ISSN: 2358-8829

CUIDAR-EDUCAR: NARRATIVAS DE PROFESSORAS QUE RETRATAM ESSE BINÔMIO NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thais Barcelos [1]

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta reflexões de uma pesquisa que investiga os múltiplos sentidos atribuídos ao binômio cuidar e educar nos cotidianos da Educação Infantil (EI). Embora documentos legais e orientadores afirmem a indissociabilidade entre essas dimensões, ainda persiste uma compreensão fragmentada que reduz o cuidar às práticas de higiene, alimentação e sono, enquanto associa o educar à transmissão de conhecimentos e à realização de atividades planejadas, muitas vezes inspiradas em modelos escolarizantes do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, tornam-se importantes os seguintes questionamentos: quais sentidos os termos cuidar e educar assumem nos discursos e nas práticas docentes desenvolvidas em diferentes grupamentos da Educação Infantil? Essa compreensão está diretamente relacionada às faixas etárias das crianças atendidas? Como as práticas socialmente reconhecidas como momentos de cuidado, tais como a higiene, a alimentação e o sono, são compreendidas, organizadas e planejadas pelas professoras?

Guimarães (2011), ao discutir as relações entre bebês e adultos na creche, evidencia que, apesar do reconhecimento legal da indissociabilidade entre cuidar e educar, essas dimensões ainda são vivenciadas de forma segmentada nas práticas cotidianas. Enquanto o educar costuma ser associado à instrução e às atividades pedagógicas, o cuidar permanece, muitas vezes, vinculado a uma perspectiva higienista, centrada na saúde e na disciplina dos corpos. Essa dicotomia revela a permanência de concepções que hierarquizam essas dimensões, desconsiderando o caráter educativo das relações de cuidado e as possibilidades de interação, aprendizagem e produção de sentidos que emergem dos encontros entre adultos e crianças.

[1] Mestre em Educação pelo ProPEd/UERJ e pedagoga pela UERJ. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e orientadora educacional do CAP-ISERJ/FAETEC, no Rio de Janeiro (RJ), thaissoeiserj@gmail.com;

ISSN: 2358-8829

Compreender o cuidado como uma dimensão ética implica, entretanto, ir além de sua associação às necessidades físicas e biológicas. Significa reconhecê-lo como uma disposição relacional que envolve atenção, escuta, responsabilidade e abertura às necessidades do outro, considerando suas singularidades, seus desejos e suas formas de expressar-se no mundo. Nessa perspectiva, cuidar não se restringe à execução de procedimentos ou ao cumprimento de rotinas, mas envolve a maneira como os adultos se colocam diante dos bebês e das crianças, reconhecendo-os como sujeitos de direitos, capazes de participar das relações e de produzir sentidos. O cuidado, como ética, convoca as professoras a refletirem sobre suas escolhas, seus gestos e suas intervenções, questionando práticas naturalizadas e relações hierárquicas. Assim, cuidar e educar constituem dimensões éticas e políticas de uma mesma relação, na qual a atenção à vida, o acolhimento das diferenças e a responsabilidade pelo outro se tornam princípios orientadores da docência na Educação Infantil.

A concepção de cuidar e educar como dimensões indissociáveis já estava presente na Política Nacional de Educação Infantil (1994) e foi reafirmada em documentos posteriores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). Entretanto, sua efetivação nos cotidianos ainda encontra desafios. Como aponta Schmitt (2019), é necessário reconhecer o caráter relacional e interativo da docência, superando a redução do cuidado a procedimentos corporais e compreendendo-o como dimensão constitutiva dos processos educativos na Educação Infantil.

A METODOLOGIA NARRATIVA COMO ATO POLÍTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para apoiar essa reflexão, serão trazidas algumas narrativas de professoras de educação infantil do município do Rio de Janeiro com quem tive a oportunidade de dialogar na perspectiva de compreender como elas percebem a relação entre o cuidar e o educar em suas práticas pedagógicas, bem como nos contextos escolares em que atuam ou já atuaram.

As experiências relatadas contribuem para revelar as tensões, desafios e potências que permeiam o fazer docente na Educação Infantil, especialmente no que se refere ao reconhecimento e valorização desse campo como espaço legítimo de produção de conhecimento. Essas narrativas também oferecem pistas sobre as concepções de criança

ISSN: 2358-8829

com as quais cada professora dialoga, revelando, ainda, os princípios éticos, políticos e estéticos que orientam e fundamentam seus fazeres pedagógicos. Por meio dos relatos, é possível identificar as diferentes visões sobre a infância, o papel da criança no processo educativo e as escolhas intencionais que atravessam o planejamento e a ação docente no cotidiano da Educação Infantil.

O motivo da escolha do trabalho com narrativas (Oliveira; Geraldi, 2010) como metodologia para esta discussão vai além de explicitar os procedimentos de como a pesquisa foi realizada. Ela assume um caráter político, pois afirma essas professoras e seus cotidianos escolares como produtores de conhecimentos importantes para a compreensão das práticas que são tecidas nos contextos da educação infantil. Trata-se de um conhecimento que não é forjado na abstração ou na pretensa neutralidade da universalidade científica, mas sim encarnado; um saber que emerge da experiência vivida, situado historicamente, marcado por emoções, gestos, olhares, resistências e silêncios.

Suas falas, além de compartilharem experiências individuais (Benjamin, 2012), enunciam também saberes coletivos e vivências que atravessam muitas mulheres que pensam e praticam a educação infantil em seus fazeres cotidianos. Conhecimentos construídos na e pela experiência, que muitas vezes escapam às narrativas oficiais da educação, mas que dizem muito sobre o que é educar e cuidar bebês e crianças pequenas em instituições educativas.

CUIDAR E EDUCAR: DISCUTINDO CONCEITOS

A inclusão da Educação Infantil como etapa inicial da educação básica, contemplando as duas modalidades: creche e pré-escola, foi resultado de uma forte mobilização da sociedade civil organizada, com o objetivo de assegurar uma concepção de criança que a reconhecesse como sujeito histórico, de direitos e produtora de cultura. Além disso, buscava-se consolidar uma concepção de Educação Infantil cujas práticas pedagógicas respeitassem as particularidades dessa categoria geracional.

Leite Filho (2005) pontua que, embora a parte da Educação Infantil na LDB/96 se apresente em apenas três artigos, de forma sucinta e genérica, esses dispositivos representam avanços, especialmente o artigo 29, que garante a Educação Infantil como a primeira fase da educação básica e define sua finalidade como o desenvolvimento integral

ISSN: 2358-8829

da criança de até cinco anos de idade. Ou seja, reafirma a unidade dessa etapa e retira o caráter preparatório para os demais níveis da educação básica.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) não explicite o binômio cuidar e educar nos mesmos termos adotados posteriormente pelas diretrizes curriculares, reconhece a importância de promover o desenvolvimento integral da criança, abrangendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social. É, contudo, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que a indissociabilidade entre o cuidar e o educar ganha destaque como princípio orientador das propostas pedagógicas, reforçando a compreensão de que essas dimensões se articulam e se constituem mutuamente nas experiências cotidianas vivenciadas por bebês e crianças pequenas.

É importante destacar que o cuidado e a educação são dimensões que se articulam ao longo de todas as etapas da Educação Básica — Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Entretanto, é na Educação Infantil que essa relação ganha maior centralidade e visibilidade. Diante disso, uma questão merece ser problematizada: será que o debate sobre a indissociabilidade entre cuidar e educar ganha maior corpo nessa etapa justamente porque, em razão da faixa etária e das necessidades específicas de bebês e crianças pequenas, as práticas de cuidado se tornam mais evidentes e incontornáveis? Se o cuidado é constitutivo das relações humanas e dos processos educativos em todas as etapas da vida, por que sua articulação com a educação parece exigir maior afirmação e defesa justamente na Educação Infantil? Essa reflexão nos provoca a questionar se a intensidade desse debate decorre apenas das especificidades dessa etapa ou se também revela uma histórica desvalorização social do cuidado, especialmente quando associado ao trabalho com crianças pequenas e às atividades culturalmente vinculadas ao universo doméstico e feminino.

Tiriba (2015), ao discutir a relação entre educar e cuidar, assume a perspectiva de que o ideal talvez fosse adotarmos simplesmente o termo “educar”, uma vez que este já carrega, em sua raiz, a dimensão do cuidar. A autora apresenta alguns pressupostos que oferecem pistas para compreendermos a complexidade do tema:

> Meu pressuposto é o de que as dificuldades de abordar o tema no dia a dia das instituições decorrem de fatores sócio-históricos relacionados à questão de gênero, no interior de uma sociedade capitalista-urbana-industrial-patriarcal marcada pela

> dicotomia corpo/mente. A hipótese é a de que o binômio educar e cuidar, em realidade, expressa tal dicotomia. Assim, o objetivo deste artigo é trazer elementos teóricos para a compreensão do que parece estar na base da polêmica: o divórcio entre corpo e mente, do qual decorre um outro, o divórcio entre razão e emoção, que, em última análise, revela a cisão básica da sociedade ocidental, entre cultura e natureza. (TIRIBA, 2015)

A relação entre o gênero feminino e as práticas de cuidado, embora muitas vezes seja apresentada como algo natural e biologicamente determinado, é, na verdade, forjada por construções culturais e históricas. Essa associação entre mulheres e o ato de cuidar tem raízes profundas em estruturas sociais patriarcais, que atribuíram às mulheres o papel de cuidadoras dentro da família e da sociedade, como se essa função estivesse diretamente ligada à sua natureza.

É importante destacar que, para além do recorte de gênero, há um recorte de raça extremamente marcado quando se trata das práticas de cuidado, especialmente se considerarmos as origens escravistas da sociedade brasileira. Historicamente, enquanto as mulheres brancas eram destinadas ao espaço doméstico, exercendo o cuidado dentro do lar, mas com certo status social e distanciamento das tarefas mais pesadas, às mulheres negras foi atribuída a função de cuidadoras subordinadas, inicialmente em condição de escravizadas e, posteriormente, como trabalhadoras precarizadas no serviço doméstico.

Essa divisão racializada do trabalho do cuidado não apenas reforçou desigualdades sociais ao longo da história, mas também contribuiu para a naturalização da presença de mulheres negras em funções de cuidado mal remuneradas, invisibilizadas e socialmente desvalorizadas. Ainda hoje, essa herança se manifesta na sobrecarga dessas mulheres em trabalhos como babás, cuidadoras, empregadas domésticas e auxiliares de creche, frequentemente sem o devido reconhecimento profissional ou garantia de direitos.

Muitos desses marcos apresentados podem ser observados nas histórias de vida de diversas profissionais que atuam em unidades escolares, como as creches. Eles aparecem nas falas de Janaina, uma das professoras com quem tive a oportunidade de conversar. Janaina, atualmente, é concursada como Professora Adjunta de Educação Infantil (PAEI) na rede municipal do Rio de Janeiro, mas já exerceu anteriormente a função de Agente de Educação Infantil (AEI).

O concurso para Auxiliar de Educação Infantil, cargo que posteriormente passou a ser denominado Agente de Educação Infantil (AEI), foi realizado pela Prefeitura do Rio

de Janeiro com o objetivo de compor o quadro de profissionais responsáveis pelo atendimento a bebês e crianças nas creches. Essa medida integrou o processo de adequação da rede municipal às mudanças estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Nesse contexto, tornou-se necessário reorganizar o atendimento nas creches, considerando sua finalidade educacional e a necessidade de profissionais para atuar nesse segmento.

Em 2003 que as creches da Prefeitura do Rio de Janeiro deixaram de ser geridas pela Secretaria de Assistência Social, passando a integrar a estrutura da Secretaria Municipal de Educação (SME). O primeiro concurso público para o cargo de Auxiliar de Creche da SME-Rio ocorreu em 2007, na qual qualificação mínima exigida era apenas nível fundamental completo. Até então, o atendimento a bebês e crianças era realizado por funcionárias terceirizadas, contratadas por organizações não governamentais (ONGs), muitas vezes sem qualquer formação específica para atuar na Educação Infantil.

> *Antes mesmo de ter a primeira matrícula como agente de educação infantil, eu já era de ONG. Quando era ONG, a gente ganhava menos que o salário-mínimo. O que segurava mais a gente nesse trabalho era porque a gostava de trabalhar com as crianças e a flexibilidade, pois eram só seis horas. Era uma loucura, porque não se tinha planejamento. A gente não sabia o que fazer com aquelas crianças. Era um monte de criança numa sala. um depósito. A gente não sabia o que fazer. Então realmente era dar banho, dar alimentação e o pedagógico assim não existia*[2]. (Janaina[3], atualmente PAEI/SME-RIO)

A partir da narrativa de Janaina, é possível perceber com nitidez o caráter assistencialista e compensatório que marcava as instituições que atendiam bebês e crianças bem pequenas no período anterior à incorporação das creches à Secretaria Municipal de Educação. Também se evidenciam o perfil das profissionais atuantes nesse contexto, em geral mulheres, com baixa remuneração e, em sua grande maioria, sem formação específica, bem como a desvalorização estrutural de seu trabalho.

[2] Considerando que as linguagens oral e escrita possuem características e contextos próprios, as narrativas das professoras foram submetidas a pequenas adequações no processo de transcrição, com a supressão de marcas de oralidade, repetições, vícios de linguagem e outros elementos característicos da fala espontânea. Essas alterações tiveram como objetivo favorecer a fluidez da leitura, preservando o sentido e a integridade dos relatos.

[3] Nome fictício

O relato explicita as condições precárias de atuação: ausência de planejamento pedagógico, excesso de crianças por sala e a restrição das práticas institucionais às funções básicas de cuidado corporal. Tratava-se de um cuidado operacionalizado de forma mecânica que, devido ao número elevado de crianças, não priorizava a interação, o vínculo afetivo nem o respeito às especificidades da infância. Essa realidade revela uma concepção de creche centrada no controle, mais próxima de um "depósito de crianças" do que de um espaço promotor de desenvolvimento integral e de aprendizagem significativa.

Na conversa, ao ser indagada sobre como vivenciou o processo de transição das creches da gestão da assistência social para a Secretaria Municipal de Educação, Janaina avalia essa mudança como algo muito significativo. Seu relato ecoa reflexões como as de Tiriba (2005), que aponta como o cuidado foi historicamente atribuído às mulheres, especialmente àquelas que já haviam sido mães, reforçando a ideia de que saber cuidar seria algo natural, instintivo, e não um conhecimento que requer formação e intencionalidade pedagógica.

> *Ah, mudou muita coisa. Por exemplo, quando era ONG, não tinha planejamento, não tinha um norte. Era tudo muito improvisado. Tipo: 'Você tem filhos? Já cuidou dos seus irmãos ou sobrinhos? Então pode trabalhar com criança'. Era assim. Um monte de criança junto, de idades misturadas, se batendo, sem direção, sem rumo. Não havia estratégia, não havia planejamento.*
> *A gente não sentava pra ler um livro, pra desenvolver um trabalho com as crianças. Era tudo no improviso, no susto, no 'vai aí'. Não existia esse momento de estudo, essa valorização de parar, pensar, planejar: 'O que vamos fazer? Do que vamos falar? Como está essa criança?'. Faltava tudo isso.* (Janaina, atualmente PAEI/SME-RIO)

Devido aos cuidados específicos que uma criança de 0 a 3 anos exige, em função de sua maior dependência física dos adultos, a discussão sobre a relação entre cuidado e educação sempre permeou, ainda que de forma reducionista e pouco intencional, os cotidianos nas creches. No entanto, é igualmente importante observar como essa discussão atravessa também os cotidianos das pré-escolas. Diferentemente das creches, as instituições que historicamente ofertaram a pré-escola cumpriam outra função social, muitas vezes mais associada à preparação para as próximas etapas (ARRUDA e NASCIMENTO, 2020).

ISSN: 2358-8829

As diferenças históricas entre as duas instituições voltadas à atenção à criança na primeira infância — creches e pré-escolas — têm, sobretudo, um recorte econômico e, considerando o contexto brasileiro, também racial. As creches, destinadas majoritariamente aos filhos da população mais pobre, foram concebidas como espaços voltados apenas para o atendimento das necessidades básicas, como higiene, alimentação e segurança. Já para os filhos das classes com maior poder aquisitivo, reservavam-se as pré-escolas, vistas como ambientes mais propícios ao "desabrochar" das crianças, com propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento intelectual.

Dessa forma, essas instituições se constituíram historicamente a partir de lógicas distintas: uma marcada pelo assistencialismo, voltada ao cuidado básico e à contenção, e outra permeada por concepções inatistas de aprendizagem, que valorizavam o potencial das crianças de forma seletiva e excludente.

Com a entrada em vigor da LDB/1996, as duas modalidades da Educação Infantil — creche e pré-escola — passaram a integrar a primeira etapa da educação básica, compartilhando uma concepção que articula educar e cuidar, compreendendo o cuidado como elemento indissociável do processo educativo. Diante disso, torna-se fundamental questionar: como essa articulação entre cuidar e educar tem sido compreendida e efetivada nos cotidianos da pré-escola?

A outra professora cujas narrativas trago para colaborar com esta discussão eu conheci quando ainda trabalhava como elaboradora de materiais para a Educação Infantil no município do Rio de Janeiro. Na época, realizávamos visitas às escolas, pois o material era elaborado com base em práticas pedagógicas reais que aconteciam nas unidades escolares, além de contar com imagens das próprias crianças.

Ela atuava em uma unidade do município que atendia turmas desde a pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) até o 6º ano do Ensino Fundamental, conhecido na rede como 6º ano experimental. Ao chegarmos à escola, ela compartilhou a angústia de trabalhar com uma turma de Educação Infantil em um ambiente predominantemente voltado para o Ensino Fundamental, o que gerava desafios tanto na organização do espaço quanto no reconhecimento da especificidade do trabalho com as crianças pequenas.

Ela narra sua experiência ao participar dos COC com as outras(os) professoras(es) e como era cobrada por eles por suas crianças não alcançarem determinadas expectativas das(os) professoras(es) do Ensino Fundamental.

> *Em um COC do primeiro bimestre, tivemos um conflito entre colegas. Uma professora disse, durante o conselho de classe, que os alunos 'não sabiam nada', que estavam totalmente despreparados. Comentou que as mães estavam cobrando e que ela já estava ensinando letra cursiva, mas as crianças não reconheciam esse tipo de letra.*
> *Aí, eu questionei, na frente das minhas colegas — porque eu tenho voz de professora —, e perguntei: 'Professora, onde está isso na LDB? Onde está no Currículo Carioca? Em qual documento, em qual autor você viu que a letra cursiva precisa ser ensinada na Educação Infantil?' Perguntei mesmo.*
> *Veja, isso era só o primeiro bimestre! E ela afirmava que a turma 'não sabia nada', que estava 'bem despreparada'. A única coisa que aquela professora valorizava era se a criança já soubesse ler*. (Fernanda[4], Professora de Educação Infantil – PEI)

Ao narrar esse episódio cotidiano, observamos o quanto ainda é comum o entendimento de que a pré-escola seria um espaço preparatório para o ensino fundamental, voltado para o desenvolvimento de habilidades que, de forma arcaica, são consideradas essenciais para essa etapa posterior.

Nessa primeira conversa, um dos principais questionamentos que ela fazia às políticas públicas da Prefeitura referia-se à avaliação diagnóstica denominada "Ponto de Partida", implementada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-Rio). Essa ferramenta tem como objetivo mapear as habilidades das crianças no início do 1º ano do Ensino Fundamental, especialmente nos campos da leitura, escrita e matemática, com forma de subsidiar o planejamento docente e favorecer a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Entretanto, Fernanda relata que todo esse processo, que incluía provas e testes, gerava um alto nível de estresse nas crianças que ingressavam no 1º ano. Segundo ela, muitas não queriam mais ir à escola, choravam e, em um determinado caso, uma criança chegou a vomitar na porta da unidade escolar de tanto nervoso. Ao longo dos anos, ela percebeu que esse tipo de reação era recorrente. Por esse motivo, mesmo compreendendo que a Educação Infantil não deve ter caráter preparatório para o Ensino Fundamental — e ciente da legislação que respalda essa etapa —, a professora decidiu dialogar com os docentes do 1º ano para entender melhor quais eram as demandas do "Ponto de Partida". Assim, buscou adequar algumas de suas práticas, introduzindo determinados conteúdos

[4] Nome fictício

de forma contextualizada, para minimizar os impactos negativos dessa transição nas crianças.

Esse olhar atento ao que acontecia com as crianças, mesmo após deixarem de ser suas “alunas”, levou Fernanda a ressignificar e negociar suas práticas docentes como forma de cuidado. Mais do que seguir prescrições curriculares, ela demonstrava um compromisso ético com o bem-estar infantil, compreendendo que cuidar também envolve acolher, escutar e agir frente ao sofrimento das crianças diante de processos escolares desumanizantes.

Dessa forma, ao ser questionada sobre como identificar o binômio cuidar e educar nas práticas docentes da pré-escola, Fernanda respondeu com base em suas vivencias docentes.

> *O cuidar é educar, não tem como separar uma coisa da outra. Você precisa cuidar da criança nos mínimos detalhes. Se ela é sempre risonha e, de repente, chega séria, alguma coisa está acontecendo. Isso também é cuidado.Na pré-escola, percebo diferenças em relação à creche, principalmente pela estrutura e pelas demandas de higiene. Procuro orientar as famílias sobre a importância de desenvolver a autonomia das crianças, sem deixar de ajudar quando necessário. Não é uma questão de não querer cuidar, mas de ensinar e orientar. Eu abraço, sou afetiva e nunca me recusei a cuidar de nenhuma criança.O cuidado também está na alimentação, quando percebemos que uma criança não comeu ou se comportou de maneira diferente do habitual. Acredito que os professores que compreendem que cuidar e educar caminham juntos trabalham de forma diferente. Entre essas duas dimensões, precisa haver afetividade. Você não trabalha com cadeiras, trabalha com pessoas, com crianças.Não podemos simplesmente dizer que determinada ação não é nossa atribuição e deixar a criança suja. É preciso se colocar no lugar do outro. Quando me perguntam o que é educar e cuidar, digo que precisam caminhar juntos, e, no meio de tudo isso, está o afeto. O que te afeta te transforma. Se a criança é indiferente para você, você não vai cuidar dela.* (Fernanda, Professora de Educação Infantil – PEI)

Na narrativa de Fernanda, é possível perceber uma mudança no olhar sobre a ideia de cuidado e a forma como essa se articula com a educação nos contextos da pré-escola. Na creche, em razão da maior dependência física de bebês e crianças bem pequenas, o discurso que emerge sobre o cuidado está fortemente relacionado ao cuidado corporal, aquele que atende às necessidades básicas de higiene, alimentação e proteção.

ISSN: 2358-8829

Já na pré-escola, onde se cobram das crianças uma maior autonomia em relação a essas demandas corporais, o cuidado passa a assumir uma dimensão mais simbólica, voltada à aprendizagem das emoções e da autonomia. No entanto, essa aprendizagem frequentemente é tratada de forma técnica e mecanizada, reduzida ao desenvolvimento cognitivo, desconsiderando sua complexidade e integralidade.

Nesse contexto, observa-se que, para a criança ser considerada "pronta" para ingressar no Ensino Fundamental, espera-se que ela já tenha pleno domínio dos cuidados com seu próprio corpo. Caso isso não ocorra, o discurso dominante tende a atribuir a responsabilidade à própria criança ou à condução de sua família. Hegemonicamente, perpetuam-se, assim, ideias de que aqueles que não atingem determinados marcos de desenvolvimento dentro de um tempo considerado "ideal" são classificados como sujeitos que apresentam algum tipo de desvio ou patologia.

Esse processo está intimamente ligado à lógica da medicalização da infância, que, como apontam Arruda e Nascimento (2020), trata-se de um sistema que estabelece distinções entre o normal e o patológico, impondo uma normatização dos comportamentos, das existências, dos modos de trabalho e das formas de afetividade.

> O pensamento medicalizado utiliza meios de correção que não são meios de punição, mas meios de transformação dos indivíduos, e toda uma tecnologia do comportamento do ser humano está ligada a eles. Permite aplicar à sociedade uma distinção entre o normal e o patológico e impor um sistema de normalização dos comportamentos e das existências, dos trabalhos e dos afetos. (ARRUDA e NASCIMENTO, 2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas evidenciam avanços no reconhecimento da indissociabilidade entre cuidar e educar na Educação Infantil. Entretanto, as narrativas analisadas revelam que essa compreensão ainda convive com práticas que hierarquizam essas dimensões, associando o cuidado predominantemente às necessidades corporais e o educar às atividades planejadas e às expectativas de desempenho. As experiências compartilhadas pelas professoras demonstram que as concepções de cuidado são atravessadas por questões históricas, sociais e institucionais, que influenciam a organização do trabalho docente e as relações estabelecidas com as crianças.

As narrativas também evidenciam que as expectativas de autonomia e preparação para o Ensino Fundamental podem produzir práticas que desconsideram os tempos e as singularidades infantis. Em contrapartida, revelam possibilidades de ressignificação do cuidado quando as professoras reconhecem as necessidades das crianças, acolhem suas manifestações e questionam práticas que produzem sofrimento. Nessa perspectiva, compreender o cuidado como uma dimensão ética implica reconhecer bebês e crianças como sujeitos de direitos, saberes e desejos, assumindo a escuta, a atenção, a responsabilidade e o respeito às diferenças como princípios constitutivos da docência. Assim, mais do que defender a indissociabilidade entre cuidar e educar como princípio normativo, é necessário compreendê-la como um compromisso ético e político que se concretiza nas relações cotidianas e na valorização da vida na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil, Cuidar, Educar, Ética do Cuidado

REFERÊNCIAS:

ARRUDA, Glacione e NASCIMENTO, Anelise. **Onde estão os bebês nas políticas?** Governar a infância para governar a vida. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 264 - 278 – (jun. – out. 2020): "Educação e Democracia em Tempos de Pandemia". Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/50633/35503.

BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei no 9.394/96., Senado Federal, Brasília, DF.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução no 01/99 - Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Câmara de Educação Básica. aprovado em 7/04/99. Brasília. 1999.

FILHO LEITE, Aristeo. **Rumos da educação Infantil no Brasil**. Revista Teias: Rio de Janeiro, ano 6, nº - jan/dez 2005. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23981/16952.

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

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **Relações entre adultos e bebês na educação infantil: indícios para compreensão de uma docência não linear**. Poiésis, Tubarão, v. 13, n. 24, p. 313–330, jul./dez. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/02646776/Downloads/admin,+6_AS+RELA%C3%87%C3%95ES+ENTRE+ADULTOS+E+BEB%C3%8AS+NA+EDUCA%C3%87%C3%83O+INFANTIL.pdf

TIRIBA, Léa. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar?** Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPEd, GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Caxambu, MG, 2005. Disponível em: https://legado.anped.org.br/biblioteca/item/educar-e-cuidar-ou-simplesmente-educar-buscando-teoria-para-compreender-discursos-e legado.anped.org.br