

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MATERNIDADE-ESCOLA
CURSO DE ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE MATERNO-INFANTIL

BÁRBARA SPINOLA SADDY

**CRECHE COMO AMBIENTE FACILITADOR:
O CUIDADO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

RIO DE JANEIRO
2015
BÁRBARA SPINOLA SADDY

CRECHE COMO AMBIENTE FACILITADOR:
O CUIDADO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia do curso de especialização em nível de pós-graduação: Atenção Integral à Saúde Materno-Infantil da Maternidade-Escola da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Atenção Integral à Saúde Materno-Infantil.

Orientadora: Marisa Schargel Maia

Rio de Janeiro

2015

Para Christina e Lúcia, minhas primeiras cuidadoras.
Para Luiz e Monir, dois homens cuidadores.
Para Arthur, por me ensinar a cuidar.
E para Cida, pelo seu valor.

AGRADECIMENTOS

Às educadoras – professoras e auxiliares – com quem atuei na função de psicóloga escolar. Pela confiança, acolhimento e pelo privilégio de compartilhar com elas afetos, saberes e fazeres.

À Lilian Ulup, psicóloga e professora do Departamento de Psicologia Aplicada da UFRJ, atualmente aposentada, por primeiro me mostrar o caminho em que a psicologia encontra a educação.

Ao meu marido, Daniel Correa Mograbi, pela paciência, pela revisão do trabalho e pelo apoio e incentivo em todos os meus projetos.

À Janaína Lopes da Motta, bibliotecária da Biblioteca da Maternidade-Escola da UFRJ, pela inestimável ajuda com a pesquisa bibliográfica.

Às amigas do curso de pós-graduação AISMI, pela jornada compartilhada.

Ao professor Marcus Renato de Carvalho, pelo carinho e dedicação com que nos acompanhou durante o curso de pós-graduação AISMI.

À professora e orientadora deste trabalho, Marisa Schargel Maia, por me re-apresentar Winnicott e por acolher e sustentar meu processo de criação e escrita desta monografia.

– Sois belas, mas vazias – continuou ele – Não se pode morrer por vós. Um passante qualquer sem dúvida pensaria que a minha rosa se parece convosco. Ela sozinha é, porém, mais importante que todas vós, pois foi ela quem abriguei com o pára-vento. Foi nela que eu matei as larvas (exceto duas ou três por causa das borboletas). Foi ela quem eu escutei queixar-se ou gabar-se, ou mesmo calar-se algumas vezes. Já que ela é a minha rosa.

((SAINT-EXUPÉRY, 2008, p. 72)

RESUMO

O primeiro ano de vida constitui um período de extrema importância no que diz respeito ao desenvolvimento dos aspectos emocionais, psicomotores e cognitivos do ser humano. Esse desenvolvimento, porém, não se dá isoladamente da relação de cuidado em que o bebê está inserido. Winnicott, pediatra e psicanalista inglês, cuja teoria tomamos por base nesse trabalho, chama atenção para o caráter relacional da estruturação psíquica ao afirmar que o bebê não pode ser estudado à parte das interações nas quais e das quais ele se desenvolve. O autor entende que o ser humano já nasce com tendências no sentido do crescimento e desenvolvimento que, no entanto, só se confirmarão dadas certas condições favoráveis, constituindo o que ele chama de 'ambiente facilitador'. Este é entendido não somente como o ambiente físico e o cuidado em si, mas também a atmosfera afetiva no qual ele é oferecido. O objetivo desse trabalho é tecer uma reflexão sobre o conceito de ambiente facilitador no atendimento de bebês de até um ano de idade no contexto da educação infantil. Buscamos também traçar o lugar que as práticas de cuidado assumiram nos diferentes momentos históricos da creche no Brasil, chamando atenção para o caráter sócio histórico do desprestígio com que as tarefas envolvendo o cuidar são percebidas ainda hoje. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica exploratória não sistemática. A discussão aponta para a necessidade de uma ressignificação das práticas de cuidado na educação infantil, principalmente nos segmentos da creche. Propomos que a construção de um ambiente facilitador é fundamental e deve ter como alvo não somente os bebês, mas também as educadoras.

Palavras-chave: Ambiente facilitador. Winnicott. Creche. Educação Infantil. Cuidado.

ABSTRACT

The first year of life is a time of extreme importance regarding the development of emotional, cognitive and psychomotor aspects of human beings. This development, however, cannot be considered apart from the relationship between the baby and his caregiver. Winnicott, English pediatrician and psychoanalyst, whose theory we based this work, draws attention to the relational aspect of psychic structuring, stating that babies cannot be studied apart from interactions in which and from which they develop. The author believes that human beings are born with tendencies towards growth and development; however, they are dependent on certain favorable conditions, which he calls 'enabling environment'. This concept refers, to not only the physical environment and the care itself, but also speaks about the emotional atmosphere in which it is offered. The aim of this paper is to present a reflection on the concept of 'enabling environment', relating it to the care of babies up to one year of age, in the context of early childhood education. We also seek to trace care practices in different historical moments of the infant education in Brazil, drawing attention to the historical and social character of non-prestige that tasks involving care are still perceived today. The methodology used is non-systematic bibliographical research. The discussion points to the need for a redefinition of care practices in early childhood education, particularly in the nursery segments. We propose the construction of an 'enabling environment' is critical and should target not only babies but also educators.

Keywords: Enabling environment. Winnicott. Early-childhood Education. Care.

SUMÁRIO

PALAVRAS PRELIMINARES	10
1 INTRODUÇÃO	15
2 DESENVOLVIMENTO E AMBIENTE FACILITADOR	19
2.1 Com dois se faz um: da dependência absoluta à dependência relativa	20
2.2 Ambiente facilitador: a delicada arquitetura do humano.....	21
2.3 Winnicott e a educação: encontros e desencontros	23
3 DESVALORIZAÇÃO HISTÓRICA DO CUIDADO	28
3.1 Trajetória da educação infantil: para quê e para quem	28
3.2 Cuidar e educar na atualidade	34
4 DISCUSSÃO	37
4.1 A dimensão pedagógica do cuidado	38
4.2 Ambiente facilitador: práticas de cuidado implicado	40
4.3 Ambiente facilitador: práticas de cuidado ampliado	42
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

PALAVRAS PRELIMINARES

Esse trabalho começou a se gestar no espaço fecundo que existe entre a teoria e a prática. Sou psicóloga e trabalhava já há alguns anos no campo da educação quando iniciei, em 2014, o *Curso de Especialização em Atenção Integral à Saúde Materno-Infantil* na Maternidade Escola da UFRJ. A prática como psicóloga escolar me trazia inúmeros questionamentos e problematizações. Havia regressado à universidade em busca de referências mobilizadoras e transformadoras, teorias que pudessem alimentar a prática ou mesmo botá-la em questão.

No mesmo período que cursei a disciplina de *Intervenção Precoce* no curso de especialização, ministrada pela professora e orientadora desse trabalho, Marisa Schargel Maia, fui convidada pela direção de uma escola a revisar o conteúdo do “*Programa de Berçário*” – uma espécie de manual norteador de práticas para as turmas que atendem bebês de 4 meses a 1 ano de idade. Este material era usado no treinamento inicial das professoras de berçário, assim como em ações de formação continuada. Foi imersa nessa tarefa que comecei a me inquietar com os desencontros que percebia entre a teoria de Winnicott – trazida à cena pelas aulas do curso de pós-graduação – e a prática, tanto aquela recomendada pelo material escrito que revisava, quanto aquela que observo em alguns dos saberes e fazeres dos educadores com as crianças.

Winnicott parte do pressuposto de que o processo de tornar-se humano só se realiza a partir das trocas que se estabelecem entre o bebê e aqueles que se ocupam dele. A constituição da subjetividade é indissociável do ambiente. A qualidade e continuidade dos primeiros cuidados é responsável, segundo o autor, pela integração das vivências corporais e psíquicas, com repercussões por toda a vida do indivíduo.

Alguns dos bebês atendidos em creches passam cerca de doze horas diárias sob os cuidados dos educadores, em um ambiente constituído em parte pelas orientações dos discursos institucionais. E que discursos são esses? Como eles se efetivam na prática com as crianças? Que ambiente eles produzem?

Enquanto Winnicott afirma a importância fundamental dos primeiros cuidados e cuidadores, o programa no qual trabalhava discursava de maneira predominantemente prescritiva sobre as práticas de cuidado. Os aspectos afetivos eram mencionados, mas não em seu devido lugar de protagonista na construção de um ambiente facilitador ao desenvolvimento das crianças atendidas. A palavra de ordem parecia ser “estímulo”, com algumas sessões destinadas ao planejamento de atividades dirigidas e instruções de exercícios motores.

Vale dizer, no entanto, que este programa era meramente uma das objetivações dos muitos discursos institucionais que promovem essa concepção de cuidado. Estes, por sua vez são atravessados por questões ainda mais amplas, com raízes profundas que têm sua origem mesmo antes do surgimento das creches. Ao longo desse trabalho veremos que tal concepção é resultado de uma construção sócio histórica. Atravessadas pelo campo do assistencialismo, do feminino e do doméstico – todos eles de baixo prestígio social – as práticas e rotinas de cuidado com as crianças pequenas são entendidas muitas vezes como uma ameaça ao trabalho pedagógico de profissionais e instituições que lutam para ocupar e fazer jus ao seu recém conquistado lugar na *educação* infantil.

Em minha experiência em instituições públicas e privadas de educação infantil, percebo que a desvalorização do cuidado em detrimento dos “estímulos” entendidos como pedagógicos aparece de forma consistente nas práticas em berçários. A maior parte das atividades realizadas, mesmo com bebês, são feitas em “rodinha”, num grande grupo. A interação adulto-criança costuma ser dirigida para um fim específico, invariavelmente escolhido pelo adulto (contar uma história, falar sobre o tempo, etc). Sobra pouco espaço para que os membros da equipe façam uso dos momentos de brincadeira livre e interajam com as crianças individualmente. A linguagem utilizada é

frequentemente unilateral, e pouco convida ou espera que a criança “responda” de alguma forma à ação ou à fala do adulto. Atividades de aparente cunho escolar, como “chamadinha” e “trabalhinhos de artes” são comumente realizadas em turmas de crianças de até 1 ano, embora pareçam destoar das demandas fundamentais específicas da faixa etária atendida.

É importante deixar claro, entretanto, que muitas práticas de cuidado atencioso convivem com essa concepção mais “escolarizada” do trabalho com bebês. Observo que muitos profissionais se colocam presentes e disponíveis para “diálogos” interacionais, implicando-se também nas rotinas de cuidado, ainda que frequentemente não valorizem esse aspecto como central ou educativo.

Por outro lado, há ocasiões em que o cuidado me parece ser realizado de forma “distraída” ou “serializada”, com trocas de fraldas e atividades de higiene podendo por vezes remeter-nos a uma linha de montagem fabril. Em turmas com grande número de bebês e cronogramas que privilegiam o modelo escolar, as práticas de cuidado ficam “espremidas” em um tempo que produz uma temporalidade apressada, que dilui e anestesia a experiência de cuidar e ser cuidado.

Me chama a atenção que a interação cuidadosa com os bebês ocupe no cotidiano um lugar “menor”, de pouco valor. O contato um-para-um, o olho-no-olho, a responsividade, o diálogo silencioso entre o bebê e seu cuidador, o ritmo individual, os cuidados com o corpo – esse tempo e espaço indispensáveis aos processos de subjetivação primários – parecem ser vistos como coadjuvantes, colocados consistentemente em segundo plano.

Embora atualmente reconhecidas pela literatura e legislação como partes indissociáveis da educação infantil, cuidar e educar são ainda vivenciados muitas vezes ocupando polos opostos no atendimento de crianças pequenas. Um exemplo importante desse dualismo é a divisão de tarefas entre aqueles que ocupam o cargo de professores e os que atuam como agentes ou auxiliares de creche. No jogo interacional, aos professores é concedido o lugar da linguagem, daquele que vai “ensinar”, propor, agir intencionalmente com objetivos pré-estabelecidos. Aos auxiliares é destinado o lugar do cuidado. São eles que trocam fraldas, banham, vestem, alimentam, “colocam” para dormir –

tarefas que executam diariamente num fazer silencioso, e na maior parte das vezes, ignorante à sua importância para o desenvolvimento daqueles de quem cuidam. Isso acontece também porque os auxiliares de creche têm pouca ou nenhuma formação específica prévia¹. Faltam a eles ações de formação continuada em serviço e mesmo espaços formais de escuta e reflexão sobre o seu fazer com os alunos. A partir desse arranjo podemos ler a mensagem implícita de que para cuidar não é preciso “saber”. Outra característica que denota a desvalorização do auxiliar de creche – e da tarefa que o “cabe” – é a remuneração, consistentemente mais baixa que a do professor de educação infantil.

É interessante, no entanto, notar que a creche e também a educação infantil como um todo se inserem, elas próprias, em um lugar “menor” nas hierarquias de valor que se fazem presentes no âmbito da educação. Enquanto vimos que a esfera do cuidar é diminuída em importância quando comparada a atividades supostamente educativas, ao ampliarmos nosso olhar podemos também ver que a própria creche ocupa um lugar desprestigiado em relação à pré-escola. E, por sua vez, a educação infantil como um todo é desvalorizada em detrimento do ensino fundamental.

Em muitos momentos as hierarquias se manifestam tanto de maneira explícita, como também no que se lê implícito nas atitudes institucionais. É comum, por exemplo, que o salário dos professores das turmas de ensino fundamental seja consideravelmente maior do que o de professores de creche e pré-escola. Implicitamente, observa-se que ser realocado para uma turma de crianças mais velhas é frequentemente considerado uma “promoção”. As turmas de berçário costumam também ser preteridas em relação ao direcionamento de recursos e professores.

O estranhamento de todas essas vivências como psicóloga escolar se intensificou quando tive contato com a teoria de Winnicott sobre desenvolvimento primário. Os processos que ocorrem no primeiro ano de vida

¹Segundo o Artigo 62º da Lei de Diretrizes Básicas (BRASIL, 1996) a formação mínima exigida para o exercício do magistério na educação infantil é a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. A lei se omite em relação ao cargo de agente auxiliar de creche. No Edital de 2012 do *Concurso Público da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para provimento de cargo de Agente Auxiliar de Creche*, a qualificação mínima exigida é de Ensino Fundamental Completo.

têm caráter constitutivo no processo de humanização do indivíduo, com repercussões em todos os aspectos de sua vida futura. Ainda assim, contraditoriamente, os profissionais encarregados desse momento tão decisivo são os mais mal remunerados e “menos preparados” em termos de formação. Leem também eles as mensagens implícitas nesse “descuidado” das instituições e acabam algumas vezes propagando também o descuidado em suas interações com as crianças.

Nesse embate entre teoria e prática, meus questionamentos se multiplicaram. Os cadernos da pós-graduação começaram a ficar repletos de perguntas rabiscadas: *“O que seria um ambiente facilitador num contexto de cuidado coletivo para bebês de até 1 ano?”*, *“O que é fundamental visto a especificidade dessa faixa etária?”*, *“Se o cuidado é tão importante, porque ele não é entendido desta forma?”*, *“O que caracteriza uma atuação pedagógica na creche?”*

Nesse trabalho procuro desenvolver tais indagações, não necessariamente em busca de respostas estanques, mas principalmente na tentativa de me apropriar da potência e das possibilidades que as perguntas trazem.

1 INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida constituem um período de extrema importância no que diz respeito ao desenvolvimento dos aspectos emocionais, psicomotores e cognitivos do ser humano. Esse desenvolvimento, porém, não se dá isoladamente da relação de cuidado em que o bebê está inserido. Winnicott, pediatra e psicanalista inglês em cuja teoria nos baseamos, chama a atenção para o caráter relacional da estruturação psíquica ao afirmar que o bebê não pode ser estudado à parte da díade primária na qual e da qual ele se desenvolve. O autor entende o desenvolvimento como uma tendência inata do homem, mas que somente se dará em determinadas condições favoráveis oferecidas pelo ambiente.

O ‘ambiente facilitador’ é definido aqui como um conceito amplo, processual e transobjetivo, que abrange tanto os aspectos objetivos, como as satisfações das necessidades fisiológicas do bebê, quanto subjetivos, como a ambiência afetiva, a princípio, criada pela mãe e experimentada por todos aqueles envolvidos no convívio de cuidado. Para caracterizar-se como facilitador, esse ambiente deve sustentar e responder à dependência inicial do bebê (Winnicott, 2000). Sua teoria propõe que a qualidade dos cuidados recebidos na primeira infância é central no processo de estruturação psíquica do indivíduo, com repercussões significativas sentidas por toda sua vida.

O autor tem como foco de sua obra a díade mãe-bebê e, segundo sua perspectiva, a mãe seria particularmente qualificada² para assumir a posição de cuidadora do filho. Ela seria capaz de colocar-se em sintonia com seu bebê de tal forma a “adivinhar-lhe” as demandas, abrindo mão temporariamente de ser uma – ela própria, com seus interesses e necessidades pessoais – para ser dois – ou a unidade *mãe-bebê* – “emprestando” a si mesma até que seu filho

²Em alguns momentos de sua obra Winnicott menciona que o lugar da mãe pode ser ocupado por um cuidador substituto.

construa condições de suportar suas pequenas faltas, passando de uma ‘dependência absoluta’ para uma ‘dependência relativa’ (WINNICOTT, 1983).

Vale ressaltar que, embora possamos observar que muitas mulheres passam pelos processos descritos na obra do autor, nem sempre isso acontece. Devemos ter cautela em não tomar como natural ou universal a apropriação da função materna pelas mulheres. Conforme colocado por Badinter (1985), o desejo e modos de ser “mãe” são produzidos socialmente e variam de acordo com o contexto histórico e cultural no qual a mulher está inserida. Atualmente em nossa sociedade, observamos a existência de muitos modos de vivência da maternidade, assim como modelos familiares diversos. Ao voltar nosso olhar para as redes de cuidado atuais também podemos perceber que os cuidados iniciais aos bebês são algumas vezes delegados ou compartilhados por outras pessoas – pais, babás e avós, por exemplo – e por instituições, como a creche. Entendemos que práticas coletivas de cuidado à criança pequena estiveram presentes em outros momentos da história e das sociedades humanas e em diferentes contextos culturais, no entanto, atualmente a busca por compartilhar essa tarefa acontece com frequência nos centros urbanos de vários países e pode ser relacionada à crescente inserção feminina no mercado de trabalho.

Nesse trabalho colocaremos em foco os educadores – professores e auxiliares de creche – nos debruçando sobre o papel de principal cuidador que assumem para muitas crianças em seu primeiro ano de vida, papel este fundamental nos processos de desenvolvimento primário descritos por Winnicott. Não se trata de defendê-los como substitutos da mãe ou da família, mas entendê-los como referências constitutivas para bebês, que em muitos casos passam cerca de doze horas diárias sob seus cuidados.

Nosso objetivo geral é tecer uma reflexão sobre o conceito de ‘ambiente facilitador’ (WINNICOTT, 2011) no acolhimento de bebês de até um ano de idade no contexto da educação infantil. Para isso nos propomos a analisar criticamente as formas históricas e sociais em que o cuidado vem sendo desvalorizado no campo da educação e discutir algumas maneiras possíveis para que a creche se constitua em um ambiente facilitador para todos os seus atores. Vale pontuar que não pretendemos realizar uma vasta revisão teórica

[D1] Comentário: se o texto foi publicado em um ano mas escrito antes, usar barra. Ex 1952/1983

sobre a obra de Winnicott, mas sim tomá-la como ponto de partida para nossa reflexão.

A metodologia adotada foi pesquisa bibliográfica exploratória não sistemática. Para isso nos apoiamos principalmente na teoria de Winnicott, fazendo uso também de comentadores do autor. Buscamos ainda outros autores importantes para a discussão do cuidado, assim como referências da educação infantil. Nossa pesquisa foi realizada na plataforma digital BVS (Biblioteca Virtual em Saúde). Os descritores utilizados foram *Winnicott, educação infantil, cuidado e ambiente facilitador*. Os critérios de inclusão foram artigos publicados entre 2009 e 2015 que abordassem a teoria winnicottiana do desenvolvimento no contexto da educação.

Sobre a revisão bibliográfica vale fazer notar que, o conceito de 'ambiente facilitador' tem sido pensado muitas vezes na literatura em suas articulações com a clínica e com a saúde, mas suas possíveis contribuições para o campo da educação ainda são pouco exploradas. Para nossa discussão, nos restringimos aos autores que podem contribuir para pensarmos no atendimento educativo no primeiro segmento da creche e, portanto, àqueles que tocam na temática do cuidado e de um ambiente facilitador nesse contexto.

No primeiro capítulo apresentamos o conceito de 'ambiente facilitador' na obra de Winnicott, explorando sua teoria de desenvolvimento primitivo e tratando de outras conceituações importantes nos processos de desenvolvimento do primeiro ano de vida, como 'dependência absoluta', 'dependência relativa' e 'holding' (WINNICOTT, 1983). Também trazemos artigos recentes de pesquisadores que procuraram debater sobre a teoria de Winnicott em contextos educacionais.

No segundo capítulo traçamos o perfil que as instituições de educação infantil assumiram ao longo de sua história na Europa e no Brasil. Procuramos resgatar as concepções de cuidado que estiveram presentes e o que foi priorizado no atendimento das creches em diferentes momentos. Problematicamos ainda a influência desse percurso histórico nos contornos valorativos que as práticas de cuidado assumem hoje e no que é tomado como linha de ação pedagógica para o trabalho com as crianças pequenas.

Nossa discussão segue no terceiro capítulo, no qual partimos do referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores para refletir sobre as possibilidades e limitações da constituição da creche como um ambiente facilitador. Procuramos desenvolver argumentos que mostram que o cuidado – em seu caráter relacional – se constitui como uma ação pedagógica fundamental a ser oferecida sobretudo para bebês de até um ano na creche. Além disso, buscamos refletir sobre modos nos quais as práticas de cuidado podem ser apropriadas pela instituição e educadores para que se distanciem das concepções higienistas e tecnicistas vigentes e se aproximem de sua função constitutiva, transformadora e educativa. Ressaltamos ainda neste capítulo a necessidade de uma visão ampliada de cuidado, que abarque não somente as crianças, mas também os educadores.

Finalizamos apontando as esferas sociais e políticas que atravessam as práticas institucionais e individuais. Colocamos também a necessidade de ações de formação que busquem trazer a discussões sobre o cuidado – implicado e ampliado – para o interior das creches.

2 DESENVOLVIMENTO E AMBIENTE FACILITADOR

O que faz um bebê se tornar uma pessoa? Do que uma criança precisa para não somente sobreviver, mas para sentir-se viva? O que faz com que uma criança se sinta pertencente a uma comunidade de humanos?

Segundo Winnicott, autor de nossa referência, as respostas para essas perguntas passam necessariamente pelo outro. Para ele, a construção do humano não é possível sem a relação inicial de cuidado. É o olhar, o manejo, o investimento do outro que vai conferindo o sentimento de existência ao bebê e, pouco a pouco, enlaçando-o na humanidade. O ambiente – constituído pela continuidade e qualidade desses primeiros cuidados – será responsável pelo processo contínuo de integração das vivências corporais e psíquicas.

Donald Woods Winnicott viveu na Inglaterra entre 1896 e 1971. Seu extenso trabalho como pediatra e psicanalista permitiu que ele observasse e descrevesse a importância fundante da relação mãe-bebê no processo de desenvolvimento e amadurecimento do indivíduo. Suas contribuições sobre a teoria do desenvolvimento primitivo e sobre o valor das relações de cuidado têm sido usadas por autores diversos (FIGUEIREDO, 2007, 2009; PLASTINO, 2009; MAIA, 2009) como ponto de partida para pensar sobre a qualidade do cuidado em outros campos, principalmente na saúde e na clínica psicanalítica. No presente trabalho trazemos algumas de suas ideias – em especial o conceito de ‘ambiente facilitador’ – para a discussão sobre o cuidado de bebês no contexto da educação infantil.

Nesse capítulo visitamos alguns dos principais conceitos elaborados pelo autor para descrever o processo de desenvolvimento primitivo. É

fundamental compreendermos as especificidades da faixa-etária atendida nos berçários das creches. O referencial teórico desenvolvido por Winnicott nos esclarece sobre os processos envolvidos nesse período de vida e seu conceito de ambiente facilitador traz à discussão as necessidades de um trabalho educativo que abarque as especificidades do bebê em seu primeiro ano de idade. Por fim apresentamos trabalhos de autores que procuraram refletir sobre a teoria de Winnicott em contextos educacionais.

2.1. Com dois se faz um: da dependência absoluta a dependência relativa

Winnicott traz uma significativa mudança de olhar para o estudo do desenvolvimento infantil, uma vez que desloca o foco do bebê – como ente separado – para a díade que este forma com quem cuida dele. O autor inscreve os processos iniciais de estruturação psíquica dentro da ambiência responsiva do primeiro cuidador. Ao afirmar que “não existe isso que chamamos de bebê” (WINNICOTT, 1960, p.39), revela que, sem um outro que se ocupe dele, o bebê deixa de fato de existir. Sem alguém que o alimente, agasalhe, proteja, o bebê não sobrevive. Sem alguém que o ame – o afete e seja afetado por ele – o bebê não desenvolve o sentido de sua existência. Precisa, portanto, ser compreendido no interior da relação sem a qual sua sobrevivência – física e psíquica – não seria possível. O bebê que antes ocupava, solitário, o palco, passa a ser visto de forma inseparável do ator com o qual contracenava. O caráter de seu desenvolvimento vai além do biológico, é relacional.

Para Winnicott o ser humano já nasce com tendências no sentido do desenvolvimento e da integração. Essas possibilidades, no entanto, não estão garantidas e só se confirmarão dadas certas condições do primeiro ambiente, incluindo aí não somente o cuidado em si, mas também o modo e a atmosfera afetiva no qual ele é oferecido. Nas palavras do autor:

Os lactentes humanos não podem começar a *ser* exceto sob certas condições. Os lactentes vêm a ser de modo diferente conforme as condições sejam favoráveis ou desfavoráveis. Ao mesmo tempo essas condições não determinam o potencial do lactente. Este é herdado e é legítimo estudar este potencial herdado do indivíduo como um tema separado, desde que sempre seja aceito que o potencial herdado de um lactente não pode se tornar um lactente a menos que ligado ao cuidado materno (WINNICOTT, 1983, p. 43).

[D2] Comentário: Como indicado acima (e também nos casos abaixo)

O impulso para desenvolver-se está dado, mas sua efetivação não. O bebê chega ao mundo vivenciando o que Winnicott nomeia de estado de 'não-integração' (WINNICOTT, 2000), no qual "os inúmeros aspectos, que vão ser integrados à pessoa inteira que ele [o bebê] será, estão ainda desconectados. Antes da integração, o bebê está como que espalhado" (DIAS, 2012, p. 124). Somente a partir da continuidade dos cuidados de que é alvo é que o bebê se torna capaz de fazer sentido, estabelecer ligações, dar forma, sequência e inteligibilidade aos acontecimentos, construindo uma experiência integrada (FIGUEIREDO, 2007).

A capacidade inicial da mãe para a doação de si é considerada extremamente importante nos processos que se dão nos primeiros meses de vida. Durante esse período, o bebê percebe o ambiente como um contínuo de si mesmo. As realidades interna e externa não são vivenciadas separadamente uma da outra. "O lactente e o cuidado materno juntos formam uma unidade" (WINNICOTT, 1983 p. 40). Ele é totalmente dependente de sua mãe, embora não se perceba como tal. Essa "ilusão" se torna possível porque a mãe comumente passa por um processo nomeado por Winnicott de 'preocupação materna primária', no qual ela se torna capaz de identificar-se totalmente com seu bebê, adivinhando-lhe as necessidades, adaptando-se a elas e deixando em segundo plano seus próprios interesses (WINNICOTT, 1983).

Somente aos poucos, e a *partir desse* estágio de 'dependência absoluta' o bebê vai se dando conta de sua dependência, e também de si mesmo. A mãe, por sua vez, vai gradualmente emergindo do estado de 'preocupação materna primária', proporcionando ao filho pequenas frustrações e esperas durante os cuidados diários. Idealmente esse processo é feito de acordo com o ritmo do bebê, construindo pouco a pouco a percepção de que ele e o ambiente são separados, de que ele não o controla, de que ele é um, é só. A esse estágio Winnicott nomeia 'dependência relativa'. É, portanto, aquele que

materna quem vai respondendo à dependência absoluta do bebê, e ao fazê-lo cria condições para que ele a supere.

2.2. Ambiente facilitador: a delicada arquitetura do humano

Vimos que os primeiros meses do bebê são atravessados por processos e tarefas determinantes do desenvolvimento do indivíduo. Ele é totalmente dependente do outro e, só a partir de uma adequação do outro a essa dependência é que o bebê pode conquistar sua relativa autonomia. É nesse período inicial da vida que as bases da estruturação psíquica são construídas. Os pilares e a liga que dão forma e sentido à construção do humano são lançados desde o início, numa coautoria entre o bebê e sua mãe, objeto de cuidado e agente cuidador.

O conceito de 'ambiente facilitador' não trata de um espaço-ambiente, e sim da dimensão processual e inter-relacional na qual o bebê recebe os primeiros cuidados. Abarca o atendimento contínuo das necessidades fisiológicas, mas também a ambiência afetiva na qual são oferecidas. Envolve um cuidado sensível e implicado, que por suas características de sustentação e continuidade, constitui um ambiente que *facilita* a efetivação das tendências inatas do ser humano.

Winnicott faz mais claro nosso entendimento, ao delimitar os aspectos presentes na provisão ambiental para que esta seja adequada ao primeiro ano de vida do bebê:

- Satisfação das necessidades fisiológicas e psicológicas (as quais ainda não estão separadas nesse estágio);
- Consistência (não de modo mecânico, mas sim empático);
- 'Holding' (conceito que inclui a rotina de manipulação e condução geral no cuidado do bebê, a proteção da agressão fisiológica e da sensibilidade particular dessa fase de sua vida) (WINNICOTT, 1983, p 48).

O ‘ambiente facilitador’, e em especial a função de ‘holding’ – palavra que no idioma inglês carrega o sentido de segurar, sustentar, dar suporte – implicam em uma inseparabilidade entre cuidados físicos e emocionais. Mas embora os procedimentos diários de atender às necessidades mais básicas da criança sejam listados como essenciais, por si só não bastam. *O que é feito é importante, mas o como é feito também o é* (VIEIRA et. al. 2012). O ‘holding’ do cuidador – expresso no cuidar contínuo e implicado – dá suporte e faz suportável a experiência, a princípio não-integrada do bebê. Nessa perspectiva, ao atendê-lo em suas necessidades corporais, estamos também o atendendo em suas demandas psíquicas. E ao realizar as rotinas de cuidado com cuidado, estamos construindo um ambiente facilitador para a integração entre esses dois aspectos.

Cabe trazeremos aqui o conceito de “intersubjetividade transubjetiva” proposto Figueiredo (2009). Autor e psicanalista contemporâneo, tem procurado desenvolver algumas das ideias de Winnicott para pensar o cuidado na clínica, na saúde e nos processos de subjetivação. Esse conceito apresenta ressonâncias com a visão winnicotianna de ‘ambiente facilitador’, por entender que o *outro* que se apresenta como agente de cuidado é um outro englobante, um outro ambiente, que desempenha as funções de acolher, hospedar, agasalhar, alimentar:

(...)no limite e no início da vida ele pode nem ser reconhecido como um outro diferente de mim, mas ao longo de toda a nossa existência só vivemos bem quando podemos contar com algo ou alguém capaz de exercer estas tarefas transubjetivas, mesmo que já percebamos que há uma diferença e uma separação entre nós e este outro (FIGUEIREDO, 2009, p. 125).

Condições ambientais favoráveis para bebês em seu primeiro ano de vida são, portanto, fundamentais. Qual cimento que une os tijolos em uma construção, o cuidar, o olhar, o responder, o sustentar, vão costurando as experiências, antes “espalhadas”, em uma narrativa, em um eu-diferente-do-tu, em um eu-unidade. Para ver-se como um eu integrado o bebê precisa primeiro ser visto – e cuidado – como tal por outrem. O ambiente facilitador é o ambiente humano.

2.3. Winnicott e a educação: encontros e desencontros

Poucos trabalhos recentes têm procurado articular o referencial teórico de Winnicott – mais especificamente suas ideias de desenvolvimento primário e ambiente facilitador – com o contexto educacional. O encontro entre os dois, nos parece extremamente pertinente quando se trata de educação infantil e, especialmente, quando o foco dos estudos são os primeiros segmentos, que atendem bebês ainda muito dependentes do ambiente que é oferecido.

Serralha (2011) se debruça sobre a ética do cuidado em ações em saúde e educação. Seu estudo toma por base a teoria do amadurecimento de Winnicott para discutir a natureza e qualidade do cuidado, as características do ambiente cuidador e a relação com a cultura em que se insere. A autora parte de observações realizadas durante atividades de extensão e pesquisa com profissionais da educação infantil e da saúde, a fim de analisar como o cuidado tem ocorrido nesses contextos. Ela faz uma crítica a políticas públicas que, embora necessárias, propõe uma visão de cuidado protocolar, universalizada e utópica, desconsiderando a cultura local e a dimensão subjetiva dos atores envolvidos.

Ao avaliar os resultados de suas observações, a autora coloca que, tanto na saúde como na educação, têm havido uma ênfase das políticas em ações e instruções técnicas, o que revela uma concepção de que a má qualidade do cuidado estaria ligada a uma ignorância do cuidador. Por outro lado, ela chama atenção para o fato de que o cuidado “depende não só de conhecimentos, mas também da sensibilidade e disponibilidade do cuidador” (SERRALHA, 2011, p.18). Segundo a autora, a maior dificuldade para se alcançar os objetivos das ações de cuidado seria a ideia de que essas ações devem ser realizadas por agentes específicos e detentores de um saber alheio à comunidade. Desse modo, os atores locais, profissionais e também familiares, se veem e se tornam cada vez mais dependentes de *experts* e de agências governamentais, atrofiando sua capacidade de encontrar soluções criativas para suas necessidades e desejos. Em sua inserção em instituições

de educação infantil, a autora pôde verificar que muitas situações trazidas pelas crianças são de difícil manejo, justamente por não serem contempladas em nenhuma “formação acadêmica”. O que seria preciso – e falta – muitas vezes é o amadurecimento pessoal dos próprios educadores, o que lhes permitiria identificar e atender as necessidades reais das crianças.

O estudo aponta as limitações de ações tecnicistas e indica a importância da articulação das políticas públicas com as culturas nas quais as instituições se inserem. Além disso, também traz a necessidade de uma formação que se traduza, não apenas na imposição de protocolos e regras, mas principalmente na qualidade da atenção e ao cuidado ético, os quais produzem personalidade, solidariedade, criatividade e amadurecimento necessários à tarefa de cuidar.

A pesquisa de Becker, Bernardi e Martins (2013) sobre práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado também pode contribuir de modo significativo para nossa discussão. O objetivo do estudo era investigar as práticas de cuidado de educadoras de berçário e suas crenças sobre as necessidades educativas de bebês. As autoras entrevistaram catorze educadoras de duas creches públicas federais de Porto Alegre, todas trabalhando com grupos de crianças com idade entre três e vinte três meses. As falas das entrevistadas foram analisadas qualitativamente a partir de três categorias baseadas nas dimensões de cuidado propostas por Winnicott: ‘holding’, ‘handling’ e ‘object-presenting’³. Além dessas categorias, optou-se por criar a categoria “estimulação geral”, que incluiu falas relacionadas à estimulação de maneira genérica, que não especificavam áreas ou práticas de “estímulo” específicas. Os resultados mostraram que as participantes identificaram o ‘holding’ – categoria que abarcava as ações de cuidados com o corpo, como higiene e alimentação e também cuidados afetivos como proteger, acolher e dar carinho – como a principal necessidade dos bebês. O ‘handling’ –

³O *handling*, comumente traduzido como manipulação, refere-se às atividades que envolvem o desenvolvimento dos tônus muscular e da coordenação motora, fazendo com que a criança desenvolva a capacidade de experimentar e conhecer o funcionamento do próprio corpo. O termo *object-presenting*, refere-se à função de objetos, envolvendo práticas que apresentam o mundo externo ao bebê, sempre em pequenas doses cuidando para que o ambiente lhe seja previsível e protegendo-o de acontecimentos que ainda não podem ser compreendidos por ele (WINNICOTT, 2011 apud BECKER; BERNARDI; MARTINS, 2013).

categoria que incluía ações motoras e o toque com a finalidade de brincar – e a apresentação de objetos – dizendo respeito às atividades lúdicas e de linguagem – foram, no entanto, identificados nas falas das educadoras como suas principais práticas. A categoria de “estimulação geral” também foi muito citada principalmente ao referirem-se às práticas consideradas importantes no dia a dia com os bebês, muitas vezes aparecendo como um contraponto à valorização inicial do holding.

As autoras chamam atenção para os descompassos das valências atribuídas às atividades pertencentes à categoria de ‘holding’: ora aparecem como a principal necessidade do bebê, ora fazendo uma oposição ao que seria considerado importante na prática das educadoras. Esses resultados são discutidos em sua referência com a história da educação infantil, da qual o cuidado e a assistência carregam ainda hoje associações com o não-pedagógico. A “aprendizagem” valorizada no contexto da creche estaria descolada de práticas focadas nas necessidades básicas do bebê. A categoria “estimulação geral” – que incluiu relatos sobre a importância da estimulação, sem definição da área a ser estimulada – também é analisada nessa mesma direção.

Nesses relatos as educadoras demonstraram preocupação em realizar um trabalho pedagógico, de caráter educacional. Além disso, seu discurso mostrou-se permeado pela necessidade de enfatizar que, mesmo com crianças pequenas, podem realizar atividades que vão além do contato físico e da afetividade. A origem da separação entre práticas de cuidados básicos e práticas de estimulação/aprendizagem pode estar situada na dificuldade de aliar as duas características centrais do trabalho com bebês no dia a dia do berçário: o alto grau de dependência do bebê e a importância de fazer do berçário um ambiente pedagógico (BECKER; BERNARDI; MARTINS, 2013, p. 559).

O trabalho aponta que, embora a dissociação entre práticas de cuidados básicos e práticas de estimulação/aprendizagem já seja reconhecida pela literatura que trata da educação infantil, ainda é preciso avançar no entendimento do que é essencial para um desenvolvimento saudável e satisfatório nos primeiros anos de vida. As autoras concluem, conforme as teorizações de Winnicott, que tal desenvolvimento é favorecido pela realização dos três conjuntos de práticas de cuidado: “holding’, ‘handling’ e ‘object-presenting’ e que, embora cada uma tenha uma função específica, todas

devem ser valorizadas e realizadas tendo como guia mais as necessidades do bebê e menos as expectativas do contexto da educação infantil e da sociedade como um todo.

Tanto o referencial teórico desenvolvido por Winnicott, quanto os artigos aqui apresentados mostram a importância e função fundamental do trabalho – especialmente do cuidar – realizado pelas creches. O ‘ambiente facilitador’ constituído pela atitude relacional entre educador e bebê permite a atualização do seu potencial para o desenvolvimento, desencadeando processos fundantes do psiquismo humano.

Vimos, porém, que o cuidado vem sendo desvalorizado nas crenças e práticas das educadoras de berçário. Estas desejam diferenciar suas atividades profissionais do cuidado materno e da assistência e, apesar de reconhecerem a necessidade de cuidado dos bebês, atribuem valor educativo somente a ações fora desse campo (BECKER; BERNARDI; MARTINS, 2013).

Outro fator importante é a visão limitada, trazida muitas vezes nas entrelinhas das políticas públicas e ações de formação - de um cuidado protocolar, universalizado e utópico, que desconsidera tanto as diversidades das culturas locais, como a essencial dimensão subjetiva envolvida nessa tarefa (SERRALHA, 2011). Dentro dessa perspectiva, um cuidado de qualidade seria construído somente pela via da informação e regulamentação das práticas. Dir-se-ia aos educadores o que e como fazer com os bebês, deixando de lado a os aspectos afetivos e processuais que atravessam esse campo profissional. A perspectiva de cuidado ampliado – que discutiremos mais adiante – traz ressonâncias com essa visão, uma vez que aposta em cuidar do cuidador como uma forma de transmissão, propagação e contágio de experiências significativas de cuidado.

Nos parece que o âmbito cognitivo das relações de aprendizagem tem sido priorizado, tanto no que os educadores descrevem como primordial em suas atuações com os bebês, quanto nas ações de formação e orientações dirigidas a esses profissionais. Cabe nos perguntarmos os motivos implicados nessas concepções e, principalmente, se essas seriam as mais adequadas, se tratando da complexidade do atendimento a bebês na educação infantil.

3 DESVALORIZAÇÃO HISTÓRICA DO CUIDADO

A fim de compreendermos as concepções que atualmente norteiam o atendimento em creches brasileiras, é preciso que voltemos nosso olhar para o percurso histórico de tais instituições em nosso país. Para quê e para quem elas surgiram? O que foi, nos diferentes momentos históricos, e o que é hoje, considerado um cuidado de qualidade?

Neste capítulo pretendemos traçar o perfil que as instituições de educação infantil assumiram ao longo de sua história, na Europa e, mais recentemente, no Brasil. Nos interessa particularmente a discussão sobre como a esfera do cuidado foi sendo percebida e tomando diferentes contornos valorativos de acordo com o contexto sócio histórico de cada época. Embora o

foco de nosso trabalho seja o atendimento a crianças em seu primeiro ano de vida, atendidas pelo primeiro segmento das creches, trataremos aqui também da pré-escola⁴. Suas concepções norteadoras por vezes se confundem, apesar de uma maior identificação da creche com ideários ligados a assistência e filantropia, como veremos adiante.

3.1. Trajetória da educação infantil: para que e para quem

As primeiras instituições de cuidado à criança surgiram no século XVIII, tendo como pano de fundo grandes transformações sociais, econômicas e políticas na Europa. A revolução industrial implicou em uma ampla necessidade de mão-de-obra, gerando emprego para mulheres de baixa renda. As mães das classes populares, que até então ocupavam majoritariamente a esfera doméstica, deixaram de estar disponíveis para a tarefa de cuidar dos filhos pequenos. A transformação da família – de extensa para nuclear – também influenciou o surgimento e a consolidação das instituições de cuidado à criança. Não havia mais outros membros da família estendida que pudessem assumir essa função. Mesmo crianças mais velhas eram usadas como mão-de-obra e, por isso não podiam mais cuidar dos irmãos mais novos.

Foi por esse lado, ou seja, como problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade... E com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, é que começou a ser atendida fora da família (DIDONET, 2001, p. 12).

A instituição educacional criada para crianças até três anos, a creche, surgiu posteriormente àquelas destinadas às crianças mais velhas. Segundo Kuhlmann Jr. (2000) isso aconteceu não somente pela importância atribuída ao papel materno na educação dos bebês, mas também pela falta de recursos que substituíssem adequadamente o aleitamento materno. No século XVIII e início do século XIX ainda era difícil atender os menores sem graves consequências ligadas aos altos índices de doenças e de mortalidade. Somente a partir de

⁴ A organização do atendimento para crianças na educação infantil é definida de modo que crianças de 0 a 3 anos de idade frequentam creches e crianças de 4 a 6 anos, pré-escolas (BRASIL, 1996).

1870 – trinta anos após a criação do primeiro jardim-de-infância por Froebel – é que as descobertas no campo da microbiologia viabilizaram a amamentação artificial – permitindo que a creche encontrasse condições mais efetivas para se difundir na Europa, chegando eventualmente também ao Brasil.

Os historiadores e autores que se debruçam sobre a história da educação infantil são unânimes ao afirmar que sua origem na sociedade ocidental está no trinômio “*mulher-trabalho-criança*” (DIDONET, 2001, p.12). Sua função principal era *guardar* as crianças pobres, órfãs e filhas de trabalhadores e, portanto, seu caráter era fundamentalmente assistencialista (ABRAMOVAY & KRAMER, 1984). As raízes do atendimento a crianças, principalmente aos bebês, estiveram e estariam ainda durante muito tempo essencialmente vinculadas à pobreza.

Nesse modelo, as práticas de cuidado eram entendidas em uma concepção higienista e tecnicista. Os altos índices de mortalidade infantil da época e a emergência do discurso médico e científico modelavam as formas de cuidar, centradas no fornecimento de alimentação e cuidados de saúde prescritos como adequados pelos especialistas.

A partir do século XIX, surgem na Europa novas iniciativas que aproximam um pouco mais a pré-escola de uma ideia de educação. São criados os jardins-de-infância por Froebel nas favelas alemãs, e por Montessori nas favelas italianas. Suas propostas tinham como fio condutor acompanhar ou favorecer o desenvolvimento “natural” da criança, que era entendida na metáfora de uma planta que “desabrocharia” num percurso espontâneo dadas as condições adequadas. O papel do professor seria deixar a criança livre para expressar seu interior e perseguir seus interesses em um ambiente com materiais e atividades voltados para este fim.

Embora representasse um avanço em relação à visão anterior, mudando o enfoque da criança como objeto de guarda para a criança como sujeito no processo de aprendizagem, muitos autores e educadores (ABRAMOVAY & KRAMER, 1984; CERISARA, 2002; DIDONET, 2001; MEIRA, 2003) apresentam uma posição crítica em relação a essa concepção da educação infantil. Ao focar na criança como único elemento da relação pedagógica,

deixava-se de lado a posição do professor no jogo de forças que circulam na aprendizagem. “Esquecia-se” o papel do adulto de determinante das condições no interior da instituição educativa. A experiência da criança, o seu desenvolvimento, que também é natural e biológico, era visto de forma descolada das raízes históricas, culturais e sociais em que acontece. (KUHLMANN, 2000). A visão da criança como entidade isolada, que somente precisa das condições certas para desenvolver-se, omite tanto o papel fundamental do adulto, como da escola e do contexto mais amplo – político, social e econômico – do qual ela é parte.

No mesmo caminho Abramovay e Kramer (1984) seguem criticando o que chamam de função *preparatória* ou *compensatória* da pré-escola. Explicam que somente após a II Guerra Mundial a educação infantil ganhou contornos mais delineados, influenciada pelas teorias do desenvolvimento, pela psicanálise e por estudos antropológicos e linguísticos. Passou a ser vista não só como instância capaz de suprir as carências orgânicas – como preconizava o modelo assistencial-higienista – mas também as ditas deficiências culturais, linguísticas e afetivas das classes populares. As autoras denunciam o caráter político dessa concepção, uma vez que culpabiliza a família e o indivíduo por deficiências que são de fato produzidas social e politicamente. O propósito, segundo as autoras, servia para escamotear a divisão da sociedade em classes e reforçava preconceitos, sem prestar um benefício efetivo às crianças.

O cuidado, no modelo compensatório de atendimento, era considerado como proteção e uma forma racional de controle sobre as crianças e suas famílias. A mãe trabalhadora era vista como “em falta”, assim como também o era a própria criança (Guimarães, 2011). Cuidar na educação infantil era parte, por tanto, do projeto de resgatar a classe de baixa-renda de sua “incompetência” fornecendo o que lhes faltava, tanto em termos materiais quanto afetivos.

No Brasil podemos observar que tanto a função assistencialista como a função compensatória da educação infantil também estiveram presentes na origem e consolidação das instituições. Kuhlmann (2000) faz detalhado relato do processo de surgimento das creches e pré-escolas em nosso país. Segundo

o autor, as primeiras creches brasileiras surgiram no período da República, começo da década de 20. Desde então, tais instituições viveram um lento processo de expansão até meados da década de 70. Os jardins-de-infância atendiam crianças de 4 a 6 anos, ligados ao sistema de educação. Já as creches e escolas maternas, encarregavam-se do atendimento de crianças de 0 a 3 anos, e eram vinculados aos órgãos de saúde e de assistência, embora sempre com um contato indireto com a área educacional.

Assim como na Europa, o atendimento institucional às crianças brasileiras, principalmente no que diz respeito às creches, era essencialmente atrelado à pobreza e ao trabalho feminino. O caráter assistencialista e compensatório fazia-se visível também nas legislações da época: em 1932 a legislação trabalhista previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres e desde 1920 a legislação previa a instalação de escolas maternas, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para as crianças. Ainda que houvesse um descompasso entre as práticas e a legislação, os programas para a infância eram vistos como a solução de problemas sociais, como parte da luta pelos direitos das mulheres e pela diminuição da desigualdade entre classes.

Novos movimentos históricos e sociais sucederam-se nas décadas seguintes – a reivindicação de melhores condições de trabalho, novas legislações que regulamentavam o ensino, a incorporação das mulheres de classe média no mercado profissional e mesmo a redução pela especulação imobiliária dos espaços urbanos propícios às brincadeiras infantis, como quintais e ruas – criando condições para a defesa da ampliação da creche e pré-escola por diversos segmentos sociais (OLIVEIRA, 2002).

Para nossa discussão é importante nos demorarmos especificamente em um desses movimentos, que ganhou força principalmente a partir da década de 70 em nosso país. A ampliação do trabalho feminino nos setores médios e as conquistas sócio-políticas das mulheres acabaram por levar também a classe média a procurar instituições educacionais para seus filhos. Foram criadas as primeiras pré-escolas particulares alternativas. A creche,

antes entendida como um meio para promover e controlar a organização familiar das classes econômicas mais baixas, passou a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos das famílias pobres. (KUHLMANN, 2000). Essa nova demanda sem dúvida contribuiu para que novas concepções de educação infantil ganhassem contornos mais claros. A classe média procurava na creche e pré-escola não somente um compartilhamento da guarda e cuidado dos filhos, mas também propostas que favorecessem a aquisição de conhecimentos e habilidades. A função *pedagógica* da educação infantil dava um passo importante rumo à sua legitimação social, e continuaria caminhando nesse sentido nos anos seguintes.

Ainda que os programas para a infância da época estivessem ligados à área de assistência social e fundações filantrópicas e comunitárias, e que as práticas nas instituições – principalmente as que atendiam às classes populares – fossem fundamentalmente de cunho assistencial e compensatório, os discursos e debates acerca da natureza da educação infantil – pedagógico *versus* assistencial e compensatório – ganhavam cada vez mais espaço na esfera social e política.

A década de 80 marcou o início de uma reorientação de enfoque sobre a criança no Brasil, provocando a curto e médio prazos grandes mudanças no campo da educação. A Constituição de 1988 legitimou todas as crianças como *sujeito de direitos*, reconhecendo a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado, a ser cumprido nos sistemas de Ensino. Foi o início da “transição” da assistência para a educação e da consolidação sócio-política da função pedagógica da educação infantil. Houve expansão no número e vagas de pré-escolas e alguma melhoria no nível de formação dos professores. A creche, no entanto, apesar de ter reconhecida sua função educacional, permanecia muito identificada com a ideia de favor e exceção.

Se a creche era “o filhote esquecido” na expansão da educação infantil (OLIVEIRA, 2002), o cuidado era o “filhote rejeitado”. Afinal, se a recém conquistada função pedagógica buscava superar aspectos higienistas e

assistencialistas tão criticados pelos educadores e teóricos, as rotinas de cuidado pareciam representar justamente as concepções que foram deixadas para trás a custa de muita luta. Kuhlman (2000) afirma que as discussões sobre o papel da educação infantil encontravam fortes argumentos para entender a orientação assistencialista como não-pedagógica e com isso, determinados serviços de assistência, como a alimentação e os cuidados de higiene, pareciam representar uma ameaça ao caráter educacional das instituições. Para o autor não é à toa que até hoje se encontrem pedagogos que desprezem a ideia de que trocar fraldas seja objeto de ação de seu conhecimento (KUHLMAN, 2000).

O cuidado, sob essa perspectiva, seria um resquício de tempos a serem superados pela educação infantil. Apesar de necessárias, as ações de cuidar, não faziam parte da função pedagógica em construção. Somente na década de 90, começaram a aparecer formulações sobre a educação infantil que passaram a enfatizar a inseparabilidade dos aspectos do cuidado e educação da criança pequena.

A década de 90 trouxe ainda outros avanços importantes. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, consolidou as conquistas dos direitos das crianças, já promulgados pela Constituição de 88. A Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394, promulgada em dezembro de 1996, foi uma conquista histórica para a educação infantil, estabelecendo-a como a etapa inicial da educação básica, aumentando a responsabilidade das unidades escolares (incluindo aí as creches) e retirando-as definitivamente de sua vinculação a órgãos de assistência social (BRASIL, 1996).

Outros progressos se seguiram, mas ainda eram grandes as discussões sobre o caráter que a educação infantil tomaria no país. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, lançado no final da década de 90, representa bem as contradições que permeavam o campo. Afirma que o panorama de fundo sobre o qual as propostas em educação infantil têm sido construídas envolvem “polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o

conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 18). Este documento foi alvo de críticas justamente por expressar em si mesmo as controvérsias que mencionava: por um lado situava a educação infantil como lugar de construção da identidade e autonomia das crianças, baseadas em relações seguras e acolhedoras, por outro, o modo como seus conteúdos e metodologia foram estruturados mostravam uma subordinação ao que era pensado para o Ensino Fundamental (GUIMARÃES, 2011).

Tais embates e contradições faziam – e fazem – parte desse caminho histórico e da busca por uma identidade do trabalho pedagógico voltado para faixa-etária de 0 a 5 anos. Apesar do avanço dos documentos oficiais e de pesquisas e estudos na área, ainda podemos observar que a prática e a compreensão da função pedagógica ainda acontecem de modos diversos nos muitos contextos sociais e no dia-a-dia das instituições. Afinal o que é ser educacional quando falamos de crianças pequenas? E quando falamos de bebês? E qual o lugar do cuidado hoje?

3. 2. Cuidar e educar na atualidade

Desde a LDB, os conceitos de educar e cuidar aparecem como inseparáveis, ambas partes essenciais do que é específico na educação para crianças de 0 a 6 anos. Diversos autores têm juntado vozes nessa direção (KUHLMANN JR, 2000; KRAMER, 2005; GUIMARÃES, 2011), referindo-se ao cuidado como uma possibilidade de ampliação do conceito de educação, “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” (GUIMARÃES, 2011).

Mas se a legislação e as teorias da educação avançam na concepção de um cuidado educativo, formador do humano, as distorções acerca do tema ainda aparecem de diversas formas no cotidiano das instituições, tanto na estruturação dos planejamentos quanto na organização do trabalho. Na maioria das creches, inclusive em instituições públicas, a divisão do trabalho ocorre de

modo que professores e auxiliares se ocupam de funções distintas: os primeiros – formados pelo menos com nível de Ensino Médio Normal – ficam encarregadas do planejar e executar atividades com as crianças e os segundos – com formação mínima exigida com nível de Ensino Fundamental – se ocupam das rotinas de cuidado. O que parece estar em jogo nesse caso é a conhecida polaridade entre educar – papel do professor – e cuidar – tarefa menos nobre e papel do auxiliar. A mensagem implícita nos níveis de formação exigidos para os cargos, também traz a concepção de que para cuidar não é preciso ter um saber formal.

Outra questão importante é que a própria *função pedagógica* da educação infantil é com frequência referenciada às metodologias de ensino fundamental, como vemos nas “rodinhas” e “trabalhinhos” propostas para grupos de creche. As versões de cuidar e educar comumente encontradas nas creches hoje envolvem o cuidado como algo instrumental e ligado somente à preservação física (dormir, comer e limpar) e a educação como instrução, preparação para um futuro “aluno”, contaminada por um modelo “escolar” (GUMIMARÃES, 2011).

O cuidado, embora defendido pelos discursos teóricos e legais como parte essencial do processo educativo, é vivido e associado às suas raízes higienistas e não em sua potência de subjetivação. Ele carrega o peso de sua bagagem histórica, ainda mais volumosa ao levarmos em conta também os valores prevalentes no contexto sócio histórico em que vivemos atualmente. Assim como em outros momentos da história, os ideários dominantes atravessam o modo como entendemos, atribuímos valor e organizamos nossas ações de cuidado no âmbito da educação infantil.

Guimarães (2011) aponta a associação do cuidar com o feminino e com o doméstico, campos de desprestígio em nossa sociedade tanto no passado como na contemporaneidade. A autora cita Kramer (KRAMER, 2009 apud GUMIMARÃES, 2011) para explicar que a condição de “ser mulher” da grande maioria de educadores, principalmente na creche, traz uma peculiaridade social para o trabalho. As marcas culturais de um profissional considerado como de “nível inferior” fazem com que as ações de cuidado sejam identificadas como

atividade “de mulher”, exigindo pouca qualificação. Os lugares sociais que as esferas do feminino, do doméstico e do cuidado ocupam são vizinhos e igualmente destituídos de valor no referencial de uma sociedade machista, onde cada vez mais o âmbito do público invade o privado, em que o doméstico cede espaço ao profissional.

Caminhando nessa mesma direção, podemos ainda problematizar o lugar do cuidado no contexto de competitividade, produtividade e consumo da atualidade. Autor crítico contemporâneo, Crary (2014) denuncia a lógica produtivista do modelo capitalista e afirma que o ritmo de vida exigido pelos padrões de consumo e comportamento atuais são incompatíveis com a temporalidade característica das relações de cuidado. Trazendo sua contribuição para a especificidade de nosso tema, podemos compreender as implicações sócio históricas dos discursos e práticas educativos que valorizam os “estímulos” e “exercícios motores” para bebês, em detrimento das rotinas de cuidado. Nossa sociedade atribui valor a procedimentos instrumentais, que ensinem “habilidades” e “competências”, que mostrem “resultados” e caminhem de acordo com o ritmo acelerado que se impõe. O cuidar e suas ações – que demandam espera, atenção e mútua responsividade – funcionam em uma temporalidade “lentificada” e nada produzem de visível e concreto no referencial contemporâneo. Visto pelas lentes da “eficiência” e “produtividade”, embalar um bebê quando este mostra sono parece menos importante do que “ensiná-lo a dormir sozinho”; acompanhá-lo em suas iniciativas e interações parece igualmente inútil quando comparado a “estimulá-lo” objetivando seu “máximo de desenvolvimento”.

Como vimos até aqui, as funções da educação infantil foram – e ainda são – intimamente ligadas aos contextos sociais mais amplos dos diferentes momentos históricos. A dimensão do cuidado – central em um ambiente que se constitua como facilitador – também é atravessada pelo valor que cuidar assumiu ao longo da história. Sua desvalorização se faz presente de diversas maneiras, em discursos e práticas que ultrapassam os muros das instituições educativas.

No que se refere ao trabalho com bebês, o cuidado higienista, prescritivo e automatizado se constitui em uma dessas expressões de des-valor, assim como a adoção de um modelo escolar que desconsidera a especificidade da faixa etária. No melhor dos cenários, as rotinas de cuidar se configuram como complementares, embora secundárias em importância a outras práticas, essas sim, “pedagógicas”. O cuidado – implicado e implicador – ainda é pouco compreendido e discutido em sua função transubjetiva de ‘ambiente facilitador’ na educação infantil, em seu caráter de produtor de subjetividade e em suas possibilidades de promoção de saúde para bebês e educadores.

4 DISCUSSÃO

Para Winnicott (1983) as bases da saúde mental do indivíduo são lançadas na primeira infância. O cuidado que o bebê recebe de sua mãe torna-o capaz de ter uma existência pessoal e um sentimento de continuidade do ser, desenvolvendo o potencial inato para o desenvolvimento e integração. Sua vasta prática clínica o permitiu observar as consequências do “descuidado” na estruturação psíquica. Se o cuidado não é suficientemente bom⁵, o lactente não vem a existir realmente, e sua personalidade começa a se construir baseada em reações de irritação e adaptação ao meio. Prover para a criança, na visão winnicotianna, é uma questão de prover o ambiente – relacional e sustentador – que facilite o desenvolvimento emocional.

Embora o autor tenha como foco a relação mãe-bebê, nosso estudo volta o olhar para a relação dos educadores de educação infantil com seus alunos, uma vez que se colocam como referência de cuidado para um grande número de crianças na atualidade. No caso dos bebês atendidos em creches, seu desenvolvimento também se dá na medida em que interagem com os educadores na instituição, parceiros interacionais no fazer-se e humanizar-se.

Tendo transitado pelos distintos momentos históricos e consequentes funções atribuídas à educação infantil, percebemos que o cuidado foi visto e vivido de diferentes formas. Inicialmente atrelado à ideia de assistência e aos avanços da Medicina e da Psicologia, era um cuidado técnico, higienista, prescrito. Já no interior da proposta compensatória, passou a ser encarado como um cuidado substituto da família. Era preciso fornecer às crianças da classe pobre – público alvo da instituição – a alimentação, higiene e afeto que elas supostamente não recebiam em casa. A função pedagógica da educação infantil se deu paralelamente a avanços significativos na visão sobre a criança, de um objeto de guarda a um sujeito de direitos. O cuidado, nesse contexto, passou não somente a segundo plano, mas constituiu-se como símbolo de concepções a serem superadas. Associado ao passado assistencialista e compensatório da educação infantil e imbricado em sua essência na esfera social do doméstico e do feminino, o ato de cuidar aparecia como uma

⁵ A expressão ‘suficientemente boa’ é usada por Winnicott para descrever a ‘mãe devotada comum’, aquela que desenvolve a ‘preocupação materna primária’ e oferece as condições necessárias de modo a sustentar processos de desenvolvimento primitivos do bebê (WINNICOTT, 1983). Aqui usamos “cuidado suficientemente bom” para falar de um cuidado que também atende essas necessidades.

incômoda necessidade, secundário às propostas que realmente importavam, às atividades “pedagógicas”.

Embora os documentos produzidos pelo Ministério da Educação brasileiro (BRASIL, 1998; 2008) concordem com a visão trazida por Winnicott de que cuidados físicos e afetivos devem ser proporcionados para que o ambiente se configure como facilitador ao desenvolvimento infantil, muitas vezes a prática encontrada nas escolas provoca uma oposição entre atividades voltadas ao cuidado do corpo e propostas voltadas ao que se entende como estímulos cognitivos, sociais e emocionais. Parece haver na literatura e na legislação uma superação da dicotomia entre cuidar e educar - aspectos integrantes na construção subjetiva dos bebês atendidos em creches. No entanto, essa dualidade ainda se expressa de diversas formas, tanto nas organizações institucionais como no fazer dos educadores com os bebês.

Neste capítulo buscamos discutir o que já foi problematizado pela literatura nos capítulos anteriores. Procuramos ainda tecer reflexões sobre possíveis maneiras nas quais as características citadas por Winnicott como necessárias ao ‘ambiente facilitador’ podem se concretizar no atendimento coletivo fornecido pelas instituições de educação infantil. Ao fim, discutimos a perspectiva de cuidado ampliado, na qual todos os atores da instituição – educadores e crianças – se tornam alvos de ações de cuidado.

4.1. A dimensão pedagógica do cuidado

Apesar de seu papel – apontado por Winnicott – determinante na humanização e produção de subjetividade, o cuidado ainda é vivido na escola como excluído do campo pedagógico e da relação formal de ensino-aprendizagem. Há hoje um descompasso entre a legislação e literatura – que reconhecem as práticas de cuidado como uma das especificidades pedagógicas da educação infantil – e as crenças e ações que se efetivam no cotidiano das escolas.

No primeiro capítulo vimos, a partir da pesquisa de Becker; Bernardi e Martins (2013), que os educadores, em sua maioria mulheres, desejam

diferenciar suas atividades profissionais do cuidado materno e das concepções de assistência e, mesmo reconhecendo a necessidade de cuidado como a principal necessidade dos bebês, atribuem valor pedagógico somente a ações fora desse campo.

No segundo capítulo, vimos a associação histórica entre o cuidado e dimensões desvalorizadas em nossa sociedade, como a assistência, o feminino e o doméstico. No contexto da educação infantil, o cuidado é muitas vezes entendido como ameaça ao caráter educativo que as creches hoje assumem. Na lógica produtivista na qual nossa sociedade opera, ele também “nada produz” e é colocado no lugar de antagonista ou secundário aos “estímulos” e “atividades”, mais condizentes com a visão contemporânea que pareia qualidade com eficiência.

A perspectiva adotada nesse trabalho problematiza a cisão entre cuidar e educar e se alinha aos autores que buscam superar não só a oposição de lugares que os dois ocupam na educação infantil, como também a concepção dualista entre as duas esferas (KRAMER, 20015; GUIMARÃES, 2011). Embora entendidas e vividas como excluídas do campo pedagógico e da relação formal de ensino-aprendizagem, as práticas de cuidado trazem aspectos experienciais e afetivos fundamentais para a humanização e subjetivação da criança e sua inserção na cultura. Tomando emprestadas as palavras de Guimarães:

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 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 (GUIMARÃES, 2011, p. 48).

Quando falamos do atendimento a bebês em contextos educacionais essa discussão se intensifica. Conforme colocados por Winnicott, os processos de desenvolvimento pelos quais o indivíduo passa no primeiro ano de vida – a gradual transição da ‘dependência absoluta’ para a ‘dependência relativa’ (WINNICOTT, 1983), a trajetória da ‘não-integração’ rumo à ‘integração’ – se coengendam nas práticas de cuidado e nas relações com os cuidadores. Dependem da sustentação, continuidade e da responsividade do ambiente às

necessidades físicas e psíquicas do bebê. Entendemos, por isso, que o cuidado implicado, empático e sustentador é a ação pedagógica fundamental a ser oferecida de modo a fazer das creches 'ambientes facilitadores'.

Podemos verificar isso na medida em que, ao cantar uma canção de ninar, o cuidador-educador da creche atua como transmissor de heranças culturais e afetivas. Ao trocar uma fralda ou banhar um bebê, ele a envolve em hábitos socioculturais de higiene e cuidado com o corpo, além de contribuir para a construção de aspectos subjetivos, como sua imagem corporal. As práticas de cuidado, quando feitas com a presença implicada do cuidador, traz aspectos experienciais e afetivos fundamentais para a socialização, subjetivação do indivíduo e sua inserção na cultura. Quando se trata de bebês, cuidar é educar.

4.2 Ambiente facilitador: práticas de cuidado implicado

A qualidade do cuidado recebido, em seus aspectos fisiológicos e afetivos se constitui como fator essencial para construção de um ambiente facilitador, e, portanto, de uma proposta em educação infantil adequada às necessidades de bebês em seu primeiro ano de vida. Mas quais práticas revelam um cuidado implicado?

Implicar-se é deixar-se afetar, e, com isso, também afetar o outro. Ao cantar uma canção de ninar o educador pode fazê-lo de forma mecânica, desinvestida de afetos, já com sua atenção em outro lugar, fora da relação que está sendo estabelecida com a criança naquele momento. Por outro lado, o profissional pode por exemplo, cantar uma canção que ouvia em sua infância, trazendo a dimensão cultural – de uma cantiga passada de geração a geração naquele contexto – e a dimensão afetiva – que a faz implicada em sua tarefa de cantar, e em seu papel como propagadora de experiências significativas para aquela criança.

Em um texto sobre provisões para crianças, Winnicott revela sua visão de que não temos que planejar os detalhes do que oferecer a elas. Devemos,

sim, nos organizar para que em cada caso haja alguém com tempo e inclinação para saber o que a criança precisa (WINNICOTT, 1983). Embora compreenda-se que os profissionais não podem ou devem ter o mesmo tipo de identificação com o bebê que uma mãe mostra em relação ao seu recém-nascido, também ressalta a importância da implicação do educador em perceber o que cada bebê mostra de seu. É preciso, portanto, reconhecer o bebê como um e único. Na mesma linha Figueiredo coloca que:

Muitas vezes, cuidar é, basicamente ser capaz de prestar atenção e reconhecer o objeto dos cuidados no que ele tem de próprio e singular, dando disso testemunho e, se possível, levando de volta ao sujeito sua própria imagem (FIGUEIREDO, 2012, p.127).

É pelo olhar que o agente de cuidados dirige a ele, e somente a ele, que o bebê vai aos poucos vendo a si próprio. É ao ser reconhecido pelo outro que ele constrói a capacidade de reconhecer-se.

Podemos ver essa função do cuidar acontecendo no dia a dia da creche na medida em que os bebês são chamados pelo seu nome, e são percebidos em sua singularidade. Em um contexto onde comumente existe uma proporção grande de número de crianças para adultos, o olhar do educador e sua voz podem funcionar com extensões de seu corpo (VIEIRA et al., 2012). Não é possível pegar todos no colo ao mesmo tempo, mas é possível reconhecer na fala ou no olhar a vontade de acolhimento de cada um. Sempre que os educadores criam espaços relacionais responsivos a cada bebê, deixando que por vezes seja ele, e não o adulto, quem dite o ritmo do que está acontecendo, também reconhece o bebê no que este mostra de único, sustentando e acolhendo sua iniciativa.

Por outro lado, práticas institucionais como a serialização das rotinas de banho e troca, os horários rígidos das refeições e sono, revelam uma desconsideração das necessidades individuais dos bebês em detrimento do que é conveniente a instituição. Quando se insere as rotinas de cuidado em um arranjo rígido e pré-estabelecido, esvazia-se a possibilidade da espontaneidade, do reconhecimento do que o bebê precisa ou apresenta na

dinâmica interacional com o educador. O cuidado, oferecido deste modo, se veste novamente de seu viés higienista e de controle dos corpos.

Novas possibilidades se abrem, no entanto, quando as rotinas de cuidado são entendidas como fundamentais do trabalho pedagógico com bebês. Em sua função de 'holding' – conceito já explorado no primeiro capítulo e que trata da continuidade e inseparabilidade entre o atendimento das necessidades físicas e psíquicas – o cuidado sustenta a experiência do bebê, permitindo que aos poucos ele construa o sentimento de si e do mundo. Nessa perspectiva as trocas de fraldas, o momento do banho, o vestir, o ninar, o embalar, o alimentar, carregam potências privilegiadas de subjetivação. Ao invés de serem feitas de maneira corriqueira, “encaixadas” num quadro de horários que privilegia atividades no modelo de estimulação e de escolaridade, as práticas de cuidado podem passar a ocupar tempo e espaço na instituição. Tempo para a fala, para o canto, para o olhar, para o toque sem pressa, com um fim em si mesmo. Espaço para o colo, a exploração do corpo e do ambiente físico, para o encontro – um a um, e coletivo.

O cuidado entendido assim, também deixa de ser tarefa de uma ou outra categoria profissional. Professores e auxiliares se constituem educadores no cuidar.

4.3 Ambiente facilitador: práticas de cuidado ampliado

Mas como treinar alguém a cuidar? Como implicar o educador no cuidado que pratica? Assim como a visão de cuidado pode ser ampliada, a ação pedagógica direcionada ao cuidador também pode ser.

Conforme levantamos no primeiro capítulo por meio do trabalho de Serralha (2011), as orientações das políticas públicas e das formações dirigidas aos profissionais de educação infantil tem se limitado a uma série de informações, protocolos e regras, que não abarcam a cultura local nem os aspectos pessoais e afetivos que atravessam a atuação com crianças pequenas.

O modelo instrumentalista e informacional de ensino-aprendizagem parece estar presente de maneira central também no modo em que o treinamento e formação dos próprios educadores é compreendido e efetivado. A singularidade da comunidade na qual a instituição se insere, das dinâmicas institucionais internas, da equipe e de cada um dos educadores é deixada de lado. Diante desse quadro, como esperar que as práticas de ensino-cuidado dos educadores com as crianças não reproduzam - em maior ou menor medida - esse modelo?

Da mesma forma que problematizamos o privilégio que tem sido dado na educação infantil a atividades unidirecionais, nas quais o educador planeja e executa sua ação para uma criança teórica, deixando de ver e responder ao que suas crianças - e cada uma delas - apresenta de único e de dinâmico, também podemos questionar os modelos vigentes de formação e orientação profissionais exclusivamente informativos, que eliminam o que é da ordem da experiência e da subjetividade. Nos perguntamos: Falar de implicação adianta? Só falar adianta? E mais: É possível pretender um cuidado de qualidade na educação infantil, em condições de descuidado para as próprias educadoras?

Voltamos a buscar referências em Winnicott, quando ele coloca que “as mães que não tem essa tendência de prover cuidado suficientemente bom não podem ser tornadas suficientemente boas pela simples instrução” (WINNICOTT, 1983, p 48). Não podemos, portanto, ensinar as educadoras a cuidar, mas proporcionando experiências de cuidado a elas, estarão aprendendo a fazê-lo.

Figueiredo (2012) chama essa transmissão de cuidados pela propagação da experiência de ‘mutualidade nos cuidados’. De acordo com o autor esse é um princípio importante a ser exercitado e transmitido na busca de qualidade nas relações: é preciso saber cuidar do outro, cuidar de si e também deixar-se cuidar pelo outro. O autor toma como exemplo uma mãe, que se deixa cuidar pelo pai ou pelos avós do bebê. Ao aceitar ser cuidado por um “terceiro elemento”, o cuidador insere-se em redes complexas de colaboração, beneficiando tanto a si quanto ao seu objeto de cuidado. A mutualidade (ou transmissão) de cuidados, portanto, se configura uma visão de cuidado ampliado, com importante impacto na busca de uma melhor qualidade do cuidado à criança.

Assim como Winnicott retirou o foco exclusivamente da criança e o realocou na relação entre essa e sua mãe, ampliamos aqui também nosso olhar. Quando falamos de ambiente facilitador na educação infantil, trata-se de dirigir-se não somente às necessidades de cuidado apresentadas pelas crianças, mas incluir o educador como alvo de dinâmicas cuidadoras. Estende-se desse modo, nossa concepção de cuidado para que abarque a díade educador-criança, o que inclui, portanto, o cuidado do educador consigo mesmo e da instituição para com ele. Como apontado por Vieira et al.:

A combinação dessas duas dimensões – cuidado dos educadores consigo mesmos e da instituição para com o educador – será fundamental para que o profissional se valorize e se sinta valorizado, amplie seu interesse pelo trabalho e tenha uma atitude questionadora e reflexiva acerca de sua prática. Ao fortalecer o educador, a instituição também se fortalece (VIEIRA et al. 2012, p. 34).

O processo de desenvolvimento psíquico não é uni, mas bidirecional. Dá-se justamente no campo de afetos criado *entre* o cuidador e o bebê. Logo as ações que tenham como alvo os educadores configuram-se como estratégias de ação promotoras de saúde, não somente para os mesmos, mas para toda a gama de atores da instituição escolar. É preciso que o educador se veja – e para isso, deve ser visto – como parte integrante do ‘ambiente facilitador’ ao desenvolvimento da criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos nesse trabalho a importância de pensarmos e implementarmos nos berçários das instituições de educação infantil, práticas de cuidado que se constituam não de modo antagônico ou complementar ao processo educativo, mas como integradoras deste. Trata-se de entender cuidado como um conceito amplo, atitudinal e relacional, que implica no atendimento às necessidades *globais* do bebê – físicas, psicomotoras, afetivas, cognitivas – todas e cada uma, indissociáveis uma da outra. Trata-se da compreensão de que nessa fase específica de seu desenvolvimento, ele e o outro, sua realidade interna e externa ainda se misturam e, por isso, o ambiente tem importância crucial em sua estruturação como humano. A construção de um ‘ambiente facilitador’ na creche passa, portanto, pela superação das dicotomias ensino-aprendizagem, cuidar-educar, em suas diversas roupagens.

Se o cuidado é importante, os cuidadores são fundamentais. Nosso trabalho é, em grande parte, uma tentativa de reconhecê-los em seu lugar de coautores em processos de subjetivação. Na sua função de sustentação e construção de um ‘ambiente facilitador’ para tantas de nossas crianças. Aqui vimos, no entanto, que os educadores de creche se mostram muitas vezes alheios ao papel central que ocupam nesses processos e, talvez por isso, não possam apropriar-se dele.

É de extrema importância, entretanto, inserir nossa discussão em seu caráter social e político. As práticas individuais carregam potências de transformação – inclusive de transformações coletivas – porém é preciso estender nosso olhar para além delas. As creches são atravessadas por dimensões múltiplas e a dimensão política – de falta de investimento e valorização do educador no setor público – tem um impacto desolador na qualidade do atendimento oferecido aos bebês. Sabemos que as condições encontradas em grande parte das instituições de educação infantil funcionam como produtoras de “descuidado”. As instalações muitas vezes precárias – um ambiente-espço que limita a ambiência-facilitadora – a baixa remuneração

dos educadores, o grande número de bebês por turma e outros fatores semelhantes prejudicam, quando não impossibilitam, o cuidar atencioso e o aprofundamento das relações.

É, portanto, fundamental que nossa reflexão aponte também para a necessidade da busca de melhores condições de trabalho para os profissionais da educação infantil. São eles que podem fazer a creche constituir-se como ambiente facilitador, na medida que têm garantidas as condições para implicar-se em suas interações com as crianças. Para cuidar, precisam de cuidado.

A concepção da instituição educativa como um espaço de cuidado também para os educadores se coloca como um importante aspecto da construção de um ambiente facilitador para todos. Ações políticas e institucionais nessa direção se configuram em estratégias privilegiadas, onde experiências significativas são transmitidas e retransmitidas, criando um efeito contagioso de qualidade que atinge todos os atores da creche.

Nosso trabalho não pretendeu produzir respostas, e sim aproximar-se de caminhos possíveis. Entendemos que tecemos nosso discurso a partir de determinado lugar histórico, no qual a própria educação infantil ainda busca sua identidade, ainda caminha seus primeiros passos. Há muito a ser construído, problematizado, cuidado.

Por isso terminamos apontando a importância de levarmos esse e outros estudos com discussões semelhantes para o interior das instituições, até as rodas de conversa, grupos de estudos, corredores de creches e salas de berçários. É para os professores e auxiliares que falamos, mas mais do que falar, é preciso dar-lhes voz. Mais do que a troca de conhecimentos ou a apropriação de referenciais teóricos, o que devemos buscar com eles é a reflexão coletiva, o estranhamento do natural, a apropriação do seu fazer.

Assim como esse trabalho nasceu de uma inquietação diante da prática e seu desencontro com a teoria, esperamos por meio dele fazer nascer novos e outros incômodos, questionamentos, mobilizadores. Nos colocamos ao lado dos profissionais educadores na função de cuidadores, entendendo que nossa tarefa é complexa e desafiadora e que, para realiza-la bem precisamos realiza-la implicada e coletivamente, construindo e reconstruindo juntos, perguntando juntos: o que o cuidar desperta em mim e naquele de quem cuido? E o que essa relação produz para ambos?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O rei está nú: um debate sobre as funções da pré-escola. **Caderno do CEDES**, n.9, p.27-38, 1984.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BECKER, S. M. S.; BERNARDI, D.; MARDINS G. D. F., Práticas e crenças de educadoras sobre o cuidado. **Psicologia em Estudo**, v.18, n.3, p.551-560, 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n3/v18n3a15.pdf>> Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **DOU**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 1999.

BOFF, L. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAMPOS, M. M. M. A luta por creches. In: GALVÃO, W.; PRADO JÚNIOR, B. (Coord) **Educação ou desconversa**. São Paulo: Almanaque Brasiliense, 1980.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Revista Educação e Sociedade**, v.23, n.80, p.326-345, 2002.

CRARY, J. **24/7: capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

DIDONET, V. Creche: a que veio? Para onde vai? **Em aberto**, v.18, n.73, p.11-27, 2001.

DIAS, E. O. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. 2. ed. São Paulo: DWW Editorial, 2012.

FIGUEIREDO, L. C. A metapsicologia do cuidado. **Psyche**, v.1, n.21, p.13-30, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psyche/v11n21/v11n21a02.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebê e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JUNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.5-18, 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 02 abr. 2015.

MAIA, M. S. et al. **Por uma ética do cuidado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2003.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo. Cortez, 2002.

PHILLIPS, A. **Winnicott**. London: Penguin Books, 2007.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SERRALHA, C. A. A ética do cuidado e as ações em saúde e educação. **Winnicott e-prints**, v.6, n.1, p.15-36, 2011. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/wep/v6n1/a02.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

VIEIRA, A. C. D. et al. **O cuidado como profissão**. Rio de Janeiro: Casa da Árvore, 2012.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

WINNICOTT, D. W. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.