

Fabulando a centralidade do cuidado na educação infantil¹

Eduardo Pereira Batista²

Orcid: 0000-0002-7606-9413

Fabiana Oliveira Canavieira³

Orcid: 0000-0003-1484-4549

Resumo

Este artigo problematiza o lugar do cuidado na educação infantil. A partir de uma análise crítica e conceitual das práticas de cuidado a partir do lugar-comum da indissociabilidade do cuidar e educar na educação infantil, sustentaremos a centralidade do cuidado no cotidiano de creches e pré-escolas, de modo que seja possível articular suas três dimensões, a saber, o cuidado de si, o cuidado com o outro e o ser cuidado. Mostraremos de que maneira o cuidado pode ser considerado não apenas como uma prática indissociavelmente ligada ao educar, mas também como uma atitude fundamental de uma pedagogia da infância que reconhece o cuidado como ponto de partida para as ações pedagógicas e busca intencionalmente articular suas três dimensões. Para tanto, abordaremos o cuidado a partir de uma concepção alargada, que envolva e transcenda as práticas de cuidado que estão diretamente ligadas ao corpo dos bebês e das crianças pequenas na creche e na pré-escola.

Palavras-chave

Cuidado – Corpo – Educação Infantil – Pedagogia.

1- Dados da pesquisa: Disponibilidade de dados: todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

2- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. Contato: dupeba011107@gmail.com

3- Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil. Contato: fabicanavieira@yahoo.com.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551286779por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

*Fabulating the centrality of care in the early childhood education**

Abstract

This article problematizes the place of care in early childhood education. From a critical and conceptual analysis of care practices based on the commonplace of the inseparability of caring and educating in early childhood education, we will support the centrality of care in the daily life of nurseries and pre-schools, so that it is possible to articulate its three dimensions, namely caring for oneself, caring for others and being cared for. We will show how care can be considered not only as a practice inextricably linked to educating, but also as a fundamental attitude of a pedagogy of childhood that recognizes the centrality of care and intentionally seeks to articulate its three dimensions. To this end, we will approach care from a broader conception, which involves and transcends the care practices that are directly linked to the bodies of babies and young children in center for early childhood settings.

Keywords

Care – Body – Early childhood education – Pedagogy.

Introdução

O debate acerca da especificidade da educação infantil e da identidade da professora de creche e pré-escola trouxe à tona o entendimento de que o cuidar e o educar são indissociáveis na primeira etapa da educação básica. Desde que a Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito da criança à educação infantil, este debate passou a problematizar o modelo escolar, questionando sua pretensiosa posição de legítimo substituto para o modelo médico higienista e sua pedagogia correspondente, a pedagogia da submissão, que era praticada nas instituições assistenciais destinadas às crianças pobres desde o final do século XIX (Cerisara, 1999; Campos, 2008; Kuhlmann Jr., 2010).

A partir deste debate, a indissociabilidade do cuidar e educar se tornou não apenas uma bandeira de luta na atuação de intelectuais e movimentos sociais, mas também um lugar-comum na experiência do pensamento, o que tornou possível reunir diferentes atores sociais para buscar assegurar o direito constitucional à educação infantil (Azevedo, 2007; Batista, 2023; Campos, 1994; Campos, 2008; Cerisara, 1999; Coutinho, 2007; Kuhlmann Jr., 2000; Macedo, 2006). O caráter indissociável entre as práticas de cuidado e as práticas educativas na educação infantil, cindido pelo modelo escolar que concebe o educar como conjunto de atividades de ensino e aprendizagem, denota a impossibilidade de traçar uma linha que defina claramente os limites de uma prática em relação à outra (Campos, 2008). “Tudo acontece de maneira integrada”, afirma Maria Malta Campos (2008), de maneira que o cuidar e o educar estejam presentes concomitantemente nas trocas de fraldas, nas

idas ao parque, nos momentos de higienização das mãos antes das refeições, nas rodas de conversa, nas pinturas com tinta, nas brincadeiras etc.

Assim, pode-se afirmar que o lugar-comum da indissociabilidade entre o cuidar e o educar surge como um subproduto do debate acerca da especificidade da educação infantil e da identidade da professora de creche e pré-escola (Batista, 2023). Daí surge também o embate político entre duas concepções de educação infantil que, de acordo com Moysés Kulhmann Jr. (2000), opunham-se como supostamente contrárias entre si. A concepção educacional descrevia sua adversária, a concepção assistencialista, como uma abordagem não pedagógica, sendo discursivamente colocada no polo negativo de uma falsa polaridade.

As análises de Kulhmann Jr. (2000, 2010) mostram que as instituições assistencialistas, cuja finalidade era o atendimento de crianças órfãs e pobres, também tinham uma proposta educativa, na medida em que organizavam suas práticas em torno da domesticação e da obediência. Dessa maneira, conforme Kulhmann Jr. (2010), é um equívoco sustentar a interpretação histórica segundo a qual a concepção educacional seria antípoda à concepção assistencialista, porque supostamente aquela inauguraria uma abordagem pedagógica para o cuidado e a educação de bebês e crianças pequenas. A descrição da concepção assistencialista como uma abordagem não pedagógica deixava fora de seu escopo as práticas higienistas e autoritárias, bem como os discursos filantrópico e clientelista (Kuhlmann Jr., 2010).

Ainda que a interpretação histórica equivocadamente opunha uma concepção assistencialista à outra educacional, esta falsa polaridade produziu efeitos de mobilização. Na medida em que este embate político entre as concepções de educação infantil estava diretamente ligado ao debate acerca da identidade e formação das/os profissionais que atuavam diretamente com bebês e crianças, foi possível a transformação de uma experiência de desrespeito e humilhação em luta pelos direitos das crianças e pelo reconhecimento da docência na educação infantil (Kuhlmann Jr., 2010; Honneth, 2009). Para Maria Malta Campos (1994), era preciso uma visão integrada do cuidar e do educar, a fim de tornar mais fácil a superação da dicotomia entre o que se costumava chamar de concepção assistencialista e concepção educacional.

A indissociabilidade do cuidar e educar possibilitou pensar na educação infantil a partir de uma gramática de lutas sociais por direitos, que exigia – e exige ainda nos dias de hoje – ações de resistência política. Não obstante os avanços dessas lutas, há um resto daquela pedagogia da submissão (Kuhlmann Jr. 2000, 2010) que ainda permanece em nosso horizonte político. A luta pelo reconhecimento da docência na educação infantil, por exemplo, continua a ser travada atualmente em diversos municípios brasileiros, protagonizado pelo movimento Somos Todas Professoras (Mandl, 2024).

Desde a década de 1990, a indissociabilidade do cuidar e do educar se converteu em um instrumento político que submete bebês e crianças a práticas de dominação e subalterniza as trabalhadoras da educação. Trata-se de um dispositivo de submissão que confere ao sujeito histórico e de direitos novos contornos que se ajustam bem ao ideário neoliberal (Kuhlmann Jr., 2010; Mandl, 2024). Desse modo, é possível, ainda nos dias de hoje, extrair a mais-valia do trabalho de mulheres que atuam diretamente com bebês e crianças, sem as reconhecer como docentes.

Ao ser usada como um importante instrumento político contra os efeitos deste dispositivo de submissão, a indissociabilidade do cuidar e do educar se tornou uma bandeira de luta dos movimentos sociais que defendem o direito das crianças à educação e, ao mesmo tempo, um clichê do discurso pedagógico (Batista, 2023). Estamos suficientemente familiarizados com este clichê a ponto de não mais nos interrogarmos sobre o alcance e o sentido político desta indissociabilidade. Neste artigo, propomos pensar na centralidade do cuidado na educação infantil e, a partir daí, sustentar o cuidar como fundamento ético e político para uma pedagogia da infância que reconheça o cuidar em suas três dimensões: o cuidado de si, o cuidado com o outro e ser cuidado.

Metodologia

Neste artigo, buscaremos realizar uma análise crítica e conceitual das práticas de cuidado a partir do lugar-comum da indissociabilidade do cuidar e educar na educação infantil. Ao contrário do clichê, que nos remete a uma repetição mecânica de um argumento, o lugar-comum aponta para um reservatório inventivo que nos possibilita a enunciação de novos argumentos (Hansen, 2019).

Segundo João Adolfo Hansen (2019), o lugar-comum é um argumento genérico a ser especificado por uma questão particularizadora. Pensar na indissociabilidade do cuidar e do educar como lugar-comum possibilita criar uma configuração entre essas duas atividades. Com isso, pretendemos romper o círculo vicioso que se fecha nestes dois enunciados: cuidar é educar e educar é cuidar. Embora esta tautologia possa ser utilizada estrategicamente no embate político dos movimentos sociais, na prática pedagógica e no exercício do pensamento, a circularidade deste argumento produz um efeito paralisante (Bryner, 2014).

O diagnóstico das pesquisas educacionais, realizado por Bernadete Gatti (2012), apontou a fragilidade conceitual como um dos principais desafios a ser superado pelos pesquisadores e pelas pesquisadoras que não apenas se inserem neste campo de pesquisa, mas também o constroem no movimento histórico das intencionalidades dos estudos e das investigações que produzem. Quase uma década mais tarde, Cláudio Bosco e Eldon Mühl (2021), admitindo a validade do diagnóstico realizado por Gatti, afirmam que, ao negligenciar as contribuições da filosofia da educação para o campo das pesquisas educacionais, o desafio indicado pela autora permanece incólume, se os pesquisadores e as pesquisadoras não estiverem ancorados no diálogo crítico com as tradições de pensamento e pesquisa.

Gatti (1999) salienta o fato de que, nas pesquisas em ciências humanas, é comum a transposição de teorias e abordagens de tradições mais consistentes para áreas onde isso ainda não aconteceu. A fragilidade conceitual decorre desta transposição sem um diálogo crítico com estas tradições. Ao perder de vista o nível de abrangência e a adequação em relação aos problemas e modos de abordá-los, os conceitos se fragilizam e as teorias se descaracterizam ou viram dogmas (Gatti, 1999). O que distingue o conhecimento produzido pelas pesquisas educacionais do de outras tradições de pensamento e pesquisa, segundo Gatti (1999), é que ele visa uma intervenção, um agir intencional que é de caráter

profissional. “A reflexão, o estudo, a investigação sobre seus modos de intervir é que constituem sua área privilegiada de construção de conhecimento” (Gatti, 1999, p. 66).

É nesse sentido que Bosco e Mühl (2021) advertem sobre o risco do esquecimento da pergunta sobre a validade do conhecimento educacional. Quando as pesquisas educacionais deixam de pensar sistematicamente nas formas de racionalidade que lhes são subjacentes, os conhecimentos que produzem perdem sua validade, na medida em que negligenciam o exercício da crítica e a consistência na construção do conhecimento e do campo educacional (Gatti, 2012; Bosco; Mühl, 2021). Por outro lado, a compreensão desse agir intencional depende de outro tipo de conhecimento, isto é, daquele que decorre da incorporação das teorias nas práticas com finalidades socialmente definidas (Gatti, 1999). Daí a necessidade de um diálogo crítico com as tradições de pensamento e pesquisa para superar a fragilidade conceitual no campo das pesquisas educacionais (Gatti, 2012; Bosco e Mühl, 2021).

A partir do diálogo crítico com as tradições da filosofia da educação e da educação infantil, buscaremos problematizar as práticas de cuidado na docência com bebês e crianças pequenas. Trata-se de construir uma problemática desses modos de intervir, de um agir intencional que é de caráter profissional que possa fazer frente à fragilidade conceitual das pesquisas educacionais e, ao mesmo tempo, sustentar o exercício da crítica e a consistência na construção do conhecimento educacional.

De acordo com Michel Fabre (2011, p. 27):

O que se chama de uma problemática é precisamente essa estrutura que define as condições de possibilidade do pensamento ou da ação dos sujeitos e que dá estatuto de problema a este ou àquele conjunto de elementos ou acidentes com os quais os sujeitos vão ser confrontados.

De onde falamos a respeito das práticas de cuidado na educação infantil?

Mas de onde falamos quando nos propomos a construir uma problemática sobre as práticas de cuidado na educação infantil? Começaremos por definir nosso lugar de fala. Este conceito se funda não em uma noção ontológica que busca definir a essência de quem fala, mas em uma noção discursiva que delimita de onde se fala (Ribeiro, 2017). O lugar de fala não é o espaço que ocupamos para emitir nossa voz. Também não implica uma restrição à circulação do discurso, tampouco tem a ver com algum tipo de autorização de quem pode e quem não pode falar sobre um assunto específico.

O conceito de lugar de fala, segundo Djamila Ribeiro (2017), indica o ponto de vista e o locus social de um discurso e de quem o enuncia. E permite que vozes dissonantes produzam fissuras no discurso hegemônico (Ribeiro, 2017). Com isso, o lugar de fala abre espaço para que o pensamento possa pensar no que permaneceu impensado por uma série de interdições ao discurso. O lugar de fala agencia identidades e pertencimentos.

Em outras palavras, quando falamos, nossa fala é produzida por um agenciamento que pode revelar ou esconder os marcadores sociais que nos constituíram subjetivamente. Em nossa fala, podemos expressar as desigualdades de gênero, classe, raça, idade e

regionalidade geográfica. Contudo, por meio de uma série de interdições produzida pelo discurso hegemônico, nossa fala pode simplesmente ocultar essas desigualdades.

O conceito de lugar de fala pode também se referir àquelas experiências que foram inscritas em nosso corpo pela migração, pela linguagem, pela diferença cultural que caracteriza cada uma das regiões de nosso país, pelas convicções políticas etc. Em suma, quando falamos ou quando escrevemos, nossa fala e nossa escrita jamais são neutras. Por isso, o conceito de lugar de fala permite articular discursivamente aquelas experiências que constituem nossos modos de subjetivação.

Ao contrário do discurso neutro e racional que é postulado pelo sujeito da ciência moderna, o conceito de lugar de fala libera as interdições e permite a enunciação de um discurso que envolve não apenas as marcas subjetivas que revelam um pouco de nossa história de vida, mas também as demarcações sociais que indicam nosso ponto de vista e nosso lugar social (Ribeiro, 2017).

Falaremos das práticas de cuidado na educação infantil do ponto de vista da docência, isto é, a partir da posição ocupada por uma professora e um professor. Uma mulher negra, nordestina, diaspórica, militante, ex-gestora educacional e amiga de um homem, não-branco, sudestino, filósofo, professor e psicanalista em formação que decidem pensar juntos a centralidade do cuidado na educação infantil. É desse lugar social, a partir de nosso percurso de formação e nossa atuação profissional, que falaremos do cuidado na educação infantil. Desse lugar de fala, que é atravessado pelo cuidado intelectual e afetivo com o pensamento e a linguagem, nossas experiências importam. Portanto, não apenas as ideias, mas também os afetos estão subjacentes em nosso lugar de fala. Eles não são apenas entidades subjetivas que modificam nosso estado de ânimo.

Os afetos podem circular e criar laços entre nós, professoras e professoras da educação infantil. Por isso, tornam possível instaurar uma comunidade de profissionais que atuam diretamente com bebês e crianças, que afetam e são afetadas pela fala e pelo gesto dos outros. Para que isso seja possível, é preciso saber escutar; reconhecer a diferença que faz a diferença; aprender a conviver com o dissenso e perceber o conflito como possibilidade para o convívio democrático.

Ao propormos falar a respeito das práticas de cuidado na perspectiva de quem cuida das crianças e de quem se dedica a formar quem se prepara para assumir esta posição, sustentaremos a centralidade do cuidado na educação infantil. Buscaremos, nesse sentido, abordar o cuidado a partir de suas três dimensões: o cuidado de si, o cuidado com o outro e o ser cuidado. Nosso ponto de partida será pensar no cuidado não apenas como uma prática cotidiana nas instituições de educação infantil, mas também como atitude fundamental de uma docência cuidadosa.

Conceber o cuidado como atitude fundamental de nosso exercício docente na educação infantil pressupõe uma concepção alargada de cuidado, ou seja, uma concepção que envolve e transcende os cuidados corporais com bebês e crianças pequenas. Nesse sentido, o cuidado é o elemento no qual se apoia tudo o que fazemos e o que sofremos quando assumimos a tarefa de educar os mais novos.

O que a fábula do Cuidado nos dá a pensar?

Na mitologia romana, conta-se que Cuidado era um ser inventivo, zeloso e amoroso. Um dia, Cuidado ajoelhou-se na beira de um lago e, maravilhado com a terra fértil, deu forma àquele barro. Viu-se, então, apaixonado por sua criação e quis dar-lhe vida. Cuidado se dirigiu a Júpiter e lhe pediu que soprasse o espírito de vida naquela criatura. Diante de tamanha alegria com a vida recém-criada, ele quis dar um nome ao ser vivente. Mas Terra, que havia lhe fornecido a matéria-prima para sua criação, reivindicou o direito de dar-lhe um nome, pois dela a criatura havia sido feita. Cuidado então chamou Saturno para que mediasse o impasse e ajudasse a decidir quem deveria dar nome à criatura.

Na qualidade de mediador, Saturno propõe a seguinte divisão: quando essa criatura tiver de morrer a alma voltará para Júpiter; quando ela não tiver mais vida, seu corpo voltará à terra, mas quem lhe deu forma antes da vida foi Cuidado e, portanto, a ele cabe a escolha de seu nome. E, assim, Cuidado lhe deu o nome de Homem, isto é, aquele que vem do Humos.

Esta narrativa mitológica, recontada por Leonardo Boff (1999) em seu livro *Saber Cuidar: Ética do cuidado, compaixão pela terra*, nos dá a pensar acerca da importância do cuidado para a vida e, por conseguinte, para a educação de bebês e crianças pequenas. Na fábula, Cuidado é quem dá forma ao corpo e possibilita o início da vida humana. Somos fruto do cuidado, mesmo antes de nosso aparecimento físico no mundo. Sob a égide do cuidado, corpo, vida e existência estão intimamente ligados. Graças ao cuidado, podemos não apenas manter a vida, mas também conferir um caráter humano ao ser vivente. Ou seja, o cuidado é o que torna possível que o ser vivente venha a se tornar um ser humano. Cuidar de alguém, dedicar cuidado a um ser humano é aprimorar esse ensaio de humanidade que vem ao mundo a cada nascimento. E o que esta narrativa mitológica nos ensina é que somos seres de cuidado, que fomos feitos por cuidado e dependemos dele para viver.

O cuidado de si: ignorância e saber

Cuidar de si constitui, do ponto de vista lógico, a primeira dimensão do cuidado, ainda que, do ponto de vista existencial, seja posterior ao ser cuidado. Por isso, começaremos com esta dimensão a fim de pensar em uma pedagogia da infância que reconheça a centralidade do cuidado. Como seria possível cuidar do outro sem saber como cuidar de si mesmo? Saber cuidar de si é, antes de tudo, um ocupar-se de si mesmo. O cuidado de si consiste em um saber subjetivo que o sujeito só pode atingir na medida em que se ocupa consigo mesmo. Apenas o sujeito desse saber pode enunciar um discurso sobre si. Este saber de si jamais poderá aspirar ao estatuto de universal. Trata-se, pois, de um saber próprio e específico do sujeito sobre si mesmo, um saber sobre aquilo que nos constitui subjetivamente como seres únicos e singulares. Ocupar de si permite formular um saber que ninguém pode saber mais do que o próprio sujeito. Nenhum médico, psicólogo, padre ou pastor; nenhum especialista ou diretor de consciência, em suma, ninguém pode saber mais sobre nós que nós mesmos. Esta dimensão fundamental do cuidado de si é, primeiramente, uma relação com o saber e com a verdade do sujeito.

O cuidado de si é uma prática antiga que foi inventada filosoficamente por Platão (Foucault, 2010). No diálogo platônico entre Sócrates e Alcebiades, a questão do cuidado de si é colocada como pré-condição para o exercício do poder político. O jovem Alcebiades se apresenta a Sócrates como alguém que se sente preparado para governar a cidade e, por conseguinte, governar seus concidadãos. Com seu jeito habitual de examinar e refutar seus interlocutores, Sócrates o interroga acerca do que é governar a cidade. E a resposta de Alcebiades o leva a um beco sem saída: “Pelos deuses, Sócrates, não sei o que estou dizendo e temo que passei muito tempo sendo ignorante sem ter percebido” (Platão, 127d). É nesse momento que Sócrates mostra ao jovem Alcebiades a importância do ἐπιμελεῖσθαι σαυτοῦ, do cuidar de si, desse ocupar-se consigo (Platão, 127d).

Diante do reconhecimento de sua própria ignorância, o jovem Alcebiades pode começar a se ocupar consigo mesmo e, aproveitando o momento oportuno que sua juventude lhe oferecia, encontrou, na condição de ignorante, uma série de técnicas que concerne ao cuidado de si.

Em um de seus últimos cursos, intitulado *A hermenêutica do sujeito*, Michel Foucault (2010) se detém longamente sobre este diálogo platônico, o *Alcebiades*, mostrando como o cuidado de si inaugura uma longa tradição de práticas refletidas e voluntárias, através das quais os antigos buscavam uma transformação de si mesmos. Logo, cuidar de si permite ao sujeito do cuidado a invenção de novos modos de subjetivação; novos modos do ser, do dizer e do agir que configuram uma tecnologia de si (Foucault, 2010).

Ao reconstruir esta cena do diálogo na qual Sócrates e Alcebiades chegam ao cuidado de si, Foucault (2010) faz quatro observações sobre o aparecimento deste saber no discurso filosófico. A primeira observação é a de que a necessidade do cuidado de si está vinculada ao exercício do poder (Foucault, 2010). É preciso ocupar-se de si para ocupar-se com os assuntos da cidade, isto é, com a política. Para governar bem a cidade, é preciso, antes de tudo, bem governar a si mesmo.

A segunda diz respeito à insuficiência da formação de Alcebiades. Na condição de aspirante ao exercício do poder, Alcebiades sequer sabia que não sabia cuidar de si, ou seja, não sabia de sua própria condição de ignorante. A necessidade de cuidar de si se inscreve não somente em sua ambição de governar a cidade, no interior de seu projeto político, mas também no interior de seu *déficit* pedagógico (Foucault, 2010).

A terceira observação feita por Foucault (2010) é a de que Alcebiades se encontra no momento crítico de sua existência. Ele não é demasiado jovem, nem velho demais para ocupar-se de si mesmo. Alcebiades está entre o fim da educação e o início da política. Ele não é mais uma criança para ser impedido de ingressar na vida pública, nem atingiu ainda uma idade muito avançada para não se preocupar mais com isso.

E a quarta e última observação concerne à perplexidade do jovem, que descobre não apenas que era ignorante sem perceber, mas também que não sabe exatamente o que ignora. Este efeito de desorientação é precisamente o que permite ao jovem Alcebiades vislumbrar novos caminhos para a realização de seu projeto político.

Se, como vimos acima, o cuidar de si é a dimensão fundamental para uma pedagogia da infância que reconheça a centralidade do cuidado, por que não podemos reconfigurar nossas práticas sem antes modificar nossos modos do ser, do dizer e do agir? No cotidiano de creches e pré-escolas, a necessidade do cuidado de si está vinculada igualmente ao

exercício do poder. Assim como Alcebiades, ao se dar conta de sua própria ignorância, deseja ocupar-se de si para realizar, na relação com seus concidadãos, seu projeto político; nós, docentes da educação infantil, ao darmos conta de nossa própria ignorância, podemos intencionalmente buscar saber algo de nós para realizar, na relação com bebês e crianças pequenas, nosso projeto educativo.

Por isso, ocupar-se consigo torna possível modificar os modos de relação que estabelecemos com os sujeitos da educação desde o início de suas vidas e nos permite reconfigurar a relação adultocêntrica – e autoritária! – de quem deve mandar, porque é adulto e sabe de tudo e quem deve obedecer, porque é criança e não sabe de nada.

Na ficção autoritária, a diferença temporal entre duas pessoas é suficiente para autorizar toda e qualquer atitude de desrespeito ou até mesmo de opressão. O cuidado de si implica reconhecer que existem saberes e experiências que nós, adultos, ignorávamos sem perceber. Não apenas aqueles saberes e experiências que advêm das crianças, mas também no modo de relação que estabelecemos com elas. É como se, ao longo de nossa história de vida, tivéssemos deixado para trás uma série de objetos do nosso desejo que poderiam ter nos constituído subjetivamente de outros modos. Há vestígios disso em nosso corpo, mas, para encontrar o que restou deles em nós, é preciso saber o que nos falta e perceber que existe em nós um potencial de saber. Mesmo sem saber exatamente o que nos falta, mesmo sem conhecer com clareza o nosso próprio desejo, podemos, a partir de nossa condição de ignorância e do convívio com as crianças, inventar outros modos de subjetivação.

O cuidado de si se inscreve no *déficit* pedagógico de nossa formação docente e aponta para as lacunas de nossa formação que permanecem vazias ao longo de nossa atuação docente. Este *déficit* não é apenas uma questão curricular, ainda que o currículo seja uma questão importante para a formação e atuação docente. Ele surge daquilo que, no convívio com as crianças, descobrimos que não sabemos; daquilo que em nossos corpos não conseguem realizar. Se não sabemos cantar, dançar, desenhar, pintar, brincar, contar histórias e tantas outras coisas que podemos fazer com nosso corpo, nossas práticas muito provavelmente deixarão escapar aquilo que é elementar na vida das crianças: a criação e a invenção.

Muito provavelmente, se reconhecêssemos nosso *déficit* pedagógico e buscássemos nos ocuparmos de nós mesmos, já teríamos superado na educação infantil aquelas práticas pedagógicas que, baseadas no modelo escolar, controlam e vigiam o corpo das crianças; aquelas práticas que insistem em antecipar os conteúdos da próxima etapa da Educação Básica.

Para Fayga Ostrower (2004), a manifestação da criatividade nas crianças pode ser vista em seus diversos modos de expressão. “Criar é viver, para a criança” (Ostrower, 2004, p. 127). Por isso, na arte do faz de conta que as crianças são mestres, tudo pode ser inventado por elas ou, mais precisamente, tudo pode ser criado dentro dos próprios limites que elas mesmas estabeleceram para suas criações. Qual é o limite de nossas práticas com as crianças? Como é possível alargar esse limite tendo em vista o desejo de superar nossos próprios limites?



O cuidado de si aparece no momento crítico de nossas vidas, quando não se é demasiado jovem, nem velho demais para se preocupar com isso. Na educação infantil, este momento crítico surge não antes, mas depois de ingressar na carreira do magistério, de nossa experiência com a realidade de cada creche e/ou pré-escola onde atuamos diretamente com bebês e crianças pequenas. A advertência socrática para aproveitar o momento oportuno é válida, em nosso caso, ao longo de toda nossa carreira do magistério, do começo ao fim de nossa atuação profissional.

Cuidar de si, dessa maneira, envolve a perplexidade de não saber exatamente o que não se sabe. O efeito de desorientação que afeta o sujeito do cuidado de si abre a possibilidade de experimentação para percorrer novos caminhos de nossa formação humana. Não saber o destino, mas saber aonde estamos indo pode ser o início de novas possibilidades para experimentar outros modos do ser, do dizer e do agir.

Este efeito que pode inaugurar um novo modo de subjetivação não é sem angústia. Estar desorientado é perder as certezas que nos guiavam; é caminhar por algum tempo sem a segurança daquelas placas de sinalização que nos aponta o caminho certo para o nosso destino. O que fazer quando o modelo escolar deixa de orientar nossas práticas pedagógicas com as crianças? Ainda que as políticas curriculares na educação infantil tenham, desde 2009, com a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*, banido o modelo escolar do horizonte pedagógico da docência na educação infantil, somente quando nos ocupamos de nós mesmos, reconhecemos nossos déficits pedagógicos e nos posicionamos no momento crítico de nossas vidas em busca de novos caminhos, é possível inventar, como crianças e artistas, uma pedagogia da infância que reconheça a centralidade do cuidado.

O cuidado com o outro: atenção e disposição

Cuidar do outro exige estar atento e disposto. Para reconhecer as demandas do outro, é preciso atenção. E para responder a essas demandas, é preciso disposição. Em muitos casos, as demandas não são enunciadas pelo sujeito do cuidado. Mesmo aqueles que já habitam a linguagem e podem tomar a palavra, muitas vezes a demanda não é dirigida discursivamente ao outro. Na educação infantil, pode-se demandar o cuidado do outro no estado diferencial consigo mesmo ou em relação ao coletivo de crianças (Galvão, 2004).

Por isso, é preciso estar atento para perceber as variações de humor e as mudanças de estados de ânimo que se manifestam nas relações com os outros e consigo mesmo. O cuidado com o outro consiste em uma abertura para acolher a “exuberância expressiva” das crianças, nas palavras de Izabel Galvão (2004), ou seja, uma disposição para conviver com as mais variadas situações de entusiasmo, conflito, transgressão e subversão da ordem adultocêntrica.

O cuidado com o outro envolve e transcende as práticas de alimentação e higiene. Enquanto são fundamentais para a saúde e o bem-estar dos sujeitos da educação, é preciso reconhecer a importância do corpo nas práticas de cuidado.

Sede de signos sociais, o corpo é marcado desde o nascimento pela cultura (Daolio, 1994). O processo educativo pode ser pensado como um processo de incorporação, segundo

Jocimar Daolio (1994), como um processo no qual os sujeitos da educação apre(e)ndem a cultura através de seus corpos, sendo, ao mesmo tempo, produtos e produtores de cultura.

Pode-se afirmar que a maneira como realizamos as práticas de cuidado com e a partir de nosso corpo nos foi transmitida pela cultura. E, dentro de um centro de educação infantil, há uma pluralidade de culturas que foi inscrita nos corpos de quem cuida, e que vai se inscrevendo nos corpos de quem é cuidado. Cada professora aprendeu através de seu próprio corpo e sua própria experiência como cuidar do corpo do outro.

Nesta pluralidade de culturas, há modos de cuidar que são mais acolhedores que outros. Cada instituição vai, por meio de suas práticas e sua proposta pedagógica, definindo quais desses modos são adequados e quais são inadequados. Por exemplo, há modos de trocar os bebês que não apenas são mais acolhedores que outros, mas também aumentam a possibilidade de desenvolver a autonomia, no sentido de propiciar ao sujeito do cuidado a liberdade de movimento e o envolvimento com as práticas relacionadas ao seu desenvolvimento (Tardos; Szanto, 2021). Para que haja a possibilidade de desenvolver a autonomia dos recém-nascidos, segundo as educadoras do Instituto Lóczy, Anna Tardos e Agnès Szantos, é preciso que vivenciem uma plena sensação de segurança. Elas apontam a disponibilidade e atenção das educadoras como elementos fundamentais dessa sensação.

É preciso que os bebês e as bebês tenham a experiência de ajuda imediata quando expressam alguma necessidade (Tardos; Szantos, 2021). O olhar de quem cuida vai observar e decidir o momento exato de ajudar, mas, para isso, é preciso que o bebê seja visto como um ser ativo e competente desde sua chegada ao mundo; um ser rico de iniciativas e de interesses espontâneos pelas coisas que o cercam (Tardos; Szantos, 2021). E, por outro lado, de acordo com Fabienne Brugère (2023, p. 82-83), “essa disponibilidade atenta dos/as cuidadores/as se constrói por meio do respeito à especificidade do trabalho de cuidar, que compreende uma relação com o tempo, estruturado pelas incertezas da vida humana”.

Nessa segunda dimensão do cuidado, há também uma margem de ignorância. Não é possível, por meio da prática e da experiência, atingir um ponto de maestria que nos dispense de uma interrogação sobre nossas práticas de cuidado. Com qual frequência nós, professoras e professores de creche e pré-escola, nos perguntamos se nossas crianças estão contentes com a maneira como estão sendo cuidadas? Estar contente é estar satisfeita com a maneira como seu corpo foi cuidado e sentir-se segura por ter suas demandas acolhidas atentamente por alguém disposto a cuidar delas.

Esta deveria ser uma pergunta fundamental para quem escolheu a docência nesta modalidade, entendendo aqui a docência como trabalho que é realizado diretamente com bebês e crianças pequenas em uma instituição de educação infantil, e que deveríamos nos fazer cotidiana e coletivamente nas instituições em que atuamos. Uma pergunta que nós, formadores de professoras e professores, deveríamos fomentar em nossos cursos e nos centros de educação infantil que temos acesso, via universidade, por meio de estágios e pesquisas.

É evidente que esta questão não pode ser respondida objetivamente por uma pesquisa de opinião, ainda que, neste caso, certamente poderíamos obter boas respostas, se soubermos fazer boas perguntas. Para que seja possível formular uma boa resposta, é preciso estar disponível e atento para observar e escutar bebês e crianças pequenas.

Poderíamos ainda a desdobrar em muitas outras. Isso nos ajudaria, como observamos, a formular uma resposta mais abrangente e que nos desse a pensar na maneira como as práticas de cuidado são realizadas em uma determinada instituição de educação infantil. As práticas de cuidado que são desenvolvidas nas creches e pré-escolas em que atuamos respeitam os direitos das crianças? Estas instituições reconhecem o direito subjetivo aos tempos e aos ritmos dos corpos de bebês e crianças? Respeitam a diferença entre culturas e identidades que constituem suas histórias de vida? Respeitam as crenças e os valores transmitidos por suas famílias, reconhecendo a diferença e o conflito que advêm da pluralidade dessas crenças e desses valores? É precisamente na medida em que estas perguntas são colocadas pelas/os profissionais que atuam em uma instituição de educação infantil que uma resposta singular pode ser formulada. Assim, a formulação de uma resposta para esta série de questões depende ela mesma de uma relação de cuidado consigo e com os outros.

Creche e pré-escolas não são ilhas, separadas por um oceano de águas tranquilas de um turbulento continente social. Se olharmos para fora das instituições de educação infantil, de que maneiras as práticas de cuidado são valoradas em nossa sociedade? Quais dessas práticas são reconhecidas como trabalho? Poderíamos inventariar uma série destas práticas de cuidado realizadas dentro e fora das instituições de educação infantil: alimentar, proteger, higienizar, deslocar, prover, amparar, acolher etc. Em todas elas, encontraríamos um sujeito vulnerável que demanda o cuidado de alguém.

Sabemos que cada sociedade desenvolve estas práticas de modos distintos e que, no decorrer do tempo histórico, podem se modificar em uma mesma sociedade. Atualmente, conforme as análises de Fabienne Brugère (2023), vivemos sob a lógica da gestão neoliberal do cuidado, que desconsidera tudo o que remete à questão do corpo. O indivíduo neoliberal é ativo, autônomo e empreendedor. Seu sucesso, assim como seu fracasso, não depende de outras pessoas, ele é, antes de tudo, um produto direto de suas capacidades e iniciativas.

Na figura do indivíduo neoliberal, o cuidado sai de cena e desaparece sem deixar vestígio. Não há espaço para a vulnerabilidade, porque, na lógica neoliberal, ser vulnerável é um demérito. Como as práticas de cuidado não se configuram como uma relação de troca, elas não interessam ao indivíduo neoliberal. Cuidar diz respeito fundamentalmente à nossa condição humana, ao nosso mundo comum e à possibilidade de doação, atenção e disposição.

Na contramão da gestão neoliberal do cuidado, Brugère (2023) vai propor uma ética do cuidado que visa produzir uma reflexão sistemática sobre o cuidar; uma política que reconheça as especificidades do trabalho de cuidar, e uma teoria crítica que estabeleça o cuidado como categoria central de análise da sociedade.

Se ainda observássemos historicamente as práticas de cuidado em diferentes sociedades, constataríamos que elas estão intimamente relacionadas ao âmbito doméstico e são atribuídas ideologicamente às mulheres (Brugère, 2023; Iaconelli, 2023). Do ponto de vista histórico, é bastante recente a institucionalização destas práticas de cuidado com bebês e crianças pequenas fora do âmbito doméstico, tornando possível que fossem realizadas por pessoas que não pertencessem à família de quem é cuidado.

Somente em meados do século XIX, de acordo com Kulhmann Jr. (2011), estas práticas se institucionalizam, primeiro, nos asilos e, depois, nas escolas maternas e jardins

de infância. Não se deve naturalizá-las porque são realizadas majoritariamente por mulheres. Este fato não é absolutamente um dado natural, como a moralidade patriarcal nos faz acreditar.

A naturalização da mãe como a única ou a pessoa mais capaz de cuidar de seu, ou sua bebê é um expediente retórico do discurso maternalista. De acordo com Vera Iaconelli (2023), ao inscrever o cuidado na mesma ordem de experiência que a gestação, o parto e o aleitamento, a mãe se torna a principal responsável pelas práticas de cuidado de seu ou sua bebê. “A experiência de gestar, parir e aleitar não deve ser confundida com qualquer garantia ou com determinada qualidade de cuidado” (Iaconelli, 2023, p. 26).

O efeito da naturalização que atravessa estas práticas desconsidera as relações de poder, que reafirmam uma diferença estereotipada entre os sexos (Brugère, 2023). Por isso, costumam ser socialmente desvalorizadas e, na medida em que são caracterizadas histórica e ideologicamente como atividades domésticas, não são reconhecidas como um trabalho que, como qualquer outro trabalho, exige qualificação e condições dignas para sua realização.

O ser cuidado: corpo e vulnerabilidade

Se as práticas de cuidado são modos de reconhecer e responder às necessidades do outro, elas demandam também o cuidado de quem cuida. Se excluíssemos esta dimensão, a do ser cuidado, poderíamos pensar objetivamente em uma maneira mais eficiente de realizar as práticas de cuidado nas instituições de educação infantil.

A partir desta exclusão, poderíamos pensar nas práticas de cuidado desde as noções de técnica eficiente. Há certos modos do fazer que são mais eficientes que outros e, por isso, uns são melhores do que os outros. Ao colocar a questão do cuidado em termos de eficiência, poderíamos aplicar uma racionalidade econômica nas práticas de cuidado, com o objetivo de melhorar a dinâmica e o funcionamento das instituições.

Nesse sentido, as práticas de cuidado se configuram como meras tarefas que visam garantir a manutenção da vida. Ao excluir a dimensão do ser cuidado, os fins justificam a aplicação de uma série de procedimentos para aumentar a eficiência dos meios, e os meios ou os recursos humanos, quando não puderem mais realizar sua função, devem ser substituídos por outros, pois o que importa é o funcionamento da instituição.

Como se vê, a dimensão do ser cuidado é fundamental para evitarmos o risco de pensar nas práticas institucionais e ações pedagógicas a partir de uma racionalidade técnica e instrumental do educar.

Pensar em uma pedagogia que reconheça a centralidade do cuidado na educação infantil implica a inclusão dessa dimensão. Assim, fica evidente que quem cuida precisa igualmente ser cuidado.

Quando incluímos a terceira dimensão do cuidado, percebemos que não se trata de aplicar aos usos do corpo um saber técnico, no sentido de buscar um maior rendimento com o menor esforço possível. Esta é a racionalidade da linha de produção que, infelizmente, ainda sustenta um dos modelos possíveis para a organização cotidiana das práticas de cuidado em determinadas instituições de educação infantil.



Com base neste modelo, ao realizar as trocas de fralda em um berçário, por exemplo, é possível organizar a prática de cuidado à maneira de uma linha de produção (uma pessoa adulta retira o bebê do seu contexto e o conduz ao trocador; à sua espera, outra retira a fralda e limpa seu corpo, e outra se encarrega de colocar e ajustar as fraldas limpas, deixando o bebê pronto para retornar ao contexto).

Poderíamos apresentar outros exemplos nos quais a racionalidade da linha de produção opera na organização do cotidiano de creches e pré-escolas, que vão desde a alimentação até a execução de propostas estereotipadas, mas o que nos interessa aqui é somente indicar que algo fundamental é perdido quando buscamos aplicar os mesmos parâmetros para avaliar e gerenciar processos no cuidado das crianças pequenas.

A noção de técnica corporal, tal como concebida por Marcel Mauss (2003), não se reduz à eficácia dos movimentos ou eficiência dos resultados. Esta noção aponta o corpo como o principal e o mais natural objeto técnico do ser humano, ou seja, o fato de que aprendemos socialmente a usar nosso corpo para realizar toda sorte de ação.

As técnicas corporais são modos de usar o corpo. E, segundo Mauss (2003), estão submetidas a uma ciência de seus gestos que é transmitida de geração em geração, de modo que há tanta tradição e autoridade nos usos do corpo quanto há na transmissão da linguagem. Sob esse aspecto da noção de técnica corporal, é possível perceber que as práticas de cuidado também estão submetidas a uma ciência de seus gestos que é transmitida de geração em geração, isto é, estão intimamente ligadas a um saber-fazer cuja transmissão se dá no e pelo corpo.

Para cuidar daqueles seres que demandam nossa disposição e atenção na condição de vulnerabilidade, precisamos de um saber-fazer que se constitui da própria experiência com o cuidado. Se esta transmissão acontece da mesma maneira como nos inserimos na linguagem, ou seja, com um ser falante que dirige a palavra a um ser que ainda não fala, então, nos inserimos nas práticas de cuidado sem saber cuidar e, por meio de nosso corpo, desde quando chegamos ao mundo pelo nascimento, vamos nos familiarizando com este saber-fazer que nos é transmitido por quem assumiu a responsabilidade pelo nosso cuidado.

Pouco a pouco, à medida que conquistamos certa autonomia, quando nos tornamos menos dependentes dos adultos, vamos nos esquecendo dessa condição que jamais deixa de ser vivenciada por nós em algum momento de nossas vidas. Somos seres vulneráveis e, mais cedo ou mais tarde, dependeremos novamente do cuidado de outras pessoas.

Em outras palavras, assim como um bebê que chora demanda nossa atenção e disponibilidade para ser acolhido, nós, adultos, também vamos precisar da atenção e disponibilidade de outras pessoas para sermos acolhidos. A questão é como lidamos com esse choro que demanda o cuidado do outro. Em que medida somos capazes de escutar nosso próprio choro quando precisamos ser acolhidos por alguém?

Gostaríamos de voltar ao exemplo que demos acima, das práticas de cuidado que são realizadas nas instituições de educação infantil de maneira serial e automática. A organização do cotidiano de creches e pré-escolas, realizada com base na racionalidade da linha de produção, não é apenas um modelo que pode violar os direitos das crianças

ou privá-las do sentido do cuidar, mas também um modelo que pode produzir sofrimento, ou até mesmo adoecimento físico e mental de quem cuida.

Caroline Fanizzi (2023) mostra como a adoção de um modelo abstrato para orientar e validar os processos educativos produz efeitos de objetificação, em vez de modos de subjetivação. Na racionalidade da linha de produção, quem cuida deve apenas realizar sua tarefa no menor tempo possível e com o menor dispêndio de energia. Somente às custas do desgaste físico e psíquico de quem cuida, este modelo pode funcionar.

A Ética de Espinosa (2008) nos ensina que o nosso corpo existe tal como o sentimos. Assim, um corpo que obedece à lógica da eficácia dos movimentos e da eficiência dos resultados é um corpo que, porque tende à exaustão, sente-se exausto. Nesta lógica, um corpo que é afetado por efeitos de objetificação vai afetar outros corpos com a mesma velocidade e com o mesmo automatismo que este modelo exige de seus adeptos para funcionar. As licenças médicas, as cartas de restrição de serviço e as readaptações funcionais podem ser tomadas como indicativos do colapso dos corpos em uma instituição de educação infantil que não considerou devidamente a dimensão do ser cuidado.

A percepção da gravidade deste problema é turvada pela divisão do trabalho que comumente ocorre nas instituições de Educação Infantil. Ao dividir o corpo docente entre auxiliares e professoras/es, entre aquelas/es que executam e aquelas/es que planejam, divide-se também a indissociabilidade do cuidar e do educar, ainda que discursivamente se afirme o contrário.

O colapso de um corpo que cuida denuncia as condições de trabalho do corpo docente e reconfigura a imagem do corpo docente, modificando o modo como imaginamos a relação entre os corpos que cuidam e os que são cuidados. Quando isso acontece, o corpo em colapso é visto como um empecilho, e não como um sintoma do corpo docente.

Poderíamos, ou deveríamos, ainda incluir aqui as trabalhadoras que cuidam do preparo dos alimentos e da limpeza do espaço nas instituições de educação infantil, todas elas educadoras e, em sua grande maioria, mulheres negras, que, em vários municípios, são invisibilizadas pela terceirização do trabalho, sofrendo, de modo ainda mais brutal, os efeitos de objetificação. “O cuidado é objeto de uma divisão social de acordo com o gênero, a raça e a classe” (Brugère, 2023, p. 81). Diante de um corpo em colapso, de um corpo que adoeceu no e pelo trabalho, é preciso reconhecer a vulnerabilidade como um traço comum entre quem cuida e quem é cuidado.

Considerações finais

A partir da indissociabilidade do cuidar e educar na educação infantil, estruturamos uma problemática que conferisse às práticas de cuidado um estatuto de problema e que, ao mesmo tempo, delimitasse as condições para pensar em ações intencionais no sentido de construir uma pedagogia da infância que reconheça a centralidade do cuidado. Fabulamos esta centralidade do cuidar distinguindo e articulando suas três dimensões que envolvem o cuidado de si, o cuidado com o outro e o ser cuidado. Mostramos em que medida o cuidado de si é a dimensão fundamental das práticas de cuidado. E cuidar de si aponta uma relação com o saber e a verdade do sujeito, um saber que não se sabe e que pressupõe

do sujeito a assunção da ignorância. É somente a partir da posição de ignorante que o sujeito do cuidado pode saber algo de si que, na relação com o outro, permite criar e inventar novos modos do ser, do dizer e do fazer.

O cuidado com o outro pressupõe uma disposição atenta para as demandas e necessidades dos bebês e das crianças pequenas. Enquanto o cuidar diz respeito à nossa condição humana, apesar de histórica e ser ideologicamente considerado como um atributo feminino, as práticas de cuidado devem ser entendidas como uma atitude ética e política que garante a possibilidade da vida em nosso mundo comum.

Diante de nossa condição de seres vulneráveis, o ser cuidado constitui o elo comum entre quem cuida e quem é cuidado. Nesta terceira e última dimensão do cuidado, o corpo assume o lugar central, pois permite ao sujeito do cuidado estabelecer uma relação com seu passado e sua história a partir de seu próprio corpo. É daí, e não de uma essência ou natureza feminina, que um saber-fazer do cuidado pode emergir. Pensar em uma pedagogia da infância que reconheça a centralidade do cuidado implica, portanto, pensar em ações intencionais que articulem estas três dimensões do cuidado.

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BATISTA, Eduardo Pereira. O lugar-comum da indissociabilidade do cuidar e do educar: para além da educação infantil. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 41., 2023, Manaus. 41. **Reunião [...]**. Manaus: Anped, 2023. p. 1-6. Disponível em: https://base.pro.br/sites/41anped/docs/14429-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em: 01 de fevereiro de 2024.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano, paixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRUGÈRE, Fabienne. **Ética do cuidado**. Tradução de Ercilene Vita. São Paulo: Contracorrente, 2023.

BRYNER, Flávio Henrique. O clichê: nota para uma derrota do pensamento: por uma consciência ingênua. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 557-572, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/33696> Acesso em: 08 mar. 2024.

CAMPOS, Maria Malta. Cuidar e educar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. *In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1994. p. 32-42.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez., 2008. <https://doi.org/10.22420/rde.v2i2/3.130>

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; FARIAS, Franklin Roosevelt; BATISTA, Eduardo Pereira. Pedagogias do cuidar: para além dos cuidados com os corpos infantis. *In*: BATISTA, Eduardo Pereira; CAMPOS, Bruno Ribeiro. **Formações de Narizinho**: uma ideia de formação continuada. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 45-71

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectivas**, Florianópolis, v. 17, n. esp., p. 11-21, jul./dez. 1999. <https://doi.org/10.5007/%25x>

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Educação infantil: espaço de educação e cuidado. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambú. **Textos dos trabalhos e pôsteres**. Caxambú: Anped, 2024. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt7> Acesso em: 23 mar. 2024.

DALBOSCO, Cláudio; MÜHL, Eldon. Filosofia da educação e pesquisa educacional: fragilidade teórica na investigação educacional. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 34, n. 70, p. 251-277, jan./abr. 2020. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v34n70a2020-49642>

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1994.

ESPINOSA, Baruch. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FABRE, Michel. O que é problematizar? Gêneses de um paradigma. **Saber & Educar**, Porto, n. 16, p. 18-29, dez. 2011. Disponível em: <https://revista.esepf.pt/issue/view/1891> Acesso em: 10 mar. 2024.

FANIZZI, Caroline. **O sofrimento docente**: apenas aqueles que agem podem também sofrer. São Paulo: Contexto, 2023.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano**: conflito sim, violência não. Petrópolis: Vozes, 2004.

GATTI, Bernadete. A construção metodológica da pesquisa educacional: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012. <https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>

GATTI, Bernadete. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos**: Revista Científica, São Paulo, v. 1, n.1, dez. 1999. <https://doi.org/10.5585/eccos.v1i1.155>

HANSEN, João Aldolfo. Lugar-comum. *In*: CUNHA, Cilaine Alves; LAUDANNA, Mayra (org.) **Agudezas seiscentistas e outros ensaios**. São Paulo: Edusp, 2019. p. 173-186.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.

IACONELLI, Vera. **Manifesto antimaternalista**: psicanálise e políticas da reprodução. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.



KUHLMANN, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro**, n. 14, p. 05-19, maio/ago. 2000. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200002>

KUHLMANN, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MANDL, Alexandre Tortorella. O reconhecimento da função docente na primeira infância como forma de garantir o direito à integralidade da docência às crianças: revelações a partir do Movimento Somos Todas Professoras. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches (org.). **O direito das crianças a ter direitos**: infâncias e políticas para a educação das crianças. São Carlos: Pedro & João, 2024. p. 145-162. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2024/08/EBOOK_O-direito-das-criancas-a-ter-direitos.pdf Acesso em: 21 mar. 2025.

MAUSS, Marcel. Técnicas corporais. *In*: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 401-422.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

TARDOS, Anna; SZANTOS, Agnés. O que é autonomia na primeira infância? *In*: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência Pikler-Lóczy. São Carlos: Pedro & João, 2021. p. 23-39.

Recebido em: 20.05.2024

Aprovado em: 21.10.2024

Editor: Profa. Dra. Mônica Caldas Ehrenberg

Eduardo Pereira Batista é doutor em filosofia da educação pela Universidade de São Paulo, pós-doutorando pela Universidade Estadual de Campinas, com bolsa do CNPQ, e atua com pesquisas em filosofia da educação e educação infantil.

Fabiana Oliveira Canavieira é professora titular do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão e atua com pesquisas, formações e experiências na educação infantil.