

2

A creche no Brasil: entre o higienismo e o cuidado

O propósito central desta tese é investigar as possibilidades sensoriais, motoras e sociais dos bebês no contato com outras crianças, adultos e objetos. Considerando que a constituição da subjetividade da criança acontece no contato com o outro, é importante mapear as formas relacionais que atravessam o bebê na atualidade, especialmente na creche, contexto desta pesquisa, a fim de compreender suas possibilidades de afetar o outro e ser afetado nos relacionamentos.

Neste capítulo, analiso as funções da creche no Brasil, problematizando as relações entre assistência, cuidado e educação, eixos do atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Ao focalizar esses modos de relacionamento com os bebês (assistir, educar e cuidar) e seus sentidos na história, busco entender o lugar social dos bebês no contexto das creches. Rever a história possibilita a compreensão do presente.

Ao final, faço uma discussão do conceito de cuidado, tendo em vista considerar a especificidade da ação educacional nas creches. Ao longo da história, o cuidado ligado à promoção de uma experiência e uma prática de si, numa perspectiva ética, tem sido obscurecido²³, especialmente por conta do desprestígio que as ações de cuidar ganharam, à medida que, de modo geral, referem-se à proteção, ou ao doméstico e feminino, dimensões subestimadas em nossa vida social contemporânea. Portanto, re-qualificar o cuidado (de si e do outro) implica em dar consistência às funções da creche na vida do bebê e da criança pequena, equacionando atenção a si e ao outro no cotidiano.

²³ Estas reflexões serão desenvolvidas no item 1.4, a partir do diálogo com Foucault (2004a).

2.1

A Educação Infantil e as creches no Brasil: o descompasso entre as práticas, os discursos e a legislação

A partir do século XVIII a infância é objeto de novos dispositivos²⁴ de saber – poder que constituem uma determinada forma ao *eu* infantil. Os estudos de Áries (1986)²⁵ são um marco neste sentido. O autor localiza na Modernidade o surgimento do que ele denomina como *sentimento da infância*, na contramão da vida das crianças misturada ao mundo dos adultos que vigorava na Idade Média. Na Modernidade, duas atitudes surgem, reconhecendo as crianças como diferentes dos adultos: a *papariação* (que aparece na família, identificando a criança no lugar da ingenuidade, da graça, e da pureza) e a *moralização* (que se funda em meio aos eclesiásticos e no bojo das ciências emergentes, localizando a criança como ser da desrazão, incompleto, em falta, alvo da disciplina). A partir de então, especialmente no século XX, direitos das crianças, prerrogativas de cidadania, teorias do desenvolvimento, delimitação de etapas da vida infantil, iniciativas da Medicina, da Psicologia e da Pedagogia formulam discursos e sustentam práticas através das quais se forma um ideal de criança. Trata-se de um modelo de infância, um modo de ser criança legitimado (na cultura ocidental). Nesta tese, ao mesmo tempo que percorro a história da construção desta infância no Brasil, especialmente a partir das práticas institucionais que as abraçam (objetivo deste capítulo), pergunto sobre outras possibilidades de re-inventar a infância dos bebês na creche²⁶ (o que se torna mais claro no capítulo 3).

A seguir, discorro sobre como se constitui no Brasil o discurso sobre os direitos, a naturalização (e até banalização) do conceito de cidadania da criança²⁷, distante da análise das práticas concretas, da focalização da diversidade da criança brasileira, do enfoque dos seus modos de expressão singulares. Se o discurso sobre o direito não é questionado (o que significam os direitos das crianças em

²⁴ O conceito de dispositivo apóia-se em: FOUCAULT, Michel. Sobre a História da Sexualidade In: _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

Para o autor, dispositivo é “um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (p.138). O dispositivo é a rede que envolve estes elementos, englobando os ditos e os não-ditos.

²⁵ ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

²⁶ Essas idéias se inspiram em Kohan (2004).

²⁷ Sobre isso ver Bujes (2000).

cada contexto brasileiro? Qual a relação entre a universalização dos direitos e a realidade particular das crianças?), efetivam-se como *regimes de verdade*²⁸ que funcionam muito mais para regular e controlar as populações infantis do que para produzir práticas e experiências de liberdade e segurança.

No Brasil, do ponto de vista legal, a partir da promulgação da Constituição de 1988, todas as crianças são consideradas como sujeitos de direitos: direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária. Esta ampla conquista é fruto de intensas lutas e discussões da sociedade civil organizada, movimentos de mulheres e pesquisadores do campo da infância e da educação ao longo dos anos 80, especialmente.

De acordo com Cerisara (2002)²⁹, os anos 80 marcam o início de uma reorientação de enfoque, da criança como *objeto de tutela* para a criança como *sujeito de direitos*. A partir da Constituição de 1988, diversos movimentos sociais focados nos direitos da criança são fortalecidos, assim como são sancionadas leis no sentido de confirmar as crianças como *cidadãs de pouca idade*, na perspectiva de Kramer e Jobim e Souza (1991)³⁰. Na visão destas autoras, para além de uma etapa do desenvolvimento, alguém que se tornará sujeito no futuro, as crianças são consideradas como sujeitos históricos e sociais, produtoras de cultura³¹. Por um lado, a mudança de prisma configura uma aquisição; por outro lado, corre o risco da normatização e idealização da vida das crianças, que efetivamente não produz alterações, se as condições concretas de produção cultural das crianças, as diferenças das populações infantis não são consideradas.

Como consequência da valorização da infância na década de 80, expressa na lei, em vários movimentos da sociedade civil e nas pesquisas acadêmicas, a Educação Infantil passa a ser um dever do Estado e um direito da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 é um dos primeiros marcos nesta direção. Mas, é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, promulgada em dezembro de 1996, que se estabelece o vínculo entre o

²⁸ Sobre o conceito de *regime de verdade*, ver Foucault (1979).

²⁹ CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80. Campinas, Setembro, 2002.

³⁰ JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, maio 1991, p. 69-80.

³¹ Esta perspectiva de infância é desenhada pelas autoras no contexto da discussão acerca da relação entre as teorias do conhecimento e as políticas públicas educacionais dirigidas às crianças de 0 a 6 anos no cerne dos anos 90.

atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. A Educação Infantil é considerada como primeira etapa da Educação Básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), dividida no atendimento em creches (para as crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (para as crianças de 4 a 5 anos)³².

No título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º, IV, é afirmado que: “*o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade*”. Tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos são consideradas como instituições de Educação Infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária³³.

Vale ressaltar que até então, na perspectiva jurídica e na realidade social dos estados brasileiros, a maioria das creches constitui-se a partir de iniciativas comunitárias apoiadas pelas Secretarias de Assistência Social ou Bem-estar, através de diversas formas de convênio. A LDB de 1996 prevê que as instituições existentes e as prefeituras incorporem as creches aos sistemas de ensino, vinculando-as do ponto de vista jurídico e administrativo às Secretarias de Educação. Os estados e a federação têm o papel de apoiar as iniciativas municipais, através de assistência técnica e financeira. De fato, esta re-ordenação legal consolida o deslocamento das creches, que atendem as crianças de 0 a 3 anos, da área da assistência ou bem estar social para a área da educação. Esta passagem vem acontecendo de modo variado nos diferentes municípios dos estados brasileiros³⁴, exigindo o aprofundamento da discussão sobre os caminhos da creche na educação, as mudanças efetivas, os impasses e desafios. Novas formas de controle exigem novas formas de mapeamento de como essa realidade é vivida, como se constitui o bebê como sujeito da educação, quais as formas que o eu infantil ganha na creche.

³² Vale notar que é muito diferente a forma através da qual esse atendimento é realizado nos diferentes estados do Brasil. Em alguns sistemas de ensino, a Educação Infantil é implementada em turmas que funcionam em escolas de ensino fundamental; em outros, o trabalho com crianças de 0 a 5 anos acontece em edificações separadas do ensino fundamental; ainda, em outros, há uma mistura das duas possibilidades.

³³ O texto legal também marca a complementaridade entre as instituições de Educação Infantil e a família. Além disso, dispõe sobre a formação do profissional (fica estabelecido que a formação mínima é o magistério à nível médio) e a avaliação na Educação Infantil (que assume o caráter de acompanhamento e não reprovação).

³⁴ No próximo capítulo, vamos focalizar a situação do Município do Rio de Janeiro, onde se localiza a creche Otávio Henrique de Oliveira que é contexto e cenário desta pesquisa.

Do ponto de vista da nova legislação e da sistematização de discursos organizadores das práticas, vale destacar que em 1998 o MEC (Ministério da Educação) e o CNE (Conselho Nacional de Educação) formulam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, evidenciando preocupação com a qualidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, que se explicita na organização e princípios éticos, estéticos e políticos para o trabalho cotidiano. De acordo com Cerisara (2002), as Diretrizes dispõem objetivos gerais que podem inspirar projetos educacionais pedagógicos focados no desenvolvimento integral da criança, deixando espaço para que os envolvidos no projeto (famílias, professores e crianças) assumam sua autoria.

No mesmo ano (1998), acontece a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (vol. 1, 2, 3)³⁵. Este documento gera sérias controvérsias na sociedade e na academia, especialmente nos fóruns dedicados à mobilização pela garantia da concretização dos direitos da criança. Por um lado, o documento situa a educação infantil como lugar de construção da identidade e da autonomia das crianças, baseadas em relacionamentos seguros e acolhedores, tendo em vista crescerem como cidadãos com direitos reconhecidos. Por outro lado, o modo como se estruturam conteúdos e metodologia mostra preocupação com a antecipação de encaminhamentos próprios ao ensino fundamental.

Não obstante a relevância de toda a mudança de prisma em relação ao atendimento à criança de 0 a 6 anos e, levando em conta as conquistas legais, cabe discutir a forma através da qual o Referencial é construído e como as novas disposições legais apontam pistas para a concretização do atendimento às crianças, a construção de práticas, rotinas e modos de viver o cotidiano com as crianças pequenas.

Para Cerisara (2002), a Introdução e o volume I do Referencial apresentam preocupações com a centralidade da criança nos processos relacionais vividos nas instituições. A discussão da integração entre educar e cuidar e o relevo dado à brincadeira explicitam esta direção. No entanto, os processos de construção da identidade da criança e o conhecimento de mundo (focalizados nos dois últimos

³⁵ Mais recentemente (em 2006), na busca de garantir espaços, rotinas e relacionamentos confiantes e afetuosos com os bebês e crianças pequenas, o MEC organiza os documentos listados a seguir: Política Nacional de Educação Infantil - pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação; Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. O estudo crítico destes documentos não foi foco desta tese, mas apresenta-se como importante perspectiva para outros estudos.

volumes), evidenciam subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental. A autora afirma que “a didatização de identidade, autonomia, música, artes, linguagem, movimento, dentre outros, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo da criança” (p.337).

A rapidez da publicação e a descontinuidade em relação às políticas e discussões anteriores levam a críticas no que diz respeito ao efetivo compromisso com a qualificação da realidade das crianças (Kuhlmann, 1999)³⁶. Além disso, o próprio termo Referencial Curricular gera polêmicas. O sentido predominante do termo currículo liga-se à organização ou amarração de conteúdos e a idéia de referencial, no singular, sugere um caminho único e universal para o trabalho com as crianças (Cerisara, 2002).

Kramer (2001)³⁷ adverte que o Referencial parece desprezar questões fundamentais na construção de propostas pedagógicas e curriculares, como por exemplo, a tensão entre universalismo e regionalismo e a contextualização, à medida que é frágil no documento a análise das trajetórias dos professores, das questões étnicas e das desigualdades sócio-econômicas. Também para a autora, as mudanças no panorama do atendimento às crianças pequenas não são garantidas com decretos, mas na relação com condições concretas que possam apóia-los, o que representa um desafio na realidade brasileira.

Bujes (2000)³⁸, a partir do diálogo com Foucault, analisa como se manifesta no discurso do RCNEI uma *vontade de poder* sobre as crianças e as estratégias para produzir um tipo de subjetividade infantil. Isso acontece como desdobramento do interesse moderno, a partir do qual critérios para o desenvolvimento foram delimitados, características e cuidados próprios para cada idade foram demarcados, assim como as operações necessárias para tornar as crianças cidadãs úteis.³⁹ Para a autora, no limiar da modernidade, a noção científica de cidadão racional vale-se do currículo como meio para atingir um fim.

³⁶ KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e currículo In: GOULART, FARIA Ana Lucia; PALHARES, Marina (orgs). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. São Paulo: Editores Associados, 1999.

³⁷ KRAMER, Sonia. Propostas Pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate In: KRAMER, Sonia [et al] *Relatório de pesquisa: formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001, p.126-139.

³⁸ BUJES, Maria Izabel E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 2001, v. 25, n.1, jan/jun, 2000, p. 25-44.

³⁹ No item 1.4, focalizarei como a emergência da criança como sujeito no cerne da família relaciona-se com o fenômeno moderno do governo da população, estudado por Foucault (1979).

Ele se torna estratégia disciplinar de normalização e controle social. Temas como qualidade (identificada com homogeneidade), racionalidade (focada em estratégias que dão primazia à numeralização, produção de leitores e escritores desde a mais tenra idade) e cidadania (compreendida como ao alcance de todos, banalizando diferenças, negociações e confrontos) imbricam-se na produção de pautas de conduta e controle voltados para a normalização, tendo em vista uma criança desejada (autônoma, crítica, criativa, etc).

Do ponto de vista das políticas concretas, um dos principais pontos de contradição e desencontro entre discursos teóricos/jurídicos e práticas explicita-se na escassez de recursos financeiros, tendo em vista concretizar os dispositivos legais. Até 2007, a verba federal destinada à Educação Básica no país (o FUNDEF⁴⁰) destinava-se apenas ao ensino fundamental. Como implementar mudanças, qualificar espaços e profissionais no campo da Educação Infantil, sem recursos para tal? Como passar da letra da lei ao fazer cotidiano comprometido com ela, sem condições concretas? Diante de pressão e luta da sociedade civil organizada, em 2007 é criado o FUNDEB⁴¹, abrangendo toda a Educação Básica, inclusive as creches e, conseqüentemente, um número maior de crianças. As repercussões concretas desse novo fundo estão em movimento neste exato momento do país.

De acordo com Kramer (2001), por conta dos limites de recursos, em termos quantitativos, no Brasil, o direito legal das crianças está longe de ser realidade, embora haja consenso quanto à sua importância. Para a autora, há avanços, retrocessos e impasses que precisam ser equacionados na compreensão do atendimento às crianças pequenas brasileiras.

Por exemplo, em 2004, segundo o IBGE, havia 21.715.233 crianças de 0 a 6 anos no Brasil, ou 11,93% da população (cerca de 12 milhões de 0 a 3 anos e 9.539.656 de crianças de 4 a 6 anos). Deste total, 25,07% freqüentava creche ou pré-escola (47,80% das crianças de 4 a 6 anos e 7,57% das crianças de 0 a 3). Esses 25,07% mostram que a situação democrática não está alcançada. No entanto, há um expressivo avanço, se levamos em conta que em 1975 apenas 3,51% de crianças de 0 a 6 anos recebiam atendimento, inclusive na rede privada.

⁴⁰ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

⁴¹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Ou seja, escassez e limites concretos precisam ser considerados ao lado de avanços e progressos, se pensamos em uma dimensão temporal mais ampla.

Num outro prisma, Rosemberg (2001)⁴² chama a atenção para as políticas e programas apoiados por organismos internacionais (particularmente o Banco Mundial) em países em desenvolvimento. À princípio, apresentam-se como alternativas para a obtenção de recursos. No entanto, é clara a tendência de ampliar o atendimento a baixo custo através de redes de conveniamento e do incentivo a programas como os de “mães crecheiras”. Parece que a agenda de prioridades em políticas sociais (especialmente as que se destinam às crianças) está mais a serviço da produção e administração de riquezas (ligada ao crescimento econômico) do que em função da produção da vida. A adesão a estes programas indica certa opção política e determinado valor social dado às crianças de 0 a 6 anos, às mulheres, mães e profissionais da Educação Infantil. Mulheres e crianças (particularmente os bebês) são segmentos sociais mais próximos à subordinação e, no Brasil, país em desenvolvimento, as políticas e programas visam populações pobres que também ocupam posição subalterna. Esta dupla subordinação gera nestas formas de atendimento a perspectiva da prevenção do fracasso escolar, compensação das desigualdades, e o não reconhecimento das capacidades dos atores sociais nelas envolvidos.

Ou seja, do ponto de vista qualitativo o atendimento às crianças pequenas também apresenta fragilidades. De acordo com Campos, Fullgraf e Wiggers (2006)⁴³, a partir da análise de dados colhidos em pesquisas no campo da Educação Infantil entre 1996 e 2003, desde os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento das instituições evidenciou-se a baixa qualidade. Os principais indicadores nesta direção são as precárias condições de prédios e equipamentos, a falta de materiais, a baixa escolaridade e a falta de formação das educadoras, o número grande de crianças atendidas por adultos, a ausência de projeto pedagógico e a dificuldade de comunicação com as famílias. Essa situação caminha lado a lado com as conquistas legais, no sentido do reconhecimento do direito social das crianças. A conclusão que se confirma é a da

⁴² ROSEMBERG, Fulvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, jan-abr, 2001, p 19- 26.

⁴³ CAMPOS, Maria Malta, FULGRAFF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.127, jan/abr, 2006, p.87-128.

distância entre legislação e realidade; e do esvaziamento dos discursos sobre os direitos. A proliferação de saberes sobre as crianças e a conseqüente vontade de poder sobre elas não se desdobra em visibilidade em relação às expressões e possibilidades das crianças no mundo. Delimitam um modo de ser criança, uma criança desejada, mas deixam as crianças (especialmente as das camadas pobres do país) à deriva.

Nunes e Corsino (2001)⁴⁴ também afirmam que creches e pré-escolas passam a ser consideradas legalmente instituições educativas, sob coordenação, supervisão e orientação das Secretarias Municipais de Educação, asseverando que a mudança não se faz somente pela determinação legal, exigindo diversas reestruturações, desde a alocação de recursos físicos e financeiros, até a discussão sobre o que significa qualidade do trabalho, a formação dos educadores, dentre vários outros aspectos técnicos, administrativos e pedagógicos.⁴⁵ Para estas autoras, é preciso, antes de tudo, mapear a realidade das instituições que atendem as crianças de 0 a 6, conhecendo suas condições, no sentido de melhorar e ampliar a dimensão educativa destes espaços⁴⁶. Nas suas palavras, *“integrar não é homogeneizar, é respeitar as diferenças saudáveis e necessárias, diminuindo as que têm segregado a infância, desde os primeiros anos de vida”* (p.79). A problemática que se instala é a seguinte: como integrar, respeitando as diferenças e, ao mesmo tempo, garantir as especificidades e a qualidade do trabalho com as crianças pequenas?

No prisma do cotidiano nas creches, da objetivação dos corpos e ritmos das crianças, situação que interessa de modo particular nesta pesquisa, a realidade é marcada pelas rotinas automatizadas de alimentação, higiene e sono, em espaços muitas vezes pequenos e precários, com uma quantidade grande de crianças para poucos adultos. O modelo disciplinar, a distribuição, individualização, isolamento dos corpos e mecanização das ações imperam. Além disso, o horário integral, que caracteriza esse atendimento em quase todas as instituições públicas pesquisadas no país, especialmente quando gerenciado por profissionais leigos, implica na

⁴⁴ NUNES, Maria Fernanda Resende; CORSINO, Patrícia. A Educação Infantil no contexto das políticas atuais: um desafio para os sistemas educacionais In: KRAMER, Sonia [et al] *Relatório de pesquisa: formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

⁴⁵ No próximo capítulo, vamos examinar algumas peculiaridades da “passagem” das creches da Secretaria de Desenvolvimento Social para a Secretaria de Educação no Município do Rio de Janeiro, pois trata-se do contexto no qual se insere a creche que foi foco desta pesquisa.

⁴⁶ Inclusive, este é um dos propósitos da pesquisa aqui apresentada.

fixidez da utilização do tempo e do espaço, estando a criança, muitas vezes, regulada pelas atividades e rotinas impostas pelos adultos durante toda a jornada de um dia (Campos, Fullgraf e Wiggers, 2006). Assim, rotinas e práticas herdadas de uma tradição assistencialista convivem e resistem às novas disposições discursivas e legais que escoam por entre os dedos, confirmando controle e disciplinarização das crianças.

Por outro lado, no caminho da integração das creches aos sistemas de ensino, outros desafios são enfrentados, tais como a inadequação da formação dos profissionais; a confusão com relação à especificidade do trabalho com essa faixa etária; fragilidade nos vínculos empregatícios (voluntariado, terceirização, etc), convênios e escassez de verba (Nunes e Corsino, 2001).

Dentre todos os desafios presentes na realidade atual do trabalho na Educação Infantil, destaco um que tem gerado polêmica no campo social e acadêmico: como circunscrever a constituição educacional das creches (que acolhem crianças de 0 a 3 anos) e escolas de Educação Infantil (que lidam com as crianças e 4 a 5 anos)? Por um lado, alguns autores defendem a construção do que se denomina uma Pedagogia da Educação Infantil⁴⁷, no sentido de delimitar modos de relação e ação específicos do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos. Esse movimento justifica-se pela necessidade de desviar do modelo normativo e disciplinar da escola de ensino fundamental que tem contagiado as práticas nas instituições que atendem as crianças pequenas. Por outro lado, outros pesquisadores chamam a atenção para o risco de isolamento e fragmentação que essa iniciativa pode desencadear⁴⁸, tendo em vista que temos crianças tanto em uma instância como na outra (na Educação Infantil e no Ensino Fundamental), mas fica parecendo aceitável para as crianças maiores práticas que são criticadas para as menores (por exemplo, ênfase em conteúdos, diretividade do professor, etc). Nesta última visão, escolas de ensino fundamental, de Educação Infantil e creches são indissociáveis, pois são espaços de formação cultural, espaços do brincar, conviver e aprender. As excessivas e detalhadas divisões acabam por servir ao isolamento da experiência da criança, demarcada em um tempo

⁴⁷ Ver: ROCHA, Eloisa A. C. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

⁴⁸ Ver: KRAMER Sonia (et al). *Relatório de pesquisa: formação dos profissionais de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

cronológico preciso, empobrecendo outras formas de experiência delas entre si ou com os adultos.

Nesta tese, procuro caminhar no fio desta navalha, mapeando na creche pesquisada formas de ação e relação com os bebês que marcam uma particularidade deste tipo de instituição para crianças de 0 a 3 anos; mas, também, buscando o que a faz integrar-se com o campo social e educacional mais amplo, desviando das segmentações, da formação de nichos e séries.

No campo da Educação Infantil, especialmente no contexto sócio-político da “passagem” das creches da assistência para a educação, a questão do que é ser educacional na creche ganha relevo. Nos discursos teóricos e legais são constituídos os conceitos de educar e cuidar, como delineadores do que é próprio do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos. Junto com esses termos e com as práticas que deles derivam e que os constituem, emergem contradições e distorções que serão problematizadas a seguir.

2.2

Educar e cuidar: especificidade da Educação Infantil ou produção de uma dicotomia?

De acordo com a legislação, educar e cuidar são ações indissociáveis e complementares no cotidiano da Educação Infantil. Delimitam o que é específico do trabalho com as crianças pequenas. No entanto, nas práticas cotidianas, constituem-se diversas formas de viver estas duas ações de modo segmentado. A ação de educar é compreendida como instruir e transmitir conhecimentos (ensinar as cores, os nomes dos objetos, etc), numa perspectiva de tutela da ação da criança e de sua compreensão do mundo. Cuidar é considerado como atender às demandas de sono, higiene e alimentação, proteger, ou “tomar conta” da criança, numa intenção disciplinadora. Muitas vezes, o cuidado assume uma dimensão higienista, com ênfase na preservação da saúde e no estabelecimento de normas e preceitos para prevenir doenças, garantir o asseio e a limpeza. A dissociação destas duas ações e os limites na abrangência de seus sentidos provocam uma

série de reflexões e estudos⁴⁹, no movimento de redirecionar as práticas, tendo em vista viver nas creches sem dicotomizar cuidado e educação.

Uma importante face desta polêmica que se coloca no campo das políticas e práticas é a seguinte: a creche *torna-se* educacional a partir de um determinado momento histórico e político, a partir de uma data fixada legalmente? Ou seja, a função educacional não lhe caracterizava antes? À medida que se desloca de uma instância da assistência para uma instância da educação, a função social da creche muda? Antes, ela *só* cuidava e agora *só* educa?⁵⁰

De acordo com Kuhlmann (1999), é comum, há algum tempo, situar as instituições de Educação infantil, especialmente as creches, na iminência de tornarem-se educacionais, como se já não fossem e, ainda, como se “ser educacional” representasse algo positivo em contraposição a “ser assistencial”, ou dedicada aos cuidados, como algo negativo. Este autor situa a assistência à infância como resultado de uma articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas em torno de interesses sustentados por três influências básicas: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa na História da Educação Infantil no Brasil. Portanto, os interesses pedagógicos estiveram imbricados com os interesses médicos e religiosos na constituição da criança e das instituições para atendê-las.

Também para Kuhlmann (1999), esta questão relaciona-se com outra que costuma ficar em segundo plano: a destinação social das instituições de Educação Infantil. Nesta linha, o que marca a diferença entre a creche e a pré-escola, além da faixa etária e do atendimento em horário integral ou parcial, é que a creche foi criada para a população pobre, atendendo aos filhos das ex-escravas, no contexto da Abolição da Escravatura no Brasil ou acolhendo os filhos das trabalhadoras domésticas e fabris, no cenário urbano emergente naquele período. Já as pré-escolas foram criadas para as elites, nas escolas públicas do país, também no início do século XX. A raiz histórica da creche, a saber, o contexto da pobreza e do trabalho assalariado da mulher, marca até hoje a compreensão de suas funções na vida social brasileira. Assim, parece que ser assistencial relaciona-se com ser para os pobres, algo menos importante e, conseqüentemente, menos valorizado.

⁴⁹ Ver especialmente Tiriba (2005); Tristão (2004); Cerisara (2002). No próximo item deste capítulo esta questão será explorada mais detidamente.

⁵⁰ Esta formulação do cuidado como algo menor porque menos importante é usual no senso comum e entre os profissionais da área da educação, inclusive.

No período da escravatura, a mãe incorporava seu bebê ao trabalho, tanto na Casa Grande quanto nas lavouras e no campo. Por outro lado, até 1874 funcionava no país a Roda⁵¹ (em várias instituições de cunho religioso); este equipamento legitimava o abandono das crianças pobres; geralmente, filhos das escravas. Com a Lei do ventre Livre, a extinção da Roda e, depois, a Abolição da Escravatura (em 1888), surge uma nova demanda: o que fazer com os bebês e crianças pequenas, filhos das ex-escravas, para que as mães pudessem se dedicar ao trabalho assalariado? As primeiras creches populares no Brasil são criadas para atender às mães trabalhadoras domésticas. Portanto, a guarda e o cunho assistencial são suas marcas fundamentais (Kuhlmann, 1998)⁵².

Por conta da influência dos médicos higienistas no início do século XX, é parte integrante deste panorama a divulgação dos discursos legitimados como científicos, advindos da medicina e da puericultura, que prescrevem as formas tidas como adequadas para cuidar das crianças. À medida que na relação com o bebê compreende-se o papel exclusivo da mãe, as ações institucionais são consideradas como substitutas, um "mal necessário", nas situações em que a mãe precisa trabalhar. Desenvolve-se no país uma *assistência científica*, centrada no fornecimento de alimentação e cuidados de saúde, considerados como adequados e substitutos da atenção materna. Neste sentido, as primeiras creches distanciam-se da Roda, pois foram criadas para que as mães não abandonassem as suas crianças, mas permanecem num lugar social desqualificado, à medida que os cuidados médicos e de saúde, considerados centrais, eram inconsistentes (Kuhlmann, 1998; Civiletti, 1991)⁵³.

Kramer (1992)⁵⁴ destaca que no início do século XX, além dos interesses dos grupos privados pela criança pequena (especialmente os médicos e religiosos), há iniciativas estatais voltadas ao fornecimento de alimentação, garantia de saúde, dentre outras ações que visam compensar as necessidades. A

⁵¹ A Roda era um objeto material disposto na porta de algumas instituições religiosas no Brasil do século XIX. Tratava-se de um dispositivo cilíndrico, com uma abertura em uma das extremidades, que ficava disposta no lado externo da instituição. Nesta abertura, a mãe depositava a criança sem que fosse identificada. Em seguida, girava a roda para dentro, tocava um sino e a criança era recolhida, geralmente pelas religiosas responsáveis.

⁵² KUHLMANN, Jr. Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

⁵³ CIVILETTI, Maria Vitória P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.76. Fevereiro de 1991.

⁵⁴ KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1992.

família é compreendida como lócus privilegiado da criança. Todas as iniciativas médicas, filantrópicas e também as estatais (ainda que pulverizadas e fragmentadas) prescrevem uma série de cuidados preventivos e higiênicos como condições para a relação com os bebês. Nasce a idéia de uma educação compensatória, baseada na visão da criança (particularmente a criança pobre) como ser privado da família, e de condições ideais de vida. O cuidado é considerado como proteção, como uma forma racional de governo sobre as crianças.

A partir de 1899, as primeiras fábricas e indústrias no Brasil também inauguram creches, tendo em vista sustentar o trabalho da mulher. O processo de urbanização e o surgimento de fábricas provocaram a criação de creches com a finalidade de atender os filhos das operárias pobres. Tratava-se de um modo de evitar as faltas e greves. Porém, fortalecendo os princípios higienistas, a função destes espaços era prioritariamente de guarda das crianças e as ações eram basicamente médico-assistencialistas. Mais tarde, com a vigência da CLT - Consolidação das Leis do Trabalho -, em 1943, há a determinação de que as empresas com pelo menos 30 mulheres com mais de 16 anos deveriam oferecer espaço para a guarda das crianças lactantes, ou seja, creches. Mais uma vez confirma-se que a origem e o desenvolvimento da creche no Brasil estão ligados às relações entre mãe-trabalho-criança, fortalecendo a vida produtiva do país (Kuhlmann, 1998; Civiletti, 1991).

De alguma forma, esse ideário ainda permanece hoje nas relações entre famílias e profissionais da creche. A creche é entendida somente como “lugar para deixar a criança enquanto a mãe trabalha”, quase um depósito. A mãe é considerada como “em falta” porque trabalha; a criança coloca-se como objeto da ação de diversos órgãos de assistência, proteção e educação, também considerada como “em falta”. A perspectiva das necessidades e da família nuclear como seio do desenvolvimento da criança suplanta a possibilidade de ver o que pode um bebê, o que produz, como se relaciona com os pares e com contextos sociais complementares à família.

Muitas vezes, as profissionais responsáveis pelo atendimento às crianças na creche⁵⁵ reconhecem a importância do seu trabalho quando o identificam com a função materna. Chamam a si mesmas de mães das crianças e afirmam que protegem e cuidam dos bebês reconhecidos por elas como “carentes”, como se fossem as mães (ou melhor do que as mães, pois estas trabalham o dia inteiro e não se dedicam às crianças).⁵⁶

A linha de ação e preocupação higienista afeta até hoje de modo muito forte o trabalho com as crianças pequenas, delimitando a construção de rotinas e as formas de relação com os pequenos, especialmente os bebês. A cor branca dos berços, o uniforme das educadoras, excesso de preocupação com a limpeza, banho e alimentação como marcos da creche são alguns dos resquícios destas iniciativas que acabaram ligando fortemente a idéia de cuidado na creche aos hábitos de higiene e alimentação. Nesta tese, redimensiono essa perspectiva do cuidado, entendendo-o de modo mais amplo, como uma postura ética, não só como ação dos adultos sobre as crianças, mas como promoção de uma cultura de si, atenção ao outro, prática de liberdade.

A compreensão da criança como sujeito com direito à participação em ambientes coletivos incrementa políticas e projetos pedagógicos para as creches. Nesta perspectiva, o bebê não é só objeto de ação do outro, mas sujeito de ações. Neste contexto, cabe mais uma vez a pergunta: na prática, as ações concretas reiteram a visão da criança como constituída e constituinte do mundo? Como as práticas dão visibilidade ao bebê e expõem o que ele *pode*, sua *potência*, de fato? Tudo isso convoca essa pesquisa a qualificar e buscar os detalhes das ações dos bebês e deles com os adultos no cotidiano da creche.

Na continuidade da discussão acerca das relações entre educar e cuidar, Kuhlmann (1999) pergunta: “o que é ser educacional?”, apontando alguns equívocos constituídos na nossa história. Educacional não pode reduzir-se a um trabalho focado no desenvolvimento de aprendizagens específicas, ou na antecipação de conteúdos e metodologias do ensino fundamental, geralmente centrado na transmissão, na tutela do movimento da criança e no conhecimento

⁵⁵ No Rio de Janeiro, hoje, elas são oficialmente denominadas de recreadoras.

⁵⁶ No capítulo 3 vamos aprofundar o como estas questões apareceram nesta pesquisa e sugerem desafios para outras pesquisas.

legitimado⁵⁷. O autor afirma que a tendência das pesquisas atuais no campo da infância é propor “*a perspectiva de aproximar-se do ponto de vista das crianças quando falamos dela*” (p.56). Ao invés de sistematizar o mundo para a criança ou com ela, trata-se de vivê-lo. Ou seja, tomar a criança como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente. Para tal, seria importante “*tratar com a máxima atenção o acolhimento dos pequenos em um ambiente institucional, valorizando e não secundarizando os aspectos relativos aos cuidados*” (p.58). Na continuidade esta afirmação, como propósito desta tese, é preciso esclarecer como entendemos o cuidado.

Nunes (2000)⁵⁸ chama a atenção para alguns impasses identificados na "passagem" das creches para as Secretarias de Educação⁵⁹. Por um lado, na legislação, a creche integra o sistema educacional (que envolve tradicionalmente as instituições escolares). Por outro lado, a política educacional vigente define a creche como instituição educativa sem caráter escolar, onde a complementariedade entre educar e cuidar caracteriza o atendimento. Ou seja, o modelo da creche demanda formas de relacionamento com as crianças e com as famílias que desafiam a tradição escolar que caracteriza o trabalho nas instâncias educativas.

Na tradição escolar, a tônica na transmissão e na valorização da razão pela razão é muito forte; então, vale discutir quais são as outras feições que a educação pode assumir no contato com as crianças pequenas. Neste percurso, o conceito de cuidado emerge como um caminho profícuo.

O cuidado como atenção e escuta da criança é função importante da creche. O fato de ser considerado como um trabalho sem prestígio ou focado na proteção, relaciona-se com a ligação ao que é doméstico, feminino, vinculado também à escravatura e ao controle das populações em nosso país. De fato, o atendimento às crianças pequenas no Brasil esteve sempre ligado a intervenções

⁵⁷ Nesta discussão é importante atenção para não considerarmos também o contexto do ensino fundamental como algo prejudicial ou não desejável para a criança, aligeirando o caráter escolar da Educação Infantil. Neste sentido, é preciso sim, discriminar as especificidades da Educação infantil, desviando de entendê-la como algo purificado da contaminação da família, ou mero espaço do cuidado como atenção mecânica, mas também é preciso não colocar a escola e o conhecimento sistematizado num pólo negativo (Kuhlmann, 1999).

⁵⁸ NUNES Deise. *Da Roda à Creche: proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6 anos*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2000. Tese de Doutorado (mimeo).

⁵⁹ A autora citada trabalha no âmbito das creches na cidade do Rio de Janeiro, mas as tensões que aponta podem ser identificadas em diversas outras realidades brasileiras.

sanitaristas e higienistas que contribuíram para que a qualidade relacional do trabalho com a criança fosse tutelada e desqualificada (na perspectiva de seu corpo, suas emoções e seus afetos).

Se, por um lado, tal como afirma Kramer (2003)⁶⁰, o cuidado é uma dimensão importante em todas as iniciativas de formação humana, não só com as crianças pequenas; por outro lado, é particularmente importante discutir suas especificidades e possibilidades no trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, e, mais ainda, com as de 0 a 3 anos, tendo em vista que é neste contexto que o conceito de cuidado e as práticas que o envolvem têm sido esgarçados, por conta do horário de atendimento integral e da demanda de situações práticas tais como banho, sono e alimentação.

Em nossa realidade, o cuidado ganha um lugar menor, à medida que é vivido prioritariamente numa dimensão mecânica, instrumental e higienista. Por outro lado, é possível considerar essa perspectiva minoritária de outra maneira, à medida que, em geral, aquilo que é menor abre espaço para a criação de novas formas de ser, conviver e aprender. Também, à medida que outras experiências de cuidado emergem nas relações.

Esta pesquisa visa compreender o cuidado como uma forma *menor* de educação⁶¹, não no sentido de sua desqualificação, mas na perspectiva de possibilitar a invenção de um modo alternativo de estar com as crianças, percebê-las e afetá-las. Trata-se de uma condição menor de educação sim, diferente do modelo dominante, desafiadora das práticas instituídas, podendo criar um novo modo de escutar, ver e relacionar-se com as crianças, num caminho humanitário e ético.

⁶⁰ KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de Educação Infantil In: BASÍLIO, Luís C. & KRAMER, Sonia. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

⁶¹ Mais adiante, esclareço a inspiração dessa idéia no trabalho de Gallo (2006). Este pesquisador busca em Foucault e Deleuze as bases para a produção do que ele chama de uma “educação menor”.

2.3

O cuidado: caminho para uma educação menor?

Diversos estudos brasileiros já se dedicaram a analisar o cuidado no cotidiano das creches, tendo em vista re-dimensionar esse foco do trabalho com as crianças. De acordo com Montenegro (2005)⁶², até os anos 80 do século XX, o termo usado para focalizar as especificidades do trabalho na creche era o termo guarda; só a partir de então, passa-se a utilizar a expressão cuidar e cuidado. Esta autora afirma que a passagem da creche de instituição de prestação de serviços informal, fora do sistema educacional, a uma instituição crescentemente formalizada, intensifica o debate acerca da profissionalização das educadoras da creche. Tendo em vista que são majoritariamente mulheres, pode-se dizer que são “naturalmente” aptas para este trabalho? Atualmente, a qualificação do trabalho tem exigido a profissionalização, e, conseqüentemente, o refinamento da discussão sobre o que é cuidar.

Nas palavras de Montenegro (2005), *“a despeito da referência constante ao cuidado como objetivo da atual política de atenção à criança pequena, estamos longe de um consenso quanto ao significado do termo”* (p.82). Isto quer dizer que a ampliação da discussão do que é cuidar implica em dar consistência à construção de conhecimentos próprios do campo da Educação Infantil, particularmente do trabalho na creche.

Para Montenegro (2005), em consonância com o que afirma Kulhmann (1999), a assistência tem sido a face negativa do cuidado. Em países como o Brasil esta situação suscita uma revisão. Mantidas pelo campo da educação, iniciativas de assistência são muito importantes, tendo em vista a pobreza e precariedade de enorme parcela da população brasileira; não no sentido de oferecer algo “pobre para os pobres”, programas e políticas de baixo custo, mas assistência no sentido de assegurar o direito à vida, à dignidade, a políticas para igualdade de oportunidades com a participação das populações também como agentes e não só objetos das ações dos outros. Trata-se de pensar como estratégias dominantes de governos sobre as populações tomam forma de modo prescritivo e

⁶² MONTENEGRO, Thereza. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. *Revista Psicologia da Educação*. São Paulo, 20, 1º semestre de 2005, p.77-101.

normatizador, mas também de como se abre lugar para a criação de novas formas de cooperação, novas formas de relação consigo e com o outro.⁶³

De fato, a pergunta fundamental que se coloca é: o que é cuidar de bebês e crianças do nascimento até 3 anos, tendo em vista uma jornada de horário integral (que marca a maioria das creches brasileiras, hoje), a valorização das ações e do que podem as crianças pequenas, a formação das profissionais, a valorização das famílias como atores complementares nestes cuidados? Como “escutar” e dar visibilidade à participação das crianças no cotidiano, especialmente as que ainda não falam?⁶⁴

A formalização das creches e a incorporação aos sistemas de ensino são conquistas no sentido da ampliação da qualidade dos serviços que oferecem (garantia de alimentação, espaços adequados, recursos técnicos, etc); por outro lado, é um desafio tanto transformar creches comunitárias em creches públicas, quanto implantar novas creches porque os recursos são escassos, as condições de formação profissional são frágeis, dentre outras dificuldades. Como viver esse novo momento sem desqualificar as experiências comunitárias das populações? Como municipalizar este atendimento preservando o sentido de pertencimento das famílias à creche? Como não correr o risco de considerar “o novo”, o educacional/pedagógico como “o bom” e “o velho”, a assistência, como “o mau”, polarizando essas duas ações, educar e assistir ou educar e cuidar? Neste sentido, qualificar o sentido do termo cuidado, entendendo que é uma função fundamental na creche, é uma perspectiva importante.

De acordo com Montenegro (2005), a dificuldade de clareza em relação ao cuidar pode ser explicada, principalmente, pelo componente emocional que o cuidado encerra. Cuidar envolve uma habilidade técnica, mas, também, e, especialmente, uma qualidade relacional, uma disponibilidade para as relações interpessoais.

Na busca de aprofundar a discussão sobre o termo cuidar e sobre o cuidado, a referida autora localiza uma dupla origem para o vocábulo cuidar: *cogitare*, palavra de origem latina, com a qual cuidar encontra-se mais

⁶³ Estas reflexões, inspiram-se nas idéias de Foucault (1979) acerca das artes de governo no sentido de gerir a vida das populações, o que o autor localiza como o biopoder, considerando o desafio da construção de brechas e alternativas dentro dessas formas dominantes. Isto será retomado no item 1.4.

⁶⁴ Estas são perguntas que orientam o desenvolvimento do capítulo 3, quando trago as crianças, os relacionamentos com os pares e com os adultos na creche.

frequentemente associada, no sentido de *pensar e imaginar*; e a palavra também latina *curare*, no sentido de *tratar de*. Cuidar é uma expansão de sentido de *cogitare*, agitar pensamentos, cogitar, pensar naquilo que se cuida, *estar atento ao objeto do que se cuida*; também, no sentido de *desvelo, solicitude* ou *esmero* (diferente de pensar ou cogitar como pesar, avaliar ou examinar). Pode-se entender que cuidar não envolve só uma habilidade técnica, mas uma atenção, reflexão, contato e, levando em conta o componente emocional, cuidar envolve carinho, atenção ao outro. Trata-se de algo da ordem do corpo, da emoção e da mente, de modo integrado. Ao mesmo tempo, apesar de cuidado relacionar-se com reflexão, não se restringe ao campo da introspecção, mas implica também atitudes para com o outro, podendo dirigir-se a coisas ou pessoas; portanto, voltado para si e para o mundo (Montenegro, 2005).

Também no Dicionário Houaiss da língua portuguesa (2001) esse duplo sentido fica evidente. Cuidar significa cogitar, pensar, ponderar e também reparar, atentar para algo, prestar atenção em alguma coisa. O vocábulo cuidado, por sua vez, também apresenta os dois sentidos: meditado, pensado; atenção especial, precaução com aplicação intelectual e/ou dos sentidos.

Em sua pesquisa sobre as origens etimológicas e históricas dos termos cuidar e cuidado, Montenegro (2005) focaliza o campo de estudos da moralidade como produtor de sentidos sobre o cuidado. Nesta perspectiva, o sentido do *cuidado* relaciona-se fortemente com *generosidade*. Na discussão das virtudes humanas, a generosidade é apresentada como uma virtude do dom (oposta à justiça, que se relaciona com o que é de direito). Nesta perspectiva, a generosidade é uma forma de liberdade e de domínio de si mesmo. De acordo com os interlocutores⁶⁵ da autora, generosidade conota sentidos de liberdade e confiança no uso que se fará dela, o que gera um sentimento de auto-estima, tendo em vista a possibilidade de agir com liberdade, com a própria vontade.

A partir dessas idéias, pode-se afirmar que a dimensão de generosidade e liberdade que o cuidado possui promove nas pessoas que a ele se dedicam auto-estima e valorização de si. Montenegro (2005) afirma que esta é uma pista importante na revisão do conceito de cuidado na relação das mulheres, profissionais da Educação Infantil, com as crianças. Apesar do cuidado não ser

⁶⁵ Vale dizer que se tratam de autores que trabalham com uma concepção cartesiana de generosidade

valorizado em suas profissões (à medida que vinculado à submissão e às práticas depreciadas, tais como dar banho, alimentar, etc), para a autora, “*o cuidado, neste sentido da generosidade, pode contribuir para a elevação do auto-conceito, significando não apenas dependência e necessidade, mas autonomia*” (p.91). Nesta visão, a generosidade implica o exercício da liberdade ante seus afetos e a si mesmo; relaciona-se com ser senhor das próprias paixões.

Enfim, nesta visão, o cuidado exige atenção para o objeto que se cuida, envolve escolha e um rumo valorativo (este é o sentido moral que a autora explora no termo cuidado). Para Montenegro (2005), inclusive, “*a maneira como a educadora cuida reflete um conjunto de valores, que podem não coincidir com os valores do projeto educacional da creche*” (p.96). Assim, fica clara a importância de observar o entrelaçamento do caráter pessoal e cultural das ações de cuidado no cotidiano da instituição.

De acordo com Dalbosco (2006)⁶⁶, num trabalho de inspiração heideggeriana⁶⁷, a dimensão formativa-educacional da pedagogia encontra-se obliterada por um didatismo pedagógico. Educar no sentido de *acompanhar* o outro vem sendo substituído por educar com o sentido de *dirigir* o outro. O autor afirma que o conceito de cuidado poderia contribuir na revisão desse caminho. Nesta visão, o cuidado diz respeito a um modo prático do ser humano ser-no-mundo, envolvendo responsabilidade e um agir que não espera resultados. O cuidado integra o mundo cotidiano (presente, factual, instrumental) e o mundo existencial (que envolve a indagação sobre o sentido da vida, o futuro). Neste prisma, “*agir de acordo com o cuidado significa viver num momento presente, mas com a consciência da temporalidade; isto é, de pertença a um passado e com capacidade de projetar um horizonte*” (p.13). O sentido do cuidado diz respeito a algo que é do cotidiano e, ao mesmo tempo, que busca dar conta do fenômeno da

⁶⁶ DALBOSCO, Cláudio A. O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 97, set./dez. 2006, p. 1113-1135.

Neste trabalho, o autor busca na obra *O Ser e o Tempo* de Heidegger uma crítica à metafísica clássica e à ciência moderna. Neste caminho, o conceito de cuidado emerge como um caminho alternativo à positivação físico-matemática da formulação do que é ser humano. Por conta da primeira parte da obra *O Ser e o Tempo*, dedicada a essas reflexões, Heidegger é conhecido como “o filósofo do cuidado”.

⁶⁷ Importante assinalar que a interlocução com Heidegger excede os limites desta tese. A referência aos estudos de Dalbosco funciona como contraponto à perspectiva de Montenegro, no campo da Enfermagem e da Educação e de Foucault, no campo da Filosofia.

vida em sua totalidade. Cuidado exige a ocupação da vida humana consigo mesma e com os outros, numa perspectiva factual e existencial, de modo integrado.

Enfim, para Dalbosco (2006), quando a educação focaliza o cuidado na esfera da instrumentalidade, limita a sua prática às possibilidades do cotidiano, às restrições do presente. Permanecendo neste nível, o educador “*exerce seu ofício afogado na familiaridade do mundo cotidiano, desenvolvendo um fazer pedagógico, sem poder alcançar o âmbito do agir pedagógico*”(p.18). Na esfera da existencialidade, o cuidado refere-se ao estar-aí-no-mundo na companhia de outros. Trata-se, para o autor, de formar a si e ao outro por meio da postura dialógico-compreensiva. Nesta direção, o papel do educador é “*não intervir autoritariamente no desenvolvimento cognitivo e moral da criança, mas contribuir para que aspectos deste seu desenvolvimento simplesmente aconteçam*” (p.18).

Na mesma trilha, Boff (1999)⁶⁸ indica que o cuidado é uma atitude e um modo de ser, isto é, “*a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros (...) é um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas*” (p.92). Não temos cuidado, mas somos cuidado. As relações dos homens entre si e deles com a natureza mediadas pelo cuidado implicam não em dominação, mas em comunhão, pertencimento, convivência.

Educar vem do latim *educare*, por sua vez ligado a *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir, levar), e significa literalmente 'conduzir para fora', ou seja, acompanhar aquele que se educa na conquista do mundo. Como já foi apontado através do estudo de Montenegro (2005), cuidar vem do latim *cogitare*, com muitas possibilidades de tradução, além de pensar. Cuidar significa atender, considerar. De fato, seria possível acompanhar o outro sem considerá-lo e estar atento a ele?

Neste caminho, o cuidado amplia as possibilidades da educação. Talvez, justapor as duas ações (educar e cuidar) não contribua para o entendimento do entrelaçamento de suas perspectivas. À medida que tiramos o cuidado de uma dimensão instrumental, de disciplinarização e controle sobre os corpos (na creche isso significa, por exemplo, dar banho, alimentar, como exigências técnicas e

⁶⁸ BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

rotineiras, somente), para colocá-lo na esfera da existencialidade, ele contribui na concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada.

Kramer (2003) aponta que algumas distorções são geradas quando se considera educar e cuidar ou educar/cuidar, como duas expressões necessárias, que se adicionam. Para a autora, na perspectiva de integrar o campo da Educação Infantil com outras esferas da educação, o termo educar daria conta de assumir o que é próprio também do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, englobando as duas dimensões, tendo em vista que não é possível educar sem cuidar não só no contexto do trabalho com as crianças pequenas, mas em qualquer espaço de formação humana.

Nesta tese, busco ampliar esta perspectiva, à medida que focalizo o cuidado como dimensão humana que dilata as possibilidades da educação. Cuidar e cuidado não se restringem a ações instrumentais do adulto para com a criança, mas dizem respeito à criação de práticas do adulto para com ele mesmo, que produzem uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade na creche como um todo.

Para Tiriba (2005)⁶⁹, apesar da compreensão atual do processo único que envolve educar e cuidar, a justaposição das duas expressões reforça a idéia de dicotomia e divisão destes atos, o que alimenta práticas em nossa realidade sócio-cultural. Por exemplo, nas creches, as auxiliares cuidam (do corpo) e as professoras educam (realizam o que se denomina de atividades pedagógicas; geralmente, de cunho intelectual). A autora esclarece que a visão dicotômica de educar e cuidar relaciona-se com o divórcio entre corpo e mente ou entre emoção e razão, no fundo, expressões da cisão entre natureza e cultura, fruto do projeto hegemônico da Modernidade que reitera a idéia de uma razão decifradora de uma realidade que seria pré-determinada. Educar passa a ser entendido como disciplinar a razão, preparar ou modelar a performance racional da criança no mundo e cuidar é entendido como preservar o corpo. Hoje, compreendemos que, na relação com a criança pequena expõe-se a indissociabilidade entre corporeamente, emoção-razão, educar-cuidar.

⁶⁹ TIRIBA, Léa. *Crianças, Natureza e Educação Infantil*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005. Tese de Doutorado (mimeo).

Ao mesmo tempo, Tiriba (2005) discute a associação do cuidar com o feminino, o que reforça o desprestígio deste ato em nossa sociedade ocidental e patriarcal. Assim, no contexto da discussão sobre as funções da creche e do profissional que nela trabalha, é preciso valorizar a experiência feminina, desconstruindo elementos de subordinação patriarcal, sem jogar fora o saber que é fruto dos modos históricos de pensar-sentir-fazer, próprios das mulheres.

Neste caminho, alguns trabalhos importantes no campo da Educação Infantil têm discutido o papel do profissional que atende a criança pequena. A nova LDB delibera que a sua formação deve ser a de professor (no mínimo, em nível médio). Mas, qual o perfil do professor para o trabalho com os bebês? Quais as peculiaridades no desenho de um projeto para sua qualificação? Esta é uma questão atual relevante no âmbito das práticas nas instituições, e no âmbito das iniciativas de formação. Se o cuidado é desqualificado e a educação entendida como preparação, principalmente da razão, o professor de bebês cai numa armadilha: a repetição desse padrão profissional, a saber, preparar a criança, disciplinar, *enformar* e *informar*.

Kramer (2001)⁷⁰ aponta que a condição de *ser mulher* da grande maioria das profissionais da Educação Infantil, especialmente nas creches, traz uma peculiaridade social para o trabalho. As marcas culturais de um profissional considerado como de nível inferior são muito presentes. Nesta perspectiva, o “*fazer com conotação de cuidar passou a ser atividade de mulher, o que exige pouca qualificação*” (p.96). O chamamento de *tia*, as péssimas condições de trabalho reforçam o desprestígio.

Na reversão do caminho do desprestígio, a re-qualificação do termo cuidado é uma pista importante a ser seguida. À medida que o cuidado deixa de ser entendido como postura subalterna, lugar de depreciação e ação instrumental pode alimentar as escolhas éticas e humanas dos profissionais do cuidado. À medida que a sua qualidade de trabalho menor pode ligar-se a uma trajetória alternativa à educação como instrução, transmissão e preparação, o cuidado é redimensionado no contato com as crianças pequenas.

⁷⁰ KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões In: KRAMER, Sonia (et al) *Relatório de pesquisa: formação dos profissionais de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

Nunes (2000) em sua pesquisa sobre a maneira como se constitui, na nossa realidade, o reconhecimento social da infância de 0 a 6 no interior do sistema de proteção social, identifica três tipos de atuação com as quais as profissionais das creches se identificam: a de mãe, de faxineira e de professora. A autora assinala que estes lugares discursivos nos quais as profissionais se reconhecem instituem um sentimento que circula entre a subalternidade, o amor, a repressão ou mesmo a realização profissional.

Cerisara (2002) também destaca que a identidade profissional da educadora de creche tem se constituído historicamente no feminino, trazendo marcas do processo de socialização das mulheres. Em nossa realidade, onde os papéis sexuais são dicotomizados, o feminino tem como eixo o doméstico e a maternagem que são entendidos como funções e características menos valorizadas. A autora chama a atenção para a contaminação das práticas femininas domésticas na prática profissional. Vale destacar que ela compreende a positividade destas formas femininas de relação na relação com as crianças pequenas.

Tristão (2004)⁷¹, em sua pesquisa no berçário de uma creche conveniada em Florianópolis, afirma que a prática docente com crianças pequenas é marcada pela *sutileza* das ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária. Estas ações são determinantes na caracterização dessa profissão, podendo ganhar uma feição humanizante ou de descaso, de acordo com a perspectiva acolhedora ou excludente através da qual são consideradas.

Nestas pesquisas o lugar feminino que invade e marca as práticas, ora é entendido como um problema (“contágio” do doméstico), ora como algo positivo e relevante para o trabalho sutil de cuidar dos bebês na creche. Portanto, a partir do diálogo com as autoras acima citadas, confirma-se a importância de aprofundar, de fato, o que significa cuidar, para além de “tomar conta” das crianças ou protegê-las de modo mecânico e para atender à demanda de um outro (a família, ou a direção da creche, por exemplo). Atividades voltadas para os cuidados básicos (sono, alimentação, higiene) ocupam grande parte do tempo das crianças e educadores nas creches: como são realizados? Qual o trabalho das

⁷¹ TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. *Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Dissertação de Mestrado (mimeo).

crianças sobre si mesmas que essas situações suscitam? Qual a qualidade dos contatos que nelas acontecem?⁷²

Vale destacar também a pesquisa desenvolvida por Ongari e Molina (2003)⁷³ no cenário das creches italianas, pois encontramos ressonâncias com nossa realidade. Na busca dos elementos que formam para as educadoras a “imagem da profissão”, as autoras identificam que estas profissionais também no contexto italiano rejeitam os modelos femininos domésticos. Os padrões de referência são os das profissões educacionais contíguas, principalmente da professora de pré-escola. Além disso, os conteúdos vistos como importantes são os ligados às atividades semelhantes às das escolas. A “creche educativa” caracteriza-se em sentido profissionalizante contrapondo-se ao papel educativo materno e doméstico, que, por sua vez, relaciona-se com uma especificidade profissional do tipo sanitário. Desviar deste modelo passa a ser uma perspectiva na atualidade italiana.

Ongari e Molina (2003) consideram que a dimensão afetiva e relacional da profissão de educadora é o seu aspecto central. Salientam a relação entre o próprio trabalho e a experiência familiar como o eixo dos papéis da educadora e consideram que ainda não há pesquisas que focalizem as identidades e diferenças entre cuidados maternos e profissionais. No estudo que realizam, questionam como o trabalho é experimentado em relação à própria vivência pessoal e à própria história de mulher (principalmente de mãe), investigando como as educadoras se colocam ou não numa postura de continuidade, entendendo a dupla presença (de mãe e profissional) como dupla experiência e, portanto, um recurso do ponto de vista profissional. Além disso, tentam perceber o que significa para as educadoras afeiçoar-se a algumas crianças de modo especial, considerando o desafio próprio da creche de assegurar a dimensão coletiva dos relacionamentos.

Para as autoras, na creche, o entrelaçamento entre experiência familiar e profissional é acentuado porque as mulheres desenvolvem funções de cuidado estreitamente ligadas ao papel materno (em muitos casos, inclusive, elas têm

⁷² No capítulo 3 focalizo como acontecem essas atividades no contexto da creche estudada, evidenciando qual a experiência de si que se constitui e quais as técnicas corporais em jogo no berçário.

⁷³ ONGARI, Bárbara & MOLINA, Paola. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez, 2003.

filhos de idade semelhante das crianças que cuidam) e costumam estar próximas das mães das crianças da creche (pela idade, nível de instrução, etc).⁷⁴

Na realidade brasileira, a inconsistência da formação inicial das profissionais da creche faz com que recorram especialmente aos saberes domésticos e experiências pessoais em suas práticas. Como elas não têm formação legitimada para a função, estes saberes, também culturalmente desvalorizados, são desmerecidos. Por outro lado, a visão estereotipada do professor (aquele que “dirige” e ensina o aluno) estende-se à creche e mobiliza esta profissional cuja formação está em construção. Quando começam a estudar para alimentar seu trabalho, estas profissionais insistem em “dar trabalhinhos”, buscando adequar conteúdos e metodologias dos segmentos posteriores para os bebês. O desafio que se coloca é compreender a especificidades do trabalho com as crianças de 0 a 3 anos sem aligeirar tanto a experiência doméstica destas mulheres (não há como negar que são, na maioria, mulheres), quanto as relações entre a creche, a pré-escola e o ensino fundamental. Também em nosso contexto, trata-se de refletir sobre a possibilidade de desenvolver laços afetivos com os bebês e crianças pequenas, fortes, seguros, mas diferentes dos familiares, apesar de complementares em relação a eles.

Ser mãe e ter experiência no trabalho doméstico são experiências que constituem a profissional da creche, integrando-se no processo de sua formação e não podem ser excludentes. Ser mãe não é um requisito, mas contribui para constituir o ser profissional. De modo geral, as mulheres se envergonham do trabalho doméstico ou acham importante diferenciar o ser profissional do ser mulher (afinal, o trabalho de casa é historicamente desprestigiado). No entanto, pode-se dizer que as práticas femininas profissionais alimentam-se das domésticas, negociando sentidos com elas no cotidiano das creches.

Rediscutir o estatuto teórico do cuidar e do cuidado é um caminho para construir uma nova visão acerca dos e das profissionais do cuidado nas creches, compreendendo que nelas fazemos educação que se alimenta e se reinventa no cuidar do outro, na constituição de um cuidado de si. Neste caminho, esta tese

⁷⁴ No próximo capítulo ficará claro como essa questão aparece nas educadoras e mães do berçário onde se realizou esta pesquisa. Neste caso, além da proximidade de idade e nível de instrução das recreadoras em relação às mães, há a proximidade de local de moradia e, muitas vezes, a proximidade familiar.

desvia da desvalorização que tradicionalmente as tarefas relativas ao corpo possuem em nossa sociedade (dar de comer, fazer dormir, dar banho, etc); da perspectiva aligeirada da educadora como quem “*tem jeito*” com crianças; do cuidado como forma de exercício de poder do adulto sobre a criança, como controle e disciplina; compreendendo a dimensão formadora da atenção ao corpo, a qualidade dos contatos humanos, corporais e afetivos na relação com as crianças pequenas, a experiência de si que a creche abre ao educador e à criança.

A partir das pesquisas e discussões situadas acima, qualifico o cuidado como função fundamental da creche na vida dos bebês e crianças pequenas (sem desconsiderar que em outras esferas de ação educacional o cuidar também é relevante). Cuidado na perspectiva de atenção ao outro, de integração entre a dimensão cotidiana e a existencial do ser humano é um caminho central na concretização da creche como espaço de vida. O cuidado propicia a reinvenção da educação, fortalecendo o sentido de acompanhar o outro, ampliando suas experiências no mundo. Permite que as crianças e suas expressões ganhem destaque.

A seguir, faço um desvio para aprofundar a compreensão do cuidado numa dimensão ética, exigindo de quem cuida um trabalho sobre si que se desdobra no sentido de quem é cuidado; promovendo uma tensão entre a experiência de ser submetido e experimentar a liberdade, de acordo com a concepção de cuidado de Foucault (2004b)⁷⁵. Este autor, nos últimos anos de suas pesquisas, dedicou-se a investigar as relações entre o sujeito e a verdade. Para tal, toma como ponto de partida a noção grega de “cuidado de si mesmo”, no sentido de ocupar-se consigo (*epiméleia heautoû*, em grego), realizar um trabalho sobre si. Investiga como se entrelaçaram na história do ocidente os propósitos de conhecer a si mesmo e cuidar de si (e do outro). Nesse caminho, o autor indica o porquê o cuidado de si e do outro foi sendo obscurecido pela valorização do conhecimento de si, como forma de acessar a verdade. Além disso, expõe o cuidado relacionado a um trabalho sobre si, o que interessa especialmente na reflexão sobre o cuidado na creche.

⁷⁵ FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade (1984) In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos vol V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

2.4

Por uma ética no cuidado de si e no cuidado do outro: contribuições de Foucault

Os estudos de Foucault nos anos 70 focalizam a construção de uma analítica do poder. A obra *Vigiar e Punir*⁷⁶ é emblemática neste sentido. Neste trabalho, o autor estuda de modo particular a disciplina, como uma tecnologia, um modo predominante de exercício do poder nos séculos XVII e XVIII, na emergência do Estado Moderno.

Na disciplina entram em jogo procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, e individualizada, no cerne de toda a sociedade e não só nos limites das regras jurídicas e do direito⁷⁷. O poder se mantém porque não funciona como cerceador, mas produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Portanto, não é algo que se dá, ou que se toma, configurando um lado opressor e outro oprimido, mas trata-se de um exercício. O interesse de Foucault é sobre o *como o poder se exerce*, como se dá sua mecânica, quais as táticas, as estratégias, as inversões possíveis, como ele circula, o que é diferente de fechar o círculo, simplesmente localizando quem domina e quem é dominado. Cada indivíduo é efeito de poder e, ao mesmo tempo, centro de sua transmissão⁷⁸.

A afirmação do poder como aquele que faz circular discursos formadores da subjetividade é o foco da *História da Sexualidade*⁷⁹, principalmente o volume 1, A Vontade de Saber. Neste trabalho, Foucault afirma que o poder, para além de um puro limite traçado à liberdade (forma geral de sua aceitabilidade e de como tem sido reconhecido), funciona pela técnica, pela normalização, pelo controle, pela produção de discursos não localizados num centro. Trata-se de uma

⁷⁶ O livro foi publicado na França em 1975. A primeira edição brasileira é de 1987. Aqui, trabalho com a seguinte edição:

FOUCAULT, Michel *Vigiar e Punir : história das violências nas prisões*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007 (33ª edição).

⁷⁷ Ver: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

⁷⁸ No capítulo 3, quando analiso formas da disciplina na creche, fica claro como o poder não se exerce do adulto sobre a criança, verticalmente, mas como uma rede, multidirecional, envolvendo os adultos nas relações entre si (SME-direção-recreadoras) e com as crianças. Seu exercício materializa-se nas grades de planejamento a serem enviadas da creche para a SME, na hierarquia de saberes-poderes, na organização dos espaços e numa série de artifícios materiais e imateriais, ditos e não-ditos, que constituem o cotidiano e os sujeitos nele envolvidos.

⁷⁹ O livro foi publicado na França em 1976. Aqui, utilizo a seguinte tradução/edição:

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade – a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

correlação de forças, induzindo *estados de poder*, localizados e, ao mesmo tempo, instáveis. É uma “*situação estratégica complexa numa sociedade determinada*” (p.89). Interessa à Foucault fazer a história política de uma produção de verdade; no caso, a verdade sobre a sexualidade (das mulheres, das crianças, etc).⁸⁰ Neste contexto, esquadramento dos corpos, objetivação em espaços, tempos e discursos, articulam-se com formas de falar sobre si, sentir e pensar a si mesmo, práticas de subjetivação.

À medida que o poder não se reduz à manutenção das relações econômicas (repressoras, geralmente), mas é desdobramento de uma relação de força, deve ser estudado em termos de combate, de confronto e de guerra. A partir desta análise, Foucault denomina o estudo das *relações de poder* como estudo da *arte de governo*⁸¹.

Para o autor, a partir do século XVI e XVII, na emergência das sociedades estatais, constituem-se tratados que dispõem sobre a arte de governar (não mais conselhos sobre como o príncipe deveria se comportar perante os súditos, como nas sociedades de soberania). No interior das diferentes formas de governo há continuidade entre o governo do Estado (política), o governo da família (economia) e o governo de si (moral). Na teoria do governo, não se trata de impor leis, mas de como *dispor as coisas*. (Foucault, 1979)

A arte de governar (no contraponto das estratégias de soberania) decorre da expansão demográfica, da explosão monetária e do surgimento da população como fenômeno que obedece a regularidades próprias (número de mortos, doentes, etc), submetendo-se a estatísticas e sendo marcada por características que podem ser controladas (epidemias, trabalho, etc). Trata-se da conformação do que Foucault chama de uma biopolítica ou do biopoder. Neste contexto, a família como modelo central de governo (específico das sociedades de soberania) desaparece, ressurgindo como elemento no interior da população, sendo regulada pelas iniciativas sanitárias, higiênicas, filantrópicas, de *cuidados em relação à*

⁸⁰ Foucault localiza no começo do século XVII o movimento de denúncia da masturbação como constituinte do que passa a ser reconhecido como a sexualidade da criança, a ser vigiada, no bojo da emergência da criança como sujeito, da criança como semente das populações futuras. Ou seja, pela incitação de discursos/saberes sobre a sexualidade constitui-se uma rede de poder sobre a criança, constitui-se a criança.

Sobre isso ver FOUCAULT, Michel. Não ao sexo Rei In: FOUCAULT Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

⁸¹ Ver FOUCAULT Michel. A governamentalidade In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

criança, à natalidade, à sexualidade. Apesar de funcionarem em níveis diferentes, mecanismos disciplinares do corpo articulam-se com mecanismos biopolíticos, reguladores da população.

Para Foucault (1979)⁸², a partir do século XVIII, no que diz respeito aos cuidados médicos e assistenciais, “*não se trata mais do apoio a uma franja particularmente frágil – perturbada e perturbadora – da população, mas da maneira como se pode elevar o nível de saúde do corpo social em seu conjunto*” (p.109). No que diz respeito às crianças, soma-se à questão da natalidade, ou seja, produzir um número adequado de crianças, o *como gerir* convenientemente esta época da vida. A família, para além de um sistema de parentesco e de transmissão de bens, torna-se um meio físico denso que mantém e favorece o corpo da criança, funcionando como matriz para o indivíduo adulto. São codificadas novas regras de relação entre pais e filhos, instituindo-se “*obrigações de ordem física (cuidados, contatos, higiene, limpeza, proximidade atenta); amamentação das crianças pelas mães; preocupação com um vestuário sadio; exercícios físicos para assegurar o bom desenvolvimento do organismo; corpo a corpo permanente e coercitivo entre os adultos e as crianças*” (p.110)

O cuidado como preservação e resguardo do outro surge, justificando e dando apoio às relações dos adultos com as crianças. Constitui-se uma imagem de criança fraca, a ser protegida, submetida exclusivamente aos vínculos parentais. O lugar privilegiado da família nuclear é legitimado pelos princípios higiênicos⁸³. Para Kohan (2003)⁸⁴, este cenário faz parte do surgimento da Pedagogia como ciência, como discurso focado no conhecimento das crianças, seus corpos, seus brinquedos, seu pensamento, junto com outra série de discursos e práticas em que

⁸² FOUCAULT, Michel. A política de saúde no século XVIII In: FOUCAULT Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

Neste trabalho, fruto de uma palestra no Rio de Janeiro, realizada em 1974, pela primeira vez, Foucault trata da noção de biopolítica, afirmando que o capitalismo socializou o corpo em função da força produtiva, da força de trabalho. Para Revel (2006) esta perspectiva coaduna-se com a visão dos corpos dóceis e disciplinados presentes em 1975, em *Vigiar e Punir*. A autora afirma que a biopolítica e os biopoderes (na gestão das populações) entrecruzam-se com as disciplinas (na gestão dos corpos individualizados), colocando-se, como estratégias de proteção e maximalização da força produtiva. Este movimento afeta as políticas e discursos que objetivam e subjetivam as crianças nas famílias, nas instituições de guarda e instrução, nas teorias psicológicas e pedagógicas.

⁸³ Quando focalizamos nos itens anteriores o nascimento da creche no Brasil, pudemos verificar que este ideário interfere fortemente na visão da creche como algo negativo, substituto da mãe, com finalidade de fazer pela família o papel da preservação da integridade física e higiênica da criança.

⁸⁴ KOHAN, Walter. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

estes saberes se encontram com dispositivos de poder e comunicação que produzem uma forma particular de subjetividade infantil. Para o autor, o ponto mais relevante está “*na constituição do próprio modo de ser, na forma que toma a criança no interior de uma série de estratégias reguladas de comunicação e práticas de poder que permitem produzir um certo eu*” (p.81).

Bujes (2001)⁸⁵ afirma que o surgimento da Educação Infantil, como conjunto de práticas e discursos, “*serviu a um imperativo de governo das populações e se deu no quadro de novos raciocínios populacionais relacionados preferencialmente com a saúde e a educação, como tecnologias para produzir sujeitos, moldando-os, guiando-os, afetando suas condutas pessoais*” (p.13). A autora apropria-se de conceitos foucaultianos para identificar os modos de governo das crianças nas sociedades atuais. Nesta perspectiva, o foco no pedagógico, no currículo e na noção de cidadania é considerado como estratégia para acobertar relações de saber-poder que dirigem políticas para a infância.

As pontuações da autora são pertinentes, na medida que colocam em questão normas vigentes, questionando verdades contemporâneas (direitos, cidadania, currículo, autonomia, crítica, construção, etc).

No entanto, para onde olhar em busca de *novas formas*, como encontrar ensejos da formação de novos traços nos sujeitos-criança que se constituem em nossas instituições de Educação Infantil, para além da docilidade e utilidade dos corpos, para além do governo do outro sobre eles, para além da fragilidade? Este é um desafio desta tese.

A emergência da família nuclear dentro da população, a criança como centro desta família, as preocupações higiênicas com relação às crianças pequenas são fenômenos do contexto moderno que afetam práticas e relacionamentos com as crianças até hoje. No seio da medicalização do século XVIII nascem preocupações com a sexualidade, com o cuidado como vigilância e proteção da criança que se desdobram nos contextos institucionais atuais. Mas, é na própria obra de Foucault que outras perspectivas inerentes às relações de poder são identificadas. Por um lado, as preocupações com estratégias de resistência que podem ser percebidas desde os trabalhos dos anos 70. Por outro lado, os estudos

⁸⁵ BUJES Maria Isabel E. *O pedagógico na educação infantil - uma releitura*. In: www.educacaoonline.com, 2001 (mimeo). Acesso em Novembro/2007.

dos gregos sobre o cuidado de si, sobre a ética como prática refletida da liberdade, que mobilizaram o autor nos anos 80.

Revel (2006)⁸⁶ indica que desde *Vigiar e Punir* é possível perceber a preocupação foucaultiana com as resistências e práticas de liberdade⁸⁷. A autora sustenta que as noções de biopoder e biopolítica nascem nesta obra. Ora, são identificadas entre si, expressando as formas de governo e disposição das populações. Ora, são diferenciadas. Revel (2006) propõe que a noção de biopoder designa a gestão normativa dos seres vivos organizados em populações, através das preocupações com a higiene, alimentação, natalidade. Por outro lado, dissociando biopoder de biopolítica, faz desta última “*uma afirmação da potência da vida contra o poder sobre a vida, localizando na própria vida – na produção de afetos e de linguagens, na cooperação social, nos corpos e nos desejos, na invenção de novas formas de relação consigo e com os outros, etc – o lugar da criação de uma nova subjetividade*”(p.58)⁸⁸

Diversos estudiosos⁸⁹ de sua obra indicam que Foucault passa de um momento onde o foco do seu trabalho é o exercício do poder na formação da subjetividade, ou de como se dá o governo sobre o outro (através de diversas modalidades e técnicas- pastoral, disciplinar, técnicas de si), para um momento onde seu foco passa a ser as relações entre poder, liberdade e ética, onde há o foco na possibilidade do governo de si. De acordo com Kohan (2003), o próprio Foucault afirma em um de seus últimos ensaios que sua preocupação central foi sempre o *sujeito*, e não o poder; o primeiro levou-o ao segundo; afinal, somos

⁸⁶ REVEL, Judith. Nas origens do biopolítico: de Vigiar e Punir ao pensamento da atualidade. In: KOHAN Walter; GONDRA José (orgs). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

⁸⁷ Não cabe estender este ponto aqui. Mas, a autora localiza alguns pontos no próprio trabalho de Foucault (*Vigiar e Punir*) onde esta constatação se justifica: quando ao final ele afirma que no contexto da humanidade efeito e instrumento das relações de poder, é preciso “ouvir o rugido surdo da batalha”; quando ele esclarece que o panóptico (símbolo mais disseminado do enclausuramento do poder) foi uma utopia que nunca funcionou; quando coloca que mais do que o estudo das prisões, interessa-o o estudo dos dispositivos de normalização e todos seus efeitos, na colocação de novas objetividades.

⁸⁸ A própria autora afirma que essa ponderação e a oposição entre *poder* e *potência* apóia-se na interlocução com Spinoza, sem deixar de localizar em Foucault as aberturas possíveis para alternativas, práticas de liberdade dentro as relações de poder, como mostro na nota anterior.

⁸⁹ Ver: Veiga Neto (2004).

Neste trabalho, o autor identifica três domínios/momentos do trabalho de Foucault: ser-saber (que corresponde a uma arqueologia); ser-poder (genealogia) e ser-consigo (ética), explicitando que não são momentos estanques e que a cada um corresponde um problema principal e uma metodologia. Nesta tese, procuro dar um panorama dos dois últimos momentos, pois interessa perceber como a subjetividade das crianças se constitui nas malhas do poder e como de dentro desta mecânica desenham-se novos modos de ver a criança e de ser criança.

sempre *sujeitos a* algo. A questão central é quais as condições genealógicas e históricas que nos fazem chegar a ser o que somos? *Como chegamos a ser o que somos?* Nesta empreitada é importante localizar as relações de poder constituintes do sujeito, mas também, na trama destas relações, como é possível perceber e perceber-se de outras maneiras, dizer outros discursos, empreender outras práticas.

Foucault (2004b)⁹⁰ em uma de suas últimas entrevistas afirma que as relações de poder têm uma extensão considerável nas relações humanas, no seio da família, nas relações pedagógicas, no corpo político, mas caracterizam-se por sua mobilidade e pela possibilidade de práticas de liberdade (o que é diferente da liberação absoluta). Quando há fixidez, irreversibilidade, imobilidade, trata-se de estados de dominação, onde práticas de liberdade não existem. Foucault diz que no seio das relações de poder (e não de modo exterior a elas) há práticas refletidas de liberdade, ou seja, há a possibilidade da ética. Para ele “...a liberdade é a condição ontológica da ética; mas, a ética é a forma refletida assumida pela liberdade” (p.267). Prossegue dizendo que o cuidado de si se constituiu no mundo greco-romano como modo pelo qual a liberdade individual (e a cívica de certo ponto) foi pensada como ética. Esta perspectiva do cuidado interessa nesta tese.

Nos anos 80 Foucault retoma o trabalho com textos antigos, gregos e latinos e define um novo campo de trabalho (em continuidade com o anterior): os jogos do sujeito para consigo mesmo, na constituição de uma ética. Trata-se da temática que é tomada a partir da sua última obra publicada, *A História da Sexualidade*, e desdobra-se nos últimos cursos proferidos no Collège de France (entre os anos de 1981 e 1984).

Neste contexto, dedica-se a estudar as relações entre o sujeito e a verdade, expondo seu projeto de pesquisa da seguinte maneira: “*em que forma de história foram tramadas, no Ocidente, as relações que não estão suscitadas pela prática ou pela análise histórica habitual, entre esses dois elementos, o sujeito e a verdade?*” (Foucault, 2004a⁹¹, p.4). Ou seja, o autor investiga as formas através das quais se estabeleceu no Ocidente a questão do conhecimento do sujeito sobre ele mesmo, percorrendo um caminho diferente da análise histórica habitual.

⁹⁰ FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade (1984). In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos volume V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

⁹¹ FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

Afirma que na historiografia da filosofia predominou a fórmula fundadora “conhece-te a si mesmo” (que corresponde à expressão grega *gnôthi seautón*), para localizar a gênese das preocupações acerca da relação entre sujeito e verdade, ou sujeito e conhecimento. No entanto, assume uma outra rota, optando por tomar como ponto de partida a noção grega de “cuidado de si mesmo”, ocupar-se consigo, (*epiméleia heautoû*, em grego), no propósito de estudar estas mesmas relações.

Para justificar tal opção, explicita as relações que se produziram ao logo da história entre os dois princípios: “conhece-te a si mesmo” e “cuidado de si”. Na origem, o “conhece-te a si mesmo” era proferido para evidenciar a necessidade de prudência na consulta aos deuses e oráculos, no sentido de não colocar questões em demasia, situando-se, o homem, em seu lugar de mortal, sem afrontar as potências que são as divindades. Conhecer a si relacionava-se com realizar uma prática de si, no sentido da atenção a si mesmo. A separação entre cuidar de si e conhecer o mundo e a si mesmo foi produzida historicamente.

Foucault (2004a) aponta que “quando surge este preceito delfico (*gnôthi seautón*), ele está, algumas vezes e de maneira muito significativa acoplado, atrelado ao princípio do cuida de ti mesmo” (p.7) Ou seja, “mais como uma espécie de subordinação relativamente ao preceito do cuidado de si que se formula a regra conhece-te a ti mesmo” (p.7). De acordo com Foucault, no texto *Apologia de Sócrates*, de Platão, a função de Sócrates é incitar os outros a ocuparem-se consigo mesmos, a terem cuidados consigo. Sócrates desempenha o papel daquele que desperta para o cuidado e “o cuidado de si vai ser considerado como o momento do primeiro despertar” (p.11). Nas palavras do autor: “o cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, de permanente inquietude no curso da existência” (p.11). Seu ensinamento era que cada um deveria cuidar-se, no sentido de inquietar-se consigo mesmo.

Pode-se perceber na literatura e na cultura grega, helenística, romana e cristã que o “cuidado de si” é o solo a partir do qual se fundamenta o “conhece-te a ti”. De modo geral, levando em conta as nuances e variações que a noção pode assumir, entende-se como “cuidado de si” uma atitude geral, um certo modo de agir para consigo, para com o outro, para com o mundo; uma forma de atenção,

onde o olhar converte-se do mundo, do exterior, dos outros, para si mesmo. Além disso, a noção designa ações de si para consigo, *“ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos, nos transfiguramos”* (Foucault, 2004a, p.15). Exige, portanto, um trabalho sobre si.

Para Kohan (2007)⁹², Foucault reorienta a posição socrática. Não se trata de aumentar o conhecimento sobre si, mas, ao contrário, desaproximar-se do que se conhece sobre si, deixar de saber o que se sabe sobre si. Conhecer a si é estranhar-se, desinstalar a verdade, des-conhecer.

Essa perspectiva é aprofundada no 3º volume da *História da Sexualidade*, intitulado *Cuidado de Si*. Neste trabalho⁹³, Foucault desenvolve uma reflexão sobre o surgimento de uma cultura de si no mundo antigo (diferente do individualismo moderno, ligado à acentuação da vida privada). Trata-se da constituição das relações de si para consigo. Nas palavras de Foucault (1985)⁹⁴: *“pode caracterizar-se brevemente essa cultura de si pelo fato de a arte da existência nela se encontrar dominada pelo princípio segundo o qual é preciso ter cuidado consigo; é esse princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática (...) deve-se aplicar-se a si próprio, ocupar-se consigo mesmo”* (p.49). O tema do cuidado de si é tomado no cerne da constituição de uma arte da existência, no desenvolvimento de uma cultura de si. Neste mesmo texto, Foucault esclarece que o cuidado de si não se refere somente a uma preocupação difusa e abstrata, mas diz respeito a práticas concretas. Trata-se de uma atitude, um modo de se comportar, impregnando formas de viver, constituindo-se como prática social e abrindo espaço para relações interindividuais. Foucault (1985) afirma: *“trata-se de epimeleia quando se fala para designar as atividades do dono da casa, as tarefas do príncipe que vela pelos seus súditos, os cuidados que se deve ter para com os doentes ou feridos (...) Igualmente, em relação a si mesmo, a epimeleia implica um labor”*(p.55). Ocupar-se consigo não é somente preparação para a vida, mas um modo de vida que coloca em questão suas formas estagnadas, onde estamos comodamente instalados.

⁹² KOHAN, Walter. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

⁹³ Publicado no Brasil em 1985.

⁹⁴ FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

No prosseguimento destas análises, Foucault (1985) situa diversos modos de cuidado de si que se desenvolveram ao longo da história do pensamento e das práticas da Antiguidade, desde aqueles relativos ao corpo, até os que se dedicam a alma: procedimentos de provação, exame de consciência, filtragem permanente das representações, etc.

Na cultura antiga, o cuidado de si era considerado tanto um dever como uma técnica, conjunto de procedimentos cuidadosamente elaborados. É importante ressaltar que em todos estes procedimentos há um *deslocamento do olhar*, das agitações cotidianas, da vida dos outros, para uma trajetória “*graças a qual, escapando de todas as dependências e de todas as sujeições, acaba-se por voltar-se para si mesmo, como um porto abrigado das tempestades ou como uma cidadela protegida por suas muralhas*” (Foucault, 1985, p.69). Neste caminho, trata-se de garantir o prazer consigo mesmo. Ou seja, “*alguém que conseguiu finalmente, ter acesso a si próprio é, para si, um objeto de prazer*” (p.70).⁹⁵

Foucault (2004a) desenvolve em seus estudos confrontos entre a concepção de cuidado de si no mundo grego clássico (revendo especialmente as posições de Sócrates na obra *O Alcibiades*) e nos séculos I e II. No *Alcebiades*, trata-se do cuidado permanente, não só como preparação. Também, neste contexto, o cuidado de si impõe-se como um caminho de formação, por conta de falhas da pedagogia, completando-a ou substituindo-a. Na medida em que se torna uma prática adulta, seu papel pedagógico dissipa-se e outras funções são assumidas: função crítica (a cultura e a prática de si devem levar ao desaprender – desligar-se dos maus hábitos e influência de mestres ineficientes); função de luta (a prática de si é vista como combate permanente); função curativa e terapêutica (mais próxima às condutas da medicina do que às da pedagogia).

Ao longo de seu trabalho, Foucault analisa o movimento antigo de voltar-se para si tendo em vista encontrar uma verdade em si mesmo (constituindo um processo de subjetivação). Tratava-se de práticas de si em que estava em jogo a liberação do sujeito, mais que seu aprisionamento. O sujeito e a verdade estavam vinculados por uma escolha de existência. Numa outra direção, analisa outro movimento, a assimilação de uma verdade que vem de fora, do outro, pelos

⁹⁵ Na sequência desse trabalho, Foucault (1985) afirma que é no quadro dessa cultura de si que se desenvolveram reflexões sobre a moral e os prazeres. Então, dedica-se a expor esse caminho, que não é tão relevante para a interlocução com esta pesquisa.

procedimentos regrados (ou técnicas) de escuta, escrita e memorização, através dos quais passava-se a vincular a verdade ao sujeito (constituindo um processo de sujeição).

Ao lado destas constatações, Foucault (2004a) pergunta-se sobre o porquê o cuidado de si, na perspectiva da subjetivação (um sujeito que se constitui por um trabalho sobre si, num caminho ético) foi desconsiderado no modo como a filosofia ocidental reconta a sua história: *“o que ocorreu para que se tenha privilegiado tão fortemente (...) o “conhece-te a ti mesmo”, e se tenha deixado de lado esta noção de cuidado de si que (...), de fato, historicamente parece ter antes enquadrado o princípio do conhece-te a ti mesmo?”* (p.15).

No movimento de responder a essa questão, começa pela verificação de que, em nossa cultura atual, as práticas que apontam para uma valorização de si, o culto e o voltar-se para si ou soam como um desafio ou assumem um valor negativo diante da suposta incapacidade de sustentação de uma moral coletiva. Em contraposição, nos textos antigos, ocupar-se de si tem um valor positivo. Além disso, para os antigos, o cuidado de si se define mais como um modo de viver-junto do que como um recurso que valoriza a autonomia individual, em detrimento da coletividade (sentido que assumiu mais fortemente no mundo moderno). Nesta perspectiva, o cuidado de si teria sido obliterado porque acabou assumindo uma perspectiva individualista, mas que não marca a sua gênese, quando o si mesmo não obscurecia o outro, muito pelo contrário. Inclusive, Foucault reconhece nas palavras de Sócrates a Alcebíades (que se preparava para governar a cidade) a valorização do cuidado de si como condição para este governo, para a ação política. A condução de si era a base para a condução dos outros.

Um ponto importante é que na moral cristã os princípios morais e as práticas de si advindos do cuidado foram retomados num clima muito diferente, especialmente na forma da renúncia a si, ou de uma obrigação para com os outros. Essa seria, então, mais uma razão para o seu enfraquecimento. Na realidade antiga, cuidar de si e do outro não exigia uma renúncia a si, nem se tratava de uma obrigação ou um fardo; era uma prática afirmativa, que promovia a ligação e o compromisso com o outro.

Não obstante, há uma outra justificativa mais relevante para o obscurecimento do cuidado de si no mundo moderno. Trata-se da emergência do que Foucault chama de “momento cartesiano” (considerando que não somente

Descartes é o inventor e responsável por iniciar sozinho esse movimento). Para o autor, a “descoberta” do Cogito cartesiano é o coroamento de um processo iniciado antes de Descartes, e que promove a dissociação entre a exigência de uma transformação do sujeito e o acesso à verdade. O marco deste corte deve ser buscado na teologia (especialmente no cristianismo) ao adotar como reflexão racional fundante uma fé universal e um Deus criador e ponto de realização/idealização absoluto. Tratava-se de um Deus que tudo conhece e sujeitos capazes de conhecer, a partir da fé.

O procedimento inaugurado no mundo moderno, tendo em vista permitir o acesso à verdade pela faculdade do pensamento re-qualifica o conhecer a si, ao mesmo tempo que desqualifica e exclui o cuidado de si do campo do pensamento filosófico. Toda a evidência instala-se na origem, como produção da consciência, sem qualquer dúvida possível. Conhecer torna-se uma forma de consciência, indubitável e origem do ser.

Antes, na Antiguidade, ao lado do movimento de conhecer a verdade havia um conjunto de práticas que garantiam a transformação do sujeito, tendo em vista a verdade que vem até ele, iluminando-o. Estas práticas garantiam efeitos que ele chama de “retorno” da verdade sobre o sujeito. Nesta perspectiva, *“um ato de conhecimento, em si mesmo e por si mesmo, jamais conseguiria dar acesso à verdade se não fosse preparado, acompanhado, duplicado, consumado por certas transformações do sujeito no seu ser de sujeito”* (Foucault, 2004 a, p.21). Então, “como ter acesso a verdade” (tema da filosofia) e as transformações no ser do sujeito “para ter acesso à verdade” (meditação, atenção a si, postura corporal, etc) nunca estiveram separados. A entrada no mundo moderno acontece *“no dia em que admitimos que o que dá acesso à verdade, as condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade é o conhecimento e tão-somente o conhecimento”* (p.22). Ou seja, o homem, sem que seu ser de sujeito deva ser alterado é capaz, somente por seus atos de conhecimento de reconhecer a verdade e ter acesso a ela.

No mundo moderno, as condições para ter acesso à verdade e para o conhecimento, não colocam em questão o ser do sujeito, mas são condições do interior do próprio conhecimento (condições culturais - ter realizado estudos, ter uma formação; condições morais – esforçar-se, não enganar seus pares, etc). Nas palavras de Foucault, no mundo moderno *“aquele momento de transfiguração do*

sujeito, pelo efeito de retorno da verdade que ele conhece sobre si mesmo, e que transita e atravessa seu ser, nada disso pode mais existir” (p.23).

É relevante ressaltar que o autor insiste em localizar este corte entre o conhecimento e as transformações no ser do sujeito não a partir do advento da ciência moderna, mas a partir da emergência da teologia e do cristianismo. Afirma que, em muitas obras antigas (e, também, em muitos filósofos da idade moderna), há uma íntima relação entre o saber e as modificações profundas no ser do sujeito; ou seja, não havia cisão entre ciência e espiritualidade.

Em síntese, na filosofia antiga (período socrático-platônico) o cuidado de si é uma questão política, de governo, relacionando-se com estar conectado com o outro. Também, exige treino, um conjunto de práticas e formas de atividade sobre si, o que o autor chama de “tecnologias de si”.

Outro aspecto importante do trabalho de Foucault (2004a), especialmente nas reflexões no campo do cuidado e da educação, é a constatação de que se tem sempre a necessidade de passar pela relação com um mestre no cuidado de si. Para além do médico ou pai de família que cuidam da preservação do corpo; para além do professor, que cuida de ensinar aptidões, o mestre é *“aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si mesmo”* (p.73).

Essas idéias foucaultianas são fecundas na direção de pensarmos o trabalho das recreadoras com elas mesmas e o trabalho delas com as crianças. Como cuidar do outro – a criança – sem a perspectiva de cuidar de si? A partir das referências foucaultianas, para governar a cidade, para focalizar o outro, era recomendado o cuidado de si mesmo por parte do futuro governante. Quando analiso a relação entre adultos e crianças, é possível perguntar: o quanto o educador/adulto está atento para o cuidado de si, que não se restringe aos hábitos cotidianos de higiene, por exemplo, mas refere-se a um trabalho de atenção às próprias ações e emoções, reflexão sobre seus fazeres e intervenções?

Ao mesmo tempo, nas práticas de cuidado com as crianças, vale a indagação: até que ponto as educadoras podem converter-se em *mestres* no sentido de cuidar do cuidado das crianças em relação a elas mesmas? Quando escutam, observam, dão visibilidade ou dialogam com os movimentos das crianças (especialmente quando as crianças não se expressam verbalmente)

indicam que seus gestos e expressões têm um valor. Não dirigir as crianças, mas incentivá-las a dirigirem-se, desenvolvendo autonomia, escolha e iniciativa é uma forma de cuidarem do cuidado da criança sobre si, desenvolver uma atenção da criança sobre si.

Ao mesmo tempo, cabe a questão: quais as práticas das crianças sobre si mesmas ou quais trabalhos sobre si se desenvolvem na creche, tendo em vista que as crianças possam apropriar-se de um prazer consigo mesmas? Ou, as práticas convocam à atenção ao outro, aos desejos e necessidades que não são reconhecidos nas próprias crianças?

Ao focar o tema *cuidado de si e cuidado do outro* no campo da Educação, Gallo (2006)⁹⁶ reconhece em Foucault o seguinte caminho teórico e conceitual: atualmente, vivemos o cuidado do outro como governo do outro, ou seja, exercício do poder voltado para o controle; mas, quando focalizamos o mundo antigo, percebemos o cuidar de si como necessário para cuidar da cidade; é uma condição para olhar o outro; assim, “*o cuidado (governo) de si e o cuidado (governo) do outro inscrevem-se num contexto de prática da liberdade, e não de repressão*” (p.186). Neste panorama, o intuito do trabalho de Foucault é perceber o *momento da virada*, isto é, quando, na história, o poder passa a ser mais repressivo, do que afirmativo, e o cuidado de si passa a ter as feições da disciplina.⁹⁷ No percurso foucaultiano o sujeito emerge no cruzamento entre técnicas de dominação, historicamente determinadas, e técnicas de si, também historicamente situadas.

Inspiramo-nos em Gallo (2006), quando sugere que possamos buscar uma “*educação menor*”⁹⁸ para além da educação maior contida nas políticas e planos

⁹⁶ GALLO, Silvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (orgs). *Foucault: 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

⁹⁷ Vale assinalar que o momento da virada para Foucault é o marcado pelo predomínio da moral cristã, atravessada pela renúncia e negação de si mesmo.

⁹⁸ O conceito “*educação menor*” relaciona-se com o trabalho de Deleuze e Guattari acerca da produção de uma “*literatura menor*”. Estes autores analisam a obra de Kafka, pensando como este autor constrói seus textos em contexto de incômodo e adversidade, numa língua menor que funciona dentro de uma maior, dominante.

Ver: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *A literatura menor* In: *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

Na realidade da Educação Infantil é preciso desviar do risco de compreender *educação menor* como algo pequeno, para a criança pequena. Trata-se do contrário: *educação menor* no sentido de força, ou seja, alternativa às perspectivas dominantes que, de modo geral, colocam a criança no lugar da fragilidade.

da educação ou nas ações governamentais, ou seja, buscar a prática que cada educador realiza na “miudeza” de seu cotidiano, no detalhe das interações com as crianças, no caso da Educação Infantil.

Nesta perspectiva, também no diálogo com Foucault, o cuidado pode ser visto como uma forma menor de educação, pois estabelece uma condição outra na relação entre adultos e crianças: fomentar o prazer consigo mesmo; olhar e atentar para si, etc.

Nesta pesquisa, investigo como se desenvolvem na creche tecnologias de si nos cuidados cotidianos. Como as crianças podem ver a si mesmas e podem agir sobre si? O cuidado é algo mecânico e serializado, ou realiza-se pautado numa ética da atenção a si e ao outro?

Foucault mostra o desenvolvimento do cuidado de si como uma forma de vida no ocidente, chamando a atenção para a dimensão do trabalho sobre si que o cuidado encerra. Essa é uma perspectiva importante na reflexão sobre o cuidado na creche: o que pode um bebê na relação com o entorno? Ou seja, qual o trabalho sobre si mesmo que o cuidado de si implica em sua experiência na creche? De fato, o bebê é cuidado, mas ele também aprende um modo de cuidar, um trabalho sobre si (observar, movimentar-se, pegar, agir, dormir, comer, etc).

No próximo capítulo, apresento o contexto e o cenário no qual desenvolvi a pesquisa de campo. Exponho o panorama do atendimento às crianças pequenas no Rio de Janeiro e na creche Otávio Henrique de Oliveira, onde realizei a pesquisa. Também, faço uma discussão sobre as opções metodológicas que me orientaram na pesquisa.

No capítulo 3, o campo será problematizado. Trarei cenas do berçário da creche Otávio Henrique de Oliveira, analisando o trabalho sobre si que acontece naquele contexto, as técnicas corporais aprendidas e os percursos dos bebês. Nesta circunstância, os conceitos de Foucault irão operar no sentido de nos fazerem ver como o cuidado oscila entre uma perspectiva instrumental, de proteção ou preservação e uma perspectiva de atenção da recreadora a si mesma (incentivada, inclusive, pela realização desta pesquisa).