparada nesse arcabouço cultural e social para ser/estar em relação, ampliando e complexificando aquilo que é da ordem do singular — de cada bebê e criança pequena — alargando seus processos singulares dentro de um contexto que se constrói, também, coletivamente. Compreender que a docência se faz no reconhecimento do Outro tem sido um grande desafio.

O campo da Educação Infantil tem desafios na sua constituição e profissionalização, justamente pelo caráter da docência e pela afirmação de sua especificidade (Schmitt, 2014). Então, é possível identificar que os bebês têm uma potência que se arremessa à docência para uma relação que precisa se curvar pela sua condição de ordem biológica. Nesse lugar, mesmo que as profissionais docentes busquem intervir nas ações dos bebês, suas necessidades irão incidir no seu trabalho porque interfere nas composições relacionais junto ao grupo. Exemplo disso é quando um bebê está com sono e chora, se não dormir ou pelo menos se não tiver seu choro respondido, permanecerá se manifestando até que venha alguém atendê-lo. Ou seja, é imperativo que os bebês rompam com uma normatividade e um perfil do que é ser profissional

docente pela especificidade que constitui esse lugar com relações menos rígidas e fragmentadas em que a docência em todo tempo é interrompida.

No entanto, na medida que as crianças crescem, existe uma intensidade na docência prescritiva em que historicamente foi construída no significado de ensino, ou seja, de transmissão de conhecimento em que a ação docente se baseia pelo ato de ensinar e o Outro, de aprender. Esse entendimento desconsidera as multiplicidades das relações e encapsula a docência num plano linear, baseado na ideia desenvolvimentista da Infância. Assim sendo,

No âmbito da educação infantil, esse significado atribuído à ação docente, como ato de transmitir, ensinar, incide sobre a desvalorização de outras ações exercidas pelos profissionais desta área, principalmente as ações ligadas ao cuidado com o corpo e com a emoção, considerado menos “nobre”, ou menos “educativo”. A centralidade na ação do professor, no sentido da transmissão, também desvaloriza as próprias relações e interações estabelecidas entre as crianças, que recorrentemente são interrompidas em função de algo considerado mais nobre a ser realizado e a ser ensinado pela professora (Schmitt, 2014, p. 45).

As experiências de bebês e crianças são ampliadas a partir de uma docência que olha para as relações compreendendo que não é necessariamente sentado em um tapete ou na mesa que acontecerá o desenvolvimento e a aprendizagem. A docência precisa dialogar com as experiências que constituem os sujeitos em todos os seus aspectos. O olhar que se volta ao Outro busca pelos detalhes, pelos gestos, pelo olho no olho, pela escuta sensível, pelo toque, pelo colo, pela intensa entrega de um corpo em relação. Contudo, o corpo-adulto também precisa olhar atentamente para si, justo pela intensidade que seu trabalho lhe exige. Sabbag (2017) defende que o trabalho da professora envolve, também, um conhecer a si, considerar seus limites e os modos pelos quais cuida e respeita o seu corpo pois, somente quem olha para si pode cuidar dos Outros porquanto “se é por meio do corpo que adultos e crianças, desde bebês, constituem a relação é necessário que ambos os corpos sejam cuidados e de certa forma preservados” (Sabbag, 2017, p. 69). A pesquisadora destaca que pesquisas têm se ocupado do corpo como central na constituição das identidades sociais sob o prisma das crianças, no entanto, pouco visível em relação ao corpo do adulto. Diante disso, buscou dar ênfase para alguns aspectos centrais: i) o corpo que exige uma condição física dada a característica inerente do trabalho e por isso, cansa, se desgasta; ii) corpo que em relação educa o Outro, que tem intencionalidade mas que sofre uma invisibilidade pelo construto no qual historicamente a docência foi concebida sob o viés da oralidade; iii) formação insuficiente no que tange a cuidar do próprio corpo de modo a qualificar as relações, com a permanência dos estudos em torno do corpo das crianças.

Pesquisas de Tristão (2004), Duarte (2011) e Demétrio (2016) indicaram que a exigência do trabalho junto aos bebês, especialmente nos momentos de troca de fraldas, foi o principal fator do desgaste físico das professoras. No entanto, de acordo com Sabbag (2017, p. 55) “as professoras pouco compreendem que suas relações estabelecidas com e por meio do corpo (seu e das crianças) dão contorno à docência na Educação Infantil. Também raramente refletem sobre a condição desse corpo e como essa condição é capaz de afetar as relações”. Na referida pesquisa, o corpo dos adultos não foi centralidade nos diálogos, embora em alguns momentos fosse possível identificar queixas e preocupações com a coluna, indicativos de diminuir os colos pela condição física e a constância nas atividades físicas como imprescindível para a manutenção da saúde. Também mencionado foi a precariedade de instrumentos que favoreçam o trabalho, a exemplo disso seria as cadeiras para alimentação possibilitando que as profissionais docentes não precisassem ficar sentadas no chão enquanto os alimentam no bebê conforto.

Contudo, nesta pesquisa, foi possível identificar que, em muitos momentos, a sobrecarga do corpo atua sobre uma ação que a profissional docente estabelece, como por exemplo, no Grupo IV a organização do tempo-espço para dormir em que a disposição das camas eram organizadas enquanto as crianças pequenas almoçavam com o objetivo de instituir o lugar que cada criança pequena poderia ocupar uma vez que as camas estavam identificadas. Ao olhar essa prática, além de existir uma ordem institucional adulta (Ferreira, 2004) é possível identificar que i) existe uma sobrecarga diária do corpo do adulto que precisa retirar todas as camas que ficam empilhadas e espalhá-las pela sala, sozinho e a manutenção dessa prática tende a exigir cada vez mais desse corpo, ii) organizar o espaço para acomodar as camas não deve ser entendido com uma atividade isolada da rotina, mas requer assumir que compõe a prática educativo-pedagógica por não estar deslocada de uma relação de cuidado que constitui a docência. A invisibilidade das crianças pequenas nesse fazer, além de retirá-las da condição de agentes que estão se constituindo autônomos, reafirma o quanto é preciso alargar o conceito de docência que é sempre relacional, que se ocupa do sujeito afastando-se de uma perspectiva adultocêntrica em que o planejamento envolve trabalhos e atividades com o objetivo de transmissão de conhecimento. Esses momentos de ações corpóreo-afetivas de cuidado de alimentação, higiene, sono, banho, desfralde, escovação dos dentes, precisa compor, reflexivamente, a documentação pedagógica.

Também foi possível perceber que os corpos demonstraram suas particularidades, reconhecidas pela posição intergeracional ocupada por cada um, ou seja, quanto menor o

alinhamento do corpo em uma ordem civilizatória, maior a experiência da linguagem que o arrebatado como ponto de partida para sua existência no/com o mundo.

Na ordem das perspectivas intergeracionais esses dois corpos que se entrelaçam, que se constituem mutuamente e que se caracterizam pela interdependência são corpos diferentes, não apenas pelo fato de os bebês dependerem dos adultos e estes serem os responsáveis por atender a todas as especificidades dos primeiros. As diferenças também se expressam pela disposição e vontade de conhecer, experimentar e viver que um bebê tem por meio de seu corpo e podem corresponder, na mesma medida, à falta de disposição e ao cansaço que em muitas situações caracterizam o corpo de um adulto (Sabbag, 2017, p. 140).

No contínuo da discussão do corpo, também ressalto a importância da inserção de corpos que deslocam da visão hegemônica da branquitude na relação educativo-pedagógica. Ou seja, a presença de profissionais docentes negras, como relacional, é imprescindível para que sejam transformadas as relações com bebês, com as crianças pequenas, com as famílias e com as profissionais docentes. Portanto, a presença e a construção de uma educação amparada pelos direitos das crianças, para uma promoção da equidade racial e no enfrentamento ao racismo, ela não deve ser afirmada apenas no campo da orientação instrumental, mas defendida e reafirmada dentro do campo das ações afirmativas. As profissionais docentes negras precisam existir nos espaços educativos, portanto, como a Rede de Florianópolis tem garantido essas presenças? Quantas profissionais docentes negras encontramos trabalhando na Educação Infantil? Quando estão, quais cargos elas ocupam? Quais são as suas cargas horárias? Como as relações acontecem nesses espaços?

Uma das formas de combater o racismo é retirar as pessoas negras do lugar de desigualdade, exclusão e negação de direitos em que vivem. Quando esses sujeitos conseguirem ter o direito de estar nos mais variados espaços, lugares e instituições sociais de forma horizontal, e usufruindo de todos os direitos, então, será possível dizer que a nossa democracia está avançando e que a sociedade, de fato, mudou radicalmente (Gomes, 2023, s/p).

Reconheço que é um grande desafio e precisa com urgência ser enfrentado, portanto, esta pesquisa também se posiciona na defesa de que as estruturas sociais sejam alteradas para que as relações educativo-pedagógicas garantam que bebês e crianças negras se reconheçam nesses espaços por corpos de profissionais docentes negras.

5.4 CORPO QUE INTERROGA A PEDAGOGIA – CORPO POTÊNCIA

Não é de hoje que tenho me perguntado²⁰⁹ acerca da potência do devir-bebê que instaura outros modos de constituir a docência. Pergunto: qual seria a mais bela experiência do ser do que experimentar seu corpo, criar estratégias, livrar-se de uma norma, ser intempestivo, burlar os efeitos de uma ordem, de uma contínua prisão do tempo?

A disposição que um bebê tem para viver e experienciar o mundo rompe uma linearidade, desmonta um tempo *chrónos* de engessamento do tempo/das experiências, mas busca no bojo do tempo aiónico outro lugar para a presença do devir. Talvez o ponto de partida esteja na inquietude que Lima (2021, p. 16) provoca “o que fazemos de nós diante dos bebês?” Possivelmente este é o caminho, o devir que instaura outros modos de pensar a docência.

Desse modo, os bebês ensinam que é possível se aventurar rumo para outro lugar. Um lugar onde o novo, inusitado, começo e recomeço podem ser misturados. Nesse lugar seu corpo mistura-se aos sons, cores, cheiros e afetos. Misturas porque a beleza de viver encontra sua força, seu horizonte nessas harmonias, nesse balançar, nessas expedições incessantes da vida.

Nesse lugar que não está decifrado, a Pedagogia encontra suas brechas para acomodar ou inquietar seus possíveis. Cabe a ela (re)fazer o caminho. A docência pode construir a imagem de sujeito que se afeta pelo Outro, a partir do seu encontro, da sua vicissitude, ou pode capturar uma imagem que institui e encerra o ser da experiência. Ela pode estabelecer-se a partir de uma imagem de afecção desmedida que provoca deslocamentos e devires, ou sua existência pode repetir os universalismos e manter seu interior inerte e fixo. Ela pode estar contemporânea, territorializada e desterritorializada, uma docência-mundo ou pode esgotar-se no preestabelecido que esmaga negligenciando vidas e interditando as relações. O desafio é nosso em alcançar uma docência-bebê a partir de um corpo-bebê que interroga e alinha outra temporalidade para a Pedagogia.

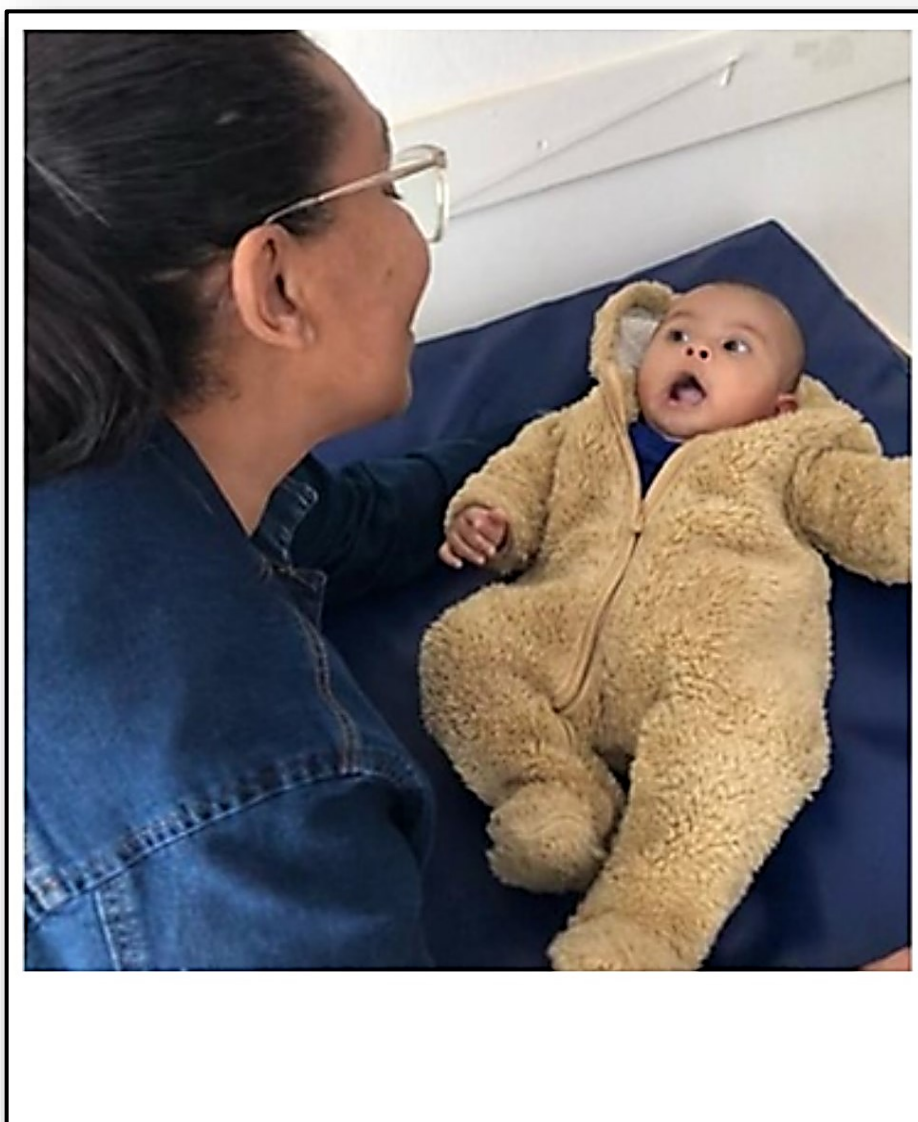
Daquilo que nos desafia, as linguagens dos bebês impedem que nossas práticas educativo-pedagógicas tomem como pressuposto um pensamento que se construiu enquanto homogêneo e normativo. É preciso deslocar-se do já conhecido, previsto e conhecer-se:

Assim que Antonieta chega, no início da tarde, observa que alguns bebês estão dormindo enquanto isso, Rita oferece a mamadeira para Enrico (pardo, 5 meses). Ela ainda não o conhece pois esteve afastada devido problemas de saúde. Quando Enrico rejeita a mamadeira, Antonieta se aproxima e fica ao lado deles. Ela pergunta “esse ursinho é o Enrico?” Rita responde “aham, esse é o Enrico, olha que lindo! Ele já mamou, mas agora não quer mais e vai trocar a fralda pra ficar bem feliz, né meu

²⁰⁹ Esta é uma questão que também me colocou a prova na dissertação de mestrado.

amor?”. Antonieta indica “pode deixar que eu troco ele que já está na tua hora e aí a gente também se conhece, né Enrico?”, pegando-o no colo em seguida. Antonieta o leva ao trocador e enquanto encosta seus dedos, com delicadeza, no macacão dele conversa “oi, tudo bem? Como você está? A gente não se conhecia, né?”. Enrico, em um primeiro momento, apenas a observa, mas, logo depois seus sons e sorrisos fazem a Antonieta perguntar “o que foi? Quer contar o quê? **Vamos conversar, a gente tem muita coisa pra se conhecer**”. Enrico não desvia seu olhar de Antonieta que busca construir uma relação de proximidade, antes de tocar no corpo dele para trocar a fralda, assim, os sorrisos e olhares entre eles se mantêm, na constituição inicial, deste importante vínculo. (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 01 jul 2022 - grifos meus).

Figura 78 – Vamos conversar, a gente tem muita coisa pra se conhecer²¹⁰



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

²¹⁰ #Para mergulhar no que se vê# Imagem fotográfica de bebê pardo de cinco meses de macacão marrom deitado em cima de balcão com trocador, ele está com a boca aberta e o olhar dirigido a profissional docente que sorri e retribui o olhar (Fim da descrição).

Compreender que, na Educação Infantil, bebês e crianças comunicam-se através de múltiplas linguagens retira a oralidade como vetor principal de comunicação e abre caminhos para uma docência minoritária que, pelo devir, vive no acontecimento, no estar/ser. Aproximar-se dessas linguagens têm sido vital para perceber que, muito mais do que desprovidos de uma linguagem verbal que os denomina incapazes, os bebês multiplicam, expandem e complexificam suas manifestações expressivas e comunicativas. Assim, o encontro de Enrico com a profissional docente é um precioso exemplo dessa docência artesã, alinhavada com detalhes na tessitura desse primeiro convívio. Uma docência que tem o cuidado como sustentação de uma prática educativo-pedagógica que olha para o bebê em sua anterioridade, no modo e no tempo relacional que alimentar não nutre apenas o biológico, mas, nutre uma relação, no entendimento daquele olhar que se mostra surpreso por um contato até então inexistente, na aproximação que busca por uma proximidade e não apenas uma especificidade de trocar a sua fralda. O interesse que é despendido ao bebê não está no modo de capturar, mas de reconhecer, através da escuta, e tem a ver com o corpo, com disposição e solicitude que nos altera e movimenta.

Assim que Eloisa chega, Derick (pardo, 1 ano) a acompanha com o olhar. Ele mira e faz cada percurso, seguindo-a. Ela caminha pela sala e em suas mãos, a roupa que havia trocado. Assim que ela para bem próximo ao trocador, Derick se aproxima e se mantém ao lado dela. Quando ela percebe a sua presença, se abaixa para dar-lhe uma atenção e diz “oi amor, que saudades de ti, vem cá pra eu te dar um cheiro”. Derick permanece junto dela todo o tempo em que se prepara “a Eloisa está se arrumando tá? Estás me olhando tanto. Só um pouquinho que você já vai papá. Tá com fominha né?”

*A permanência e a intensidade dos olhares sugerem que o vínculo não foi interrompido por aqueles dias em que se ausentou, mas **que permanece, construído pelas relações afetuosas**, compartilhadas entre eles (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 12 abr 2022 - grifos meus).*

Figura 79 – O vínculo que permanece, construído pelas relações afetuosas²¹¹



Fonte: acervo pessoal da autora (2022)

Confirmo que “o olhar apresenta-se como uma das principais manifestações interativas dos bebês” (Schmitt, 2014, p. 252). O olhar reivindica o Outro na relação. Antecipa a presença ou a afasta, exemplo disso é que minha presença — ainda que autorizada pelas profissionais docentes — em algumas situações não era a condição anunciada pelos bebês. Eles demarcavam alguns limites (permitiam ou rejeitavam deliberadamente), então, pelo olhar, construía uma relação do que era permitido de quando e quanto eu precisaria manter-me no tempo de espera. Aqueles olhares eram relativos e podiam ser de estranhamento, de afeição, de prazer, de desconforto, de sono, de choro, de felicidade. Eles se alteravam inclusive, quando suas ações

²¹¹ **#Para mergulhar no que se vê#** Sequência de quatro imagens fotográficas: a profissional docente abaixa e abraça o bebê pardo de um ano, o bebê e a profissional estão em pé um de frente para o outro enquanto a profissional amarra seus cabelos o bebê fixa seu olhar nela, a profissional se curva e seu rosto se aproxima ao bebê que corresponde a aproximação e o olhar e ao final, a profissional docente se curva e abraça o bebê (Fim da descrição).

recebiam o contorno vindo dos adultos, de outros bebês e mesmo pelas materialidades. Absolutamente os olhares comunicam, transbordam e escancaram os sentimentos que são muitos e diversos. Quantas vezes conseguimos perceber que alguém não se sente bem, mesmo sem sermos próximos, quando os olhares se encontram? Ou, ao contrário, a explosão do olhar nos chega de forma tão penetrante que logo percebemos que existe algo de muito bom acontecendo? A relação entre Derick e a profissional docente assume esse lugar. Abraçam olhares que se conectam e que, tomados por atravessamentos, não se constituem exclusivamente pela palavra, reúnem-se pela imensidão de sentidos. Faz sentido uma espera para receber um acalanto, faz sentido cada momento em que o adulto responde ao bebê suas necessidades ou desejos, seja através da palavra, de um gesto ou do olhar. O olhar comunica. O olhar afeta. Uma docência que se afecta pelo Outro, que o reconhece como um e não como mais um, comunica-se pelo olhar do cuidado.

Percebi o quanto o movimento dos bebês era, pelas profissionais docentes, valorizados quando na ação de esticar o braço para alcançar algum objeto, para aproximar-se ao corpo de outro bebê, para solicitar um colo. Quando os bebês demonstravam atenção para algo ou alguém pelos seus olhares, os adultos incentivavam e celebravam seus esforços. Também recorrentes eram as interações que os adultos possibilitavam para que os bebês menores, que não engatinhavam, pudessem se encontrar. Essas ações iniciavam, muitas vezes, por conta dos olhares que os bebês trocavam entre si, embora distantes. Os bebês menores ocupavam-se com o próprio corpo e essa atenção de levantar a mão, puxar o pé, retirar o calçado, tirar e colocar o bico da boca, agarrar e soltar o objeto, exigiam dos bebês alguns movimentos custosos e seus olhares os seguiam. Assim que os bebês começam a se deslocar com autonomia, os olhares voltam-se com maior facilidade e abrangência. Bebês com liberdade e autonomia dos movimentos também se embrenham em possibilidades e desafios. Passaram a ocupar outros lugares e os olhares eram agora de espiões. Espiavam tudo e todos! A espionagem começava na cabana e terminava no trocador. Agora os olhares estavam acompanhados de gargalhadas e de um corpo que parecia receber pequenas descargas de choque. O corpo treme da cabeça aos pés porque ele não é um fragmento do ser. Então, depois de galgar pela sala, espiar, se esconder, ora envolto da brincadeira com olhares que talvez quisessem comunicar “ei, estou aqui, você ainda não me viu?” como também, havia momentos que se permitiam ficar sozinhos, pelos cantos, ou acompanhados. Eles vibravam com as descobertas que faziam quando o papel higiênico rolava, soltando-se, quando miravam minha caneta e caderno, e num piscar de olhos fugiam do alcance, quando experimentavam as sensações em olhar para o alto enquanto estavam deitados e olhar para baixo quando estavam de pé. Os olhares comunicavam e com

isso a potência que é a sua vida, nesse principiar da experiência da/na linguagem, trespassou o alcançável.

Se o olhar é tão importante para as relações com os bebês, o que temos comunicado por nossos olhares? Como temos cuidado das relações a partir daquele que convoca nosso olhar? Algumas imagens expressam esses olhares que foram se percebendo e sendo percebidos em relação:

Figura 80 – *Seu olhar melhora o meu* (Antunes et al., 1995)²¹²



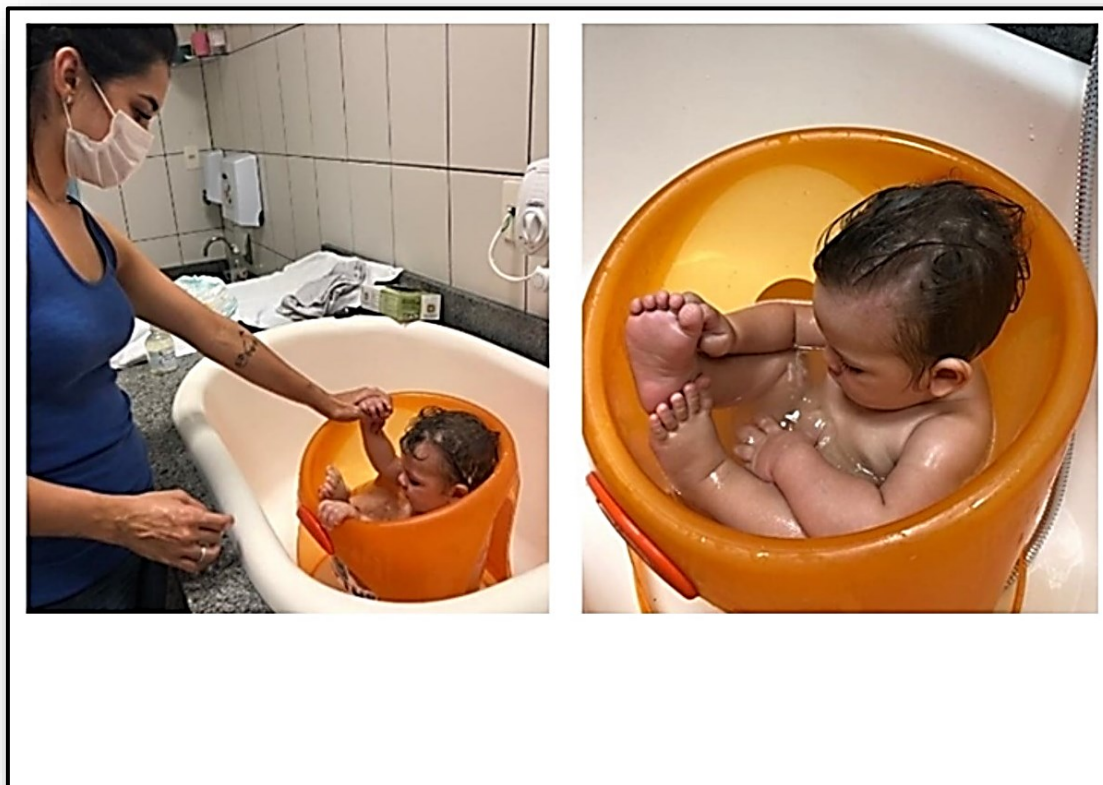
Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Uma docência interrogada pelos bebês pressupõe que “ eles não podem ser definidos pela falta, pois aqui não se trata de faltar algo, mas de transcender o limite, de ser outro, de outro modo, de outra fala, que não a da palavra” (Abreu; Dornelles, 2021, p. 32). É a docência dos detalhes vividos em movimentos, gestos, toques, olhares, desvios, fendas até se perceber impotente na sua incompletude e no seu estranhamento. O bebê interrompe o dito, o sabido, o já vivido, porque sendo ele uma “topia implacável” (Foucault, 2013), é preciso desconstruir a ideia de um saber que encapsula para uma docência que se questiona em permanência, sempre de modo relacional.

²¹² **#Para mergulhar no que se vê#** Sequência de três imagens fotográficas: bebê branco de nove meses sentado no chão da sala mantém o olhar para bebê pardo de onze meses que retribui, os rostos dos bebês se aproximam e ao final, bebê branco com os olhos fechados encosta seu rosto no outro bebê (Fim da descrição).

Maria leva Johnnatan (branco, 9 meses) para tomar banho e quando o coloca no ofurô ele sorri e bate com os pés na água. Em um primeiro momento prefere ficar de pé e se abaixar para encostar a mão na água. Ele olha para Maria que o incentiva “senta Juninho, pode sentar!” logo, comenta para mim “ele não senta, não dobra a perna, está inseguro!” Johnnatan experimenta esse tempo assim, de pé. Sua mão se movimenta seguidamente enquanto seus pés batem com força na água. Cada respingo provocado pelos pés firmes, o faz sorrir. Seu corpo ganha confiança e ele se abaixa. Na medida que fica submerso, mais água é jogada para fora. O gosto por estar naquele espaço é notável. Ele não quer sair, mesmo Maria o chamando diversas vezes. O olhar que antes encontrava o da Maria, incessantemente, agora se esquiva. Johnnatan recusa a mão e o olhar da Maria. **Ele sente passar a água por entre as mãos e repete o movimento, sem pressa.** Maria o observa, calmamente e quando após muitos convites para sair do ofurô e ele enfim aceita, ela percebe que ele está encarangado. Ainda no banheiro ela o enxuga e coloca uma roupa, enquanto conversa com ele. Quando eles retornam para a sala, Maria fala para Derick “oi, oi, viu, nem demorei muito”. Ele a observa e caminha em sua direção. Maria penteia o cabelo de Johnnatan e indica “agora você fica com a Eloisa”, enquanto isso, Derick permanece ao lado deles, olhando-a fixamente. Percebendo sua presença, Maria pergunta “você quer banho também?”, ele levanta os braços e as profissionais docentes sorriem. Maria então o pega no colo e avisa “**então vamos lá tomar um banho também**” e saem juntos para buscar uma toalha (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 30 mar 2022 - grifos meus).

Figura 81 – Ele sente passar a água por entre as mãos e repete o movimento, sem pressa.²¹³



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

²¹³ **#Para mergulhar no que se vê#** Sequência de duas imagens fotográficas: bebê branco de nove meses está dentro de uma bacia da cor laranja posicionada dentro da banheira com uma de suas mãos apoiada na bacia enquanto a outra toca a mão da profissional docente de pé a observá-lo, ao lado, o bebê acomodado na bacia está a olhar para baixo em direção a água, aos pés e a sua mão (Fim da descrição).

Figura 82 – *Então vamos lá tomar um banho também*²¹⁴



Fonte: acervo pessoal da autora (2022)

Os encontros com os bebês instigam e surpreendem. Primeiro porque, no encontro com o bebê, parto da perspectiva de que preciso me conectar com ele por outras vias e isso só acontece se eu me colocar em relação, portanto, eu me vejo nesse lugar junto dele. Segundo porque os bebês têm a capacidade de surpreender pela condição de uma experiência em permanência, ou seja, se hoje suas tentativas de debruçar seu corpo sobre o colchão foram suspensas, amanhã, do modo literal da palavra, isso pode ser conquistado. Porque,

O corpo é o ponto zero do mundo lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias [...] (Foucault, 2013, p. 14).

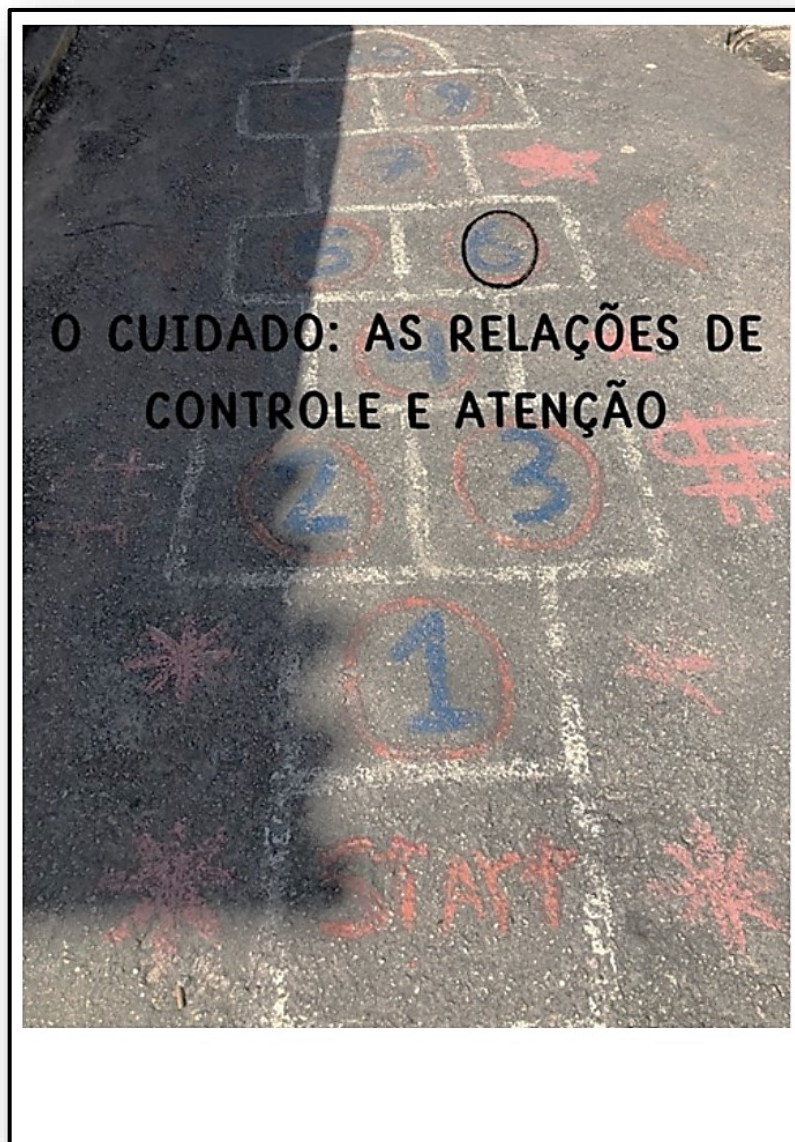
²¹⁴ **#Para mergulhar no que se vê#** Imagem fotográfica mostra bebê pardo de onze meses levantar os braços em direção a profissional docente que com as mãos na cintura a observa. Próximo a eles, a profissional docente de pé que tem ao seu colo um bebê branco de nove meses também a observa (Fim da descrição).

Porquanto, ao me aproximar desse corpo enquanto início, assumo que a potência dos bebês requer um empreendimento relacional intenso pois os bebês constroem seus códigos pelas relações. Ou seja, o modo como eles significam e oferecem sentido ao que vivem não está descolado de um conjunto de elementos constituídos em torno dos sujeitos. O banho de ofurô, permitiu que seu corpo experimentasse as sensações que surgiam enquanto levantava os pés, batia no fundo do balde, erguia as mãos e sentia a água escorrer por entre os dedos. Um corpo fora da água é diferente de um corpo submerso, manifesta-se de modo distinto. O tempo-espaço vivido por ele é encorpado, talvez possível pela quantidade de bebês não ter sido grandiosa. Contudo, também é possível pensar se talvez, mesmo com um número reduzido, outros espaços institucionais se ateriam a essa necessidade compreendida pelo adulto? Muitas vezes a inexistência não deriva pelas intercorrências, mas, porque algumas práticas educativas já estão petrificadas.

Na cena é possível perceber o quanto Johnatan se surpreende com o que está acontecendo com ele. Manifesta surpresa, estranhamento, mas reconsidera seus movimentos e possibilidades. O corpo que está em seu início, portanto sempre aberto para um novo possível. A saída do banheiro alonga-se porque, quando parece que o tempo findou para o adulto, para o bebê o tempo segue devagar na defesa de que o tempo-infância-experiência está para o bebê, assim como uma coisa está para a outra, uma leva à outra e todas juntas interrompem um tempo *chrónos* e isso é fundamental para a docência que se faz pelo cuidado. Ou seja, é um tempo *chrónos* de duração para se encontrar com o tempo *áion*. Uma docência que se pergunta e é transformada pela presença do Outro, dado percebido na relação entre Derick e a profissional docente, que tem uma atitude responsiva ao retornar à sala de modo a afetar-se por sua presença. Sua atitude responsiva também ocorre na presença dos outros bebês quando comunica que estava com o Johnatan no banho, em uma demonstração que reconhece cada bebê como sujeito que está construindo seus processos identitários atravessadamente pelas relações. Docência que acolhe as diferenças, outros lugares, os desconhecidos. Uma docência que, ao ser relacional, oferece sentido e significado ao cuidado.

6 O CUIDADO: AS RELAÇÕES DE CONTROLE E ATENÇÃO

Figura 83 – **Controle e Atenção:** Brincadeira da Amarelinha desenhada na Servidão Santo Antônio²¹⁵



Fonte: acervo pessoal da autora (2021).

Tenho buscado — ao longo do texto e a partir das relações com bebês, crianças pequenas, adultos e Comunidade — elaborar uma concepção de cuidado enquanto uma antecipação ética que transversaliza os modos relacionais na docência na Educação Infantil em

²¹⁵ **#Para mergulhar no que se vê#** a imagem fotográfica em modo retrato representa o desenho da amarelinha no chão da rua contendo em cada quadrado o número que vai do um ao nove. O número seis está circulado porque indica o sexto capítulo da tese: O cuidado: as relações de Controle e Atenção (Fim da descrição).

que os sujeitos se constituem e conseqüentemente, nos núcleos até aqui apresentados: Núcleo 1) O Cuidado: as relações entre a Comunidade e as famílias; Núcleo 2) O cuidado: tempo-espço na arquitetura das relações educativas; Núcleo 3) O Cuidado: as relações com o corpo.

Nesse sentido, atravesso esse percurso, no qual acesso cada um desses núcleos em constante interlocução, bem como o caminho construído pela Brincadeira da Amarelinha, pois mesmo que o processo seja linear existe um horizonte no qual se chegará ao objetivo de mover-se até o céu, ele se renova a cada movimento inicial. Portanto, ao iniciar este núcleo — núcleo 4) O cuidado: as relações de Controle e Atenção — encontro-me com todos os caminhos que foram lapidados e construídos até aqui.

Nesse momento a centralidade da tese volta-se ao cuidado a partir de três vetores, quais sejam: i) o cuidado como anterioridade pressupõe a ética na relação educativo-pedagógica; ii) uma breve genealogia²¹⁶ do cuidar e educar na documentação da Rede Municipal de Florianópolis, embora a documentação anuncie e tematize essa relação de cuidar e educar, o cuidado formulado nesta tese ampara-se nesse percurso contudo, se anuncia a partir de uma anterioridade e iii) o cuidado como constitutivo da docência.

O cuidado que transita no espaço público se inscreve através da docência que é relacional, portanto, é ela quem pergunta do nosso lugar em relação ao Outro. A docência não existe sem cuidado pois ele está ali justamente porque ela o pressupõe. É preciso compreender que o trabalho na Educação Infantil subentende que o cuidado se coloca dentro desse lugar. É um cuidado ético que precisa ser vivido, refletido e adensado em contexto. É um cuidado ético porque há sujeitos em suas diferenças que são atravessados pelas relações sociais e culturais e, portanto, constituem a docência. O cuidado reivindicado é aquele que se reconhece na presença do Outro, não se mostra indiferente e está na condição permanente de uma ética construída na/pela relação. É preciso agir como um ser do cuidado e, para isso, precisamos estar atentos nas relações para construir, de modo permanente, a nossa docência.

6.1 INTERLOCUÇÕES COM HEIDEGGER E FOUCAULT PARA PENSAR A DIMENSÃO ÉTICA DO CUIDADO

As reflexões advindas do cuidado como constitutivo partem de uma elaboração anunciada na minha dissertação de mestrado, em que as práticas com os bebês nos momentos

²¹⁶ Refiro-me à genealogia que não é olhar a história no sentido de procurar um resultado sobre quando o cuidado foi anunciado nos documentos, mas, perceber como ele foi formulado nesse percurso histórico no entendimento do cuidado nas práticas pedagógicas (Veiga-Neto, 2014).

de higiene, alimentação e sono foram enunciativas para pensar: “i) o cuidado como uma relação social; ii) o cuidado enquanto singular e iii) o cuidado como constitutivo e não interventivo” Muniz (2017, p. 255). Ao olhar para as três dimensões anunciadas, parto da afirmação do cuidado como constitutivo para pensá-lo em relação à docência na Educação Infantil. Essa elaboração decorre de interlocuções nas leituras de Heidegger (2018) e de Foucault (2018) para compreender o cuidado enquanto uma anterioridade ética que sustenta e constitui as relações. Dessa maneira, ao converter o olhar para as profissionais docentes e para os modos que conceituam e significam o cuidado em suas práticas educativo-pedagógicas, significa perguntar como se entende o cuidado para constituir sua ação nas relações com os bebês, com as crianças pequenas, com as famílias e com a Comunidade.

A possibilidade de pensar essa elaboração do cuidado como anterioridade resulta da leitura de Heidegger²¹⁷ (2018), e a importância de trazê-lo para este diálogo deriva de seu lugar enquanto um filósofo que interrogou o percurso da tradição filosófica e nesse caminho estruturou o conceito de cuidado (cura)²¹⁸. Desse modo, tive a preocupação em buscar uma referência que pudesse cooperar na construção da tese do cuidado na perspectiva da anterioridade ética. O esforço desse encontro desarruma meus saberes, e o faz, pelo exercício do pensar, porque para Heidegger (2018) é muito radical não só no campo da cognição, mas também dos afetos. Porém, a ideia aqui apresentada é revisitar o conceito de cuidado (cura) em seu ponto mais originário, lugar pelo qual também serviu para que filósofos como Foucault (2018) buscassem suas inspirações. Contudo, não é de um percurso filosófico o qual a pesquisa se ocupará, mas, servirá para que, por dentro desse horizonte, se possa aproximar e traduzir o conceito do cuidado para o campo da educação, lugar no qual a pesquisa está assentada; e por conta disso, a obra *Ser e Tempo* foi primordial para sustentar esse caminho. Será a partir desse exercício que Heidegger e eu, nos encontraremos em diálogo.

Isto posto, posiciono o cuidado a partir de um horizonte ético, retirando-o de uma perspectiva historicamente imposta e para isso é preciso refletir e trazê-lo para um novo lugar, enquanto dimensão ética. Esse caminho, em diálogo com os filósofos, é para também possibilitar que um percurso da minha própria constituição do cuidado seja construído face um

²¹⁷ Minha aproximação a Martin Heidegger acontece em dois momentos, ainda que ele não seja um autor a ser aprofundado nesta tese:

1) no Seminário Especial: Os temas da Obra Ensaios e Conferências e a Educação, em 2019 e,
2) Seminário Especial Aprofundamento na Obra *Ser e Tempo: Sorge* em 2020/2021, ambos no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a professora Dr^a. Rosana Silva Moura.

²¹⁸ O cuidado (*Sorge*) é ocupação (*Besorgen*), à medida que se elabora no ser-em, e é também preocupação (*Fürsorge*) à proporção que se faz no ser-junto-a (Heidegger, 2018).

deslocamento do conceito para sair de um binarismo do educar e cuidar. Esse deslocamento oferece condições no sentido de poder sustentar e constituir a base quando se afirma o cuidado como constitutivo.

Diante disso, abastecida de anotações e de expectativas, ensaio uma prosa e ativo meu ser, afinal, ele está sempre existindo porque está aberto em possibilidade, e é pela via dessa existência que me permito experienciar-me no/com o mundo. Esse movimento só é possível porque estou sempre sendo, minha existência está tramada com os Outros, porque eu existindo, necessariamente, existe o Outro. Nesse sentido, compreendo que sempre estamos entrelaçados, assim, “o homem é ser-no mundo. Pensar o homem como ser-no-mundo significa romper a noção sujeito-objeto. Não há distância entre o homem e o mundo” (Schiocett, 2015, p. 13).

Essa experiência no/com o mundo, só é possível porque o ser está inscrito em uma temporalidade. Ele não está isolado nem desassociado ao mundo e isso acontece porque o ser aí, enquanto um *Dasein*, é um modo de ser de um ente, o homem, que se mostra diferente no mundo porque faz a pergunta pelo ser. Ou seja, ele não apenas se ocupa, mas, também se preocupa porque está sempre na possibilidade, na abertura na relação direta com o tempo e que, portanto, reconhece que uma finitude que se revela no ser para a morte. É necessária uma experiência com a temporalidade, com um *de-morar-se*. Essa temporalidade é fundamental para o sentido de preocupação do ser, porque somos um ente finito, com falhas, com inacabamentos, e que é a partir desse entendimento que nos relacionamos com a finitude. Essa é a *Ontologia fundamental*, a existência de um ser aí, um ser privilegiado, que se apresenta dentro de uma temporalidade e de certa forma trama sua vida ao mundo. É um “ser-no-mundo” (Heidegger, 2018) como uma experiência na dimensão infinita do ser.

Todavia, torna-se indeclinável um questionamento que se faz através da pergunta pelo ser. Essa pergunta que atravessa o ser, instiga a saber do ser, e portanto, converge para o pensar, apesar disso, “o sentido do questionar não está numa possível resposta, mas antes na pergunta que revela uma atitude, uma disposição daquele que interroga” (Schiocett, 2015, p. 06). O ser que é perguntado e acessado de forma radical, encontra-se em um tempo que o possibilita compreender-se e, portanto, é desejoso por saber de si mesmo, por saber de sua existência. Contudo, não se pode ficar apenas no plano ôntico da existência, no ocupar-se embora tenha a sua importância pois é um modo de ser do *Dasein* na cotidianidade, naquilo que está no acontecimento, que se apresenta na manifestação do ente, mas, é preciso se sustentar por uma preocupação, por uma possibilidade do ser. Sendo assim, a preocupação encontra-se no plano ontológico, ou seja, enquanto uma *Ontologia fundamental*, que se ampara pela disposição do

Dasein, por um preocupar-se, por um *de-morar-se*, na busca por uma analítica existencial que é a estrutura do ser. Portanto, o ser, é um ser do cuidado

Sendo assim, *Sorge – cura* (preocupação), está em um plano ontológico por ser existencial, é anterioridade porque representa a estrutura fundamental do *Dasein*, portanto, o ser na disposição, na preocupação está imbuído de elementos que estruturam e sustentam sentido para sua existência. O ser que se preocupa responde as angústias do ente, porque o ser é um ente inacabado e o ser aí está envolto de angústias reveladas por esse inacabamento.

Sorge, enquanto estrutura fundamental do *Dasein* e um modo de ser desse ente privilegiado, preocupa-se com tudo aquilo que não está evidente, não está acessível, portanto, é anterior ao cuidado. Aquilo que temos nos ocupado, o cuidado, está numa dimensão ôntica. Ela é indispensável porque nos ocupamos, cotidianamente das coisas do mundo, mas, é preciso ampliar e alargar este horizonte. Permanecer no plano da ocupação é viver sem mergulhar naquilo que marca a primazia do ser aí. Ao nos preocuparmos, estamos envoltos de uma dimensão que sustenta o ser, que o reconhece em sua essência, e o caracteriza nessa junção enquanto ser e tempo, portanto, a preocupação é anterior à ocupação. A preocupação marca uma ruptura daquilo que está instaurado e instituído em um plano comum, corriqueiro, da ordem do ocupar-se. E essa ocupação é o cuidado que se tem com as coisas do mundo.

No entanto, é necessário que não apenas se ocupe, mas, se preocupe novamente com esse seu ser que vem se afastando. Para isso, deverá ir as coisas mesmas, não no sentido de adiantar um caminho, mas, de retornar, de resgatar aquilo no qual está esquecido. A aproximação de Heidegger (2018) é um convite a olhar para o *Dasein*, esse ser privilegiado que se preocupa, mas, como o *Dasein* se comprometeria com o cuidado? A partir de uma preocupação, ou seja, a partir de um horizonte ontológico, anterior aquilo de que nos ocupamos. É uma atenção ao ser, portanto o ser é um ser do cuidado.

Dessa maneira, nesta tese, o aprimoramento do cuidado acontece pelo sentido que a docência, enquanto relacional, tem como constituidor do ser a importância de olhar para o cuidado de si e do Outro.

Alimentando esse diálogo, retomo a “cultura de si” (Foucault, 2018) quando o ser humano é o centro da própria vida, revisita as sociedades greco-romanas e aproxima-se de um fenômeno como prática de si. Essas práticas, para o filósofo, possuíam uma importância nessas sociedades em que a atenção de si, elaboração, controle e moral regiam suas práticas de conduta, ou seja, era uma liberdade individual, e nesta tese foi útil para ampliar as lentes para olhar para o cuidado, levando para o campo da educação, porque

Pode-se caracterizar brevemente essa “cultura de si” pelo fato de que a arte da existência – a *techne tou biou* sob as suas diferentes formas – nela se encontra dominada pelo princípio segundo o qual é preciso “ter cuidados consigo”; é esse princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática (Foucault, 2018, p. 56-57 - grifos do autor).

Assim, essa liberdade individual estava atrelada na ética justamente porque a atenção de si, marcada pela constituição desse sujeito ético, seria um modo de ser e de se conduzir na relação com o Outro, ou seja, “o cuidado de si — ou os cuidados que se tem com o cuidado que os outros devem ter consigo mesmos — aparece então como uma intensificação das relações sociais” (Foucault, 2018, p. 69). Portanto, a prática da atenção de si, de se conhecer, se elaborar está ligado ao *ethos*, ou seja, ao modo de agir, de falar, de gesticular, de olhar. A sociedade ao reconhecer esse *ethos* considerava uma prática de liberdade bem trabalhada, portanto, relacionada com a política e a ética. Para os filósofos, “ocupe-se de ti mesmo” e “conhece-te a ti mesmo” (*gnothiseauton*) (Gallo, 2019, p. 05) eram princípios desse modo de ser, portanto, o olhar de si para pensar o cuidado enquanto ética “implica ocupar-se consigo mesmo, pensar nas suas relações e, sobretudo, o lugar que ocupamos em tais relações” (Muniz, 2017, p. 255). Contudo, “contemporalizamos a noção de cuidado e nos distanciamos do que de fato ele foi tramado e, principalmente, praticado. O cuidado não se encontra na base do egocentrismo, mas é permeado por relações” (Muniz, 2017, p. 255), assim dizendo, o cuidado de si foi descaracterizando-se com a moral cristã e posteriormente, na modernidade, invertendo essa prática para uma atenção individualista. Porque, em certo momento, o cuidado de si tornou-se algo questionável, “[...] Ocupar-se de si foi, a partir de um certo momento, denunciado de boa vontade como uma forma de amor a si mesmo, uma forma de egoísmo ou de interesse individual em contradição com o interesse que é necessário ter em relação aos outros ou com o necessário sacrifício de si mesmo” (Foucault, 2004, s/p).

Também, é importante, de acordo com Gallo (2019), atentar para a expressão “cuidado de si” justamente pelo lugar tramado ao cotidiano, no entanto,

Não se pretende aqui sugerir o abandono da expressão “cuidado de si”, já cristalizada na versão brasileira da obra de Foucault, mas salientar que ao lermos cuidado de si, devemos ter em conta esse sentido menos usual no português corrente do cotidiano, compreendendo **cuidado como uma inquietude, uma inquietação consigo mesmo** (Gallo, 2019, p. 06 - grifos meus).

O cuidado de si é ontologicamente primário, portanto, é constitutivo. É uma antecipação, é um princípio alicerçado em uma reflexão contínua que inaugura de modo permanente as relações. Há um olhar em si mesmo para que se possa revisitar, se questionar, se

elaborar, se conhecer. Aproximo-me de hooks (2019) mediante o conceito de autorrecuperação como um lugar por nós habitado para que se possa estar atento ao que tem nos atravessado e constituído. Uma inquietação diante o que nos acontece e acerca de nossas histórias. Essa atenção revolve nosso autoconhecimento e conseqüentemente, a possibilidade de nos reconstruirmos abrindo assim possibilidades de relações mais humanizadas com os Outros. Portanto, olhar o cuidado de si, a partir desse encontro, é compreendê-lo enquanto um movimento relacional e reflexivo.

O cuidado de si, como uma inquietude que altera o modo de existência “arte de viver”²¹⁹, está intimamente ligada a ética, que para Foucault (2004, s/p) “é uma prática refletida da liberdade”, assim, o cuidado de si é um cuidado primeiro, ontológico e que converge para um saber da vida de cada um e na relação com o Outro, ou seja, “o cuidado sobre mim anuncia ao outro e quanto mais tenho consciência sobre o que faço, sobre meus gestos, minha postura, meu tom de voz, mais estabeleço com o outro uma relação cuidadosa. Assim, o cuidado de si é uma prática de relação coletiva e está atrelado a uma dimensão ética” (Muniz, 2017, p. 255). A ética precisa da relação com o Outro para existir e se fazer presente, pois fora dela o que vigora é a moral. A moral destitui o Outro da relação, ignora, rejeita, torna-o abjeto. A ética não pode se iniciar por uma ótica (Skliar, 2013) porque, sendo desse modo, não mira o singular e sim, a universalidade. A universalidade não reconhece as histórias particulares, as narrativas, as experiências individuais. Ela rompe com a possibilidade de experienciar-nos na relação com a diferença.

O exercício de pensar o cuidado como constitutivo da docência, a partir desses referenciais, é bastante complexo, contudo, busquei esse conceito para compreender que não há como cuidar do Outro sem cuidar de si e, portanto, a profissional docente precisa pensar a dimensão ética do cuidado para refletir sua própria constituição permanente da docência. Ao considerar que a docência está pautada em uma reflexividade, em um fazer que se anuncia de um modo específico, defendo o quanto é importante para construir um olhar acerca do cuidado na Educação Infantil, o reconhecimento de um caminho construído coletivamente também por uma documentação e por um processo formativo que sustenta e orienta esse lugar.

Assim, recupero a analogia da Brincadeira da Amarelinha para exemplificar um percurso que muitas vezes possa parecer ser o mesmo, mas não é, pois embora eu siga uma ordem numérica, o modo como eu chego se altera a partir das relações estabelecidas nesse

²¹⁹ Para Foucault (2004) a arte de viver ou a estética da existência está intimamente relacionada com as formas como o sujeito ético se relaciona com seus prazeres, por isso, um cuidado de si.

encontro. De tal modo, escolho dizer aqui dos documentos desta Rede, que embora tenham um percurso e uma cronologia histórica, transformam-se em quase atemporais porque são perpassados pelas experiências dos sujeitos. Dialogarei com os documentos trazendo a presença do cuidado nessa genealogia, não com a pretensão de evidenciar a origem, mas, na tentativa de compreender como o cuidado nas relações educativo-pedagógicas na Educação Infantil foi formulado nesse percurso.

6.2 ENTRE ORIENTAÇÕES E CONTROLES: O CUIDADO NA DOCUMENTAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

No âmbito da Educação Infantil, marcada por uma historicidade, reconheço o esforço coletivo construído e defendido a partir de um horizonte epistemologicamente temporal, no qual o educar e cuidar também se constituiu nesse processo. Assim, nos primeiros passos desse decurso, trago o educar e cuidar na genealogia das relações embora em um percurso apresentado de forma breve, porém situando onde e quais momentos o cuidado aparece formulado em algumas documentações desta Rede.

É relevante destacar, inicialmente, o quanto os documentos têm sido alterados pois as concepções têm sido refletidas significativamente pela possibilidade de aprofundamento, a partir dos processos formativos, ou seja, existe um controle do trabalho educativo a partir da documentação, porém também um exercício reflexivo permanente construído pelas profissionais através do campo formativo.

Aqui recupero a entrevista com as profissionais docentes, a pensar em uma docência que se altera, a partir de processos formativos, e no quanto nosso horizonte epistemológico está centrado em uma cultura preponderante em detrimento de outras, a partir de um etnocentrismo e também por uma visão eurocentrada. O reconhecimento de que as formações e a documentação são fundamentais para processos reflexivos do lugar enquanto profissionais da educação, foi reiteradamente anunciado, especialmente para se reconhecer os saberes teóricos, desenvolver reflexão coletiva e ações junto das crianças.

Reflete na nossa formação enquanto professor, como profissional na área da educação. Criar sensibilidade, fazer uma crítica a nossa formação muito americanizada, muito da Europa, a gente tem que buscar e fazer leituras de mundo diferentes, valorizando culturas (Notas de Campo – Entrevista com profissionais docentes/Júlio, 31 ago 2022).

Os indícios anunciados, a partir da entrevista, demonstram inquietações a respeito de formações orientadas a partir de referenciais distantes das culturas e das realidades das famílias e reconhecem que as relações sociais e culturais são plurais. Portanto, indicam a necessidade de pensarmos e agirmos por dentro de uma Pedagogia Decolonizadora, no cuidado de que outros saberes e viveres possam ser (re)conhecidos em sua originalidade²²⁰.

Reitero a importância dos processos formativos e de uma documentação orientadora para a constituição do cuidado na docência dentro dos espaços educativos, portanto, a escolha por este caminho metodológico apoia-se na vasta e relevante documentação acessada pelas profissionais para pensar a docência na Educação Infantil, nesta Rede.

Desse modo, revisitei os documentos desta Rede²²¹ no sentido de entender como essa produção também interfere na construção de sentidos e de significados que as profissionais docentes têm em torno do cuidado, contudo sem a pretensão de trazer uma análise específica no corpo da tese. As análises serviram para tecer uma compreensão do contexto social e regulatório em que são tecidos os sentidos em torno do cuidado pelas profissionais envolvidas no estudo.

Olhar os documentos produzidos pela Rede para a Educação Infantil exigiu atentar para a construção histórica de um projeto educativo-pedagógico que reconheça os direitos dos bebês, das crianças e de suas Infâncias situadas. Isso porque a docência também se constrói nesse arcabouço teórico sendo a documentação orientadora do trabalho desenvolvido nas Unidades reveladora de ideias, concepções de cuidado, concepção ética na relação e serviram como base para pensar, metodologicamente, a constituição do cuidado e da ação docente.

É também importante demarcar o quanto temos avançado em estudos, pesquisas e formação continuada, alicerçando a compreensão de que o conhecimento se resguarda em um tempo e se constrói a partir de sistemas culturais nos quais estamos inseridos.

Nesse sentido, ao pensar o cuidado na constituição da docência, o exercício inicial foi um trabalho de pesquisa a partir dos documentos e de algumas formações oferecidas para as profissionais da Rede Municipal de Florianópolis. Acessar a sua história é reconhecer um trabalho também gestado e construído por um núcleo de pesquisa, a partir da tese da Pedagogia da Infância (Rocha, 1999), que atribuiu muitas outras elaborações para a história desta Rede.

²²⁰ Sugiro a leitura de:

WALSH, Caterine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

²²¹ Importante anunciar que, dados os documentos aqui revisitados, procurei manter os termos referendados (professores, educadores, desastre, entre outros) nos documentos de origem.

Percebe-se um movimento reflexivo que a Rede tem construído por meio das formações com as profissionais, assessoras, dos diálogos com as consultoras externas de Universidades Públicas e, especialmente, ao núcleo de pesquisa NUPEIN, o qual abraçou em grande medida esse processo constitutivo e tem reverberado na elaboração de documentos gerando expectativas e concepções do trabalho a serem desenvolvidas na Rede. Portanto, se a documentação orienta o trabalho docente, considera-se que ela também regula o trabalho desenvolvido na esfera pública de educação. Compreendo que, ao longo desse percurso histórico definidos por perspectivas, convicções e pluralismos de ideais, a influência de uma soberania política sempre esteve presente, ou seja, os ideários das novas políticas interferem de modo sistêmico na construção de uma gestão.

É possível identificar que o processo de construção da Educação Infantil sustentou-se em cada período entre avanços, retrocessos e novos paradigmas por diferentes construtos teóricos que embasaram o trabalho desenvolvido através da concepção de educação compensatória fundamentada pela Teoria da Privação Cultural; da proposta de educação e desenvolvimento (Marinho, 1967) a partir da evolução natural da criança; Waltrik (2008), da Teoria do Construtivismo de Jean Piaget; da Psicologia Histórico Cultural de Vygotsky; da Pedagogia da Infância (Rocha, 1999). Então, considerei necessário buscar como foi constituído o enunciado do cuidado na proposta da Rede ao longo da sua história, a partir dos pressupostos teóricos desde a sua origem no ano de 1976 implementada como um sistema único de ensino²²², diferentemente do estabelecido em nível nacional e defendido como um “sistema único em linhas gerais” (Brant, 2013)²²³ uma vez que foi responsável pelo atendimento das crianças nas creches e pré-escolas nos espaços públicos de educação.

Embora defenda-se a relevância do processo histórico de constituição da Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis, esta pesquisa não possui a intenção de se estender nem tampouco trazer toda a documentação que incide nessa historicidade, mas compreender os atravessamentos do cuidado nessa trajetória, tanto na produção dos documentos quanto na formação das profissionais desta Rede e que tem constituído a docência no âmbito da Educação Infantil.

²²²A referência é apresentada justamente porque desde o princípio o Programa de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi pensado enquanto um sistema único que atendia creches e Pré-Escolas e respondia ao Departamento de Educação, diferente do estabelecido em nível nacional.

²²³“tomamos o cuidado de nos referir a um ‘sistema único em linhas gerais’, pois identificamos na estruturação desse sistema algumas caracterizações do duplo sistema observado em âmbito nacional quais sejam: foram previstas duas modalidades no que se refere ao período de atendimento e à faixa etária, ou seja, a creche para atender às crianças de zero a seis anos, em período integral, e os Núcleos de Educação Infantil – correspondentes à pré-escola –, para as crianças de três a seis anos” (Brant, 2013, p. 97).

Os documentos percorridos para esta pesquisa foram:

- i) **1976** - Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis
- ii) **1981** - Currículo Pré-Escolar;
- iii) **1982** - Datas Comemorativas;
- iv) **1988** - Programa de Educação Pré-Escolar Primeira Parte;
- v) **1996** - Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular;
- vi) **2000** - Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal;
- vii) **2010** - Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil;
- viii) **2012** - Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis;
- ix) **2015** - Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis;
- x) **2016** - Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica;
- xi) **2016** - A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Essa pesquisa documental também evidenciou o processo formativo que a Rede ofereceu aos profissionais em períodos distintos, com o objetivo de identificar se foram oferecidas formações que versavam a temática do cuidado, a partir dos cadernos de formação e de pesquisas na área²²⁴.

Portanto, defendo o importante lugar que a documentação e as formações possuem dentro desta tese porque se trata de um trabalho contínuo de pesquisa, sistematização e formação permanente das profissionais, na feitura desta Rede que tem sua significância construída e afirmada coletivamente.

Assim, a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis foi forjada sob concepções, programas políticos e processos formativos desde a sua criação:

Assim, sob a égide de um discurso nacional da expansão do número de vagas na pré-escola para atender às crianças de famílias de baixa renda e da criação de um programa nacional, é criado o *Programa de Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis*, no ano de 1976, consubstanciado no *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (Brant, 2013, p. 53- grifos da autora).

²²⁴ Pesquisas como as de Fernandes (2000), Zapelini (2007), Brant (2013), Santos (2014), Broering (2014), Meinicke (2017) e Mioranza (2019).

Portanto, em nível nacional, havia uma política de implantação da Educação Pré-Escolar a partir de um Programa demarcado por fatores muito bem definidos através da teoria da Privação Cultural. O objetivo era instituir uma política de menor custo para as famílias de classes populares sob a justificativa de que deveriam compensar as deficiências de estruturas familiares causadas pelas carências em seus processos de desenvolvimento físico, social e cultural, pelo viés da educação compensatória, oferecendo atenção aos aspectos: saúde, educação e nutrição. De acordo com o documento, “[...] na rede municipal não há pesquisa, mas é provável, por evidências constatadas que as carências existem em proporções elevadas e, o não atendimento provoca limitações físicas e intelectuais irreversíveis” (Florianópolis, 1976, p. 02).

Face a isso,

Essa incapacidade da criança aprender no ambiente escolar é atribuída à inadequação da família, principalmente da mãe, e à inadequação do meio, ou por não fornecer estimulação suficiente, ou por fornecer em excesso e de forma desorganizada. [...] Em síntese, a abordagem da privação cultural postula que existe uma estreita relação entre o desenvolvimento da criança e sua origem socioeconômica, e que as causas das variações no desenvolvimento devem ser procuradas nas desigualdades culturais das famílias, estabelecidas a partir da classe social a que pertencem (Kramer, 1987, p. 33-34).

Os princípios e concepções que sustentavam o *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, de acordo com Brant (2013), receberam a influência do Colégio Coração de Jesus²²⁵ advindos da formação obtidos a nível de segundo grau provenientes do Curso Técnico de Materno Infantil²²⁶ do colégio. Esse fora um aspecto muito relevante no entendimento da capacitação das professoras que eram selecionadas a partir desta formação anterior, ou, a partir da contratação de novas professoras dada a expansão do atendimento, ficando subentendido a necessidade de formação na área da educação Pré-Escolar como requisito para atuar na Educação Infantil da Rede, ou seja, ao olharmos para os processos formativos desde seu início, esse elemento é muito caro porque sempre existiu a preocupação com a formação das profissionais.

²²⁵ O Colégio Coração de Jesus, localizado no centro de Florianópolis/SC, é o terceiro mais antigo da Capital. Foi fundado pelas irmãs da Divina Providência em 1898. É considerado por pesquisadores o primeiro colégio da elite estadual, com linha pedagógica focada na formação de “cidadãs de bem”. Funcionou como internato até o final da década de 1960. Na década seguinte passou a ser misto. Há cerca de 20 anos sua administração foi repassada ao Grupo Bom Jesus, do Paraná, ligado à Ordem Franciscana. Disponível em: <https://ndmais.com.br/noticias/memoria-de-florianopolis-os-centenarios-colegios-da-cidade/>. Acesso em: 10 dez 2024.

²²⁶ O Curso Materno Infantil era oferecido pela própria instituição para as alunas do Magistério com o propósito de habilitá-las para trabalharem com a educação Pré-Escolar.

Na década de 1980 nos documentos — Currículo Pré-Escolar, 1981; Datas Comemorativas, 1982 e Programa de Educação Pré-Escolar Primeira Parte, 1988 — é possível identificar um novo olhar para a proposta da Rede que buscava romper com o caráter assistencialista, amparando-se em Jean Piaget, na Teoria do Construtivismo, em que destaca a importância do desenvolvimento psicológico infantil. Embora nesse período o processo formativo das professoras não tivesse destaque, existia uma preocupação no caráter pedagógico que buscasse superar a concepção de educação compensatória fundamentada pela Teoria da Privação Cultural e da proposta de educação e desenvolvimento de Marinho (1967) a partir da evolução natural da criança (Waltrik, 2008). O planejamento estava orientado a partir das áreas do desenvolvimento e havia uma preocupação de cuidado com a saúde emocional das crianças, seu autoconceito e a saúde física, a partir dos momentos de higiene, alimentação e repouso para a constituição de um corpo preservado e saudável. O cuidado também aparecia sob um caráter de atenção nas relações, exemplo disso: a importância de olhar para o bebê quando estivesse falando com ele para que sentisse confiança, também de a mãe nunca sair escondida, mas que sempre se despedisse e que os objetos que os bebês e as crianças trazem para a creche como forma de vínculos de casa, fossem respeitados. Todos esses elementos hoje ainda são reiteradamente anunciados como forma de relações éticas junto aos sujeitos a partir de suas singularidades. Outro exemplo importante de cuidado nas relações estava na necessidade da troca de roupas por algum “desastre” para que a criança não sofresse retaliações nem fosse motivo de chacotas de outras crianças ou dos adultos, o que demonstrava uma atenção ao modo como as relações interferem sobremaneira em como nos constituímos.

Também importante eram os modos de olhar para os momentos de descanso não como uma obrigatoriedade de tempo-espço, mas, que fosse respeitada a criança não a obrigando a dormir se ela demonstrasse resistência, mas que outra proposta fosse oferecida. Também na década posterior (1996), o sono ganhou destaque inclusive com um grupo de estudo ao trazer suas reflexões para o documento, ou seja, havia uma atenção aos modos com que essa rotina era pensada. Destaco o momento de descanso porque tem me desafiado pela fragilidade formativa e de ações junto das Unidades Educativas. No ano de 2003, no meu primeiro ano na Rede de Florianópolis, participei de uma formação oferecida exclusivamente para as profissionais iniciantes com as formadoras Ângela Coutinho e Rosa Batista, que haviam realizado pesquisas de Mestrado na Educação Infantil da Rede acerca das rotinas e ações de cuidado nos momentos de higiene, alimentação e sono. Suas pesquisas contribuíram para a construção de um olhar atento em torno desses momentos e reforçaram as defesas de que não se encontram deslocados da docência e que, como partes dela, exige intencionalidade.

Tantos anos se passaram e o sono ou o descanso ainda trazem marcas que não foram superadas, isso porque é nítido como ele não tem tido espaço formativo para que seja bem estudado, discutido e ressignificado em nossa Rede. Ainda assim, muitas Unidades Educativas têm se dedicado aos processos formativos para que consigam, minimamente ou de forma efetiva, atender as demandas que o cotidiano apresenta e assim, respeitar os direitos de todas as crianças: tanto as que desejam dormir ou descansar quanto daquelas que não o desejam. Em contrapartida, também existem Unidades que ainda reproduzem práticas, muitas delas inclusive violentas, que não consideram e respeitam as singularidades das crianças.

A questão, aqui trazida, não é ser contrária ao sono ou ao descanso, mas, do mesmo modo que é planejado contar uma história, fazer uma pintura, brincar com elementos no parque, ver um filme, o sono também precisa ser pensado e planejado. O planejamento diz muito de quais concepções de bebês, de crianças, de docência e de Educação Infantil têm sido basilares para o trabalho. Ele não pode cair numa mesmidade porque se vive cotidianamente e assim não ter intencionalidade, observação, registro, avaliação. É muito comum que os momentos de higiene, alimentação e sono fiquem descaracterizados nos planejamentos por incumbirem uma rotina institucionalizada, contudo, ele precisa ser construído a partir de elementos primordiais como por exemplo: o espaço, a diversidade de proposições para a acolhida, questões sanitárias, o tempo até dormir, as crianças que manifestam necessidade, as crianças que não querem dormir (e realmente não dormem), as crianças que indicam não querer dormir mas que estão com sono e quando são acolhidas logo adormecem, as crianças que manifestam cansaço e necessidade ao longo do dia. Enfim, pensar esse momento é ter atenção aos muitos elementos que não podem ser desconsiderados para que as crianças construam, convivam com boas memórias desse tempo e que não tenham seus direitos violados.

Nas décadas de 1980 e de 1990 os documentos — Currículo Pré-Escolar, 1981; Datas Comemorativas, 1982; Programa de Educação Pré-Escolar Primeira Parte, 1988 e Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular, 1996 — já demonstravam interesse e preocupação com a prática do sono, mas que ainda permanecia sendo um grande desafio a ser superado pelo grau de resistência do adulto que atua a partir de um adultocentrismo sobre uma conformação e homogeneização dos corpos infantis.

O final da década de 1990 o documento — Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular (1996) — é marcado por novas concepções, onde a “democratização e os diálogos desejosos com os educadores da Rede” (Florianópolis, 1996, s/p) foram constitutivos de um novo movimento: Movimento de Reorientação Curricular (MRV). No período, uma das ações esteve voltada aos grupos de formações que após período de reflexões e pesquisas,

sistematizaram um primeiro documento apresentando os objetivos acerca da Educação Infantil. Ainda no referido documento, chamo atenção para a apresentação inicial, quando indica que “a Proposta Curricular revela um pouco do nosso desejo de assegurar as crianças de 0 a 6 anos uma **educação e um cuidado** que respeitem seus direitos fundamentais” (Florianópolis, 1996, p. 06 - grifos meus). As ações, apresentadas logo no início do documento, inauguram²²⁷ a concepção de educação e cuidado como complementares e indissociáveis nas propostas ao longo de vinte anos desde sua criação. Isso se deve, pela promulgação da Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996), quando a Educação Infantil é reconhecida pela primeira vez como primeira etapa da educação básica e passa a integrar os sistemas de ensino, sendo então composta pela Creche (crianças de até 3 anos) e pela Pré-Escola (crianças de 4 a 5 anos, conforme alteração através da Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013).

Assim, as funções de educar e cuidar passam a integrar, de modo indissociável, o atendimento nas Creches e Pré-Escolas, assumindo a responsabilidade no desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social, no entanto, uma concepção ainda não muito assegurada, uma vez que na prática os educadores possuíam dificuldades e conflitos no entendimento dessas ações, inferiorizando o cuidar como se ele pudesse diminuir o espaço e o valor da ação pedagógica (Florianópolis, 1996).

Nesse sentido, todas as atividades precisam ser assumidas enquanto parte do processo educativo, não somente as que se referem as atividades pedagógicas como as que estiverem relacionadas aos aspectos físico, emocional ou cognitivo (Florianópolis, 1996). Também apresenta uma preocupação com a características das crianças do berçário e da mediação do professor, ou seja, anuncia uma especificidade da docência com os bebês.

Existe uma preocupação evidente na compreensão de que educar e cuidar redimensiona o caráter educativo que a Educação Infantil possui, tanto que em 1998 é tema de estudo para os processos formativos, contudo, o documento reforça que, ao nortear a rotina com as ações de cuidado, estará “impedindo que se coloque devida atenção nos outros aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem da criança” (Florianópolis, 1996, p. 32).

No ano de 2000, o texto “Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal” (Rocha, 2000) reforça a função da Educação Infantil a partir do educar e cuidar, mas, de acordo com os registros dos grupos, existe uma preocupação com a responsabilidade da garantia dos

²²⁷ Como mencionado anteriormente, o objetivo desta pesquisa não é trazer toda a documentação que compõem a historicidade da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, logo, não tivemos acesso a todos os documentos. Cabe a nós nesse momento, identificar as similitudes, divergências e inaugurações a partir dos materiais acionados para o curso da pesquisa.

direitos básicos de saúde, higiene, educação e alimentação, ainda não resolvido entre a Creche e a família. Mostrou-se dicotômico o educar e cuidar uma vez que as práticas, inclusive na divisão de tarefas, carga horária e regime de trabalho, incide em uma perspectiva que se consolida nas condutas mais voltadas ao aspecto cognitivo e outras, aos cuidados. Também se mostrou problemática as rotinas das creches, consideradas inflexíveis, prioritariamente diante a alimentação, pensada e organizada por uma ordem institucional do adulto.

No ano de 2010 elabora-se as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil – volume I, com o objetivo de “estabelecer diretrizes para o sistema educacional, no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (Florianópolis, 2010, p. 09). Essas diretrizes também foram elaboradas pela professora Eloisa Acires Candal Rocha, resgatando os Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil, escrito por ela em 2000, a partir de diálogos tecidos com a Diretoria de Educação Infantil (DEI), bem como, com as professoras conferencistas que redigiram seus textos a partir do texto referência a elas entregue. Esses diálogos, da autora com a equipe da DEI, aconteceram no ano de 2007, com indicação de tópicos para aprofundamento.

O referido documento também apresenta textos elaborados por professoras conferencistas, entre os quais “Ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética”(Guimarães, 2010, p. 33). Sendo a primeira vez que o cuidado é apresentado sob a perspectiva explícita da ética. Na introdução, a autora apresenta um grande desafio que se relaciona ao rompimento da divisão entre educação e cuidado, sendo a educação compreendida como ensinar e o cuidado relacionado com atividades consideradas de rotina. O texto é marcado pela necessidade de trazer “o cuidado como postura ética, atitude responsiva, de escuta e diálogo com as crianças, o que dilata as possibilidades de educação” (Guimarães, 2010, p. 33) na medida que se retira o cuidado de uma dimensão instrumental e de uma ação que disciplinariza e assume o controle dos corpos. Guimarães (2010) também destaca a necessidade de olhar para si a partir da perspectiva de Foucault (2004) acerca do cuidado de si uma vez que é um trabalho de atenção das próprias ações e emoções, em uma reflexão da constituição de uma arte da existência.

O documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012) trouxe o cuidar especificamente no Núcleo da Ação Pedagógica Relações Sociais e Culturais. Aqui, apresentado como “As relações de cuidar e educar na Educação Infantil” (Florianópolis, 2012, p. 70), o cuidado aparece como presente em toda e qualquer relação educativa, independentemente da idade, todavia, com maior ênfase no contexto da Educação Infantil pelo caráter de dependência das crianças e bebês. Apresenta

também a necessidade do planejamento para as relações de cuidado compartilhadas nos contextos de Educação Infantil, onde crianças e adultos convivem e precisam de atenção para suas particularidades, indicando “buscar nas famílias saberes que possam auxiliar nos modos de cuidar e educar na creche” (Florianópolis, 2012, p. 73).

O referido documento demarca que o cuidado faz parte do trabalho pedagógico da Educação Infantil (Ávila, 2002; Bufalo, 1997; Coutinho, 2002, Tristão, 2004), de maneira indissociável com as ações de educar e que “educar sempre exige uma postura de cuidado com o outro, o que caracteriza não apenas como um aspecto específico da educação infantil, mas constitutivo das relações humanas” (Florianópolis, 2012, p. 75).

Algumas ações de cuidado são apresentadas com o objetivo de ampliar o entendimento de que não estão relacionadas apenas as questões do corpo, como integrantes dos momentos de alimentação e higiene, mas também, na forma como os profissionais acolhem as crianças, organizam os espaços, proporcionam acessibilidade aos materiais, garantem o encontro entre as crianças, resguardando assim, outras situações.

O documento também questiona como o cuidado tem se concretizado nas ações pedagógicas, nas instituições de Educação Infantil de nossa Rede e apresenta alguns indicativos traduzidos na maneira de acolher os choros, atenção ao feitiço que as crianças cuidam de si e dos Outros, nos modos que respeitam e identificam os ritmos e jeitos próprios das crianças no sono, necessidades de banho, alimentação, etc, possibilitando que as crianças, especialmente os bebês, construam e se apropriem de sentidos e significados dessas relações.

No ano de 2015 é produzido o documento — Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis — no reconhecimento de que “é um ato político assumido pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, consciente do importante papel que desempenha na salvaguarda do direito das crianças de 0 a 6 anos a terem uma educação pública, gratuita e de qualidade” (Florianópolis, 2015, p. 08). Neste núcleo a indissociabilidade do cuidar e educar na prática pedagógica é destacada, uma vez que são aspectos considerados e observados cotidianamente nos espaços educativos, mas não só, que compõem de modo permanente as relações.

Ressalta-se que é preciso cuidado com as condutas e falas de determinados estereótipos, reforçando modelos tradicionais e essencialmente padronizados para meninos e meninas. Também é preciso garantir que as crianças, independentemente do gênero, sejam cuidadas em suas necessidades de consolo, nas manifestações de choros, de atenção ao corpo, na defesa pela “expressão da igualdade de direitos para os meninos e meninas, contribuindo

para que possam construir uma imagem positiva e de aprendizagem do autocuidado, para ambos” (Florianópolis, 2015, p. 37).

As integrações com as crianças e/ou famílias deverão ser cuidadosas para que não se construa ou reforce uma única cultura, primando sempre “pelo respeito a diversidade e ao bem comum” (Florianópolis, 2015, p. 40). Reconhecer que as famílias têm muito a nos dizer e ensinar acerca dos pequenos, desde a formas de comer, de dormir, de como é acalentado, portanto, exige uma relação dialógica no sentido de valorizar e respeitar os saberes e conhecimentos das famílias. A participação dos familiares no processo de inserção, no desfralde das crianças, na socialização de seus repertórios culturais que necessitam ser valorizados e reconhecidos, no compartilhamento de projetos e planejamentos considerando os saberes diversos produzidos por todos, são algumas ações que traduzem a importância das relações vividas e compartilhadas nas instituições de Educação Infantil.

As ações de cuidado com os bebês nos momentos de troca, alimentação, descanso, acalento, deverão ser planejados para que, simultaneamente, os demais bebês possam receber atenção, sustentando suas relações. É importante incentivar os pequenos a participarem de ações nos momentos de higiene, proporcionando práticas de autocuidado sendo gradativamente alcançada essa autonomia. Destaca-se, ainda, que as relações estabelecidas entre bebê e profissional como, o tom da voz, as palavras, os toques, os gestos, incidem na constituição da subjetividade e identidade dos bebês por estarem carregadas de significados. Assim, o adulto contorna e significa a compreensão que o bebê tem de si e do mundo, a partir de suas linguagens, afetando, sobremaneira, nos modos como os bebês vão se singularizando.

Deve-se ter cuidado quanto a organização e higiene dos espaços, a segurança física na escolha dos materiais e brinquedos, quanto aos livros, CDs e DVDs sempre denotarem uma atenção para as diversas composições culturais, uma vez que “as materialidades de elementos culturais podem contribuir para dar visibilidade à diversidade cultural que compõe o ambiente coletivo da sociedade” (Florianópolis, 2015, p. 53). A diversidade étnico-racial, cultural, geracional e de gênero precisam estar contempladas em imagens, dispostas pela sala e ao alcance das crianças.

Oportunizar momentos de integração, com ambientes seguros e acolhedores para que bebês, crianças pequenas possam simultaneamente conviver em atenção as manifestações de diferentes interesses e necessidades. As singularidades precisam ser respeitadas, tanto no que se refere às situações cotidianas e de convívio coletivo, como por exemplo alimentação, descanso, quanto aos desejos, preferências, receios, sendo garantido seu direito a manifestar-

se. Essas manifestações de sentimentos precisam ser acolhidas de forma a ajudar as crianças no entendimento de suas emoções e na forma como incide nas relações com os Outros.

No ano de 2016 publica-se o documento — Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica — no qual se defende as ações de cuidar, educar e acolher na diversidade: as crianças e suas identidades étnico-culturais, como uma “amplitude de características que podem ser potencializadas nas construções e nos pertencimentos que a diversidade possibilita” (Florianópolis, 2016, p. 37). Rejeita o silenciamento de atitudes discriminatórias e considera a importância que as professoras assumem no processo educativo. Indica que, muitas vezes, as crianças não se identificam com sua ancestralidade, com as suas culturas, com a sua identidade porque estão cercadas por práticas de racismo e de invisibilidade de diferentes origens étnicas, no qual pertencem.

O documento — A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis — é apresentado para a Rede no ano de 2016, buscando romper com as práticas pautadas nos modelos de ensino, onde tempo e conhecimento, de modos fragmentados, compõem o processo escolar. Na Educação Infantil seria necessário quebrar com estereótipos e afirmar a importância da presença do professor de Educação Infantil, não só pelo viés do corpo, mas, enquanto partícipe dos processos educativos que acontecem no cotidiano.

O processo formativo da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, foi reconfigurado na medida que o caminhar, ao longo do percurso histórico e político, dialogou com personagens que se posicionaram e defenderam uma Educação Infantil de qualidade “no movimento dialético e dialógico das relações sociais, as práticas alimentam e reorientam concepções teóricas” (Kramer, Nunes; Pena, 2020, p. 06). Guardada as proporções, sabe-se que as concepções defendidas orientam e guiam caminhos que oscilam e constroem perspectivas. Dentre os anos de 2017 e 2019 houve um aumento exponencial das formações oferecidas para as profissionais docentes, período no qual também faço parte e algumas são por mim organizadas.

O foco no cuidado sobreveio quando:

i) manteve-se o diálogo intersetorial que já acontecia desde o ano de 2014 através do curso **Ações de cuidado na Educação Infantil: Diálogos entre saúde e educação**, em que se buscava olhar para a dimensão do cuidado na relação educativa nas instituições de Educação Infantil;

ii) reafirmou a dimensão do cuidado na relação educativa no curso **A especificidade da docência com os bebês**;

iii) trouxe cuidar, educar e acolher na diversidade: as crianças e suas identidades étnico-culturais no curso **Matriz curricular para Educação para as relações étnico-raciais (ERER) na Educação Infantil: discussão na Educação Infantil;**

iv) afirmou a ética no curso **O cuidado como dimensão ética na Educação Infantil;**

v) trouxe reflexões no curso **Tempos e espaços para dormir (ou não) na Educação Infantil** embora sua ementa não destaque o cuidado, o faz sob uma perspectiva em que o cuidado está atrelado, no cotidiano desse modo o caracterizo como implícito;

vi) no Núcleo da **Ação Pedagógica Relações Sociais e Culturais: o cuidado em foco** tratou de revisitar o conceito e pensá-lo por uma perspectiva enquanto constitutivo;

vii) no curso **Educação Física** em que se destacou as ações de cuidado;

viii) no curso **Ação docente com bebês: discussões iniciais** também permanece em constante diálogo com a dimensão do cuidado na relação educativa com bebês;

ix) na formação **Pesquisa com bebês** em que buscou conhecer as ações de cuidado nos momentos de higiene, alimentação e sono dos bebês;

x) no curso **Diálogos com pesquisas: as relações educativas na Infância** embora não apresentem explicitamente o cuidado, a prática de comer traz em evidência uma ação atrelada ao cuidado e as práticas de rotina nas unidades educativas;

xi) no curso **Práticas de comer na Educação Infantil** foi destacado também como anteriormente pelo caráter atribuído a prática de comer e,

xii) no curso **As Relações Sociais e Culturais e a constituição da docência na Educação Infantil** traz o cuidado enquanto inerente das relações.

No ano de 2022, a partir de um processo dialógico com profissionais da Rede e consultores internos e externos, o documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi reeditado. Nesse documento busca-se refletir e alargar os construtos teóricos que subsidiam o trabalho educativo-pedagógico, portanto “entende-se que a composição do termo educar-cuidar com o hífen substituindo a preposição “e”, ou seja, em vez de educar e cuidar, compõe aqui uma alteração importante ao assumir enunciativamente a sua indissociabilidade e sua composição intrínseca” (Florianópolis, 2022a, p. 92).

E, por esse documento, partilho o fragmento:

A gente fala muito em cuidar e educar, mas quando a gente fala educar nós já estamos contemplando o cuidar. Quando se fala em educação já está implícito a questão do cuidar. Eu vejo que o fato de trocar uma fralda, alimentar uma criança aqui dar um

colo, é bem diferente de um contexto de uma família porque toda a nossa ação é mais profissional. Até um abraço que a gente dá numa criança, essa relação afetiva da gente, também é profissional para a criança sentir confiança quando estiver abraçando a gente. Então eu vejo que a gente tem essa intencionalidade desde os bebês (Notas de Campo – Entrevista com profissionais docentes/Júlio, 31 ago 2022).

Outra relação importante anunciada no referido documento ao falar em cuidado está no entendimento de que é uma dimensão constitutiva subjetiva e coletiva do ser humano e que na Educação Infantil diz respeito aos sujeitos, portanto, implicado na constituição da docência²²⁸.

No decurso desses documento, vale refletir as tensões no binômio cuidar e educar, as quais apresento adiante:

6.3 TENSÕES ANUNCIATIVAS NO BINÔMIO EDUCAR E CUIDAR

As discussões em torno do cuidado nos espaços de Educação Infantil ainda carecem de atenção em razão de sua historicidade, isso porque “[...] a história da tensão entre assistência e educação marcou grande parte da trajetória da educação infantil no Brasil, principalmente das creches, e constitui uma das origens da separação entre cuidado e educação” (Montenegro, 2005b, p. 77).

Rosemberg (2015) anuncia que o modo como as creches surgiram demarcou um caráter pelo qual se consolidaram, sob uma égide definida, distintas especificidades,

É necessário assinalar que a educação infantil foi forjada em torno de duas situações: de um lado, o jardim da infância, “semente” histórica (para permanecer na metáfora) da pré-escola, integrado ao sistema de ensino, atendendo preferentemente crianças de 4 a 5 ou 6 anos; de outro lado, a creche, vinculada às instâncias da assistência, sem carreira profissional formalizada. A tendência à unificação foi recente, incompleta e ameaçada[...] (Rosemberg, 2015, p. 169).

Portanto, em virtude de a creche surgir a partir de um projeto de educação assistencialista, com fins de minimizar as questões sociais, com visibilidade para atender as famílias mais empobrecidas e, tidas como aquelas que não possuíam condições para cuidar dos seus filhos, o cuidado é demarcado com ênfase no sentido de assistir o Outro, em especial atenção ao corpo, a saúde e alimentação. Destaco:

²²⁸ Esse processo de reelaboração parte de uma formulação coletiva, mas que também trouxe especificidades a partir de pesquisas que dialogaram com o documento, dentre elas, Muniz (2017).

Em algumas cidades do país, as primeiras creches substituíram a Casa dos Expostos, com seu caráter assistencial e de guarda voltado ao atendimento das crianças e famílias empobrecidas. Apresentavam elementos que marcaram por longos anos a história da creche na sociedade, como o seu caráter caridoso, a especificidade da faixa etária, a qualidade das mães como pobres e trabalhadoras [...] As instituições de assistência à infância eram vistas com preconceitos, pois eram lugares de crianças pobres e carentes marcados pelo cuidado com o corpo, saúde e alimentação (Guimarães, 2017, p. 90).

Na história da Educação Infantil, o cuidado foi campo de estudo para muitos pesquisadores e esses trabalhos, pioneiros, foram essenciais na constituição dos documentos oficiais, sendo

[...] fundamentais para trazer o tema para a realidade do trabalho com as crianças na Educação Infantil, articulando educação e assistência, também entendida como direito, muito além da visão assistencialista de guarda ou tutela. Movimentos sociais, pesquisadores e profissionais de educação buscavam concepções teóricas de modo a aprofundar propostas políticas e alternativas práticas (Kramer; Nunes; Pena, 2020, p. 05).

Frente esse avanço, observo a relevância e a caracterização do educar e cuidar em documentos orientadores, afirmando que essas práticas são indissociáveis. Uma das contribuições que marcam a história da educação infantil nacional nos anos de 1990, próximo à publicação da LDB de 1996, foram os debates coordenados pela Coordenação de Educação Infantil (COEDI) dos quais foram gerados documentos que continuam até hoje servindo de base para elaboração de propostas para a Educação Infantil nos diversos municípios brasileiros. O documento — Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças — (Brasil, 1995), é um exemplo o qual traz, de forma direta, indicativos da organização dos espaços e das propostas pedagógicas, tomando como base a ideia das crianças, e inclusive os bebês, como sujeitos de direitos. Apresenta indicativos em torno da atenção individualizada, das relações de cuidado, a organização de tempo-espço e materiais, dando visibilidade para as especificidades em torno da educação das crianças. Uma das principais contribuições desse documento é trazer a centralidade da ação educativo-pedagógica com as crianças, entendidas como sujeito de direitos e não mais de tutela.

No ano de 1998, é publicado o documento — Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil — (Brasil, 1998) em três volumes.

Propiciar situações de cuidado, brincadeira e aprendizagens orientadas, de forma que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso pela criança aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p. 23-24).

Embora haja contribuições importantes nesse documento, como a preocupação em afirmar a centralidade das crianças nas propostas curriculares para Educação Infantil, a construção da identidade e da autonomia pela vivência de relacionamentos seguros e acolhedores, esse é criticado por muitos pesquisadores por seu caráter hegemônico e pelo tom prescritivo da ação docente traduzida em áreas do conhecimento. Kuhlmann (1999) observa também que há, em muitas partes desse texto, uma cisão entre o educar e cuidar, com distinções entre as proposições ligadas às áreas de conhecimento e as vinculadas às relações corpóreo-afetivas. No que concerne às crianças de 0 a 3 anos, o autor supracitado ainda considera que há uma diluição dessas nas propostas apresentadas, sem referência às suas especificidades.

O movimento de críticas e tensionamento acerca do caráter hegemônico e da dicotomia entre o educar e cuidar resulta na publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 1999)²²⁹, que foram reeditadas de modo mais aprofundado uma década depois, em caráter mandatório. As DCNEI (Brasil, 2010) (re)afirmam os princípios que devem orientar a elaboração das propostas pedagógicas para Educação Infantil: a) princípios éticos “[...] da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.”; b) princípios políticos “[...] dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.”; c) princípios estéticos “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2010, p. 16). Além disso, o documento apresenta conceitos importantes para a área, como a definição currículo, entendido como “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2010, p. 12). Define ainda que as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil devem ter como eixos centrais a interação e a brincadeira, e garantir experiências aos bebês e crianças pequenas que promovam o conhecimento de si e do mundo por meios de vivências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem a movimentação ampla, a expressão da individualidade e o respeito pelos ritmos e desejos das crianças. Demarca ainda a educação em seu caráter de complementariedade à família, considerando as diferenças

²²⁹ BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. CNE. Resolução CEB 1/99. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 10 fev 2024.

culturais, e a necessidade do reconhecimento, da valorização e da interação das crianças com o conhecimento de diferentes culturas.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009), que homologa a publicação das DCNEI, faz importantes menções acerca da singularidade da educação das crianças de 0 a 3 anos, demarcando a presença de uma especificidade desta faixa etária, sem, contudo, desvinculá-la da proposta geral para a Educação Infantil, sobretudo da ideia central que percorre o documento que é a defesa dos direitos das crianças e de sua participação ativa dos processos educativos que fazem parte. Há, ao longo do documento, a indicação de que as propostas pedagógicas considerem as especificidades das faixas etárias, e as diferentes dimensões humanas, vistas de forma não fragmentada, mas essencialmente na integralidade das ações de educar e cuidar.

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto educar e cuidar mais associados (Brasil, 2009, p. 10).

O binômio educar e cuidar constituiu-se, a partir de discursos e práticas, no entanto, ainda historicamente somos afetados por essa dualidade, forjados por uma determinada concepção de Infância. A construção genealógica da documentação está anunciada no lugar da indissociabilidade e a trama na história desta Rede está presente e em todo momento há um desafio a ser reelaborada para que justamente as pessoas não trabalhem em um pensamento disjuntivo do cuidar e educar. Ou seja, essa indissociabilidade precisa ser construída e até hoje esse é um grande entrave, portanto, esta tese formula a saída do binômio trazendo para o cuidar uma outra posição, constituído na anterioridade. Desse modo, se cuidar é anterior, ele não está em relação com o educar, não se encontra binarizado, mas é fundamento constitutivo da docência. Portanto,

O binômio cuidar e educar é, geralmente, compreendido como um processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas. Mas, muitas vezes, a conjunção sugere a idéia (sic) de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos. Nos textos acadêmicos, nas propostas pedagógicas, nas práticas, assim como nas falas de profissionais educadoras de creches, muitas vezes, mais que integração, o binômio expressa dicotomia. Em razão de fatores sócio-culturais (sic) específicos de nossa sociedade, esta dicotomia alimenta práticas distintas entre profissionais que atuam lado a lado nas escolas de educação infantil,

especialmente nas creches: as auxiliares cuidam e as professoras realizam atividades pedagógicas (Tiriba, 2005, p. 01).

Essas dicotomias desconsideram o processo de constituição do sujeito que é atravessado pelas relações sociais entre cultura/natureza, desse modo, é preciso tencionar o quanto a partir da modernidade nos afastamos daquilo que nos constitui, tornando-nos fragmentados e opostos em aspectos fundamentais da nossa existência. Por uma lógica racional, fomos retirados de uma experiência de mundo por conta de civilizar o próprio natural. Apegar-se a uma racionalidade conduz apropriações, ao mesmo tempo em que se distancia de outras esferas mais sensíveis e singulares. E, aqui, recupero os dualismos:

[...] os dualismos da modernidade surgem da separação radical que se estabelece entre cultura e natureza, separação que, ele sugere, foi a condição histórica para a criação das “ciências naturais”. Nesse arranjo, a “ciência” encampou a “natureza”, pensada como cultura externa, como seu objeto, enquanto “cultura” e “sociedade”, pensadas como externas à natureza, foram deixadas para o que viria a ser as “ciências sociais” (Prout, 2010, p. 736 - grifos do autor).

Nesse sentido, é importante destacar o quanto nos distanciamos da noção de sujeito integral porque vivemos “oposições dicotomizadas da teoria social moderna” (Prout, 2010, p. 749). O binômio educar e cuidar, para Tiriba (2005), revela as separações entre corpo/mente, razão/emoção, natureza/cultura. Segundo a autora, quando nos anos 1990 as creches foram incorporadas ao sistema de ensino, as atividades de cuidado desenvolvidas nas creches foram integralizadas em atividades de cunho pedagógico das pré-escolas, resultando em uma solução conceitual. Sayão (2005) também sugere que, ao incorporar a Educação Infantil ao campo da educação e afastando-a do campo da assistência, buscou-se substituir a histórica visão assistencialista, especialmente em torno da educação das crianças de 0 a 3 anos, contudo, secundarizou-se o cuidado levando-o a ser realizado de qualquer modo pois o olhar voltava-se ao educacional.

Olhar para o educar e cuidar de modo indissociável arremessa-nos para um lugar por vezes contraditório justo pela forma com que ainda se relaciona com esse binômio. Embora defenda-se que sua existência não acontece compartimentada, são recorrentes os discursos que são anunciados especialmente em relação as famílias quando queremos justificar o que é ser profissional docente na Educação Infantil. Quantas vezes ouve-se “as famílias acham que a gente só cuida”, ou mesmo quando as profissionais definem horários de entrada e saída para que não se percam as propostas como se fossem elas que sustentassem a docência e que fora desse horário o que existe é o cuidar. Sayão (2005) também identificou em sua pesquisa que o

vocábulo “cuidar” configurava um certo incômodo se não estivesse atrelado ao educar e que havia por parte das profissionais “uma nítida intenção de justificar a todo o momento que “nós não cuidamos, nós educamos e cuidamos”” (p. 154 - grifos da autora).

eu acho que de repente o que a gente tem que demonstrar aos pais também é que a gente cuida, eles não estão errados em pensar isso, mas além do cuidar a gente também tem uma proposta, e o cuidar que a gente tem aqui também está planejado. Não é simplesmente só trocar uma fralda ou só comer que eles acham que é fazer robotizados, não, trocar fralda também é planejado, dar comida também é planejado, a gente vai dar falando o nome das comidas, dando um pouquinho de cada vez, dando uma atenção individual, tudo é cuidado, mas não o cuidado que eles pensam que é, a gente tem que educar os pais de tentar mostrar pra eles do que é o nosso cuidado, o que é o nosso educar e cuidar (Notas de Campo – Entrevista com profissionais docente/Maria, 31 ago de 2022 - grifos meus).

Entende-se que esse binômio tende a dicotomizar uma vez que o cuidar está atrelado ao campo das emoções e do corpo, contrapondo-se à razão e ao conhecimento, marca forte da sociedade ocidental. Todavia, Montenegro (2005b) revela que existe no ato de cuidar racionalidade e afetividade, justamente pela etimologia da palavra cuidado. Sendo assim, torna-se indiscutivelmente necessário ampliarmos as lentes pelas quais nos debruçamos a olhar o cuidado, pois mais do que uma perspectiva instrumental, o cuidado implica uma dimensão relacional autêntica, ética e humana. Porque,

Nos últimos anos, resultados dos estudos desenvolvidos a partir dessa temática apontam o desafio de romper com uma perspectiva instrumental na qual o cuidar complementaria o educar. Tais estudos contribuem para uma fundamentação teórica alicerçada na concepção de **cuidado que extrapola a dimensão instrumental** – dar banho, alimentar, criar hábitos, colocar para dormir – **e se aproxima de uma perspectiva ética e humana**, de modo a contribuir para uma concepção de educação como encontro da criança com o adulto, como uma experiência compartilhada [...] (Kramer, Nunes; Pena, 2020, p. 05 - grifos meus).

Desse modo, o diálogo com o campo filosófico permite sustentar o lugar pelo qual defendo a docência contornada pelos sujeitos em seus aspectos sociais e culturais por suas vidas, suas subjetividades e que estão intimamente tramadas nos espaços coletivos. Portanto, falar em cuidado, enquanto ética, é trazer para o campo da educação uma docência constituída pelo cuidado enquanto anterioridade, e que ao reivindicar o Outro na relação, reconhece a alteridade como imprescindível para sua própria existência.

6.4 CUIDADO COMO CONSTITUTIVO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar no cuidado como anterioridade ontológica²³⁰, enquanto uma dimensão ética e constitutivo da docência, é um desafio por nós a ser enfrentado. Há muito a ser refletido e incorporado em nossas práticas educativo-pedagógicas. Esta pesquisa etnográfica buscou, na documentação e processos formativos, os caminhos pelos quais o cuidado foi significado. Olhar para a docência, nessa relação com o cuidado, altera nosso lugar junto ao Outro, um lugar que se constrói em permanência. Uma docência que se constitui na medida que nos relacionamos com os bebês, com as crianças, com as famílias e com a Comunidade. Uma docência afirmada em um “estar-com” (Lima, 2015), ou seja, é uma relação dialógica porque “o reconhecimento desse outro partícipe da relação que se mostra ativo nesse movimento altera o próprio lugar da professora, pois é pela possibilidade de estar com o outro que nos transformamos” (Muniz, 2017, p. 257).

O cuidado está presente nas coisas que acontecem na vida diária, na cotidianidade, ou seja, não está fora do que se vive, das relações estabelecidas, mas está inserido nos detalhes, nos encontros e nos modos como nos relacionamos. O cuidado encontra-se na composição da vida e perceber o quanto isso é significativo é perceber que, sendo relacional, o cuidado altera a mim e ao Outro. É necessário ampliar o olhar em torno do cuidado justamente porque ele é estabelecido por nossa posição de sujeito, portanto, nesse lugar social, está tramado com a educação de bebês, crianças e adultos, em relação. Dessa maneira alguns registros irão compor este núcleo no sentido de compreender por onde o cuidado, por vezes tão sutilmente, tem caminhado e constituído a docência.

*Rael (branco, 10 meses) engatinha pela sala, conhecendo os espaços e os brinquedos. Tudo é muito novo porque é seu terceiro dia na creche. Antonieta está sentada e observa movimentar-se com curiosidade. Os olhos, a certa altura, se encontram e eles sorriem, mas é só, pois recua o olhar e segue o caminho. É a primeira vez que eles se encontram e ela o chama “vem cá, vem. Você não se aproximou ainda. Me dá um cheiro, deixa eu te conhecer. Eu esperei você se aproximar”. O encontro próximo dos dois ainda não acontece e Antonieta anuncia “tá certo, depois a gente se conhece tá? **Vou estar por aqui**” (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 11 mar 2022 - grifos meus).*

[...]

Miguel (branco, 3 anos) chega e fica receoso para entrar. Fúlvia o recebe com atenção e o convida para guardar a mochila. Ela pergunta onde está o seu desenho e ele responde que não está. Fúlvia se aproxima do escaninho com o desenho e pergunta “Esse é do Miguel?” e ele diz que não. “então é de outro Miguel”, pergunta

²³⁰ Quando construímos esse conceito adjacente da anterioridade ao cuidado, reiteramos que não se trata de algo a acontecer anteriormente de forma progressiva, cronológica, mas consideramos a anterioridade como um princípio/condição ética para o cuidado, portanto, ele não vem antes, “ele está”. Ele está porque é um princípio ético, inevitavelmente ali para constituir a ideia do cuidado, ou seja, é a afirmação de um lugar existencial.

*ela. Melissa (parda, 3 anos) que brinca ao lado se aproxima e diz “acho que é sim” e fala sussurrando para ele “é sim”, logo depois Melissa pega a mochila do chão para guardar e ele reage impedindo. Fúlvia toca no braço de Melissa com delicadeza e explica: “obrigada Mel, mas deixa aqui um pouquinho. Ele não quer tá?”. Melissa balança a cabeça concordando. Fúlvia conversa com Miguel que por fim, aceita guardar a mochila e em seguida pergunta com o que ele deseja brincar, mostrando vários brinquedos sem sucesso. Ela então pergunta “você quer um colinho? **Posso te dar um colinho?**” Ele diz que sim, sorrindo, e os dois se sentam (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 22 fev 2022 - grifos meus).*

[...]

*Antonieta joga devagar uma bola de plástico. Isis (branca, 9 meses) percebe. Agora, aproxima seu corpo fazendo com que a distância entre elas diminua. Entrega outra bola e Isis, aceita. Na medida que se aproxima, os brinquedos conseguem ser dados diretamente nas mãos de Isis. Quando Eloisa sai da sala para seu intervalo de café Isis chora profundamente, então é acolhida no colo e em seguida pergunta “que foi, tá estranhando a profe, é?” e enquanto mostra os mordedores que tem desenhos de borboleta e de banana diz. “**Olha pra mim, me conta, por que você tá assim? Que linda que você é!**”, fala Antonieta. O choro não cessa e Isis soluça. Antonieta sugere “então vamos levantar um pouco” e em seguida, oferece água e ela aceita. A profissional docente anuncia “pronto, viu. Tudo certo?” e logo depois se aproxima da porta do solário e mostra o parque onde as crianças de outro grupo estão brincando. Isis movimenta a cabeça para observar e presta atenção na fala dita para ela “viu quanta gente tem lá? Ah, quer espiar? Sua esperta, tu se curva para ver, é? Pronto, acalmou o coração?” Isis continua no colo e Antonieta pergunta: “você também será serelepe igual a Ruanna, Isis? Vamos fazer o teste e ver se dá para a gente sentar” e quando elas se sentam, Isis volta a chorar. “vamos ver ali fora de novo?”, indica ela. Isis conversa o que a deixa surpresa “olha, estás conversando comigo, meio caminho andado”. Ao chegar, Eloisa pergunta “e aí, como foi? Chorou?”, a resposta veio com sorrisos “achei que sentiria mais, mas já estamos conversando, nos entendendo” (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 07 abr 2022 - grifos meus).*

A docência construída pelo cuidado está entretecida com o Outro e o reconhece como sujeito de direitos na relação. Esse reconhecimento ocorre pela ética que precisa do Outro para ser experienciada. O entendimento de que Rael e Isis necessitavam do seu tempo para constituir uma intimidade e a aproximação da profissional docente só foi possível pela compreensão de que esse bebê é um sujeito de direitos que sente, tem desejos, tem ação social e, portanto, a ação da profissional docente não poderia construir uma relação que não fosse sustentada por um princípio de respeito e atenção ao que o bebê anunciava. “*Vou estar por aqui*” é uma docência que se coloca em relação, em disposição ao Outro. A disposição para um olhar, para um sorriso, para uma outra linguagem que seja anunciada. *Vou estar por aqui* e, ainda, *Olha pra mim, me conta, por que você tá assim?* É uma docência que se permite ser em relação porque reconhece que necessita do Outro para existir. A compreensão da profissional docente, de que tanto para Isis quanto para Rael existe um tempo singular que não pode ser verticalizado pelo caráter geracional, coloca o cuidado como princípio na relação e foi a partir dele que elas foram constituídas. Do mesmo modo, o reconhecimento da ação do Miguel é sustentado pela compreensão de que as relações construídas pela ética consideram os sujeitos em seus modos

plurais, ou seja, evidenciada por uma não indiferença justamente porque miramos o Outro e o reconhecemos permanentemente como necessário para alterar nosso próprio sentido de existência.

Skliar (2013, s/p) traduz a ética como “vigília”, uma atenção naquilo que nos afeta. Cuidar requer ética. Uma ética do cuidado que se mostra comprometida e responsável. A ética do cuidado exige atitude, disponibilidade, prática e atenção. Encontros com adultos, com bebês e crianças que, ao compartilharem esse espaço coletivo, destacam suas afecções nos modos de estar presente, não sendo alheios às relações estabelecidas.

*Derick (11 meses) esteve doente na semana anterior e assim que Maria chega do café, os recebe e conversa com o pai dele no desejo de saber como ele está. O pai comunica “com tosse ainda, mas sem febre”. Ela indica que ficará atenta e se precisar, telefonará. Na despedida, Derick chora intensamente, assim, Maria conversa e lhe faz um carinho na cabeça. Ela se senta no chão e o coloca ao seu lado. Aos poucos ele se acalma, mas, sem sair de perto dela. Ele apoia-se nela, deitando a cabeça em seu ombro. Abraçando-o diz “estava com saudades de você, estava dodói né? **Mas já vai ficar bem!**” O abraço longo e cheio de atenção só foi interrompido quando Johnnatan (branco, 10 meses) chora e ela se afasta para atendê-lo. Derick a segue com o olhar (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 12 abr 2022 - grifos meus).*

Figura 84 – O aconchego de Derick: *Mas já vai ficar bem!*²³¹



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

²³¹ **#Para mergulhar no que se vê#** Sequência de duas imagens fotográficas: profissional docente sentada no chão abraça o bebê pardo de um ano que está de pé e apoia a cabeça no ombro dela; e bebê com olhar para algo permanece apoiado no ombro da profissional docente que está com os olhos fechados (Fim da descrição).

Derick esteve ausente alguns dias pois estava doente. Chegar naquele dia, depois de um tempo em casa, traz sentimentos que precisam ser acolhidos. O encontro não é novo, Derick conhecia a profissional docente, essa não é a questão e ele demonstra gostar de estar ali, embora comigo prefira manter-se distante. E está tudo bem! Ela o recebe, acolhe, reconhece que ele precisa de um aconchego. É um olhar que diz “estou aqui para você!” A intimidade possibilita que olhares e gestos o deixem se sentir mais seguro em estar ali. A profissional docente mostra-se interessada em saber como ele está o que é importante para uma relação sustentada pelo cuidado. Mas será que isto bastaria? Será que somente perguntar dos bebês e das crianças sustentaria uma docência que se constitui pelo cuidado?

Esse é o primeiro passo, mas, como não existe universalidade na Infância é necessário alargar os modos pelos quais as relações são construídas e para isso, é necessário conhecê-los através de seus processos culturais. É preciso conhecer quem são os bebês e as famílias, não para aprisionar o pensamento, mas para desconstruir a ideia da universalidade, do homogêneo, do igual. Ou seja, para desconstruir olhares interruptivos, prescritivos em um viés de saber sobre o Outro sem considerar as relações.

É preciso ouvir as histórias de vida e acessar elementos para que se possa compartilhar de saberes e de experiências singulares, necessários para compreender os contextos socioculturais marcados por composições heterogêneas em suas pluralidades de ser. A vida está para além dos portões da Unidade Educativa e precisa ser reconhecida para que as relações possam fazer sentido.

Portanto, conhecer os bebês está intimamente atravessado pelas relações e não é algo estático, fechado, porque pelas relações é que eles vivem as descobertas de si e do mundo. Os bebês constroem e reconstróem novos olhares e novos gostos que se alteram ao longo das suas experiências, a partir daquilo que é proposto e é por eles significado. Por isso a importância de ampliar as vivências e tudo o que se compõe nesse lugar da vida coletiva. Recupero , aqui, o posicionamento de Damaris Maranhão²³² em 2021 ao participar da formação da Rede de Florianópolis com a temática do cuidado na Educação Infantil, pois assim que o debate para o retorno das Unidades Educativas foi iniciado, fez uma crítica quando afirmou que estamos “formando bebês míopes”, porque eles não olham para longe e somente para o que está perto referindo-se ao tempo excessivo que os bebês passam dentro das salas. Então, entre minhas

²³² Damaris Maranhão, consultora do MEC em 1998 e também no período de 2010 a 2015, para a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998; em 2009, para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil em 2009; e, em 2015, da primeira versão da Base Curricular Nacional de Educação Infantil.

tantas perguntas naquele momento, trago algumas: o que temos oferecido para os bebês viverem nos espaços educativos? Como acolhemos os bebês que nos veem pela primeira vez? Eles se identificam nesse lugar pelas imagens, pelas músicas, pelas materialidades as suas distintas culturas? O que nossos corpos têm anunciado? Todos os bebês recebem colo, carinho, olhares atentos e palavras afetivas, de encorajamento, de empoderamento que possibilitem a construção de sua autoestima? O que é oferecido tem construído sentido para os seus modos de pertencimentos sociais e culturais?

Assim sendo,

Se uma criança chega à creche aos 4 meses e sai aos 6 anos; se passa 12h horas diárias aqui, e até os três anos frequenta raramente o pátio; se, a partir desta idade, adquire o direito de permanecer apenas por 2 ou 3 horas brincando lá fora, sobre cimento e brita; se as janelas da sala onde fica o restante do tempo não permitem a visão do mundo exterior; se assim os dias se sucedem, esta criança não conhece a liberdade (Tiriba, 2005, p. 09)

Bebês fora das Unidades Educativas vivem coisas profundas, vitais e que são pouco reconhecidas nos espaços institucionais sendo, muitas vezes, sobrecarregados de informações tão pequenas e tão vazias de sentido. A transição de um bebê, que chega de seu espaço privado, está plena de sentidos pela multiplicidade do que vivem. É preciso olhar para a Comunidade e para os contextos socioculturais no desafio dessa atenção, dessa entrega para conhecer. Um conhecer que não é de qualquer forma, mas contornado pela docência que se constrói por uma permanente atenção e vigília, pela familiaridade e pela proximidade aos códigos sociais e culturais dos bebês, das crianças e das famílias. Nesse intuito, a Etnografia, como uma metodologia, tem sido útil para produzir conhecimentos em torno dos processos constitutivos dos sujeitos. Esse olhar interessado e desafiador da Etnografia pressupõe uma tese que se *demora*, que se deleita e busca os agenciamentos das relações que não são construídas apenas no espaço da Unidade Educativa, mas são contornadas pelos seus contextos de vida.

Contudo, nossa docência não tem isso apurada porque esquecemos aquilo que é da ordem do sensível, dos gestos, dos cheiros, dos encontros e endurecemos e reduzimos as relações. Aqui, recupero a vivência de Melissa (parda, 4 anos): “*Procuro entender “mas por que você deixou de saber agora, que cresceu?” e Melissa justifica “porque é assim, a criança quando cresce, esquece”* (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 12 mai 2022 - grifos meus). Talvez seja o momento de trazer essa vivência para nosso viver no cotidiano...

Retomando o olhar para os bebês, importa reconhecê-lo como “potência de criação e construção de conhecimento” (Nörnberg, 2013, p. 110) para que a prática pedagógica que está

centrada na oralidade seja provocada a se revisitar e a aprender outros sentidos na composição dessa relação. Portanto, acolher em sua potência de ser é reconhecer que se constituem pelos seus cheirinhos, pelo colo, pelas materialidades, pelas suas origens, por aquilo que faz sentido em suas vidas. Acolher esse universo que chega com o bebê é um gesto de cuidado. É um gesto que constitui a docência que é afirmada “com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas” (Tardif; Lessard, 2012, p. 31).

Conceição avisa a Luna (parda, 4 meses) que irá trocar a sua fralda e seguem para o trocador. “com licença, vamos tirar o xixizinho da Luna? A profe vai trocar. Tá apertado isso aqui, tem que dizer pro pai e pra mãe. Tá na conta. Porque eu sou grande, sou encorpada”. Luna a olha e sorri. Mexe as pernas continuamente, encostando os pés, um no outro. Me aproximo e ela observa a minha presença. Conceição pergunta “quem é essa moça que veio me ver?” Luna sorri para mim e retribuo o sorriso. Ao final, ela a segura em pé enquanto ela sorri. Conceição canta e pergunta “você vai ser do samba? Dobra essa perna menina, como vou colocar a roupa assim? Ah, agora sim!”, sorrindo para Luna em seguida e ao final, com ela nos braços lhe dá um beijo (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 29 abr 2022).

O encontro entre Luna e a profissional docente é construído por uma ética do cuidado revestida pedagogicamente por uma prática respeitosa, iniciada antes mesmo da troca de fralda acontecer. O gesto da profissional docente em se aproximar calmamente de Luna e anunciar que irá trocar a sua fralda, o modo como a leva no colo até o trocador, em como conversa com ela, olha em seus olhos, pede licença para tocar em seu corpo e o faz de modo gentil são atitudes que, ao contornarem essa relação, anunciam ao bebê o modo como ele está se constituindo uma vez que toda ação docente cinge a constituição de tantos Outros. Um dos pontos centrais para que isso aconteça está em um olhar em torno do que é o bebê, uma “consideração dos bebês como sujeitos políticos, que nascem com direitos inalienáveis, que possuem leituras sobre e agem no mundo” (Coutinho, 2019, p. 61). Desse modo, Luna, ao ser reconhecida como um ser em sua inteireza, descobre o mundo, em seus inícios, pelas mãos de uma profissional docente que a respeita, que tem um olhar atento, e utiliza de linguagens para encontrá-la através do toque, dos sorrisos, dos olhares, da linguagem verbal porque “o tempo de qualidade é construído na rotina diária, quando os momentos de trocar fralda, vestir e alimentar a criança se tornam ocasiões para interações íntimas ‘um a um’” (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014, p. 08 - grifos das autoras). Ou seja, é preciso de tempo, é preciso de calma, é preciso de cuidado, para que as relações sejam sutis, assim como indica a entrevista de Tardos (2013):

Emmi Pikler disse: “pare, olhe primeiro a criança, veja se ela abre a boca ou não, coopere com o bebê, fale com ele”. Tocá-lo, fazê-lo se mexer, colocar alguma coisa em sua boca são procedimentos muito íntimos. São os momentos mais importantes da

vida dele. E, se fazemos tudo isso muito rápido, é como fechar o bebê na passividade; ele não tem espaço de agir, de se expressar (s/p).

O cuidado busca o Outro na relação, reivindica essa presença. “Para os bebês, os adultos são referências a partir de suas condutas, já que não há como cuidar do outro sem cuidar de nós mesmos. É uma relação dialógica” (Muniz, 2017, p. 263), assim, a profissional docente vê que na presença de Luna ela se altera, se constitui e precisa dela para atuar pela ética. Então, para sermos éticos precisamos reconhecer o Outro como sujeito, como ator social e isso ocorre

na forma de tratar essas crianças. Eu sempre digo assim que a gente precisa tratar eles com muito respeito em todos os sentidos, na hora de trocar uma roupa, na hora de limpar um nariz. A gente sabe que às vezes está aqui com dez, doze crianças e a gente acaba se perdendo nos momentos, mas eu sempre falo assim, vamos limpar o nariz, com licença, vamos ver se tem xixi, com licença, estou vendo a tua fralda, claro que nem sempre as gente se atenta de fazer isso, mas eu acho que esse respeito com as crianças vai fazer com que ela se constitua, ah, eu preciso ser respeitada. A criança que se sente respeitada ela não vai aceitar diversas coisas, fora daqui [...] ali no meu caso quando a bebê cai e se machuca a primeira pessoa que ela olha pra pedir um abraço é pra mim, então ela tem ali a minha confiança de que eu estou ali pra acolher ela (Notas de Campo – Entrevista com profissionais docentes/Maria, 31 ago 2022).

Na Educação Infantil é necessária uma vigilância permanente pelo que os marcadores de raça, etnia, classe, gênero e geração incidem as relações, especialmente por ser tratar de bebês, crianças e adultos. Isso não significa sobrepor a relação para atuar sobre uma moral, uma norma, uma conformação, mas ao enfrentarmos as desigualdades é possível olhar e conhecer aquilo que nos constitui pelo cuidado de si. A relação de cuidar de si está intimamente atrelada em um cuidado do Outro porque é impossível olhar para si sem que o Outro esteja em presença. É ele que me exige estar. Eu só posso ser eticamente porque o Outro me exige nessa relação, portanto, a elaboração de si é uma particularidade da constituição da docência. Essa reflexão é justamente para que as práticas educativo-pedagógicas não estejam assentadas em um adultocentrismo que retira da relação o Outro em detrimento de um vigor de si mesmo e para que se possa compreender a docência na Educação Infantil a partir daquilo que a constitui.

Quando Madalena retorna do café ela indica “quero ver se os desenhos ficaram lindos”. Ao olhar os desenhos ela diz “Miguel (branco, 3 anos), faltou o pé, você esqueceu?” “eu tô cansado” ele responde. Madalena continua: “O Vicente (branco, 4 anos), tu só pintou o nariz e o olho. Vem cá pintar depois tu brinca. Ele atende e senta-se junto da profissional docente que indica “pinta o pezinho de azul”, e diz logo depois, “agora vamos pintar esse pezinho que tu não pintou”. Em seguida, Madalena chama “Ó Ítalo (negro, 3 anos), vem cá um pouquinho terminar de pintar”. Ítalo leva as peças do jogo e as coloca na mesa. Ele a observa enquanto ela dá as instruções para a pintura do desenho e em seguida, pinta sem muita vontade. Madalena atenta também para Vicente, lhe diz “termina de pintar aqui senão você não vai brincar de outra coisa. Senão eu vou conversar com a [...]]. Tu acha que ela vai ficar feliz se tu

não faz a atividade? Eu acho que ela não vai gostar. Eu não acho legal quando faz tudo tapeado” (Notas de Campo – Fragmentos de Observação, 12 mai 2022).

Rocha (1999) possibilitou ampliarmos as discussões em torno do sistema educacional e de suas legislações, a partir de especificidades bem definidas, porque “a creche e a pré-escola diferenciam-se essencialmente da escola quanto as funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo” (Rocha, 1999, p. 61). Recuperá-lo pode parecer desnecessário, mas, compreendo sua importância pelo caráter que a docência na Educação Infantil assume o Outro na condição de instruir e ensinar, sobrepondo o ensino e a aprendizagem em detrimento das especificidades que são da esfera da etapa inicial da Educação Básica. Destaco que, a dimensão “[...] que o conhecimento assume na educação das crianças pequenas, coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário...” (Rocha, 1999, p. 61).

Olhar para a docência na Educação Infantil é estar atento para as relações que são construídas com os bebês e com as crianças naquilo que é da ordem do cotidiano. O comum é significado e vivido intensamente e está explícito nos momentos das brincadeiras, das conversas, dos gestos, dos encontros, do colo, da escuta, dos toques, dos olhares, dos momentos de cuidados corporais. O comum que está na presença. Contudo, a presença do adulto pode ressoar uma prática que, em virtude de um olhar sobre um todo, sobre uma conformação, exija de bebês e crianças pequenas um esquecimento de seus modos singulares de estar sendo. Um anúncio de interromper as experiências vitais que constroem suas identidades para se tornarem sujeitos iguais, que reproduzem ritos, modos sociais, estereótipos, valores morais.

Nesse sentido, uma docência prescritiva que põe sobre os sujeitos uma expectativa centrada no adulto que decide os tempos-espacos, as materialidades, as relações e nessa concepção,

o ensino simultâneo é o modelo que conforma, padronizando as experiências e os comportamentos. As regras são muito bem definidas, a participação das crianças e o exercício de sua autonomia são pouco valorizados. Uma vez que **cada ação a ser executada pela criança, já está previamente definida e todas as crianças devem executar as mesmas tarefas no mesmo tempo pedagógico** como, por exemplo, a hora de comer, de dormir, de tomar banho, de ouvir uma história, de brincar no parque, dentre outras (Beber, 2014, s/p - grifos meus).

Diante disso, algumas perguntas são importantes: Por onde a nossa docência tem caminhado e quais são as defesas pelas quais nos ocupamos? Reconhecemos que, nesse lugar, há espaços para: brincar, cantar, rolar, correr, deitar, pular, dormir, se sujar, sorrir? Há espaços

que respeitam os tempos próprios das crianças ou eles se firmam numa temporalidade única e estática? Os tempos aproximam ou afastam? A docência é construída ou destitui o Outro da relação? Reconhecemos os marcadores sociais da diferença de raça, etnia, classe, gênero e geração para o desafio da constituição da nossa docência? Os bebês e as crianças se descobrem na potencialidade do viver ou, vivem em pacificidade? A docência constitui-se pelo cuidado em um exercício de alteridade?

Recupero (e reflito) a conversa com as profissionais docentes, ao perceberem a existência de um excessivo controle sobre os corpos infantis: *“Eu acho que a gente erra muito no fato de dizer não faz” [...] “acho que a primeira palavra que eles aprendem é não, a gente fala muito”* (Notas de Campo – Entrevista com profissionais docentes/Maria, 31 ago 2022).

Quando as práticas educativo-pedagógicas são revisitadas e refletidas é possível reconhecer que existe em demasia um cerceamento dos corpos, o que tem sido bastante desafiador romper com este adultocentrismo (Rosemberg, 1976) que retira o sujeito de seu lugar de protagonismo na relação, embora, muitas vezes seja *“possível fazer diferente mas que pela nossa preguiça, ah, está cômodo, a gente vai deixando. As vezes também a gente não consegue né, está cansado, no dia a dia”* (Notas de Campo – Entrevista com profissionais docentes/Ivone, 31 ago 2022).

Esse processo reflexivo da *práxis* tem possibilitado olhar para a docência por outras perspectivas,

vejo que nas nossas práticas nós já melhoramos muito o olhar ordenativo que a gente carrega na própria formação da gente em torno do próprio senso comum, e também como experiência de uma prática na escola tradicional que a gente teve, de todos fazer tudo ao mesmo tempo, a gente carrega um pouco disso. Mas eu vejo que na própria formação da gente, na experiência a gente tem além de militado contra isso, proposto coisas diferentes, de como por exemplo os cantos na sala, o próprio planejamento as ações coletivas. Eu vejo que a gente já conseguiu romper bastante com essa questão embora ainda persista. Para mim, é emancipar a autonomia das crianças (Notas de Campo – Entrevista com profissionais docentes/Júlio, 31 ago 2022).

Na Educação Infantil precisamos estar em permanente vigilância aos processos relacionais porque o cuidado existe se eticamente nos relacionamos, se declinamos de nossas pretensas superioridades para estabelecermos uma relação em que o Outro possa estar. Nesta relação eu me experimento pelos meus gestos, pela minha voz, pelo meu olhar; porque me revisito, me altero. Sou tomada por desconhecimentos e me refaço, me construo para esta, por esta e nesta relação, por isso ela é única.

Olhar para o cuidado de si é reconhecer que, sendo ele anterior, se apresenta como um princípio que em relação me constitui, me reelabora, me questiona. Portanto, a prática de cuidado de si, é um trabalho de se conhecer e de atingir um modo de ser. Um cuidado vigilante, dessa maneira, enquanto profissional docente, pergunto: quais são as minhas obrigações, os princípios que regem este lugar, quais são os direitos que precisam ser assegurados? Quando eu sei quais são as minhas obrigações e esses princípios, se eu sei que os bebês, as crianças e as famílias estão inseridas em distintas culturas e sociedades, eu enfrentarei meu olhar universal, homogêneo, moral e dentro do campo ético reconhecerei que essas vidas estão atravessadas pelas diferenças. Se eu sei exatamente isso vou manter uma relação permanente de atenção e cuidado, portanto, é um cuidado que coloca uma lupa em si para que possa se ver melhor nessa relação e que o exercício do poder nunca seja retido e transformado em dominação.

[...] inicialmente poderíamos supor que, portanto, ocupar-se consigo é tarefa exclusiva dos adultos, uma vez que bebês e crianças não exercem poder político sobre os outros. Contudo, tal suposição poderia ser questionada [...] de que o poder não se restringe ao Estado e a seus governantes, e que existe uma microfísica do poder que se dilui por toda a sociedade. O poder, [...] as relações de poder não necessariamente possuem a mesma estrutura em todas as sociedades e de como os bebês podem ter um status bastante especial nas relações de poder (Tebet, 2019b, p. 40).

Portanto há relações de poder em todos os espaços, na família, na sociedade, nas instituições educativas e é saudável que aconteçam porque possibilita que a liberdade entre os sujeitos seja democrática. Olhar para essa liberdade dos sujeitos é reconhecer que, no campo relacional, o poder existe a partir de uma reversibilidade, ou seja, somente haverá ética na relação se os sujeitos puderem trabalhar de modo livre o poder. Quando isso não acontece o Outro está subordinado na sua ação, a sua dominação e nesse caso, o Outro deixa de ser sujeito para ser objeto. Essa relação de dominação exclui a ética, porque sua existência está intimamente atrelada onde existe a prática refletida da liberdade. Arendt (2016) defende que quando interrompemos a relação que não consegue mais viver nesse horizonte da ética a violência passa a existir, ou seja, a violência acontece quando o poder deixa de ser construído na relação, portanto, a dimensão ética é pressuposto para a constituição da docência e nenhuma outra forma de relação pode ser aceitável.

O controle sobre as crianças pode, em muitas situações, ser identificado como práticas de violência simbólica ou mesmo física, algo paradoxo para instituições que representam a defesa de seus direitos. Exemplos como impor que elas durmam, insistir que comam sem ter vontade, reter suas necessidades de se movimentar, impor longos períodos de espera para realizar ações ou ter suas necessidades atendidas, privá-las de

tempos e espaços para brincar, impedir o contato com os espaços externos sem causa aparente, impor a permanência na roda de conversas, entre outros, revelam práticas sutis ou mesmo explícitas de violência que precisam ser revistas ou mesmo denunciadas (Florianópolis, 2022a, p. 93).

A partir da minha pesquisa de mestrado (Muniz, 2017) identifiquei o cuidado interventivo e conformador quando a linha muito tênue entre proteção excessiva esbarra no direito ao espaço seguro e promotor de experiências. Nesse aspecto:

quais as fronteiras entre o protecionismo, impedimento da apropriação do mundo por parte dos bebês e das crianças, e a atenção conjunta, promotora de segurança nas relações? Nas situações em que é garantido aos bebês o direito ao movimento livre acompanhado pelo olhar atento dos adultos, constitui-se a autonomia e confiança deles em si mesmos (Guimarães, 2023, p. 06).

Dessa maneira, “mais do que uma intervenção, o cuidado promove a constituição do outro, demarcada por suas especificidades que vão sendo acolhidas em seu modo mais humano” (Muniz, 2017, p. 288), ou seja, considera-se necessário romper com uma docência centrada em uma perspectiva prescritiva e que geralmente quer responder pelo que já foi capturado e não pelo que pode ser, acontecer pelas experiências na potência da expansão da vida de bebês e crianças.

O cuidado interventivo e conformador também se apresenta associado à ideia de que bebês e crianças precisam se adaptar às regras impostas no espaço institucionalizado. A prática anuncia-se por uma cultura alicerçada no ideário de uma docência que controla e tem domínio sobre os sujeitos, determinando de modo coletivo aquilo que se vive e é significado de modo individual. Dessa maneira, a docência que interrompe e conforma os corpos é legitimada por uma cultura institucional — física e formativa — que determina tempo-espaço e controla os corpos infantis e adultos. Embora se reconheça a presença de uma estrutura imposta aos corpos, ela por si só não destitui a ética do cuidado da relação.

Veamos um exemplo clássico do horário da alimentação:

Comer envolve questões culturais e normativas e isso implica, conseqüentemente, tensões entre culturas alimentares específicas e a norma alimentar. Nas relações educativas durante os momentos de alimentação na creche essas questões precisam ser consideradas, porque significam no próprio respeito às identidades e ao gosto alimentares que estão em jogo nesses momentos (Lessa, 2019, p. 286).

Ou seja, posso levar todas as crianças para o refeitório no horário estabelecido para o grupo. Contudo, e se?²³³ **Se** não houver um aligeiramento na fila; um excesso de barulho e de alteração de voz por parte dos adultos que estão envolvidos nesse momento; **se** cada criança for respeitada em suas singularidades na escolha do que experimentar; **se** deseja colocar o feijão em cima ou prefere embaixo; **se** deseja somente molho ou a carne com molho; **se** prefere misturar todos os alimentos ou comê-los em separado ao invés de receber um prato padrão que já foi colocado na mesa; **se** ela pode escolher o seu talher; **se** a criança tem a opção de escolher ao lado de quem sentar, de conversar, encontrar-se com alguém da família ou de amigos que estão em outros grupos; **se** existe a possibilidade dela retornar para sala ao contrário de mantê-la sentada até que todas as crianças terminem de se alimentar; **se** a profissional respeita o tempo de contemplação da criança ao alimento, ao modo de apreciar ou de se inquietar com o sabor, com a textura, com o cheiro; **se** a profissional não aligeira este momento e tomada pelo tempo retira da criança a experiência de pôr o alimento no talher, de conduzi-lo com equilíbrio até a boca, haverá uma estrutura tempo-espço alicerçada no cuidado de “estar-com” (Lima, 2015) que pode rever, alterar, ajustar os passos dessa maquinaria institucional.

Essas ações podem estar contornadas e sustentadas por uma docência constituída pelo cuidado que reconhece cada criança em suas singularidades que precisam ser respeitadas. O cuidado desse modo não está situado especificamente na alimentação, mas,

se compreendemos o cuidado em seu estatuto próprio, como modo de relação atencional e dialógica, consideramos também o cuidado como direito. [...], o cuidado pode ser compreendido como ofício, próprio da função exercida no desempenho da atividade profissional docente com responsabilidade e responsividade, em presença (Guimarães, 2023, p. 06).

Dessa maneira, é preciso que sejam criados modos de convivência que afetem positivamente as relações porque nosso ato reflete no Outro. Dessa maneira, como temos afetado os corpos de bebês e de crianças em nossas relações? São corpos respeitados em suas singularidades quando necessitam de um colo, de um banho, de um aconchego, de uma troca de roupa, de um cuidado ao cabelo negro, ou, são impostas regras que os retiram de suas particularidades os tornando objetos? O reconhecimento do Outro só acontece de modo relacional e isso me aproxima de Ana Baiana, no ano de 2022 na Roda de Conversas do NUVIC, quando defende que só é possível fazer de outro modo em relação, por isso uma docência que se renova. É preciso atentar para construir de modo permanente a docência que coexiste com

²³³ E **se** mesmo assim for difícil ser/Não precisa ser perfeito/**Se** não der pra ser amor/ Seja pelo menos RESPEITO! (Bessa, 2020, s/p - grifos meus).

todas as diferenças e para isso vale lembrar que em se tratando de bebês negros as práticas racistas precisam ser enfrentadas e que, portanto, estando a docência dentro de um campo político, esse comprometimento, esse enfrentamento precisam ser abraçados por nós (Marques, Dornelles, 2018, 2019) e (Oliveira, 2004).

Eu tenho cuidado agora faz uns dois, três anos que eu tenho estudado bastante lendo alguns livros nessa relação do respeito à criança e de coisas que antes eu fazia e que hoje em dia eu evito fazer ou me policio para não estar fazendo que é gritar, que é falar não chora, ou falar engole o choro ou coisa assim que isso também é uma violência para a criança, e às vezes a gente solta assim porque é o que a gente escutou quando era criança é o que a gente vivenciou, mas estou sempre me policiando vendo a forma com que a gente tem que falar com eles. O fato de dizer que feio isso, fica quieto, uma violência na forma de falar. Às vezes a gente fala e nem percebe (Notas de Campo – Entrevista com profissionais docentes/Maria, 31 ago 2022).

A dimensão relacional em que o cuidado é constituído e elaborado pelas práticas cotidianas de bebês, crianças e adultos, substancia que “cuidar exige atenção ao outro. Esse movimento é estar em presença, é contemplar o outro que está diante de si; é ato educativo comprometido com o outro e contribui para a sua formação humana” (Kramer; Nunes; Pena, 2020, p. 10). Portanto, aquilo que antecede ao que é vivido, aquilo que se apresenta pelos detalhes, pelas construções de sentido, pelas relações e está comprometido consigo e com o outro, é o cuidado. Ele (o cuidado) está no modo como são estabelecidas as relações na troca de fralda, nos contatos corporais, nos momentos de alimentação que acontecem de modo coletivo ou individualizado; como os bebês são colocados e tirados dos lugares e na posição que os deixamos porque existe diferença para eles se os deixamos virados para a parede, ou, se estão próximo de outros bebês; na forma como respondemos os choros, os sofrimentos, os sorrisos, os pedidos de atenção, nos olhares que anunciam presença ou indiferença; no modo como recebemos as famílias e reconhecemos seus saberes, se são atendidas sem horário agendado para uma conversa mesmo que brevemente no sentido de reconhecer a necessidade que partiu da família naquele momento mas que depois possa ser retomado o diálogo. O cuidado está em como organizamos os tempos-espacos em que as crianças esperam para ir embora (se estão brincando, se estão sentadas aguardando as famílias abraçadas as suas mochilas); como acolhemos e se acolhemos as crianças que chegam em horários diversos; como acontecem os momentos de descanso, em como as crianças são tratadas; quanto tempo os bebês ficam no bebê conforto, se suas roupas, calçados, prendedores de cabelo são retirados quando possam parecer incômodos; se seus desejos são atendidos ao brincar; se as crianças ganham fruta mesmo que não terminem de almoçar ou jantar. O cuidado está no modo de existir na presença do Outro.

Julie (negra, 3 anos) deixa a boneca que estava brincando no banco e vai brincar com Hadassa (negra, 3 anos) no tapete, com um jogo de encaixe. Melissa (parda, 4 anos) que brinca na mesa com loucinhas e uma boneca, observa de longe a cena e se aproxima rapidamente da boneca. Observo Melissa que com cuidado a pega no colo e depois, leva para junto de onde estava brincando. Ela abraça e a coloca deitada na cadeira, por um breve momento, para que possa ajeitar o cueiro. Novamente a pega no colo e a olha com atenção, ajeitando vez ou outra o cueiro próximo ao pescoço. Seus braços a envolvem com cuidado, atenta a posição das mãos para que segure perfeitamente todo o corpo da boneca. Madalena se senta ao seu lado e Melissa avisa “eu encontrei uma bebê abandonada” deixando a profissional surpresa “ah, não acredito”. Melissa confirma e seus olhos arregalados mostram-se interessados e preocupados alterando suas expressões na medida que a conversa segue com Madalena “aham, bem ali”. “ali onde?” pergunta a profissional docente, tocando com delicadeza a boneca. “ali”, apontando para o banco onde a encontrou. Madalena instiga a conversa e deseja saber “e como você sabe que é um bebê abandonado?” Melissa explica “porque a Julie deixou na cadeira e saiu”. “E aí você pegou?” indaga ela. “aham, e eu trouxe pra cá”, explica Melissa. Interessada na história, também alternando suas expressões no desenrolar da conversa, Madalena pergunta “e o que você fez?”. Melissa indica “Eu dei comida, ela não tinha comido”. “Qual comida?”, pergunta. “Dei mamadeira, eu fiz”, responde ela. Madalena finaliza dizendo “Que bom que você está cuidando dela” e Melissa enquanto balança a cabeça concorda, voltando seu olhar atento e interessado para a boneca “aham” (Notas de campo - Fragmentos de Observação, 04 maio 2022).

Figura 85 – Melissa, a bebê e a profissional docente²³⁴



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Pensar a docência enquanto permanência é não perder de vista que nosso lugar social requer manter uma relação ética, autêntica e comprometida no exercício contínuo que nos exige pensar nos processos educativos e nas especificidades da Educação Infantil. Isso requer um posicionamento político sustentado pela defesa e garantia da Educação Infantil como direito ao cuidado que se apresenta na “convivência no espaço coletivo e público com uma presença

²³⁴ **#Para mergulhar no que se vê#** Sequência de seis imagens fotográficas: nas três imagens acima criança pequena parda de quatro anos se aproxima da boneca deitada na cadeira, lhe dá colo, toca em sua roupa e mantém o olhar em direção a ela. Nas três imagens abaixo a criança pequena com a boneca no colo se aproxima da profissional docente que está sentada e juntas interagem com a boneca, mantendo o olhar em direção a ela (Fim da descrição).

adulta profissional atenta, numa intencionalidade pedagógica mergulhada na atenção conjunta” (Guimarães, 2023, p. 09).

A especificidade da docência nos coloca em um grau de responsabilidade porque está entretecido com as pessoas, para tanto, é preciso estar atento aos princípios pelos quais construímos e contornamos as relações. Nesse sentido o cuidado como anterioridade se mostra

como atitude conjunta, responsiva, de responsabilidade e resposta do adulto na relação com as crianças, desde os bebês. Ao mesmo tempo, a atenção coloca-se não como atributo individual, mas como ação relacional, afetando o bebê e o adulto, provocando conexão e compreensão mútuas. O cuidado atencional concretiza-se na troca de olhares, sorrisos, nos gestos partilhados, na disponibilidade corporal (Guimarães, 2023, p. 09).

O encontro de Melissa e a profissional docente registrado pelas cenas fotográficas e o fragmento demarcam o lugar que o cuidado possui para que a relação educativo-pedagógica seja sustentada. O cuidado está localizado na anterioridade pois ele antecede no modo de conceber a relação com o Outro, na disposição, na presença que se torna possível enquanto uma relação que é construída pela ética.

Quando Melissa encontra a boneca na cadeira e mostra para a profissional docente, seu olhar e sua preocupação envolvia a boneca em uma profunda disponibilidade. Melissa a acolheu pois percebeu que ela estava “abandonada”, referindo-se a encontrá-la sozinha. A ação de conversar com a profissional docente caracterizou um gesto de cuidado que foi construído pelo entendimento de que a boneca necessitava ser acolhida por ela, inicialmente, mas que depois foi reafirmada na presença da pessoa adulta. Em todas as vezes em que Melissa brincava de boneca sempre havia uma relação respeitosa que se apresentava no tom da voz, no toque com delicadeza no corpo, nas explicações quando precisava ir trabalhar ou ir ao supermercado, na preocupação se havia se alimentado, se estava com alguma dor, se havia brincado na creche e feito amizades e principalmente de que ela nunca ficasse sozinha. Os enunciados de Melissa demonstravam que

o ato de brincar como atitude pedagógica que também requer cuidado, sobretudo quando os sujeitos brincantes são crianças pequenas. Em outras palavras, a postura do(a) educador(a) de propiciar experiências favoráveis ao brincar, bem como a brincadeira em si, do ponto de vista ontológico, serão encaradas como variáveis do cuidado. Brincar, além de uma face curadora/cuidadora, possui também um caráter corporal-social que com ela se relaciona (Colla, 2020, p. 03).

Ou seja, Melissa ao brincar com as bonecas expressa e comunica a experiência em relação ao cuidado em que vive na/com a presença dos adultos, dessa maneira, “a ética do

cuidado é exigência para que a nossa esfera humana — nossa humanidade — não seja destruída. Ela significa presença do adulto, reciprocidade, vínculo, encontro” (Kramer; Nunes; Pena, 2020, p. 15).

E, ao pensar no vínculo, nas presenças e no tempo-espaço para as vivências, partilho o fragmento:

Na reunião com as famílias do Grupo I o pai de um bebê indica que já conversou com as profissionais docentes acerca do horário de entrada e pergunta se pode deixá-lo às 10h para que ele tome o café da manhã em casa com os pais por ser o momento em que eles curtem bastante por estarem juntos. Maria explica que às 10h será tarde porque o almoço é um pouco antes da 11h e se tomar café tarde, não vai querer almoçar. O pai indica que ele toma o café às 8h e o resto do tempo é de organização porque ele também tem um jeito mais devagar de se alimentar e que após isso, trazem ele. Ele defende que a creche pode pensar nesse tempo das famílias juntos. Maria afirma que ele irá perder muitas propostas e na sequência a diretora diz “tem que ter uma rotina”. O pai ao ouvir estas justificativas fala “ah, eu pensei que era só por causa da alimentação” e a diretora responde “não, não, tem toda uma questão”. A mãe de outro bebê pergunta “ah, mas que horas eu vou ficar com ele?” O pai do bebê fala “viu, não sou só eu que quero um tempo com ele, vocês poderiam pensar nisso”. A diretora responde “é que as famílias podem pensar, ah, mas nessa faixa etária não se faz muita coisa, mas aqui já tem uma rotina. Tem o parque, o hall, a aula de educação física”. Maria sugere “ah, quem sabe então vocês possam pegar mais cedo, umas 4, 4 e meia, porque aí não tem mais proposta (Notas de Campo – Fragmentos de Observação/Reunião com as famílias, 14 mar 2022 - grifos meus).

A possibilidade de acompanhar os grupos nas reuniões e nos processos iniciais de inserção foi primordial para também me atentar quanto aos modos pelos quais as profissionais docentes constroem as relações junto das famílias e sob quais perspectivas os processos educativos são constituídos porque

[...] a família constitui-se como o *nexus* de todas as instituições culturais. É aí, por via da participação nas rotinas familiares e domésticas, que as crianças são introduzidas na sua cultura, adquirindo um conjunto de conhecimentos acerca das suas famílias e da comunidade local que lhes permite participar no mundo social mais alargado (Ferreira, 2004, p. 65 - grifos da autora).

Há uma linha muito tênue (e tensa) que esbarra no direito do bebê, da criança e no desejo que a família anuncia. Isso nos coloca em relação, e evidencia um ponto importante de partida: a docência é atribuída ao conhecimento do contexto, das pluralidades, das diferenças constituidoras de seus aspectos sociais e culturais, portanto, anterior a um pré dizer, há o deslocamento para se colocar em relação. Esse elemento é nodal para desconstruirmos um olhar homogêneo que incide em modos que, culturalmente, dizemos como o Outro deve pensar e agir. A fala “[...] não sou só eu que quero um tempo com ele” revela uma necessidade de parada, de olhar o cuidado e as relações sob a perspectiva e configuração do tempo *áion*. Talvez requeira

compreender para além da rotina da Unidade, um lugar de possibilidades, de permanência do tempo necessário para aquele agora, eleito pelo pai do bebê.

A atenção e o cuidado das famílias nas Unidades Educativas parte do princípio garantido dos direitos dos bebês e das crianças à Educação Infantil e,

além do direito à ampliação das vagas na creche, na direção do que institui o PNE, é necessário garantir o cuidado como direito público, direito dos bebês aos ambientes públicos e coletivos de socialização, **escuta, diálogo, atenção, para além da esfera doméstica e privada** [...] Esse movimento implica na tensão em relação às expectativas construídas sobre a docência e o lugar social do profissional da educação na creche (Guimarães, 2023, p. 13 - grifos meus).

Portanto, um espaço que deve acolher as singularidades que são próprias dos modos plurais em que as vidas se constituem e que se (re)constrói a partir de uma ética do cuidado pelas tessituras das relações. É uma ética que me exige um olhar ampliado e tensiona a ideia de uma família nuclear, única e dentro de uma normatividade. O direito ao cuidado também reivindica que as famílias sejam acolhidas em suas diferenças, as relações sejam compartilhadas e construídas a partir de seus pertencimentos sociais e culturais, e que a Unidade Educativa compreenda os modos plurais existentes nas relações familiares.

É fundamental reconhecer que o cotidiano social do bebê se altera de modo intenso quando ele se insere no contexto institucional e por conta disso, existem elementos primordiais que precisam ser cuidados e construídos no trânsito do espaço privado para o público. O modo como identificamos as relações familiares, existentes dentro de uma construção social e cultural, diz muito de como entendemos e respeitamos suas particularidades e, especialmente, como a dimensão do cuidado é compreendida na relação.

Dessa maneira, ao desconsiderar ou diminuir o sentido que, para a família, tem na construção relacional junto ao filho a partir de uma defesa que se ocupa de uma rotina previamente organizada para o bebê, é revelador de uma docência que se caracteriza a partir de um discurso moderno que subjuga o que se vive no âmbito privado em detrimento daquilo que se vive na Unidade Educativa. Dessa maneira,

é importante problematizar o lugar social de bebês e crianças pequenas entre a esfera íntima, privada e familiar e a esfera pública, especialmente a creche, compreendendo a educação e a docência na creche numa perspectiva do cuidado como ética, [...]. Para além do direito à educação pública, é importante a garantia do direito ao cuidado como modo de relação humana-pedagógica, atencional e responsiva com as crianças, desde os bebês (Guimarães, 2023, p. 03).

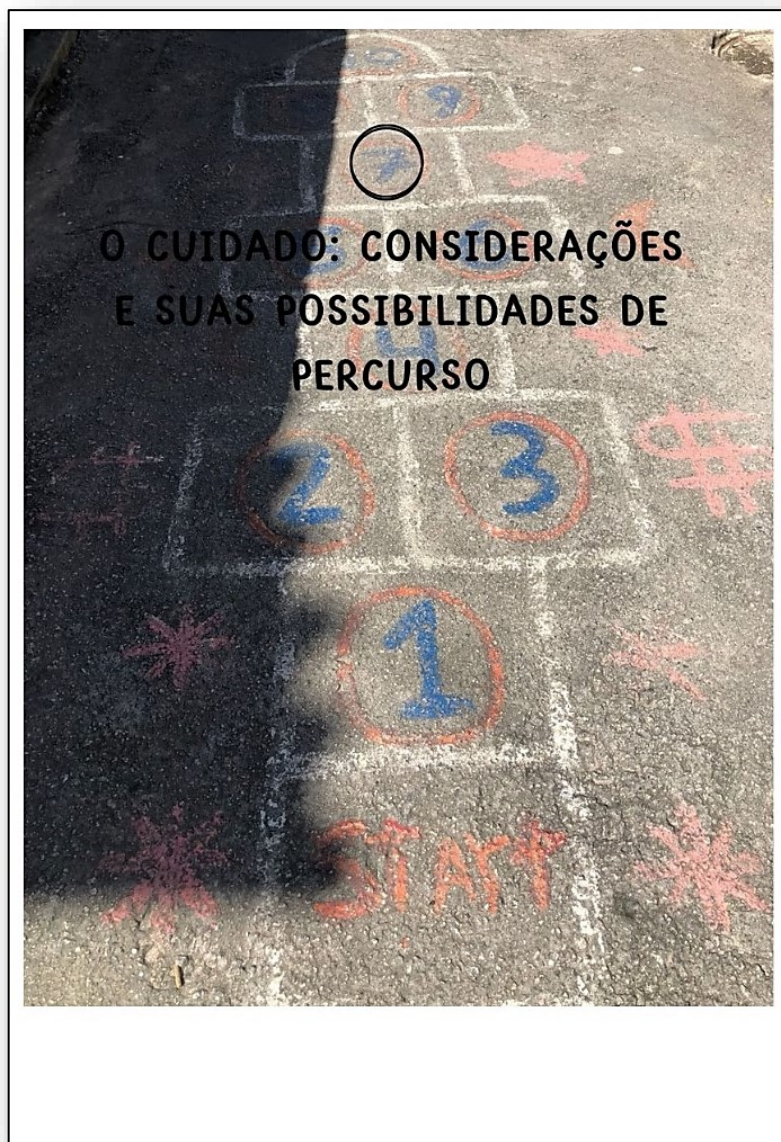
O cuidado também é significado dentro de um lugar social e cultural portanto, a defesa de que o bebê estará perdendo aquilo que é da ordem da rotina institucional diminui o que, na esfera familiar, é construído como princípio relacional. Ao retirar a possibilidade que a família tem em viver este momento, está se retirando o aspecto relacional entre bebê e família, do bebê com a profissional e da família com a Unidade. Se a docência incide no campo das interações humanas é necessário que se faça “uma crítica resoluta das visões normativas e moralizantes dela” (Tardif; Lessard, 2012, p. 36) porque existe um entrecruzamento em que o cuidado, como constitutivo, atravessa permanentemente as relações.

Assim, para Rocha e Ferreira (2016, p. 130) “neste processo não se pode deixar de dar atenção aos actos (sic) produzidos pelos pais para educar os seus filhos, não sendo estes atos independentes das concepções acerca do que é uma criança, quais as suas necessidades e qual a função dos pais”, portanto, os aspectos inscritos na natureza biossociocultural do bebê precisa ser considerada como princípio para as relações construídas no espaço educativo porque é um direito e nos importa assegurar um compartilhamento com a vida familiar em seus modos plurais e cotidianamente vividos. Uma docência que se faz de modo permanente pelas relações (Agostinho; Lima, 2015) está em um compromisso ético de elaboração no qual a todo momento é um lugar a ser revisitado. É um acompanhamento, uma vigília e atenção a alteridade. É um olhar curativo de autorrecuperação, (hooks, 2019) porque a docência prescinde da relação e do cuidado para se constituir.

É nessa dialogia que se hospeda o cuidado!

7 O CUIDADO: CONSIDERAÇÕES E SUAS POSSIBILIDADES DE PERCURSO

Figura 86 – **Percurso:** Brincadeira da Amarelinha desenhada na Servidão Santo Antônio²³⁵



Fonte: acervo pessoal da autora (2021).

Neste momento da pesquisa, continuo andante.

Uma professora-pesquisadora que não finda seu caminhar nesta tese, mas que se vê nessa fluidez, nesses começos e recomeços, e reconhece que esse caminho, trilhado metaforicamente através da Amarelinha, foi precioso para sua constituição enquanto

²³⁵ **#Para mergulhar no que se vê#** Imagem fotográfica em modo retrato representa o desenho da amarelinha no chão da rua contendo em cada quadrado o número que vai do um ao nove. O número sete está circulado para indicar o sétimo capítulo da tese: O cuidado: considerações e suas possibilidades de percurso (Fim da descrição).

pesquisadora. Portanto, escolhi andar pela Etnografia a partir de uma pesquisa de proximidade aos sujeitos em suas diferenças e no reconhecimento dos seus processos culturais e sociais.

Esta pesquisa, teve seus primeiros passos desenhados durante o caminho realizado no mestrado, cujas análises buscaram responder como os bebês interrogam a prática das profissionais docentes nas relações de cuidado nos momentos de higiene, alimentação e sono. Naquele estudo, perceber como as ações corporais de cuidado aconteciam nas relações destacou a potência do bebê que revela/altera modos outros de uma Pedagogia que pode ser homogênea pelo lugar que historicamente o cuidado foi forjado. Assim, minha posição de professora-pesquisadora possibilitou permanecer no caminho para construí-lo e retocá-lo, agora, nesta tese, convertendo a pergunta do cuidado para as profissionais docentes no sentido de problematizar e refletir acerca dos significados e sentidos que elas atribuem ao cuidado e como ele reverbera na constituição da docência na Educação Infantil. Portanto, pensar a docência a partir do cuidado como anterioridade ética é o que me propus, neste estudo.

Logo, esta é uma escolha marcada por uma opção política engajada e que por isso, exigiu posicionamentos diante de minhas defesas. Esta pesquisa reconhece a necessidade de encontrar-se, pela Etnografia, com os marcadores sociais da diferença porque permitiu acessar as categorias de classe, gênero, raça, etnia e geração trazendo para a reflexão como as relações de poder afetam a vida das pessoas e como, criticamente, é necessário enfrentar, tanto as estruturas sociais, quanto os processos vividos pelos sujeitos em suas distintas relações sociais.

Ao longo da tese segui com a Amarelinha na condução de um caminho que possibilitou encontros com os sujeitos, a partir de uma observação participante, e que teve como horizonte o cuidado como constitutivo da docência. Desse modo, este foi um estudo etnográfico realizado entre os anos de 2019 e 2022, em um Núcleo de Educação Infantil Municipal de Florianópolis localizado na Comunidade Vila Santa Rosa, no bairro Agrônômica. Neste percurso, a imersão ao campo foi desenhada por muitos acontecimentos, dentre eles Pandemia da COVID-19, que incidiu diretamente na vida de todos, e que, por conta disso, teve algumas estratégias metodológicas alteradas. A exemplo disso foi a inclusão do Grupo Focal com as profissionais, a inserção de mais um grupo para observação e as entrevistas com as famílias. Assim, este foi um percurso trilhado e construído pelos elementos advindos da Etnografia que possibilitaram desenvolver a pesquisa na presença do Grupo I (composto por dezesseis bebês entre quatro e quinze meses) e por seis profissionais docentes e no Grupo IV (composto por doze crianças entre três e quatro anos) e por cinco profissionais docentes; da técnica do Grupo Focal com quatro profissionais da Unidade Educativa; de entrevistas com seis moradores da Comunidade Vila Santa Rosa, com duas famílias do Grupo I, e uma com as famílias dos Grupos II, III e IV,

e com quatro profissionais docentes. Além do percurso construído pelas andanças pela Comunidade, pelo bairro, diálogos com outras profissionais da Unidade Educativa, conversas com outras pessoas no bairro e da pesquisa documental nos documentos da Rede.

As andanças estiveram sustentadas por princípios epistemológicos, metodológicos e éticos porque é pelo cuidado que elaboramos de forma permanente uma docência que não atua sobre o Outro, mas que se constitui pela alteridade que preserva e resguarda o lugar de cada um. Para isso, compreendi que a atenção ao cuidado para olhar a docência necessitou se aproximar de seu território real, envolvendo não apenas as profissionais docentes, os bebês e as crianças pequenas, mas também as famílias e a Comunidade.

Desse modo, no âmbito desta tese, o cuidado foi formulado por quatro núcleos constituídos pelas vivências construídas: Núcleo 1) O Cuidado: as relações entre a Comunidade e as famílias; Núcleo 2) O cuidado: tempo-espço na arquitetura das relações educativas; Núcleo 3) O Cuidado: as relações com o corpo e Núcleo 4) O Cuidado: as relações de Controle e Atenção.

A defesa do cuidado nessa anterioridade exigiu um conhecimento que é arremessado para além do espaço institucional e tem o foco nas relações educativo-pedagógicas.

O primeiro caminho — Núcleo 1) **O Cuidado: as relações entre a Comunidade e as famílias** — disse da minha inscrição no território entre o morro, o asfalto e a Comunidade Vila Santa Rosa e evidenciou a importância do povo negro para a constituição do bairro e da sua história dentro da cidade de Florianópolis/SC. Os dados foram elaborados e se relacionaram fora da Comunidade Vila com a intencionalidade de marcar os territórios através de histórias, de seus pertencimentos, de suas lutas, seus processos de apagamento e silenciamento cultural e social e a presença de muitas famílias imigrantes e migrantes: haitianas, paraense e baianas, na região.

Na imersão, “de perto e de dentro” (Magnani, 2002), percebi que o processo de construção da Comunidade foi/é narrado sob uma perspectiva coletivizada. Uma Vila que foge do ideário de supervalorização do bairro e por isso permanece invisível para a cidade e para políticas públicas, mas que para sua própria existência, resiste e existe.

A aproximação ao Núcleo de Educação Infantil Municipal e as famílias no reconhecimento do quanto a vida privada incidiu nos aspectos da vida pública, possível somente pela experiência de “estar-com” (Lima, 2015) compreendi que as famílias e seus modos de vida afetam o modo como as profissionais docentes tecem sentidos em suas práticas educativo-pedagógicas e em suas relações com os bebês e as crianças pequenas. A condição relacional também interferiu na forma como elas significaram e deram sentidos em torno do cuidado.

O segundo caminho — Núcleo 2) **O cuidado: tempo-espaço na arquitetura das relações educativas** — indicou que olhar para o tempo-espaço, envolto pelo cuidado na Educação Infantil foi um desafio, isso porque rompe com uma docência linear, prescritiva, tradicional para se constituir pela multiplicidade e dialogia. Compreendi um tempo-espaço constituído por uma topologia que prescindiu dos modos relacionais e convocou a profissional docente (e também a mim) a enfrentar e desconstruir um tempo *chrónos* que é sucessivo, progressivo, quantificável, para habitar o tempo dos bebês e das crianças pequenas, o qual é constituído pela presença, pelo toque, pelo olhar, pelo sentir, pela intensidade através da tessitura do tempo *Aión* da intensidade, da experiência, da potência.

A pesquisa evidenciou que o modo como as Unidades Educativas são projetadas e construídas interferem na organização do tempo-espaço e que também manifestam suas concepções de bebês, crianças, Infâncias, Educação Infantil. Percebi que a organização da vida diária é definida a partir dos adultos da Unidade, contudo, quanto menor o grupo, maior a exigência corporal e a proximidade relacional, dadas as suas particularidades e, conseqüentemente, promove a existência de um alargamento da dimensão tempo-espaço. Isso se evidenciou especialmente nos momentos de almoço em que havia uma plasticidade do tempo nas relações com os bebês porque não havia uma organização específica para o sono, o que diferentemente foi percebido com as crianças pequenas.

Percebi uma ambigüidade atribuída na participação das famílias na Unidade Educativa, uma vez que se a Unidade considerava necessária a participação delas, por outro lado compreendia uma sobreposição da defesa pelos direitos frente aos deveres que deveriam assumir na Unidade.

Compreendi que a condição de ser bebê altera os fluxos de uma docência linear e prescritiva, porque na medida que crescem evidenciava-se uma necessidade de condicionar um comportamento que passa a ser de identidade do grupo. A exemplo disso é a projeção das profissionais docentes para que ao final do ano todos já conseguissem fazer atividades juntos, como se sentar em roda para cantar, ouvir histórias, dormir no mesmo horário juntos.

Embora haja o tempo-espaço que são assimétricos e normativos, as crianças pequenas estão para além dessa conformação, isso porque, ainda que internalizem regras e condutas e apropriam-se delas em seu cotidiano, é possível reconhecer que buscam escapar, revirar, desconstruir e questionar as regras do que a elas é instituído a partir de uma ordem institucional adulta (Ferreira, 2002, 2004). E isso acontece porque elas não estão expostas unicamente pelas estruturas e mediações sociais e culturais no qual a profissional docente apresenta, mas que no cotidiano, crianças pequenas e adultos edificam novos significados. Portanto, elas transformam

e ressignificam as estruturas e as interações, no confronto, na recusa, não apenas reproduzindo mas também, criando estratégias que interrompem a autoridade do adulto.

O terceiro caminho — Núcleo 3) **O Cuidado: as relações com o corpo** — dialoga com o corpo do bebê, da criança pequena e do adulto no sentido de abertura e complexidade, pois é por ele que todas as nossas relações e significações do mundo são produzidas e sentidas.

A pesquisa aproximou-se aos Estudos dos bebês, o que contribuiu para compreender as categorias e metodologias utilizadas em pesquisas com as crianças, as quais não são suficientes para que se possa estudá-los, tanto que a complexidade conceitual do que é ser bebê difere-se da categoria geracional de ser criança, portanto, bebê não é criança.

A pesquisa discorreu em como o conceito de bebê interfere na construção dos sentidos de cuidado na Educação Infantil, afirmando que não existe uma definição fixa e universal nem um critério específico que, cronologicamente, demarque o fim de ser bebê, mas revelou contornos de um construto social balizando sentidos de ser bebê em cada cultura. Portanto, a condição de ser bebê é atravessada por construtos sociais e culturais transversos pelos marcadores de raça, etnia, classe, gênero, geração.

Compreende-se o corpo da profissional docente, enquanto uma ferramenta pedagógica, é enunciativo e tem marcas de uma centralidade na constituição da docência. Portanto, olhar como nossos corpos se revelam, seja pelo que a presença do Outro nos causa, seja pela sensação de impotência que a docência revela, seja pelas marcas do cansaço pelo que a profissão nos exige, principia e sustenta o cuidado que se acomoda nos modos como nossas linguagens respondem e oferecem hospitalidade. Por isso, é preciso compreender a importância do corpo do adulto na constituição das identidades de bebês e crianças, que são diferentes e estão atravessadas pelos marcadores sociais da diferença.

Não existe neutralidade na educação. Todas as práticas educativas incidem na vida de bebês e crianças de modo a construir discursos e identidades dos seus corpos. A defesa de uma educação antirracista é inegociável e precisa acontecer na cotidianidade, na reivindicação de uma docência que se faz com o Outro, no resguardo pelo direito em ser visto e reconhecido através de práticas respeitosas que revigorem e empoderem seus corpos, suas ancestralidades, seus saberes originais, suas identidades.

O quarto caminho — Núcleo 4) **O Cuidado: as relações de Controle e Atenção** — trouxe reflexões advindas do cuidado de uma elaboração anunciada já no mestrado a partir do cuidado como constitutivo para pensá-lo em relação à docência. Nessa elaboração compreendi que o cuidado, enquanto uma anterioridade, pressupõe a ética na relação educativo-pedagógica, portanto, sustenta e constitui as relações.

Nessa relação, o cuidado de si está tramado pela disposição ética em um exercício de si para que possa se conhecer e alcançar um modo de ser. O cuidado de si como uma inquietude que altera o modo de existência intimamente ligado à ética, assim, é um cuidado primeiro, ontológico que converge para um saber de si para que se possa viver em relação. O cuidado, dessa maneira, é anterior a qualquer outra coisa. Reflete um como olhar o Outro e a si, um reconhecimento do Outro como legítimo na relação.

A pesquisa também realizou a construção genealógica do cuidar e educar na documentação da Rede Municipal de Florianópolis e embora se anuncie este lugar de desafio da indissociabilidade, percebi que é preciso ser reelaborada para desconstruir o pensamento disjuntivo do cuidar e educar. Ou seja, essa indissociabilidade precisa ser construída e se traduz em um desafio, assim sendo, a tese formulou a saída do binômio trazendo o cuidado como uma anterioridade ética e constitutivo da docência.

O cuidado como constitutivo que transita no espaço público se inscreve pela docência que é relacional, portanto, é ela quem nos pergunta de nosso lugar em relação ao Outro. A docência não existe sem cuidado pois ele está justamente porque o pressupõe. O cuidado que é reivindicado é aquele que se reconhece na presença do Outro, não se mostra indiferente e está na condição permanente de uma ética construída na/pela relação. É um cuidado ético porque há sujeitos que são atravessados pelos seus territórios, pertencimentos culturais, marcadores sociais e constituem, definem e interrogam a docência. Para agir como um ser do cuidado precisamos atentar para as relações e construir, de modo permanente, a nossa docência.

A dialogia na constituição da docência defende uma ética que desconstrói o olhar adultocêntrico e entende o papel que bebês e crianças reivindicam e assumem nas relações e visceralmente alteram o próprio lugar da docência. Assim, o encontro entre Miguel e a profissional docente através da pergunta **“E quem vai cuidar de mim, profe?”** fez ruídos que seguiram durante a tese porque o que habita na pergunta do Miguel é o reconhecimento da docência, constituída pela ética do cuidado.

Então, o cuidado está na cotidianidade, ou seja, não está fora do que se vive, mas está inserido nos detalhes, nos encontros e nos modos como nos relacionamos. Está explícito nos momentos das brincadeiras, das conversas, dos gestos, dos encontros, do colo, da escuta, dos toques, dos olhares, dos momentos de cuidados corporais. O comum que está na presença. Eu só posso ser eticamente porque o Outro me exige nessa relação, apontando uma elaboração de si que seja uma particularidade da constituição da docência.

Foi possível, pela Etnografia, fazer este caminho!

Reconhecer que bebês e crianças estão atravessados por seus contextos sociais e culturais alarga o modo com que a vida coletiva se constitui. Percebi que as profissionais docentes necessitavam saber que, para olhar a docência e o cuidado, é preciso abraçar o sujeito que chega com suas distintas composições. Isso porque, o cuidado não constrói uma ética no momento que se conhece uma criança pequena, um bebê ou uma família, o cuidado é anterior a isso porque existe uma história em torno da construção daquela Comunidade, dos territórios, da história da creche, das histórias pessoais. A construção desses, em torno do cuidado como anterioridade, tem o reconhecimento do Outro e da sua história e para isso, só conhece quem habita. Se conhece pela docência, por uma aproximação permanente de atenção, vigília e proximidade.

Os caminhos pelos quais eu vim, que me trouxeram até aqui, trazem meus percursos de vida lado a lado do cuidado. A tese *se de-mora*, há nela uma pre-ocupação (sob um horizonte ontológico), um demorar-se pelo sentido de reconhecer que ela traz o agenciamento dessas relações que não são exclusivas da Unidade Educativa, mas são contornadas pelos contextos de vida dos bebês e das crianças pequenas e precisam ser conhecidos.

Permaneço andante.

A Amarelinha deixa caminhos, deixa possibilidades. A pessoa que caminha tem sempre um horizonte de percurso. Itinerâncias. A tese se constituiu pelas escolhas. Alguns momentos precisei desacelerar porque parecia estar rápido demais, do mesmo modo quando treinamos o arremesso da pedra para que ela possa aterrissar no espaço correto, mesmo que seja quase escapando pelas beiradas. Em outros momentos, o desânimo pelas intercorrências dada a Pandemia deixou entristecido o momento e exauriu as forças para pulos e outros arremessos. Mas houve tantos momentos que a alegria, a entrega, os vínculos, os bebês, as crianças pequenas, os adultos, transformam cada desânimo, cada frustração, cada medo, em força, em potência: em CUIDADO!

A Amarelinha não traz um fim. Embora tenha seguido de forma linear pelos núcleos, eles se conectam e fazem novas conexões, e o fazem pela condição relacional que o cuidado, como constitutivo da docência na Educação Infantil, reivindica. Enquanto na Amarelinha os números se encerram, eu vejo no céu a possibilidade de permanência, de infinito. A Amarelinha não termina nunca. Ela está nas nossas memórias, nos passos, no pés que me acompanharam. Nas memórias das Infâncias dos bebês e das crianças. Ela está!

Figura 87 – Nunca estive só: “o verbo ‘partir’ oferece a poética, simples e calorosa opção de haver algum tipo de regresso, algum fortuito reencontro” (Ondjaki, 2023, s/p)²³⁶



Fonte: acervo pessoal da autora (2021).

²³⁶ **#Para mergulhar no que se vê#** Composição de cinco imagens fotográficas que destacam os pés: bebê dentro da água toca com as mãos em seus pés, pés calçados sob lajota na rua, pés descalços sob a grama, senhora caminha na rua com a sombra de sua imagem refletida e ao seu lado, pés calçados da pesquisadora e pés de bebê sob a areia no parque (Fim da descrição).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea** v. 8, n. 2 p. 371-383 Jul.–Dez. 2018. Disponível em: <https://encurtador.com.br/abMR7>. Acesso em: 10 dez 2021.

ABREU, Bárbara Cecília Marques; DORNELLES, Leni. **Bebês como potência de vida: corporeidade e sensorialidade na educação infantil**. São Carlos. SP. Pedro & João Editores, 2021.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Perigo de uma história única**, publicada em Outubro de 2009. Disponível em: <https://encurtador.com.br/gDX08>. Acesso em: 22 jan 2020.

AGOSTINHO, Kátia Adair; LIMA, Patrícia. A docência na educação infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. **Investigar em Educação**, Portugal, n.º 4, 2.ª série, 2015. Disponível em: <https://abrir.link/ffwbW>. Acesso em: 14 mai. 2022.

ALMEIDA, Silvia Maria Alves de. **Infâncias indígenas kaingang**: entre a escrita etnográfica e o viver das crianças na aldeia Kondá - Kanhgág kâsir: tu v?nhrán jé, kar ti h?ren ka mogmog Kondá ki .Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa. Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/gjtKQ>. Acesso em: 10 dez 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Andressa Alano. **Cotidiano escolar**: um olhar sob a perspectiva da gestão do cuidado, a partir das vozes das crianças. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. 2016. 155 p. Disponível em: <https://abrir.link/MTFFV>. Acesso em: 14 jul 2022.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Educação da infância: o lugar da participação da família na instituição educativa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - v. 32, n. 1, p. 267 - 285, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://abrir.link/IUEcc>. Acesso em: 10 jan 2024.

ANDRADE, Elaine Almeida de; FERREIRA, Manuela. Construir o consentimento informado numa pesquisa com crianças imigrantes: traduções e traições. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.28, 2020. Disponível em: <https://abrir.link/RBWYX>. Acesso em: 22 jan 2022.

ANITELLI, Fernando *et al.* **Almaflor**. [S.l.], Gravadora Independente, 2022. 01 partitura. Banda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e4Q2w0jypdE>. Acesso em: 02 fev. 2022.

ANJOS, Adriana Mara dos; AMORIM, Kátia de Souza; VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde T. Interações de bebês em creche. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 9, n. 3, p. 513-522, 2004. Disponível em: <https://abrir.link/InGMZ>. Acesso em: 01 fev. 2024.

ANTUNES, Arnaldo Augusto Nora *et al.* **O seu Olhar**. São Paulo: Sony Music Entertainment, Inc., 1995. 01 partitura (01 p.). Banda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YOFyJ82zrX0>. Acesso em: 02 fev. 2024.

ANTUNES, Arnaldo *et al.* **Cabelo**. São Paulo: Gravadora Lyrics, 1989. 01 partitura (01 p.). Banda. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YYAM-_PcN10. Acesso em: 29 out. 2023.

ARENDDT, Hanna. **Sobre a violência**. 7ed. Trad. André de Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2016.

ARENHART, Deise; LOPES, Jader Janer. O espaço e o tempo como marcas de alteridade em culturas infantis. **Revista Trama Interdisciplinar**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: <https://abrir.link/vjFWR>. Acesso em: 1 fev. 2024.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As Professoras de Crianças Pequeninhas e o Cuidar e Educar**: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2002. Disponível em: <https://encurtador.com.br/cgjsS>. Acesso em: 10 mai 2022.

BAKHTIN Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte: Anais eletrônicos, 2010. Disponível em: <https://encurtador.com.br/hVXZ7>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: 18 mai 2023.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. Florianópolis, SC Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998. Disponível em: <https://abrir.link/QfHZo>. Acesso em: 17 jun 2022.

BEBER, Irene Carrillo Romero. Corporeidade e infância: considerações sobre a dimensão ética e pedagógica do cuidado. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1036-1.pdf. Acesso em: 22 jun 2020.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BESSA, Bráulio. Fé, religião, amor e respeito. **Tudo é poema**, 24 mar 2020. Disponível em: <https://abrir.link/OMzVT>. Acesso em: 10 fev 2024.

BOTEGA, Gisely Pereira. **Mulheres de um quilombo e seus processos de socialização com as crianças**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. 2017. 216 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185540>. Acesso em: 22 set 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 10, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/1719>. Acesso em: 01 fev. 2024.

BRANT, Patrícia Regina Silveira De Sá. **Do perfil desejado: a invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-1980)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://encurtador.com.br/oxG26>. Acesso em: 10 jan 2024.

BRASIL, Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 abr 2013. Disponível em: <https://abrir.link/UtjCe>. Acesso em: 10 jan 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2009. Disponível em: <https://abrir.link/nwNGs>. Acesso em: 22 jun 2021.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 1ed. Brasília: MEC, SEB, 1995. Disponível em: <https://abrir.link/AWNTg>. Acesso em: 10 fev 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010. Disponível em: <https://abrir.link/CpBS4>. Acesso em: 10 fev 2024.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://encurtador.com.br/kJKY5>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.759 de 21 de dezembro de 2023. Declara o feriado nacional o dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/grxLX>. Acesso em: 10 jan 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://abrir.link/uClaf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. v.1-3. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1998.

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. CNE. Resolução CEB 1/99. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <https://abrir.link/Igvib>. Acesso em: 10 fev 2024.

BROERING, Adriana de Souza. **Arquitetura, espaços, tempos e materiais: a educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis**. Dissertação (mestrado) – Universidade do estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014, 439 p. Disponível em: <https://abrir.link/QQJKY>. Acesso em: 27 set 2023.

BUFALO, Joseane Maria Parice. **Creche: lugar de criança, lugar de infância; um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP**. Dissertação de Mestrado. FE-UNICAMPI, 1997. Disponível em: <https://abrir.link/SThFT>. Acesso em: 05 dez 2022.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas**. Florianópolis, 2012. 312 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://bu.ufsc.br/teses/PEED0925-T.pdf>. Acesso em: 10 nov 2022.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal; GONÇALVES, Fernanda. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 242, p. 96–111, jan. 2015. Disponível em: <https://abrir.link/SQLAR>. Acesso em: 09 jun 2023.

CABRAL, Viviane Vieira. **O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência na educação infantil**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da educação, programa de pós graduação em Educação, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://abrir.link/cmoSo>. Acesso em: 27 jun 2022.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Trad. Diogo Mainardi. São Paulo: Biblioteca Folha, 1972.

CASANOVA, Letícia Veiga. **As relações escolas-famílias e a construção de um ideário**. Universidade do Vale do Itajaí. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Doutorado em Educação, 2017. Disponível em: <https://abrir.link/IHuNW>. Acesso em: 18 jun 2022.

CASANOVA, Letícia Veiga. Creche e família ou creche e famílias: o contexto dessa relação na contemporaneidade. **Horizontes**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 41–48, 2016. Disponível em: <https://abrir.link/gSpca>. Acesso em: 01 fev. 2024.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006. Disponível em: <https://abrir.link/vFPkq>. Acesso em: 15 fev 2022.

CLIFFORD, James. **A Experiência Etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Editora UFRJ, 2002.

CLIFFORD, James. Introdução: Verdades Parciais. In.: CLIFFORD, James; MARCUS, George (orgs.) **A escrita da cultura**: poética e política da etnografia. Trad. Maria Cláudia Coelho. RJ. Ed. UERJ. 2016a.

CLIFFORD, James. Sobre a alegoria etnográfica. In: CLIFFORD, James. MARCUS, George(orgs.). **A escrita da cultura**. Poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016b.

COLLA, Rodrigo Avila. O cuidado como dimensão ontológica na educação infantil: sobre corpos, espaços e movimentos na constituição do ser-no-mundo. **Pro-Posições**, v. 31, p. e20180059, 2020. Disponível em: <https://abrir.link/cdPbk>. Acesso em: 10 jun 2022.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

CORTÁZAR, Julio. **O jogo da amarelinha**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. A ação social dos bebês a partir da teoria compreensiva de Max Weber. In: TEBET, Gabriela (Org). **Estudos de bebês e diálogos com a Sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. Tese de Doutorado em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância. Universidade do Minho Instituto de Educação, 2010. Disponível em: <https://abrir.link/BtjCl>. Acesso em: 10 mai 2022.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação/Florianópolis**, 2002. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83136>. Acesso em: 22 jun 2022.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. O corpo do bebê como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel González.; SILVA, Maurício Roberto. **Corpo-infância**: Exercícios tensos de ser criança- Por outras pedagogias dos corpos. São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2012.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. University of California – Los Angeles. **Estudos Feministas**, ano 10. 1º Semestre 2002. Disponível em: <https://abrir.link/oNldM>. Acesso em: 17 mai 2023.

Dados sobre proprietário da área são imprecisos: banco Santander diz que terreno foi vendido em 2001 à construtora Tarumã. **A Notícia**, Florianópolis, 18 nov 2006. s/p.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Singularidades da docência na creche: interlocução com pesquisas no Brasil. **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n.15, 2019. Disponível em: <https://abrir.link/CLkba>. Acesso em: 24 jun 2022.

DEMÉTRIO, Rubia Vanessa Vicente. **A dimensão corporal da relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras**. 2016. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167723>. Acesso em: 27 jun2022.

DUARTE, Fabiana. **Educação das crianças na escola de samba: um estudo a partir das relações socioculturais na infância**. Tese(doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em educação, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://abrir.link/foxFo>. Acesso em: 10 jan 2022.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95578>. Acesso em: 03 jun 2022.

EMICIDA. **Vital**. [S.l.], Laboratório Fantasma, 2019. 01 partitura. Banda. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=-dP1b1WK0nc. Acesso em: 29 out. 2023.

EVANGELISTA, Nislândia Santos; MARCHI, Rita de Cássia. Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e241891, 2022. Disponível em: <https://abrir.link/lZatm>. Acesso em: 22 jan 2023.

FELIPE, Jane. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (org). **Para pensar a docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019.

FERNANDES, Sonia Cristina de Lima. **Grupos de formação: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil**. Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78602>. Acesso em: 10 mai 2023.

FERREIRA, Manuela. Do “Averso” do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social (ais) Instituinte (s) das crianças no Jardim-de-Infância In: SARMENTO, Manuel Jacinto; Cerisara, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 2004.

FERREIRA, Manuela. Ela é nossa prisioneira! Questões teóricas, epistemológicas e ético - metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação** - Santa Cruz do Sul. V.18, n2, p.151 - 182, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://abrir.link/Ewsvq>. Acesso em: 19 jan 2022.

FERREIRA, Manuela; LIMA, Patricia de Moraes. Infância e Etnografia: dialogia entre alteridades e similitudes. **Revista Perspectiva**, Volume 38, n. 1–p. 01– 13, jan./mar.2020 – Florianópolis. Disponível em: <https://abrir.link/hJRyR>. Acesso em: 27 dez 2021.

FLORIANÓPOLIS. **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria de Ensino: Florianópolis, 2016b.

FLORIANÓPOLIS. **Apostila referente aos meses de agosto, setembro, outubro, novembro, dezembro (Datas comemorativas)**. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Educação, Saúde e Assistência Social: Florianópolis, 1982.

FLORIANÓPOLIS. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria de Ensino: Florianópolis, 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Currículo Pré-escolar**. Secretaria Municipal de educação. Secretaria Educação, Saúde e Assistência Social: Florianópolis, 1981.

FLORIANÓPOLIS. **Decreto nº 12.674, de 11 de fevereiro de 2014**. Regulamenta o art. 117 da lei complementar nº 63 de 2003. Prefeitura Municipal de Florianópolis/ Secretaria Municipal da Casa Civil: Florianópolis, 2014.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria de Ensino: Florianópolis, 2010.

FLORIANÓPOLIS. **Lei nº 2415 de 08 de julho de 1986**. Institui eleições e estabelece normas para a escolha de diretores na rede escolar municipal e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Florianópolis/Câmara Municipal: Florianópolis, 1986.

FLORIANÓPOLIS. **Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica**. Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria de Ensino: Florianópolis, 2016a.

FLORIANÓPOLIS. **Núcleo de Formação Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação Cadernos de Formação: Florianópolis, 2018a. Disponível em: <https://shre.ink/mgc9>. Acesso em: 22 jun 2020.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social: Florianópolis, 2012.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações para o Processo de Inserção das Crianças na Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria de Ensino/ Diretoria de Educação Infantil: Florianópolis, 2022b.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria nº 1967 de 11 de agosto de 2021**. Estabelece protocolos de segurança sanitária para as atividades escolares/educacionais (curriculares e extracurriculares) presenciais para a Educação Básica, Educação Profissional, Ensino Superior e afins, durante a

pandemia da COVID-19. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Educação, Saúde e Assistência Social, Secretaria Defesa Civil de Santa Catarina: Florianópolis, 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Programa de educação Pré-escolar.** Secretaria Municipal de Educação/Divisão de Educação pré-escolar, Florianópolis: 1988.

FLORIANÓPOLIS. **Programa Educação Pré-Escolar no município de Florianópolis: Projeto Núcleos de Educação Infantil.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social: Florianópolis, 1976.

FLORIANÓPOLIS. **Projeto do Maciço do Morro da Cruz.** Florianópolis: Secretaria Municipal de Infraestrutura. 2018b. Disponível em: <https://abrir.link/cnOyC>. Acesso em: 04 fev 2024.

FLORIANÓPOLIS. **Reedição das orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis** [livro eletrônico] / Prefeitura do Município de Florianópolis. 2ed. Florianópolis: SME, 2022a. Disponível em: <https://abrir.link/NPgjO>. Acesso em: 22 jan 2023.

FLORIANÓPOLIS. **Resolução CME nº 01, de 04 de outubro de 2017.** Fixa normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis. Conselho Municipal de Educação: Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://abrir.link/bUjqo>. Acesso em: 05 fev 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular.** Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria de Ensino: Florianópolis, 1996.

FONSECA, Claudia. “Lá” onde, cara pálida? Pensando as glórias e os limites do “campo” etnográfico. In: BRITES, Jurema; MOTTA, Flávia de Mattos. (orgs) **Etnografia, o espírito da antropologia tecendo linhagens homenagem a Claudia Fonseca.** 1ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017.

FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. Entrevista com H. Beker, R. Fonlet-Betancourt, A. Gomez-Müller, em 20 de janeiro de 1984, Concordia. Revista internacional de filosofia, nº 6, julho-dezembro de 1984, ps. 99-116. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política.** Org. e seleção de textos Manoel B. da Motta. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III. O cuidado de si.** São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias.** Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** Rev. Ana Maria Araújo Freire. 11ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Disponível em: <https://abrir.link/zyvQW>. Acesso em: 18 mai 2021.

GALLO, Sílvio. Dossiê – Cuidado de si no último Foucault – Apresentação Michel Foucault e a construção conceitual do cuidado de si. **Linha Mestra**, N. 37, p. 5-12, 2019. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/176>. Acesso em: 22 jun 2023.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na educação infantil : dimensões étnico-raciais, e de gênero**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2013. 242 p. Disponível em: <https://abrir.link/QlXut>. Acesso em: 08 jun 2023.

GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança**. Lisboa: Relógio D'agua, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações sociais no Brasil: uma breve discussão. In: Brasil. MEC/SECAD. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br>. Acesso em: 15 jan 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://abrir.link/iKeRE>. Acesso em: 11 set 2023.

GOMES, Nilma Lino. Nilma Lino Gomes: descolonizar o conhecimento para incluir saberes indígenas e negros. [Entrevista concedida para Laura Rachid]. **Educação, online**. Edição 292, abril de 2023. Disponível em: <https://abrir.link/pCdFW>. Acesso em: 18 dez 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. São Paulo: Autêntica, 2019.

GONÇALVES, Fernanda; BUSS-SIMÃO, Márcia; DEBUS Eliane Santana Dias. Das pedrinhas do nosso quintal: ética e sensibilidade metodológica na pesquisa com bebês. **Revista Humanidades e Inovação** v. 7, n. 28, 2020. Disponível em: <https://abrir.link/yGKsh>. Acesso em: 09 nov 2023.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseados em relações qualificadas**. Trad. Gabriela Wondracek. 9ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GOTTLIEB, Alma. **Tudo começa na Outra vida: a cultura dos recém-nascidos no oeste da África**. Trad. Mara Sobreira. São Paulo: Fap-Unifesp, 2012.

GRAUE, Elisabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81–142, 2017. Disponível em: <https://abrir.link/eVALj>. Acesso em: 6 fev. 2024.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://abrir.link/NWvyL.pdf>. Acesso em: 18 ago 2021.

GUIMARÃES, Daniela. A relação com as famílias na educação infantil: o desafio da alteridade e do diálogo In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia, 2012.

GUIMARÃES, Daniela. Ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética. In: **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: SME, 2010.

GUIMARÃES, Daniela. O cuidado como direito público: desafios da docência na creche. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 29, p. e45380, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/45380>. Acesso em: 2 fev. 2024.

HALL Edward Twitchell. **A dimensão oculta**. Trad. Waldéa Barcellos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Trad. Márcia Sá Cavalcante. Posfácio de Emmanuel Carneiro Leão. 10ed. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2018.

hooks, bell. Alisando o nosso cabelo. Trad. Lia Maria dos Santos. **Revista Gazeta de Cuba** – Union de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro, 2005. Disponível em: <https://coletivomarias.blogspot.com/search?q=bell>. Acesso em: 22 jan 2022.

hooks, bell. **Erguer a Voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira/2010. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IZAC, Átila *et al.* **Essa Tal Meritocracia**. São Paulo: Gravadora Independente, 2022. 01 partitura (01 p.). Rap. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pJTYPjfYO_o. Acesso em: 02 fev. 2024.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2016.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogá, 2020.

KOHAN, Walter Omar. Da minoridade à maioria: Filosofia, experiência e afirmação da infância. In: KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13083>. Acesso em: 28 dez 2021.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **Alea: Estudos Neolatinos**, v. 17, n. 2, p. 216–226, jul. 2015. Disponível em: <https://abrir.link/QSKAx>. Acesso em: 22 mai 2021.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41–59, jul. 2002. Disponível em: <https://abrir.link/ehOyI>. Acesso em: 27 set 2022.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; PENA, Alexandra. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e237202, 2020. Disponível em: <https://abrir.link/wVPuC>. Acesso em: 23 abr 2022.

KUHLMANN JR. Moysés. Educação infantil e currículo. In: PALHARES, Marina Silveira e FARIA, Ana Lúcia Goulart (Orgs.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan. 2002. Disponível em: <https://abrir.link/YLYJY>. Acesso em: 09 jul 2022.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

LESSA, Juliana Schumacker. **Infância, educação e processos geracionais: um estudo das relações e práticas do comer das crianças em um contexto público de educação infantil**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204410>. Acesso em: 12 mai 2021.

LIMA, Camila Machado de. **O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo": Por uma formação docente infantil e denegrada**. Tese. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020. 229 f. Disponível em: <https://abrir.link/wAqMJ>. Acesso em: 27 set 2022.

LIMA, Patricia de Moraes. **A ciranda da rua: um estudo sobre a organização dos meninos e meninas que vivem nas ruas em Florianópolis**. 1997. viii, 129 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED0160-D.pdf>. Acesso em 10 fev 2021.

LIMA, Patrícia de Moraes. **Infância e experiência**: as narrativas infantis e a arte-de-viver o cuidado. (Tese). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15340>. Acesso em 10 fev 2021.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. **Currículos Sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://abrir.link/EuHVva>. Acesso em: 12 mai 2022.

LIMA, Patrícia de Moraes. Prefácio. In: ABREU, Bárbara Cecília Marques; DORNELLES, Leni Vieira. **Bebês como potência de vida**: corporeidade e sensorialidade na educação infantil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LIMA, Patrícia de Moraes. Ser e Ter a produção de sentidos - por uma topologia das infâncias e suas relações com a Escola. In: LARROSA, Jorge. (org). **Elogio da escola**. Trad. Fernando Coelho. 1ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LIMA, Patrícia de Moraes; NAZÁRIO, Roseli. Sobre a luz do diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 17, n. 2, p. 491–509, 2015. Disponível em: <https://abrir.link/ERIch>. Acesso em: 2 fev. 2024.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 22, n. 49/1, p. 283–294, 2013. Disponível em: <https://abrir.link/UTkWI>. Acesso em: 6 fev. 2024.

LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco; PEREIRA, Luiz Miguel. Balbuciar na própria língua para, enfim, escutá-la: Bebês, babel e geo-histórias de um mundo. In: TEBET, Gabriela (org). **Estudos de bebês e diálogos com a Sociologia** São Carlos: Pedro & João editores, 2019.

LOPES, Jader Janer Moreira; VALENTIM, Silvia Helena; BOGOSSIAN, Thiago. Entre paredes, jardins, solários e salas de atividades: há bebês e crianças por aqui! a espacialização e institucionalização do viver na educação infantil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 33, p. 240–261, 2021. Disponível em: <https://abrir.link/RwzvK>. Acesso em: 02 fev. 2024.

LOURO, Guacira. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACHADO, Zenaide de Sousa. **Educação de 0 a 3 anos**: a qualidade na perspectiva das famílias de uma creche conveniada. Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158802>. Acesso em: 11 mai 2022.

MAGALHÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81–142, 2017. Disponível em: <https://abrir.link/eVALj>. Acesso em: 3 fev. 2024.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11–29, jun. 2002. Disponível em: <https://abrir.link/BHUiW>. Acesso em: 09 out 2023.

MAISTRO, Maria Aparecida. **As relações creche-famílias: um estudo de caso.** (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1997. Disponível em: <https://abrir.link/JHRjZ>. Acesso em: 28 jun 2023.

MARINHO, Heloísa. **Vida e educação no jardim de infância.** Programa de Atividades. 3ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1967.

MARQUES, Circe Mara; DORNELLES, Leni Vieira. Os bebês negros em cena: práticas promotoras de educação antirracista na formação de professores. In: LIMA, Samantha Dias de. (org). **Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca.** Estância Velha: Z Multi Editora, 2021.

MARQUES, Circe Mara; DORNELLES, Leni Vieira. O mito da ausência de preconceito racial na educação infantil no Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 91–107, 2019. Disponível em: <https://abrir.link/xfgCN>. Acesso em: 2 fev. 2024.

MARQUES, Circe Mara; DORNELLES, Leni Vieira. Quem disse que as questões raciais não afetam os bebês?. **Revista Teias**, [S. l.], v. 19, n. 52, p. 48–59, 2018. Disponível em: <https://abrir.link/HRPnh>. Acesso em: 2 fev. 2024.

MBEMBE, Achile. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.** São Paulo: N-1 edições, 2018.

MEINICKE, Dinorá. **Formação Continuada numa Perspectiva da Educação para a Inteiraza: uma necessidade do professor de creche.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós – Graduação em Educação, PUCRS, 2017, 183 f. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7374>. Acesso em: 22 jun 2022.

MENDES, Samantha Santos. **As narrativas das crianças sobre tempos e espaços escolares: a experiência de chegada na escola.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016. 137 p. Disponível em: <https://abrir.link/wQdpx>. Acesso em: 18 nov 2021.

MIORANZA, Camila Mendes de JESUS. **A oferta de formação continuada da rede municipal de educação infantil em Florianópolis: uma análise das conexões de sentido entre o discurso oficial e o programa de formação.** Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://abrir.link/HANVC>. Acesso em: 09 dez 2022.

MONTENEGRO, Oswaldo. **Sem Mandamentos.** São Paulo: Sony Bmg Music Entertainment, 2005a. 01 partitura (01 p.). Banda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HfXHR99O7uU>. Acesso em: 09 fev. 2024.

MONTENEGRO, Thereza. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 77-101, jun. 2005. Disponível em <https://abrir.link/bMBiv> Acesso em: 02 fev 2024.

MORAES, Marta Corrêa de. **Poéticas de vidas e mortes: metáforas e cartografias bordadas no contorno de um currículo em curso**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. 2014. 202 p. Disponível em: <https://abrir.link/eqpDz>. Acesso em: 05 mai 2022.

MORUZZI; Andrea Braga; ALONSO, Giovana. Os bebês interrogam a infância? Um estudo dos bebês sob aportes sociológicos. In: TEBET, Gabriela (Org.) **Estudos de bebês e diálogos com a Sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

MUNIZ, Jacira Carla Bosquetti. “**Olha só, ele me enganou! Estava com sono até agora...**” **O que nos dizem os bebês?** Aproximação às práticas de cuidado a partir da etnografia na educação infantil. Dissertação (Mestrado) –PPGE-UFSC, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188263>. Acesso em: 25 jun 2020.

MUNIZ, Jacira Carla Bosquetti; LIMA, Patrícia de Moraes; TEODORO, Cristina. O cuidado enquanto ética na educação infantil: uma etnografia com bebês em contexto coletivo de educação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1358-1381, jul./dez., 2022. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://abrir.link/XXjIB>. Acesso em: 28 fev 2022.

NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão. **Territórios negros em Florianópolis**. 2018. 137 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://shre.ink/mgiF>. Acesso em: 28 ago 2022.

NÖRNBERG, Marta. Do berço ao berçário: a instituição como morada e lugar de contato. **Pro-Posições**, v. 24, n. 3, p. 99–113, set. 2013. Disponível em: <https://abrir.link/geRwg>. Acesso em: 04 ago 2021.

NR, Gus *et al.* **Eu Vim de Lá - Guh Nova Realidade**. Florianópolis: Studio 74, 2022. 01 partitura (01 p.). Samba/pagode. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v4XPx_cE5U4. Acesso em: 02 fev. 2023.

ÒDNA, Pepa. **Infancia y escuela de 0 a 3 años**. Barcelona: Centro del Publicaciones del MEC; Associació de Mestres Rosa Sensat. 1995.

OLIVEIRA, Fabiana de. A infância, as crianças e a educação infantil: reflexões acerca da questão étnico-racial. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 136–149, 2017. Disponível em: <https://abrir.link/iZQIG>. Acesso em: 02 fev. 2024.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://abrir.link/iTYVK>. Acesso em: 12 set 2021.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista**, v. 26, n. 2, p. 209–226, ago. 2010. Disponível em: <https://abrir.link/odbTX>. Acesso em: 05 dez 2022.

ONDJAKI, Deslembramentos - carta a uma pessoa que me faz falta. **Quatro cinco um**. 24 out 2023. Disponível em: <https://abrir.link/jKWkf>. Acesso em: 08 fev 2024.

ONDJAKI, Deslembramentos - lembro-me de uma casa: no Maculusso. **Quatro cinco um**. 23 jan 2024. Disponível em: <https://abrir.link/jqWNg>. Acesso em: 08 fev 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

PERES, Arlis Buhl. **Da passagem à permanência: arquitetura e valorização da paisagem nas transformações do bairro Agrônômica** – Florianópolis, SC. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em geografia, Florianópolis, 2020. 318 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226794>. Acesso em: 09 dez 2021.

PIMENTEL, Marília Lima; COTINGUIBA, Geraldo Castro; RIBEIRO, Ailton Artur da Silva. O crioulo haitiano e o seu reconhecimento político, **Universitas Relações Internacionais**, Brasília, v.14, n. 1, p. 31-40, jan/jun 2016. Disponível em: <https://abrir.link/iQTck>. Acesso em: 12 fev 2021.

PIRES, Flávia Ferreira; NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. O Propósito Crítico: Entrevista com Allison James. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 931–950, jul. 2014. Disponível em: <https://abrir.link/DthCf>. Acesso em: 15 nov 2022.

PIRES, Flávia Ferreira; SANTOS, Patrícia Oliveira Santana dos. O uso de grupos focais na pesquisa etnográfica com crianças. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 318-342, set-dez., 2019. Disponível em: <https://abrir.link/IOOzE>. Acesso em: 10 mai 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **NEIM Carlos Humberto Pederneiras Corrêa**, Rua Zumbi dos Palmares, nº 23, Bairro Agrônômica, Município: Florianópolis, SC, CEP 88025-235 Telefone: (48) 32227076 Modalidade de Ensino: Educação Infantil I. Florianópolis, 2020.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729–750, dez. 2010. Disponível em: <https://abrir.link/hKMbk>. Acesso em: 10 jun 2021.

RAMIL, Kleiton/Kledir *et al.* **Autorretrato**. Porto Alegre: Estúdio Som Livre, 2009. 01 partitura (01 p.). Banda. Disponível em: <https://abrir.link/krrUn>. Acesso em: 09 fev. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROCHA, Cristina; FERREIRA, Manuela. “... Porque agora as crianças são bebês!”: mudanças percebidas na educação familiar e no jardim de infância por educadoras de infância em Portugal – o caso da alimentação. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 125-145, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://abrir.link/WV0Iz>. Acesso em: 08 jul 2021.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. 1998. 187f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1587112>. Acesso em: 02 fev. 2024.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pesquisa sobre educação infantil: trajetórias e perspectivas. **Perspectiva**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 61–71, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10547>. Acesso em: 2 fev. 2024.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: SME, 2010. Disponível em: <https://abrir.link/cfagp>. Acesso em: 21 jan 2021.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Diretrizes educacionais pedagógica para educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis. In: FLORIANÓPOLIS. **Reedição das orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis** [livro eletrônico]/Prefeitura do Município de Florianópolis, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2022. Disponível em: <https://abrir.link/NPgjO>. Acesso em: 08 jun 2023.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal. In: FLORIANÓPOLIS/PMF/SME. **Subsídio para a reorganização didática da Educação Básica Municipal**. Florianópolis, 2000.

ROCHA, Sílvia Cardoso. **Infâncias e violências: uma análise entre Educação e Justiça a partir do Programa de Enfrentamento à Evasão Escolar (APOIA-SC)**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa / Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. 2019. 256 p. Disponível em: <https://abrir.link/ibflW>. Acesso em: 25 out 2021.

ROCHA, Sílvia Cardoso. **Educadoras e educandos em relação: um olhar sobre os laços afetivos na aprendizagem**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. 2010, p. 229. Disponível em: <https://abrir.link/hZaCs>. Acesso em: 09 jan 2022.

RODRIGUES, Zoleima Pompeo. **A inserção na relação educativo-pedagógica na educação infantil**. 2017. 306 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://abrir.link/qCVxU>. Acesso em: 19 jan 2022.

RODRIGUES, Zoleima Pompeo. **Heterogeneidade nas relações dos processos de inserção: um estudo etnográfico em uma unidade de educação infantil do Ribeirão da Ilha – SC**. Tese (doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/243730>. Acesso em: 10 jul 2021.

ROMÃO, Jeruse. **Antonieta de Barros**: professora, escritora, jornalista, primeira deputada catarinense e negra do Brasil. Florianópolis: Cais, 2021.

ROSA, Ivana Martins da. **Modos de ser criança no cotidiano da comunidade Chico Mendes**: um estudo etnográfico. Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2016. Disponível em: <https://abrir.link/egwop>. Acesso em: 27 dez 2021.

ROSEMBERG, Fulvia. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart (orgs). **Creche e feminismo desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015.

ROSEMBERG, Fulvia. Discriminações Ético-Raciais na Literatura Infante-Juvenil Brasileira. **Revista Brasileira de Biblioteconomia**. v. 12, 1979.

ROSEMBERG, Fúlvia. Discriminações Étnico-Raciais na Literatura Infante-Juvenil. **Linha D'Água**, (2), 21-39, 1981. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37053>. Acesso em: 10 nov 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 742–759, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/xK4BvTfDz93x57Sfs57yWRg/#>. Acesso em: 17 set 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**. São Paulo, nº 28 (12), p. 1467-1471, 1976.

ROSEMBERG, Fulvia.[S/D] **Criança pequena e desigualdade social no Brasil**. Obtido em: <https://abrir.link/pbLAz>. Acesso em: 02 fev 2022.

SABBAG, Samantha. "**Porque a gente tem um corpo né... mas a gente só lembra do corpo quando ele dói**" a centralidade do corpo adulto nas relações educativas na educação infantil. 2017. 248 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://bu.ufsc.br/teses/PEED1261-T.pdf>. Acesso em: 10 dez 2021.

SALGADO, Marta Morgade; MÜLLER, Fernanda. A participação das crianças nos estudos da infância e as possibilidades da etnografia sensorial. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 107-126, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://abrir.link/baxWa>. Acesso em 12 out 2022.

SALVADOR NETO. Grande reportagem parte 1 – à espera de uma nova tragédia? **Blog Palavra Livre**. Florianópolis, 26 jan 2021. Disponível em: <https://abrir.link/JuKFm>. Acesso em: 14 set 2022.

SANTOS, André Luiz. **Do Mar ao Morro**: a geografia histórica da pobreza urbana em Florianópolis. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Geografia do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Catarina. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92552>. Acesso em: 02 mai 2021.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço. Técnica e Tempo: Razão e Emoção**. 4ed. 2. Reimpr. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. O lugar e o cotidiano. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia**, [S. l.], n. 54, p. 81_100, 2017 [1977]. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1092>. Acesso em: 03 fev. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361–378, maio 2005. Disponível em: <https://abrir.link/KSFzv>. Acesso em: 10 ago 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAYÃO, Deborah Thome. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores na creche**. Florianópolis, 2005. 272 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://abrir.link/dtJvs>. Acesso em: 10 out 2021.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. 2014. 282 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135380>. Acesso em: 10 mar 2021.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **Mas eu não falo a língua deles!** As relações sociais de bebês e creche. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://abrir.link/BdHBI>. Acesso em: 29 mai 2022.

SHIOCHETT, Daniel. A metafísica como a essência do homem em Heidegger. **Pensando – Revista de Filosofia** Vol. 6, Nº 11, 2015. Disponível em: <https://abrir.link/Nwbfd>. Acesso em: 10 mar 2022.

SILVA, Cristiane Irinéa. **O acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis**. Florianópolis, 2007. [94] f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. 2007. Disponível em: <https://abrir.link/yvJms>. Acesso em: 12 mai 2020.

SKLIAR, Carlos. El lugar del otro em los discursos sobre la inclusión y la diversidad. **Fundación Lúminis**, 21 ago 2013. Disponível em: <https://abrir.link/DBuCW>. Acesso em: 10 nov 2022.

SKLIAR, Carlos. **Experiência com a palavra: notas sobre a linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro; DP&A editora, 2003.

SKLIAR, Carlos; TÉLLEZ, Magaldy. **Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia**. Buenos Aires, Noveduc, 2008.

SOARES, Elza *et al.* **O morro**. São Paulo: Gravadora Discos Sbs, 1979. 01 partitura (01 p.). Violão. Disponível em: <https://abrir.link/wbgcO>. Acesso em: 02 fev. 2024.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDOS, Anna. Entrevista da Anna Tardos para a Revista Educação Infantil. [Entrevista concedida a Rede Pikler Lóczy Brasil] Camila Ploennes. **Rede Pikler Lóczy Brasil**, online, s.p, dezembro 2013. Disponível em: <https://abrir.link/EZvys>. Acesso em: 14 set 2022.

TEBET, Gabriela de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP v. 20 n. 4 p. 924-946 out./dez. 2018. Disponível em: <https://abrir.link/ZAENz>. Acesso em: 18 mai 2022.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 2013. 160 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://abrir.link/jiYnN>. Acesso em: 21 nov 2023.

TEBET, Gabriela. **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019a.

TEBET, Gabriela. O cuidado de si e diferenças na educação infantil. **Linha Mestra**, N.37, p. 39-44, 2019b. Disponível em: <https://abrir.link/inNoe>. Acesso em: 14 set 2022.

TEODORO, Cristina. A constituição de corpos negros em espaços de educação infantil: o lugar da identidade e do pertencimento étnico-racial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. 33, p. 110–133, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1005>. Acesso em: 2 fev. 2024.

TEODORO, Cristina. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://abrir.link/Dtypz>. Acesso em: 10 nov 2021.

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. **28ª Reunião Anual da Anped** GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos, 2005. Disponível em: <https://abrir.link/DwYuD>. Acesso em 18 mar 2022.

TIRIBA, Lea. Prefácio. In: BARROS, Maria Isabel Amando de Barros. **Desemparedamento da infância** A escola como lugar de encontro com a natureza. 2ed. Rio de Janeiro:

Alana/Criança de Natureza, 2018. Disponível em: <https://abrir.link/NATZv>. Acesso em: 2 fev. 2024.

TIZATTO, Kamila Barros. **Rede de proteção dos direitos da criança: uma análise do acolhimento institucional a partir dos sujeitos.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. 2018. 178 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198689>. Acesso em 17 set 2021.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada.** Florianópolis, 2004. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://abrir.link/cydGr>. Acesso em: 28 mai 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VIEIRA, Ricardo; VIEIRA, Ana. Dossiê Entrando no interior da escola: etnografia e entrevistas etnográficas. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, jan/abr 2018. Disponível em: <https://abrir.link/KLHgF>. Acesso em: 10 fev 2021.

WALSH, Caterine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática.** 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91564>. Acesso em: 18 mai 2022.

ZAPELINI, Cristiane. **Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: das políticas de formação continuada à experiência dos professores.** Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90744>. Acesso em: 08 nov 2022.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Responsáveis**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Título da Pesquisa: Como o cuidado é significado e se inscreve nas práticas pedagógicas das professoras com os bebês nos espaços coletivos da educação infantil?

Nome da Pesquisadora: Jacira Carla Bosquetti Muniz

Nome da Pesquisador/Orientadora Responsável: Prof^a. Dr^a. Patrícia de Moraes Lima

Caros Responsáveis:

Seu/a filho/a está sendo convidado/a à participar da pesquisa: “Como o cuidado é significado e se inscreve nas práticas pedagógicas das professoras com os bebês nos espaços coletivos da educação infantil? ” que está sendo desenvolvida por mim, Jacira Carla Bosquetti Muniz, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em nível de Doutorado na linha de pesquisa Educação e Infância, sob orientação da professora Dra. Patrícia de Moraes Lima.

A pesquisa tem como objetivo investigar quais significados as professoras atribuem ao cuidado das crianças, desde bebês, no contexto pedagógico da Educação Infantil observando também como as professoras significam as expressões do corpo e das emoções na relação de cuidado. Por se tratar de uma pesquisa etnográfica, ou seja, que tem como foco, observar, analisar e descrever criteriosa e densamente a realidade vivida nesse contexto específico, serão utilizados como recursos metodológicos: caderno de anotações, fotografias e gravações áudio visuais.

Os participantes que compõem a pesquisa integram o coletivo de algumas professoras, de algumas famílias e de alguns bebês (Grupo 1) e crianças (Grupo 4) da Unidade de Educação Infantil Municipal Carlos Humberto Pederneiras Corrêa da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC, que atende crianças, desde bebês, com faixa etária de 0 a 4 anos de idade, situada no bairro Agronômica.

Ressalto ainda que a pesquisa passou por liberação e autorização da Gerência de Formação Continuada da Prefeitura Municipal de Florianópolis, bem como, da Direção desta Unidade Educativa e estima-se uma temporalidade no campo entre 2021 e 2022.

Para que seu/a filho/a participe deste estudo, o/a Sr./Sra. necessita permitir que a pesquisadora colete, analise e publique os dados observados por meio de registros escritos, fotográficos e de filmagens, para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil.

Também será preservado o direito do Sr./Sra. de recusar que seu/a filho/a participe da pesquisa ou que se retire, sem custos para os envolvidos, caso se sintam incomodados com algum dos procedimentos previstos, sem também ter que apresentar qualquer justificativa em qualquer fase da pesquisa

Ao participar desta pesquisa, o/a Sr./Sra bem como seu/a filho/a não terão nenhum benefício direto pois esta pesquisa serve para produção científica. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações e contribuições relevantes para a construção de conhecimento científico e este conhecimento gerado poderá ajudar a coletividade, sendo assim, a participação na pesquisa é muito importante.

Dessa forma, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, dando-lhe o retorno a respeito da publicação desta pesquisa. Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos ou sobre o projeto o/a Sr./Sra. poderá entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento pelos telefones ou e-mails que serão disponibilizados.

A legislação brasileira não permite que você nem que seu/s filho/a tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisas, e é possível que se tenha eventuais possibilidades de despesas, mas você tem o direito em ser ressarcido por estas despesas previstas ou imprevistas comprovadamente decorrentes da pesquisa conforme Art 17 item VII da Resolução 510/2016.

Como em qualquer outra pesquisa com seres humanos, esta pesquisa também pode oferecer riscos ou desconfortos aos seus participantes - bebês e adultos; crianças e adultos - e estamos cientes que a presença de um adulto pesquisador no contexto educativo poderá causar cansaço ou aborrecimento, desconforto ou alterações de comportamento durante as gravações de áudio e vídeo, questionamento da família sobre a presença de mais um adulto no contexto da instituição.

Também poderão surgir dúvidas e questionamentos sobre os procedimentos de registro dos dados do campo, mas nos responsabilizamos, no entanto, em gestar todos estes riscos dentro dos parâmetros da ética de pesquisas com seres humanos, com compromisso e cuidado para minimizar eventuais riscos.

Informamos que este documento possui todas as páginas numeradas e que duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas pelo /a Sr./Sra. e pelo pesquisador responsável que se compromete a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/16, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Destaca-se a importância do/a participante da pesquisa em guardar cuidadosamente a sua via deste documento impresso pois é um documento que traz importantes informações de contato das pesquisadoras e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Desde já agradeço a atenção e reitero a importância do/a Sr./Sra. para que possamos conduzir esta pesquisa em permanente articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____
responsável legal por _____, li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive das pesquisadoras todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

Florianópolis, _____ de _____ de 2021.

Assinatura: _____

Também será preservado o direito do Sr./Sra. de recusar que seu/a filho/a participe da pesquisa ou que se retire, sem custos para os envolvidos, caso se sintam incomodados com algum dos procedimentos previstos, sem também ter que apresentar qualquer justificativa em qualquer fase da pesquisa

Ao participar desta pesquisa, o/a Sr./Sra bem como seu/a filho/a não terão nenhum benefício direto pois esta pesquisa serve para produção científica. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações e contribuições relevantes para a construção de conhecimento científico e este conhecimento gerado poderá ajudar a coletividade, sendo assim, a participação na pesquisa é muito importante.

Dessa forma, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, dando-lhe o retorno a respeito da publicação desta pesquisa. Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos ou sobre o projeto o/a Sr./Sra. poderá entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento pelos telefones ou e-mails que serão disponibilizados.

A legislação brasileira não permite que você nem que seu/s filho/a tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisas, e é possível que se tenha eventuais possibilidades de despesas, mas você tem o direito em ser ressarcido por estas despesas previstas ou imprevistas comprovadamente decorrentes da pesquisa conforme Art 17 item VII da Resolução 510/2016.

Como em qualquer outra pesquisa com seres humanos, esta pesquisa também pode oferecer riscos ou desconfortos aos seus participantes - bebês e adultos; crianças e adultos - e estamos cientes que a presença de um adulto pesquisador no contexto educativo poderá causar cansaço ou aborrecimento, desconforto ou alterações de comportamento durante as gravações de áudio e vídeo, questionamento da família sobre a presença de mais um adulto no contexto da instituição.

Também poderão surgir dúvidas e questionamentos sobre os procedimentos de registro dos dados do campo, mas nos responsabilizamos, no entanto, em gestar todos estes riscos dentro dos parâmetros da ética de pesquisas com seres humanos, com compromisso e cuidado para minimizar eventuais riscos.

Informamos que este documento possui todas as páginas numeradas e que duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas pelo /a Sr./Sra. e pelo pesquisador responsável que se compromete a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/16, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Destaca-se a importância do/a participante da pesquisa em guardar cuidadosamente a sua via deste documento impresso pois é um documento que traz importantes informações de contato das pesquisadoras e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Desde já agradeço a atenção e reitero a importância do/a Sr./Sra. para que possamos conduzir esta pesquisa em permanente articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____
responsável legal por _____, li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive das pesquisadoras todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

Florianópolis, _____ de _____ de 2021.

Assinatura: _____

O cumprimento das exigências e todos os procedimentos éticos necessários a pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora principal. O contato fica assim estabelecido:

Patrícia de Moraes Lima
(pesquisadora responsável)
Telefone: (48) 91647436
E-mail:
patricia.demoraeslima@gmail.com

Jacira Carla Bosquetti Muniz
Telefone: (48) 984088800
E-mail: jacirabosquetti@hotmail.com

Atenciosamente,

Patrícia de Moraes Lima
Professora/Orientadora/UFS

Jacira Carla Bosquetti Muniz
Pesquisadora/UFSC

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Entrevista com os Responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ENTREVISTA

Título da Pesquisa: Como o cuidado é significado e se inscreve nas práticas pedagógicas das professoras com os bebês nos espaços coletivos da educação infantil?

Nome da Pesquisadora: Jacira Carla Bosquetti Muniz

Nome da Pesquisador/Orientadora Responsável: Prof^ª. Dr^ª. Patrícia de Moraes Lima

Caros Responsáveis:

O/a Sr./Sra. está sendo convidado/a à participar da pesquisa: “Como o cuidado é significado e se inscreve nas práticas pedagógicas das professoras com os bebês nos espaços coletivos da educação infantil?” que está sendo desenvolvida por mim, Jacira Carla Bosquetti Muniz, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em nível de Doutorado na linha de pesquisa Educação e Infância, sob orientação da professora Dra. Patrícia de Moraes Lima.

A pesquisa tem como objetivo investigar quais significados as professoras atribuem ao cuidado das crianças, desde bebês, no contexto pedagógico da Educação Infantil observando também como as professoras significam as expressões do corpo e das emoções na relação de cuidado. Por se tratar de uma pesquisa etnográfica, ou seja, que tem como foco, observar, analisar e descrever criteriosamente e densamente a realidade vivida nesse contexto específico, serão utilizados como recursos metodológicos: caderno de anotações, fotografias e gravações áudio visuais.

Os participantes que compõem a pesquisa integram o coletivo de algumas professoras e de algumas famílias da Unidade de Educação Infantil Municipal Carlos Humberto Pederneiras Corrêa da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC, que atende crianças, desde bebês, com faixa etária de 0 a 4 anos de idade, situada no bairro Agronômica, totalizando 50 participantes.

Essa pesquisa está sendo realizada com a aprovação e consentimento do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) e usa como base a resolução 510/2016 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses

dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Está situado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone (48) 3721- 6094 no Campus da Universidade Federal de Santa Catarina.

Ressalto ainda que a pesquisa passou por liberação e autorização da Gerência de Formação Continuada da Prefeitura Municipal de Florianópolis, bem como, da Direção desta Unidade Educativa e estima-se uma temporalidade no campo de 10 meses, entre os anos de 2021 e 2022.

Para que possamos ampliar este estudo o/a Sr./Sra. será convidado/a a participar de uma entrevista feita pela pesquisadora com o objetivo de conhecer qual sua compreensão de cuidado a partir de suas experiências e de suas relações de vida na sociedade. Pretende-se conhecer e identificar as concepções que se distinguem nas diferentes culturas e que implicam nas diferentes formas de cuidar entre as famílias e nos espaços de educação infantil. A entrevista levará em conta esses aspectos, mas o/a Sr./Sra. só terá acesso as perguntas e responderá as questões, após concordar em participar da pesquisa. No decorrer de todo o processo o/a participante tem o direito a negar-se a responder qualquer questão sem necessidade de explicação ou justificativa. A leitura deste documento não representa que o/a participante já esteja fazendo parteda pesquisa, isto acontecerá somente após autorização sob a forma de assinatura.

Também será preservado o direito do/a participante a retirar-se da pesquisa, sem custos para os envolvidos, caso se sintam incomodados com algum dos procedimentos previstos, sem também ter que apresentar qualquer justificativa em qualquer fase da pesquisa. A entrevista acontecerá de forma presencial a partir da disponibilidade do/a participante, com a possibilidade inclusive de alguns encontros para sua conclusão, quando a Prefeitura Municipal de Florianópolis autorizar a entrada da pesquisadora na Unidade de Educação Infantil, seguindo todos os protocolos sanitários exigidos.

Ao participar desta pesquisa, o/a Sr./Sra. não terá nenhum benefício direto pois esta pesquisa serve para produção científica. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações e contribuições relevantes para a construção de conhecimento científico e este conhecimento gerado poderá ajudar a coletividade, sendo assim, sua participação é muito importante. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, dando-lhe o retorno a respeito da publicação desta pesquisa. Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos ou sobre o projeto o/a sr/sra poderá entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento pelos telefones ou e-mails que serão disponibilizados.

A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisas, e é possível que se tenha eventuais possibilidades de despesas, tais como transporte e alimentação, mas você tem o direito a ser indenizado por estas despesas previstas ou imprevistas comprovadamente decorrentes da pesquisa conforme o que é preconizado nos itens IV.3.h e IV.4.c da resolução 466/12 e art. 9º, inc. VII, art. 10º e art. 19º, parágrafo 2º. da resolução 510/16 que trata dos preceitos éticos sobre a natureza da pesquisa e da garantia de indenização aos seus participantes.

O/a Sr./Sra. tem o direito a preservar sua identidade e das demais informações obtidas pela entrevista, assim, os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados e tomarão todas as providências necessárias para assegurar total confidencialidade, porém, existem limitações dos pesquisadores e potencial risco de sua violação, mesmo que involuntário e não intencional. A confidencialidade da identidade se dará, também, na escrita da tese.

Como em qualquer outra pesquisa com seres humanos, esta pesquisa também pode oferecer riscos ou desconfortos aos seus participantes. Estamos cientes que durante a entrevista

aspectos desagradáveis ou que trazem memórias sentimentais sobre sua vida podem ser lembrados, causando aborrecimento, desconforto ou até mesmo cansaço físico e emocional neste momento. Também poderão surgir dúvidas e questionamentos sobre os procedimentos de registro dos dados do campo, mas nos responsabilizamos, no entanto, em gestar todos estes riscos dentro dos parâmetros da ética de pesquisas com seres humanos, com compromisso e cuidado para minimizar eventuais riscos.

Informamos que este documento possui todas as páginas numeradas e que duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas pelo /a Sr./Sra. e pelo pesquisador responsável que se compromete a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/16, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Devido ao retorno presencial de atendimento na Unidade Educativa, este documento impresso será entregue aos participantes, assim como, recolhido após assinatura no qual manifesta interesse em participar da pesquisa.

Destaca-se a importância do/a participante da pesquisa em guardar cuidadosamente a sua via deste documento impresso pois é um documento que traz importantes informações de contato das pesquisadoras e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Desde já agradeço sua participação e reitero a importância do (a) Sr./Sra. para que possamos conduzir esta pesquisa em permanente articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____
responsável legal por _____
li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive das pesquisadoras todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.
Florianópolis, _____ de _____ de 2021.

Assinatura:

O cumprimento das exigências e todos os procedimentos éticos necessários a pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora principal. O contato fica assim estabelecido:

Patrícia de Moraes Lima
(pesquisadora responsável)
Telefone: (48) 91647436
E-mail:
patricia.demoraeslima@gmail.com

Jacira Carla Bosquetti Muniz
Telefone: (48) 984088800
E-mail: jacirabosquetti@hotmail.com

Atenciosamente,

Patrícia de Moraes Lima
Professora/Orientadora/UFS

Jacira Carla Bosquetti Muniz
Pesquisadora/UFS

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Profissionais Docentes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: Como o cuidado é significado e se inscreve nas práticas pedagógicas das professoras com os bebês nos espaços coletivos da educação infantil?

Nome da Pesquisadora: Jacira Carla Bosquetti Muniz

Nome da Pesquisadora/Orientadora Responsável: Prof^ª. Dr^ª. Patrícia de Moraes Lima

Caro (a) professor (a):

O/a Sr./Sra. está sendo convidado/a a participar da pesquisa: “Como o cuidado é significado e se inscreve nas práticas pedagógicas das professoras com os bebês nos espaços coletivos da educação infantil?” que está sendo desenvolvida por mim, Jacira Carla Bosquetti Muniz, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em nível de Doutorado na linha de pesquisa Educação e Infância, sob orientação da professora Dra. Patrícia de Moraes Lima.

Este estudo é um contínuo movimento de reflexões provenientes da pesquisa de Mestrado a partir da noção de cuidado através de três contornos, a saber: i) o cuidado como uma relação social que tem sua necessidade desde o início da vida para que se possa compartilhar da vida social; ii) o cuidado enquanto singular indicado a partir da relação social, bebê-professora, e deflagram a importância destes momentos serem vividos com intensidade e presença, ainda que eles se encontrem em um espaço de coletividade e iii) o cuidado como constitutivo e não interventivo apresenta o cuidar como uma manifestação de solicitude, amparo, atenção, responsividade e afetividade que se destoa de uma governabilidade dos corpos. Nesse sentido, como objetivo da pesquisa, pretende-se investigar quais significados as professoras atribuem ao cuidado

das crianças, desde bebês, no contexto pedagógico da Educação Infantil.

Os participantes que compõem a pesquisa integram o coletivo de professoras e famílias da Unidade de Educação Infantil Municipal Carlos Humberto Pederneiras Corrêda Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC, que atende crianças, desde bebês, com faixa etária de 0 a 4 anos de idade, situada no bairro Agronômica, totalizando 50 participantes.

Essa pesquisa está sendo realizada com a aprovação e consentimento do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) e usa como base a resolução 510/2016 e suas complementares CNS. O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Está situado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone (48) 3721- 6094 no Campus da Universidade Federal de Santa Catarina.

Ressalto ainda que a pesquisa passou por liberação e autorização da Gerência de Formação Continuada da Prefeitura Municipal de Florianópolis, bem como, da Direção desta Unidade Educativa e pretende os acompanhar estimando uma temporalidade no campo de 10 meses, entre os anos de 2021 e 2022.

Os procedimentos metodológicos a serem adotados vinculam-se à Etnografia e incluem, além de pesquisa teórica e documental - será pesquisado como vai se constituindo o enunciado do cuidado na proposta da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis ao longo de sua história - o foco na observação, análise e descrição criteriosa e densa da realidade social. Deste modo, serão utilizados como recursos metodológicos, caderno de anotações, fotografias e gravações áudio visuais, com vistas a qualificar as observações e contribuir para a geração de dados. Será realizada a técnica do grupo focal com a participação voluntária das professoras desta Unidade Educativa. Esta técnica consiste em trazer um grupo de pessoas para que se possa conversar sobre determinado tema que ambos possuam algum nível de desconhecimento para que se possa compartilhar de suas experiências cotidianas, neste caso, todas são professoras da Educação Infantil. A princípio define-se alguns encontros com o grupo, no entanto ganha novos contornos à medida que o grupo vai participando da proposta.

[...] o Grupo Focal é tomado como técnica que tem como objetivo produzir informações sobre um determinado tema específico por meio da discussão participativa entre os sujeitos participantes. A técnica valoriza a interação entre os participantes e entre eles e o(a) pesquisador(es), sendo realizada a partir das discussões focadas em tópicos específicos e diretos. Essa organização concilia a troca de experiências, conceitos e opiniões entre os participantes, além de potencializar o protagonismo dos envolvidos na medida em que eles dialogam e constroem coletivamente os resultados da pesquisa. Nesse sentido, a interação grupal permite ao pesquisador a compreensão de vários participantes sobre um tema em específico a partir de um único momento, o que otimiza a produção de dados, - que demandaria mais tempo se eles fossem adquiridos de forma individual (Pires, Santos, 2019, p. 320).

Para este trabalho no grupo focal, elencamos 3 eixos orientadores que servirão de largada para o debate em questão proposto. Outros elementos serão trazidos a partir das discussões e da elaboração de material coletado. Os eixos apontam questões centrais sobre a docência com as crianças, desde bebês, tendo o cuidado como foco.

- A partir de suas experiências e seus estudos, defina o que é cuidado?
- Quais significados as professoras atribuem ao cuidado no contexto pedagógico da Educação Infantil?
- O cuidado pode nos ajudar no encontro com a diferença? Como?

Diante da Pandemia da COVID-19, a pesquisa precisou ser reelaborada, com vista a atender os objetivos definidos sem perder a originalidade a qual foi pensada. A princípio a pesquisadora desenvolveria a pesquisa em um grupo de bebês, todavia, com as restrições e cuidados provenientes das questões sanitárias, esta técnica foi incluída como fundamental nesse processo formativo. Desse modo, o grupo focal poderá ser realizado, caso necessidade e possibilidade definida pelo grupo, tanto presencialmente, se for autorizado pela Gerência de Formação Permanente, quanto através do recurso de ambiente virtual. Nesse caso, para preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes da pesquisa, segue-se o que determina o OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS que trata sobre “Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual”.

No caso do grupo focal, o/a Sr./Sra. participará, de forma espontânea, de encontros de duração de até 2 horas quinzenalmente. Ao concordar em participar deste estudo, será necessário permitir que a pesquisadora colete, analise e publique os dados observados por meio de registros escritos, fotográficos e filmicos, para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil. Sempre que desejar, o/a Sr./Sra. poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, através dos contatos disponibilizados pelas pesquisadoras do projeto.

Ao participar desta pesquisa, o/a Sr./Sra. não terá nenhum benefício direto pois esta pesquisa serve para produção científica. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações e contribuições relevantes para a construção de conhecimento científico e este conhecimento gerado poderá ajudar a coletividade, sendo assim, sua participação é muito importante. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, dando-lhe o retorno a respeito da publicação desta pesquisa.

A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisas, e é possível que se tenha eventuais possibilidades de despesas, tais como transporte e alimentação, mas você tem o direito a ser indenizado por estas despesas previstas ou imprevistas comprovadamente decorrentes da pesquisa conforme o que é preconizado nos itens IV.3.h e IV.4.c da resolução 466/12 e art. 9º, inc. VII, art. 10º e art. 19º, parágrafo 2º. da resolução 510/16 que trata dos preceitos éticos sobre a natureza da pesquisa e da garantia de indenização aos seus participantes. Importante destacar que se o grupo focal for conduzido a partir do ambiente virtual, a pesquisadora não oferecerá equipamento para este fim, sendo de responsabilidade do/a participante da pesquisa.

Os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados obtidos durante os

encontros, sendo assim, tomarão todas as providências necessárias para assegurar total confidencialidade, porém, existem limitações dos pesquisadores e potencial risco de sua violação, mesmo que involuntário e não intencional, uma vez que o ambiente virtual embora busque formas de segurança, não consegue oferecer total garantia. Outro fator relevante é que por se tratar de grupo focal, não há como manter preservada a identidade dos/as participantes em decorrência da especificidade desta metodologia uma vez que nos encontraremos coletivamente, todavia, a confidencialidade da identidade se dará na escrita da tese.

Como em qualquer outra pesquisa com seres humanos, esta pesquisa também pode oferecer riscos ou desconfortos aos seus participantes. Estamos cientes que as discussões provenientes do grupo focal poderão causar cansaço ou aborrecimento, desconforto ou alterações de comportamento e de visões de mundo durante as gravações de áudio e vídeo; dúvidas e questionamentos sobre os procedimentos de registro dos dados do campo, potenciais alterações físicas, psicológicas e sociais. Se a pesquisa desenvolver-se através do ambiente virtual, aborrecimento pelo uso dos meios eletrônicos em função das limitações das tecnologias utilizadas e cansaço decorrente da tela do computador podem também acontecer. Nos responsabilizamos, no entanto, em gerir todos estes riscos dentro dos parâmetros da ética de pesquisas com seres humanos, com compromisso e cuidado para minimizar eventuais riscos.

Para além desses cuidados, no decorrer de todo o processo de pesquisa, o/a participante tem o direito a negar-se a responder qualquer questão sem necessidade de explicação ou justificativa. Também manter-se-á sempre presente o direito do/a participante a retirar-se da pesquisa, sem ônus para os envolvidos, caso se sintam incomodados com algum dos procedimentos previstos, sem também ter que apresentar qualquer justificativa em qualquer fase da pesquisa.

Sendo a pesquisa desenvolvida através do ambiente virtual, os convites serão encaminhados pelo e-mail disponibilizado pelos participantes para que seja enviado o link da sala para os encontros.

Informamos que este documento possui todas as páginas numeradas e que duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas pelo /a Sr./Sra. e pelo pesquisador responsável que se compromete a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/16, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Devido ao retorno presencial de atendimento na Unidade Educativa, este documento impresso será entregue aos participantes, assim como, recolhido após assinatura no qual manifesta interesse em participar da pesquisa. Além do documento impresso, haverá a possibilidade de acesso ao documento de forma virtual, sendo possível sempre acessá-lo e o/a participante poderá manter-se ou recusar-se a permanecer na pesquisa a qualquer momento desse processo, sem qualquer prejuízo ou constrangimento. Nesse caso, a pesquisadora compromete-se em responder ao participante como ciência desta desistência.

Destaca-se a importância do/a participante da pesquisa em guardar cuidadosamente a sua via deste documento impresso, bem como guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico pois é um documento que traz importantes

informações de contato das pesquisadoras e garante os seus direitos comoparticipante da pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, li este documento e declaro que fui informado/a dos termos da Resolução 510/16 e suas complementares e compreendi claramente meus direitos em relação a participação na referida pesquisa. endo assim, manifesto interesse em participar desta pesquisa:

Florianópolis, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do pesquisado:

O cumprimento das exigências e todos os procedimentos éticos necessários a pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora principal. O contato fica assim estabelecido:

Patrícia de Moraes Lima
(pesquisadora responsável)

Telefone: (48) 91647436

E-mail:

patricia.demoraeslima@gmail.com

Jacira Carla Bosquetti Muniz

Telefone: (48) 984088800

E-mail: jacirabosquetti@hotmail.com

Atenciosamente,

Patrícia de Moraes Lima
Professora/Orientadora/UFS

Jacira Carla Bosquetti Muniz
Pesquisadora/UFSC

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMO O CUIDADO É SIGNIFICADO E SE INSCREVE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS COM OS BEBÊS NOS ESPAÇOS COLETIVOS DE

Pesquisador: Patrícia de Moraes Lima

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 49473121.4.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.941.106

Apresentação do Projeto:

Resumo: Este estudo tem como prerrogativa observar quais sentidos a professora atribui ao cuidado na relação com as crianças, desde bebês, no espaço coletivo de educação uma vez que adentrar esse espaço requer conhecimentos que não se situam no senso comum, isso por conta do papel social do professor. Assim, como a docência significa o cuidado? Esta pesquisa será desenvolvida dentro de uma Unidade Educativa Municipal, situada na cidade de Florianópolis que atende crianças desde bebês com faixa etária de 0 a 4 anos de idade. Os procedimentos metodológicos a serem adotados vinculam-se à etnografia e incluem, além de pesquisa teórica e documental - será pesquisado como vai se constituindo o enunciado do cuidado na proposta da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis ao longo de sua história - o foco na observação, análise e descrição criteriosa e densa da realidade social. Deste modo, serão utilizados como recursos metodológicos, caderno de anotações, fotografias e gravações áudio visuais, com vistas a qualificar as observações e contribuir para a geração de dados. Também será realizada a técnica do grupo focal com a participação voluntária das professoras desta Unidade Educativa. Esta técnica consiste em trazer um grupo de pessoas para que se possa conversar sobre determinado tema que ambas possuam algum nível de conhecimento para que se possa compartilhar de suas experiências cotidianas, neste caso, todas são professoras da Educação Infantil. A princípio define-se alguns encontros com o grupo, no entanto ganha novos contornos a medida que o grupo vai participando da proposta. Elencamos três eixos orientadores, a saber: i) A

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 4.941.106

partir de suas experiências e seus estudos, defina o que é cuidado?; ii) Quais significados as professoras atribuem ao cuidado no contexto pedagógico da Educação Infantil?; iii) O cuidado pode nos ajudar no encontro com a diferença? Como? Também será realizada uma entrevista semiestruturada com algumas famílias com o objetivo de conhecer qual sua compreensão de cuidado a partir de suas experiências e de suas relações sociais e culturais. Pretende-se conhecer e identificar as concepções que se distinguem nas diferentes culturas e que implicam nas diferentes formas de cuidar entre as famílias e nos espaços de educação infantil. Torna-se de grande relevância pesquisar como o cuidado se inscreve enquanto uma relação pedagógica visando com isso, contribuir para a formação dos professores na Educação Infantil.

Hipótese:

Questão de pesquisa: como as professoras, a partir de suas experiências, dão sentido ao cuidado dos bebês nos espaços de educação coletiva?

Metodologia Proposta:

A proposta desse estudo em nível de Doutorado previa uma pesquisa em uma Unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, estritamente, em um grupo de bebês. No entanto, devido a Pandemia da Covid 19, esta pesquisa, evidentemente, foi reorganizada em função dos limites que apresentam nessas condições atuais, porém, permanece com o objetivo o compartilhamento de saberes dentro da instituição educativa. A imersão na instituição de Educação Infantil apoia-se em uma pesquisa etnográfica, priorizada por estar revestida como um campo ontológico, epistemológico, metodológico e ético (FERREIRA; NUNES, 2014, FERREIRA; LIMA, 2016). Prioriza-se uma relação dialógica com as professoras, nesse momento não mais caracterizada estritamente com as que trabalham no grupo de bebês, mas, com todas da unidade educativa, convertendo-se o olhar para um trabalho de “grupo focal”, na busca por compreender as nuances do cuidado para as suas práticas cotidianas. Inicialmente a Gerência de Formação Continuada da Prefeitura Municipal de Florianópolis foi contatada com o objetivo de autorizar a pesquisa na Unidade educativa. Feito este trâmite, aguardaremos a anuência do Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos para entrarmos em contato com a Diretora da Unidade Educativa. Na sequência, será realizada uma reunião com as professoras e a equipe diretiva para que a pesquisadora apresente o projeto de pesquisa e entregue uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para leitura e posteriormente decidir por sua participação, ou não, na pesquisa. A reunião acontecerá de modo virtual. O grupo focal acontecerá somente após o retorno dos termos assinados, com a possibilidade dos encontros acontecerem de forma presencial, se houver autorização da Gerência de Formação Continuada e obedecendo todos os protocolos sanitários exigidos, ou também, com a possibilidade de realização através do ambiente virtual. Concomitante

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 4.941.106

ao grupo focal, objetiva-se realizar uma entrevista semiestruturada com algumas famílias e este contato inicial se dará através de reunião organizada a partir dos grupos de trabalho, ou seja, em momento de reunião com os grupos específicos, exemplo: Grupo 1, Grupo 2, grupo 3 e Grupo 4, a pesquisadora estará nesta reunião virtual, se apresentará, apresentará a pesquisa e convidará as famílias a participarem da mesma. Também conversará sobre os objetivos e disponibilizará o TCLE onde é apresentado sobre o interesse que versa as questões. Juntamente com a entrega do TCLE, será entregue também uma cópia do projeto de pesquisa. As famílias poderão acessá-los após a reunião a fim de terem tempo para analisar e decidir ou não pela participação voluntária neste processo formativo. Também a pesquisadora estará disponível para esclarecimentos de dúvidas e posteriormente, uma nova reunião poderá ser realizada para maiores esclarecimentos, se assim for desejado. Quando da anuência das famílias, a pesquisadora iniciará em horários pré agendados com as famílias as entrevistas, com a possibilidade de realização de outros encontros para o fechamento das entrevistas. Importante destacar que os encontros presenciais acontecerão sempre segundo os protocolos sanitários exigidos para que não coloque em risco nenhum dos participantes e somente com a autorização da Gerência de Formação Continuada, sendo assim, aguardaremos o momento permitido.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Com um olhar diferenciado em relação à infância e a criança pequena, este projeto objetiva investigar quais sentidos as professoras atribuem ao cuidado das crianças, desde bebês no contexto pedagógico da Educação Infantil

Objetivo Secundário: Conhecer e analisar os sentidos atribuídos pelas professoras sobre o cuidado na Educação Infantil; Mapear os significados e sentidos atribuídos sobre o cuidado nos documentos orientadores da Rede; Identificar como o cuidado foi sendo construído e caracterizado nas formações oferecidas aos profissionais; Conhecer como as professoras utilizam e interpretam as orientações sobre o cuidado na documentação da Rede; Compreender como as professoras, a partir de como significam o cuidado, dão sentido a documentação basilar da Rede Municipal de Ensino em suas práticas na cotidianidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Como em qualquer outra pesquisa com seres humanos, esta pesquisa também pode oferecer

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 4.941.106

riscos ou desconfortos aos seus participantes. Estamos cientes que as discussões provenientes do grupo focal poderão causar cansaço ou aborrecimento, desconforto ou alterações de comportamento e de visões de mundo durante as gravações de áudio e vídeo; dúvidas e questionamentos sobre os procedimentos de registro dos dados do campo, potenciais alterações físicas, psicológicas e sociais. Se a pesquisa desenvolver-se através do ambiente virtual, aborrecimento pelo uso dos meios eletrônicos em função das limitações das tecnologias utilizadas e cansaço decorrente da tela do computador podem também acontecer. Temos também ciência que durante a entrevista com as famílias, aspectos desagradáveis ou que trazem memórias sentimentais sobre sua vida podem ser lembrados, causando aborrecimento, desconforto ou até mesmo cansaço físico e emocional neste momento. Também poderão surgir dúvidas e questionamentos sobre os procedimentos de registro dos dados do campo, mas nos responsabilizamos, no entanto, em gestar todos estes riscos dentro dos parâmetros da ética de pesquisas com seres humanos, com compromisso e cuidado para minimizar eventuais riscos. Os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados obtidos durante os encontros de grupo focal com as professoras e das entrevistas com as famílias, sendo assim, tomarão todas as providências necessárias para assegurar total confidencialidade (no caso específico das famílias, uma vez que o grupo focal por acontecer de forma coletiva não há como preservar a identidade individual e o que se conversa). No entanto, existem limitações dos pesquisadores e potencial risco de sua violação, mesmo que involuntário e não intencional, isso porque o ambiente virtual (no caso de acontecer o grupo focal por este recurso), embora busque formas de segurança, não consegue oferecer total garantia. Todavia, a confidencialidade das professoras acontecerá na escrita da tese e das famílias, tanto na entrevista quanto na escrita da tese. Os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados e tomarão todas as providências necessárias para assegurar total confidencialidade. Para além desses cuidados, no decorrer de todo o processo de produção dos dados, manter-se-á sempre presente o direito dos participantes a retirar-se da pesquisa, sem ônus para os envolvidos, caso se sintam incomodados com algum dos procedimentos previstos, sem ter que apresentar qualquer justificativa em qualquer fase da pesquisa.

Benefícios:

Ao participar desta pesquisa, o/a participante não terá nenhum benefício direto pois esta pesquisa serve para produção científica. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações e contribuições relevantes para a construção de conhecimento científico e este conhecimento gerado poderá ajudar a coletividade além de devolver a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis os resultados de uma pesquisa que visa o compromisso social e a sua intrincada relação com as

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.941.106

práticas pedagógicas e Contribuir com as políticas destinadas aos cuidados dos bebês na Educação Infantil. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, dando-lhe o retorno a respeito da publicação desta pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa referente à tese de doutorado de JACIRA CARLA BOSQUETTI MUNIZ do Program de Pós-Graduação em Educação, orientada por Patricia de Moraes Lima.

50 participantes 20 professoras e 30 famílias

Previsão de início da coleta de dados 30/09/2021

Previsão de fim do estudo 11/08/2023

Prevê despesas de R\$2000,00, com financiamento próprio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Recomendações:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1581604.pdf	09/08/2021 14:05:43		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	_TCLE_Professor.pdf	09/08/2021 14:04:03	JACIRA CARLA BOSQUETTI MUNIZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	_TCLE_Responsaveis.pdf	09/08/2021 14:03:50	JACIRA CARLA BOSQUETTI MUNIZ	Aceito
Outros	Resposta_as_pendencias.pdf	09/08/2021 14:03:08	JACIRA CARLA BOSQUETTI MUNIZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_de_Tese.pdf	29/06/2021 23:51:22	JACIRA CARLA BOSQUETTI MUNIZ	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400

UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.941.106

Investigador	Projeto_de_Tese.pdf	29/06/2021 23:51:22	JACIRA CARLA BOSQUETTI MUNIZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_PMF.pdf	28/06/2021 21:22:08	JACIRA CARLA BOSQUETTI MUNIZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	28/06/2021 21:19:34	JACIRA CARLA BOSQUETTI MUNIZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 30 de Agosto de 2021

Assinado por:
Luciana C Antunes
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br