

ARTIGO**Cuidado e educação de bebês: a docência, as sensações térmicas e o reino da dúvida*****Baby care and education: teaching, termal sensations and the realm of doubt*****Laís Caroline Andrade Bitencourt^a**
laiscarolineabit@gmail.com**Isabel de Oliveira e Silva^b**
isabel.os@uol.com.br**RESUMO**

Este artigo tem por objetivo analisar as ações de professoras e auxiliares de Educação Infantil para promover o bem-estar de bebês na creche. As decisões sobre como organizar o ambiente, a frequência de hidratação, a percepção sobre as necessidades de trocas de fraldas ou banho e sobre a adequação das vestimentas das crianças conforme o clima são aspectos cotidianos da prática docente na creche. Trata-se de ações sutis no cotidiano das relações professora-criança ou auxiliar-criança. Considera-se que as ações para promover o bem-estar envolvem um conjunto de aspectos relacionais, ambientais e materiais que se interrelacionam. Neste artigo, focalizam-se ações voltadas para o conforto térmico das crianças, em diálogo com os desafios que as características da docência na creche apresentam para a formação de professores. Operando com método qualitativo, as conclusões indicam algumas questões, quais sejam: o trabalho apresenta dimensões sutis, pouco perceptíveis no cotidiano, mas fundamentais para o bem-estar das crianças e adultas; a naturalização de práticas de cuidado leva à sua invisibilização, impedindo processos de reflexão sistemática que promovam maior segurança e conforto; a importância de a formação de professores incorporar os conteúdos sobre o cuidado na Educação Infantil.

Palavras-chave: Docência com Bebês. Sensação Térmica. Cuidado e Educação. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article aims to analyze the actions of Early Childhood Education teachers and assistants to promote the well-being of babies in daycare. Decisions about how to organize the environment, the frequency of hydration, the perception of the need for diaper changes or bathing and the suitability of children's clothing according to the weather are everyday aspects of teaching practice in daycare centers. These are subtle actions in everyday teacher-child or assistant-child relationships. It is considered that actions to promote well-being involve a set

^a Doutora em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professora, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

^b Doutora em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professora, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

of relational, environmental and material aspects that are interrelated. In this article, we focus on actions aimed at children's thermal comfort, in dialogue with the challenges that the characteristics of teaching in daycare centers present for teacher training. Operating with a qualitative method, the conclusions indicate: that the work presents subtle dimensions, barely noticeable in everyday life, but fundamental for the well-being of children and adults; that the naturalization of care practices leads to their invisibility, preventing systematic reflection processes that promote greater safety and comfort; the importance of teacher training incorporating content about care in Early Childhood Education.

Keywords: Teaching with Babies. Thermal Sensation. Care and Education. Child Education.

Introdução

Este artigo, que tem por objetivo analisar ações de professoras e auxiliar de Educação Infantil - EI para promover o bem-estar de bebês na creche, focaliza as ações de cuidado em relação ao conforto térmico dos bebês como parte importante do exercício cotidiano da docência. Para isso, parte do pressuposto de que a variabilidade das idades das crianças na EI constitui fator importante para a organização das práticas de cuidado e educação. A busca por compreender e construir referências que contemplem as especificidades da docência com bebês tem conquistado espaço nas pesquisas acadêmicas da área da educação. Pesquisadoras(es) tentam, de forma crescente, responder à pergunta “como ser professora de bebês?” (Rocha; Gonçalves, 2015). Isso porque as especificidades do trabalho de cuidar e educar crianças de 0 a 3 anos em Instituições de Educação Infantil – IEI sugerem um olhar para aspectos pouco estudados ou mesmo ignorados nos estudos relacionados a outras etapas da educação escolar.

As decisões sobre como organizar o ambiente, a frequência de hidratação, a percepção sobre as necessidades de trocas de fraldas ou banho e sobre a adequação das vestimentas das crianças conforme o clima são aspectos cotidianos da prática docente na creche. A partir de pesquisa sobre a docência com bebês, observou-se que a atenção ao bem-estar dos bebês e das crianças de até 2 anos envolve ações e decisões baseadas no conhecimento sobre as crianças, mas também nas experiências e sensações das professoras. Tendo em vista a centralidade do cuidado e do bem-estar infantil nas funções da creche, considera-se relevante iluminar tais ações e suas orientações. Trata-se de ações sutis no cotidiano das relações professora-criança ou auxiliar-criança. Considera-se que as ações para promover o bem-estar envolvem um conjunto de aspectos relacionais, ambientais e materiais que se interrelacionam.

As pesquisas e debates da área concordam que os cursos de Pedagogia não “oferecem uma formação inicial específica para a docência na Educação Infantil” (Baptista; Barreto, 2019, p. 171), mesmo com a inclusão de disciplinas que abordam conteúdos da área. Os estudos defendem uma formação profissional que favoreça o conhecimento sobre as características específicas das infâncias e das crianças, observando suas necessidades nas diferentes faixas etárias que compõem o público da EI (Campos, 1999; Silva, 2016; Pimenta *et al.*, 2017; Albuquerque; Rocha; Buss-Simão, 2018; Baptista; Barreto, 2019).

Em artigo de 1999, três anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que previu o mesmo nível e curso de formação para professoras da EI e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Maria Malta Campos propõe a discussão sobre a formação docente

para o trabalho com crianças de 0 a 10 anos. A novidade, naquele momento, era a inclusão da EI como primeira etapa da Educação Básica com prescrição legal da formação de professores em nível superior para ambas as etapas. Tratava-se, pois, do reconhecimento da educação da criança de 0 a 6 anos no campo da educação e que deveria, portanto, ser incorporada aos sistemas de ensino. Esse reconhecimento de “estatuto” de igualdade entre EI e demais etapas da Educação Básica, ao mesmo tempo, requeria a consideração de suas finalidades, sustentadas pelas especificidades que caracterizam bebês e demais crianças. Como, tradicionalmente, a formação de professores no Brasil se dedicou aos Ensinos Fundamental e Médio, demandava-se a construção de referências sobre as diferenças dentro da igualdade. Campos (1999), a partir da discussão da ausência e/ou insuficiência de formação das mulheres, em sua maioria, que trabalhavam com crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas, muitas delas não regulamentadas, propõe a discussão das subfaixas etárias compreendidas entre 0 e 10 anos. Ela observa que, na maioria dos países, “há uma diversificação do tipo de formação prévia exigida dos professores e educadores que atendem bebês e crianças muito pequenas (até 2 ou 3 anos), crianças na faixa pré-escolar (dos 2/3 anos até 5 ou 6 anos) e crianças de escola primária, acima dos 6 anos” (Campos, 1999, p. 138).

Baptista e Barreto (2019) reafirmam a necessidade da incorporação de conhecimentos de diferentes áreas no trabalho docente com crianças menores de 6 anos. Para as autoras,

a docência na Educação Infantil requer conhecimentos psicológicos, sociológicos, antropológicos, históricos, culturais, políticos e pedagógicos que possibilitem: compreender esses sujeitos complexos e concretos que vivem sua infância também em ambientes coletivos educacionais; entender fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que se entrecruzam na constituição e nas ações desses sujeitos em suas relações com o mundo; saber como planejar, organizar tempos e espaços e desenvolver ações capazes de ampliar as experiências das crianças em relação às diferentes dimensões contempladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; conhecer, respeitar e considerar as diferenças culturais, regionais e locais que constituem a diversidade brasileira. Todos esses conhecimentos devem ser desenvolvidos na formação, por meio de uma relação profunda, consistente e constante entre teoria e prática (Baptista; Barreto, 2019, p. 175-176).

Essa perspectiva sobre a docência com bebês e crianças até os 6 anos de idade, em diálogo com a literatura da área, enfatiza a amplitude e a complexidade dos elementos formativos necessários para que o trabalho docente na EI corresponda ao direito de bebês e demais crianças à educação de qualidade, entendida dos pontos de vista pedagógico, social e político.

Embora as especificidades das crianças e das infâncias tenham conquistado espaço nos currículos dos cursos de Pedagogia, observa-se ainda a prevalência da perspectiva “escolarizante” na formação voltada para a pré-escola. No caso da docência com bebês, esses sujeitos e a creche permanecem na invisibilidade (Albuquerque; Rocha; Buss-Simão, 2018).

Com a inexistência ou a fragilidade de suporte teórico e de reflexões e oportunidades de formação para a prática pedagógica com bebês e crianças pequenas, as professoras desenvolvem estratégias de formação constituídas, sobretudo, por trocas de experiências entre si e com profissionais de outras instituições, utilizando principalmente livros que tratam, em especial, do *como fazer* (Bitencourt, 2020).

Entretanto, são as crianças e suas condições conforme a idade que oferecerão os elementos

definidores do trabalho das professoras e auxiliares (Barbosa, 2010; Rocha; Gonçalves, 2015). Uma especificidade do trabalho no berçário, postulada pela literatura da área, é a necessidade de que professoras e auxiliares se dediquem a compreender os comportamentos, os interesses e os sentimentos das(os) bebês, prezando pelo seu desenvolvimento e bem-estar (Barbosa, 2010). Trabalhar com bebês implica conhecer as suas necessidades, as características da faixa etária e o meio social e cultural no qual elas(es) estão inseridas(os). Implica ainda o reconhecimento da alteridade das crianças por parte das professoras.

A habilidade para trocar fralda, por exemplo, constitui uma ação específica do trabalho com bebês, não fazendo parte, portanto, do trabalho com crianças de 5 anos, pois essas últimas já conseguem usar o banheiro, com exceção de crianças com deficiência que a demandem. O mundo das(os) bebês, marcado por necessidades singulares de cuidados e por formas de comunicação e expressão por diferentes linguagens, exige das adultas um aperfeiçoamento na capacidade de interpretação de olhares, sons, gestos, contatos físicos, sensações térmicas, cheiros e sabores. Supõe-se deixarem afetar pelas(os) bebês e ter atenção às formas como, também elas, as(os) afetam. Exige ainda, nas relações estabelecidas diariamente, disporem de conhecimentos e habilidades para os cuidados com o corpo, o que envolve, por exemplo, a alimentação, a higiene, o apoio para o sono e ministrar medicamentos, quando necessário. (Veríssimo, 2001; Vitta, 2004; Seguin; Dafre, 2006; Bitencourt, 2020).

O trabalho de cuidado, em geral e, especificamente com bebês, é referido pelas(os) profissionais que o exercem como sustentado também e, por vezes, essencialmente, em experiências pessoais, principalmente a experiência materna. Os elementos trazidos pela maternidade e os conhecimentos construídos ao longo de gerações sobre o trabalho de cuidar de outros seres humanos são amplamente discutidos em pesquisas sobre EI (Cerisara, 2002; Dumont-Pena, 2015). Sem desconsiderar a necessária crítica à naturalização dos conhecimentos e habilidades para cuidar, observa-se que professoras afirmam ser, “na lida”, na experiência prática, na maternidade, que acontecem aprendizados importantes que subsidiam o trabalho com bebês. A dimensão prática toma um lugar central na docência com esse público (Bitencourt, 2020).

A mobilização da experiência materna e de cuidados com o outro no âmbito familiar faz parte das referências do trabalho docente na EI, as quais se apresentam como saberes que têm sido úteis para as professoras. No entanto, as fortes transformações sociais e culturais ocorridas a partir da segunda metade do século XX, e intensificada neste primeiro quarto de século, exigem relativizar tais experiências. A multiplicidade de composições e configurações familiares (Araújo, 2011), as conquistas femininas no que se refere ao acesso à educação e ao trabalho, bem como as condições econômicas incidem nas formas de socialização nos contextos familiares. Considera-se, portanto, que a responsabilidade das Políticas Nacionais e Municipais de Educação, das IEI e das Instituições de Ensino Superior no reconhecimento e sistematização de saberes, na formação inicial, em serviço e continuada para as professoras, inclui a consideração dos perfis de estudantes que buscam a formação em Pedagogia e que, possivelmente, exercerão a função docente com bebês e crianças na Educação Infantil. É fundamental que as formações proporcionem reflexões sobre a organização e as condições do trabalho e que ofereçam subsídios às professoras que sejam passíveis de crítica e reflexão coletiva para assegurar práticas adequadas com as crianças (Baptista; Barreto, 2019; Bitencourt, 2020).

Nesse contexto e com a finalidade de contribuir com reflexões que subsidiem a formação

e as práticas docentes nas IEI, a pesquisa realizada analisou como as professoras agem diante das demandas das(os) bebês considerando diferentes aspectos, dentre os quais os que se referem à promoção de conforto e bem-estar. Focalizam-se as ações relativas ao conforto das crianças, diante das variações de temperatura ambiente. As seguintes questões orientaram este estudo: é possível aferir o grau de desconforto individual quanto à sensação térmica? Como as professoras e a auxiliar avaliam o conforto e as necessidades das crianças? Como saber se a(o) bebê está com frio ou com calor para tomar a decisão de tirar ou não o seu casaco? Quem toma a decisão final, caso haja divergência entre as adultas quanto ao procedimento mais adequado? Quais lógicas as professoras e a auxiliar mobilizam para lidar com a variação da temperatura ambiente na docência com bebês?

Os dados foram construídos a partir de uma pesquisa qualitativa com base empírica cujo objetivo geral era compreender a experiência social (Dubet, 1994) das professoras e da auxiliar que trabalhavam com bebês em uma IEI. Realizamos a pesquisa de campo em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, contando com 10 sujeitos de pesquisa: nove professoras e uma auxiliar de apoio à EI. As professoras e a auxiliar trabalhavam com duas turmas que ocupavam o mesmo ambiente, com um total de 12 bebês, cujas idades variavam entre 6 meses e 1 ano e meio e que permaneciam na escola em jornada de tempo integral.

A geração dos dados foi realizada durante dez meses, entre março e dezembro de 2017. Os instrumentos utilizados foram: a) entrevistas semiestruturadas com as nove professoras e a auxiliar e b) observação participante, com registros em diário de campo. Por questões de ordem ética, todos os nomes, da EMEI, das(os) bebês e das adultas são fictícios. As professoras são concursadas para o cargo de Professor para a EI, com jornada diária de 4 horas e meia, e a auxiliar tem contrato de 8 horas como celetista e não possui formação em Magistério ou Pedagogia. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade.

As análises realizadas se sustentam na compreensão do cuidado como trabalho relacional, com base nos instrumentos legislativos e normativos brasileiros, nas discussões de autores nacionais e internacionais sobre o trabalho do cuidado em diferentes esferas, bem como à Antropologia dos Sentidos, postulada por David Le Breton (2016).

O trabalho de cuidado no trabalho educativo com bebês

O trabalho do cuidado faz parte da história da EI que é marcada pela tensão entre a assistência e a educação, esta última vinculada às atividades pedagógicas (Vieira, 1988; Kuhlmann Júnior, 1998). Essa tensão é potencializada na etapa creche, que atende a bebês e crianças até 3 anos que apresentam maior dependência do que as crianças da pré-escola em relação aos cuidados com o próprio corpo e à sua segurança no ambiente coletivo. As discussões sobre o cuidado e a formação de professoras para desempenhar as ações de cuidado e educação estão presentes no Brasil desde a década de 1970. A partir dos anos 1990, os consensos construídos na área passaram a integrar os documentos das políticas públicas destinadas às crianças brasileiras (Brasil, 1988, 1996, 2009, 2018). Esse conjunto de instrumentos normativos e legislativos expressa a concepção de indissociabilidade entre as ações de cuidar e educar nas

relações estabelecidas entre profissionais da educação e crianças nas IEI brasileiras.

Enquanto categoria analítica, o cuidado é objeto de estudos no campo acadêmico em diversas áreas de conhecimento, como Enfermagem, Filosofia, Sociologia, Ciências Sociais, Psicologia e Educação, campos que se interessam por conhecimentos relacionados à condição humana. No campo da Sociologia do Trabalho, as análises informam que o *care work* ou o trabalho do cuidado expande-se em escala internacional principalmente por duas grandes causas: a entrada maciça da mulher no mercado de trabalho e o envelhecimento rápido da população. Com isso, as famílias enfrentam dificuldades para cuidar de seus membros dependentes e essas atividades vão sendo terceirizadas em razão da complexidade existente na vida social contemporânea, ensejando, inclusive, diversidade de organizações familiares (Hirata; Guimarães, 2012). A creche, nesse contexto, constitui-se como uma das instituições que se ocupa do trabalho do cuidado (*care work*) de bebês e crianças até os 3 anos em contexto coletivo de modo associado à sua dimensão educativa.

Para Guimarães, Hirata e Sugita (2012, p. 82), o cuidado (*care*) significa, de forma geral, “o conjunto de medidas públicas necessárias para o bem-estar (*welfare*) da população num Estado-providência”. As autoras nos lembram da diversidade de significações que o verbo ‘cuidar’ tem na língua portuguesa, designando, no Brasil, “um espectro de ações plenas de significado nativo, longa e amplamente difundidas, muito embora difusas no seu significado prático” (Guimarães; Hirata; Sugita, 2012, p. 82). “Cuidar” e “tomar conta”, expressões de uso cotidiano que possuem vários significados, são atividades associadas a agentes femininos e subalternos e, além disso, compartilham uma natureza multidimensional e transversal com outros conceitos como “trabalho” e “gênero”.

O cuidado como atividade pouco valorizada pela sociedade e exercida por agentes subalternos, especialmente as mulheres, é abordado na literatura feminista e por pesquisadoras da EI (Tronto, 1997; Cerisara, 2002; Dumont-Pena, 2015). Essas pesquisadoras analisam o cuidado como uma atividade indispensável a todos os setores da sociedade que deveria ser valorizada a começar pelo atendimento às reivindicações relacionadas às condições de trabalho a que são submetidos os agentes que se ocupam da difícil e necessária tarefa de cuidar e educar outros seres humanos.

Na defesa do cuidado como “premissa fundamental” para a democracia, Tronto (1997) fala em duas realidades do cuidado: a) o “cuidado necessário” – aquele que a pessoa não pode fornecer a si própria, como é o caso das(os) bebês e b) o “serviço social” – aquele que a pessoa pode fornecer a si mesmo, mas escolhe não fazer, como o serviço doméstico ou o cuidado com as crianças, tendo a distinção dessas duas realidades também um limite político, pois se estabelecem relações de poder entre quem cuida e quem está sendo cuidado, quem precisa de cuidado e quem decide cuidar, ainda que todos os seres humanos precisem de cuidado. No entanto, tais relações de poder não possuem uma única direção e dependem do contexto e dos sujeitos envolvidos. A consideração desse aspecto variável das relações de poder é importante para permitir apreender as nuances que operam nas relações entre professoras e bebês na EI.

Observa-se que o trabalho de cuidado desempenhado pelas professoras da EI – a categoria profissional menos valorizada nos sistemas de ensino – pode ensejar diferentes interpretações dos sentidos dessas relações, as quais precisam ser explicitadas e discutidas de modo a gerar um conhecimento sobre o tema que dialogue com as experiências desses sujeitos.

Outro aspecto destacado na literatura se refere ao reconhecimento de que o trabalho

do cuidado exige competências naturalizadas historicamente como femininas, “naquilo que é esperado das mulheres” na configuração da sociedade (Molinier, 2012, p. 33). São competências como: formas de agir, gestos, atenção particular e resposta ajustadas ou afinadas às necessidades do destinatário, discrição, amor, simpatia, doçura, paciência, generosidade, sutileza, capacidade de antecipação, atitude atenciosa e desapegada, dentre outras. Para Thereza Montenegro (2005), no campo de estudos da moralidade, a generosidade é o conceito que mais se aproxima das definições do cuidado. Em suas palavras:

Se o cuidado, entendido no campo da moralidade como generosidade, é, como observei, perpassado por determinações da racionalidade, torna-se necessário adotar uma perspectiva de desenvolvimento da moralidade que integre componentes cognitivos e emocionais, universais e pessoais. É nessa articulação das relações entre essas dimensões que entendo deva residir o fundamento de uma conceituação do cuidado na educação infantil (Montenegro, 2005, p. 92).

Montenegro (2005) se refere ainda ao cuidado como expressão de que a pessoa se importa, interessa-se pelo outro ou por alguma coisa. Para a autora, importar-se com algo não se refere a opiniões, sentimentos ou desejos e sim a dirigir, propositadamente, sua atenção para o objeto do cuidado. A relação da pessoa com o objeto do cuidado impõe ainda a administração de sentimentos que emanam do sucesso ou fracasso imposto pela necessidade, seja ela volicional, que coage a pessoa a agir de uma determinada maneira, ou não. Cuidar, então, afeta tanto quem cuida como quem está sendo cuidado, estabelecendo a inevitabilidade de cuidar do sujeito que executa as atividades de cuidado.

A par da discussão que compreende o cuidado como uma dimensão estruturante das relações sociais, sua apreensão como prática docente na EI demanda avançar para aspectos do conhecimento e dos procedimentos que o operacionalizam. Um primeiro aspecto a ser destacado concerne ao caráter cultural das práticas de cuidado que, reconhecidas como universais na condição humana, adquirem características específicas nos diferentes grupos sociais e tempos históricos. Essa perspectiva permite a compreensão das práticas de cuidado como parte dos processos culturais e que são sistematizadas e transmitidas por meio de diferentes processos da vida cotidiana constituindo-se de técnicas, processos e artefatos. Damaris Maranhão (2011) recupera de Marcel Mauss a ideia de “técnicas do corpo” para discutir os procedimentos e os conhecimentos que operam no trabalho de cuidado. Tais práticas, como alimentar, fazer a higiene, acalantar ou oferecer apoio para o sono, bem como os artefatos, tempos e ambientes nos quais ocorrem, são aprendidas desde a mais tenra idade e, por isso mesmo, acabam por serem apreendidas como naturais. Assim, o estranhamento, o olhar distanciado se faz imprescindível para desnaturalizar o que se vê. Somente assim será possível identificar como culturais as ações de cuidado que são expressões de valores e experiências dos sujeitos que as realizam. Além disso, expressam conhecimentos que nem sempre são tratados como tais por não estarem, na maior parte dos casos, sistematizados e transmissíveis por meio de processos de formação.

Na EI, as práticas de cuidado expressam as concepções de desenvolvimento humano e de educação. Os cuidados com a alimentação, o sono, a higiene e a segurança se articulam ao conjunto dos processos educativos que se estruturam por meio das interações e das brincadeiras, em uma particular organização de espaços e tempos. Seja na alimentação ou na higiene, nas ações de

proteção e conforto, os artefatos e as formas com que as relações de cuidado ocorrem educam as crianças no denso contexto cultural do qual fazem parte (Maranhão, 2011). Além disso, as relações de cuidado (e educação) são marcadas por forte componente afetivo, no sentido de que crianças e adultos se afetam mutuamente. O contato corporal ultrapassa a dimensão física que é apenas parte do contexto relacional de cuidado, no qual os afetos estruturam as interações professora-bebê (Guimarães; Arenari, 2018).

Nesse sentido, torna-se importante olhar para as sutilezas (Cerisara, 2002) do trabalho de professoras e auxiliares, visto que é impossível mensurar, nos métodos do mercado (Dumont-Pena, 2015), o trabalho do cuidado. As dimensões sensíveis, vividas por professoras e auxiliares durante a realização das atividades de cuidar e educar bebês em IEI, podem ser compreendidas por meio das percepções sensoriais das adultas. Assim também são as percepções sensoriais que, em muitos momentos, orientam as ações de professoras e auxiliares durante a experiência de cuidar e educar bebês de forma coletiva (Bitencourt, 2020).

Para David Le Breton (2016), sociólogo, antropólogo e psicólogo francês, que aborda antropologicamente os cinco sentidos e/ou sensações humanas, o ser humano é atravessado e transformado permanentemente pelo mundo em que vive, sendo as percepções sensoriais “em primeiro lugar a projeção de significações sobre o mundo” (Le Breton, 2016, p. 15). É através do corpo que o ser humano significa as ações e as relações estabelecidas entre eles. É através dos sentimentos que os indivíduos tomam consciência de si, experimentando “a sua existência pelas ressonâncias sensoriais e perceptivas que não cessam de atravessá-lo” (Le Breton, 2016, p. 11). São as nossas percepções sensoriais que, “entrelaçadas às significações, traçam os limites flutuantes do entorno em que vivemos, elas dizem sua abrangência e seu sabor” (Le Breton, 2016, p. 13).

As percepções sensoriais estão impregnadas de subjetividade, pois a base da teoria da Antropologia dos Sentidos “repousa sobre a ideia de que as percepções sensoriais não dependem somente de uma fisiologia, mas em primeiro lugar de uma orientação cultural deixando uma margem à sensibilidade individual” (Le Breton, 2016, p. 14). Nesse sentido, com as(os) bebês, o trabalho de julgar se a água do banho está na temperatura adequada, se o suco servido está muito doce ou muito gelado, se é necessário colocar ou retirar agasalho, por exemplo, passa pela percepção sensorial das adultas atrelada às significações subjetivas de cada uma delas, tanto em relação aos comportamentos das(os) bebês quanto às suas sensibilidades individuais.

Le Breton (2016, p. 14) nos diz ainda que as percepções sensoriais são modeladas pela educação e utilizadas por cada um segundo a sua própria história pessoal, formando um “prisma de significações sobre o mundo”. Essas percepções sensoriais trabalham em conjunto com objetivo de tornar o mundo coerente e habitável.

É a cultura que determina “o campo de possibilidade do visível e do invisível, do tátil e do intocável, do olfativo e do inodoro, do sabor e da sensaboria, do límpido e do nebuloso etc.” (Le Breton, 2016, p. 17). No berçário, espaço com uma cultura própria, são determinados os campos de visão, de audição, de tato, de olfato e de paladar. Nesse espaço há um universo sensorial particular, desenhado pelos seres humanos e pelas culturas, condições sociais e econômicas de cada adulto e cada criança ali presente. Os sentidos - não como significado ou pensamento - são a primeira linguagem do ser humano, revelando-se com muito mais evidência no trabalho e na experiência de

cuidado e educação com bebês do que com crianças maiores.

Com essa lente procuramos olhar as interações das professoras e de uma auxiliar de EI com bebês e como elas vão conhecendo suas necessidades e preferências. Ao mesmo tempo em que são afetadas pelas crianças (Montenegro, 2005), vão construindo formas de relacionamento que perpassam seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas práticas. Nesses momentos interacionais, as adultas mobilizam conhecimentos que construíram ao longo de sua vida, reavaliando-os, muitas vezes com o auxílio de uma colega, e construindo formas particulares e coletivas de cuidar e educar outros seres humanos.

Cuidando do conforto térmico das crianças: dúvidas, contradições e interação de saberes

Uma das principais atividades da rotina com bebês é o banho. Essa atividade exige das adultas a tomada de várias decisões, como deixar a temperatura da água agradável, organizar o tempo de espera da(o) bebê após o convite para o banho, escolher que roupa colocar na(o) bebê, decidir se a porta do banheiro fica aberta ou fechada tendo em vista a ventilação no ambiente, decidir sobre o tempo de realização da atividade e se lava ou não o cabelo.

Enquanto realizava uma atividade de banho, a professora Júlia verbalizou a dúvida advinda das alterações nas sensações térmicas causadas pela variação do tempo e das sensações pessoais quando ia vestir o bebê. Júlia pediu opinião, porém, também na dúvida, não respondemos verbalmente já pensando em entender melhor como essas questões que, aparentemente pareciam simples, tornavam-se complexas quando do exercício da função. Vejamos o registro:

Vamos colocar o babador aqui? Júlia olhou para mim e perguntou: será que eu coloco blusa de frio, hein? Esse tempo doido. Torci a boca e balancei o ombro para cima. Não respondi nada verbalmente. Júlia continuou na dúvida: coloco ou não coloco? Vou colocar. Eu estou suando (Notas de campo, 2017).

Observa-se que a professora viveu uma dúvida, visto que o conhecimento possível para ela naquele momento era o que emergia de suas sensações (*estou suando*). Um cálculo precisou ser feito rapidamente: de um lado, sua sensação indicava que fazia calor e, de outro, possivelmente ela avaliou que seus movimentos para realizar as ações de banhar, secar e vestir a criança a fizeram sentir calor (*estou suando*), o que não correspondia às ações do bebê naquele momento.

Em outra situação de banho, a auxiliar, enquanto penteava o cabelo do bebê, comentou que na mochila dele não havia nenhuma roupa fresca e que o tempo estava quente (notas de campo, 2017). A variação da temperatura ambiente ao longo da jornada diária, por vezes, impõe a vivência, no mesmo dia, de sensações relacionadas às várias estações do ano. Com isso, as professoras e a auxiliar viam-se instadas a encontrar recursos para deixar as crianças mais confortáveis, seja solicitando à família que alterasse a forma de organização dos pertences das crianças, enviando roupas mais quentes ou mais frescas, seja emprestando roupas da EMEI que julgavam mais adequadas para o momento. As professoras evidenciavam ações cotidianas de compartilhamento dos cuidados com

as famílias no planejamento e realização das atividades diárias. Elas perguntavam às famílias como elas gostariam de vestir seu filho ou filha no momento do retorno para casa, visto que a temperatura dentro da sala de convivência é diferente da temperatura nos ambientes abertos que é influenciada também pela intensidade de vento. Nos dois trechos apresentados acima, observa-se a atenção das adultas ao clima tendo em vista o bem-estar das crianças, com base em suas sensações e percepções por meio das quais significam a si mesmas e o entorno “estendendo” essa significação ao outro, a(o) bebê. Nesse contexto cultural, que envolve os artefatos que são disponibilizados para o conforto pessoal, a(o) bebê vivencia as próprias sensações e os recursos para o seu bem-estar.

Durante as entrevistas, perguntamos às professoras e à auxiliar como elas decidiam que roupa vestir na(o) bebê. As respostas seguiram essa ordem de incidência: a) temperatura ambiente; b) suas próprias sensações térmicas; c) indicativos corporais das(os) bebês; d) reconhecimento de que podem estar sentindo mais calor ou mais frio do que o outro; e) utilização do diálogo com as colegas de trabalho; f) auxílio nas informações fornecidas pelas famílias das(os) bebês; g) observação da atividade que seria realizada; h) informações do pediatra dos filhos; i) informações da própria mãe.

Todas as professoras e a auxiliar responderam que utilizavam como principal indicativo a temperatura do ambiente. Elas disseram que olhavam se o tempo estava nublado, ensolarado, chuvoso, com muito ou pouco vento. Pensavam também sobre as próprias sensações térmicas, se estavam sentindo frio ou calor. Revelaram, no entanto, que não consideravam suas sensações como principal parâmetro e analisavam o comportamento da criança, se a(o) bebê estava suando, se estava com as extremidades (principalmente mãos e pés) frias, bem como se estava incomodada(o) com a roupa. Vejamos a resposta da professora Sofia:

Aí usa mesmo o critério da temperatura ambiente. Do tempo. Se o tempo está mais chuvoso e ventando, é frio. Se está calor, a gente vai colocar uma roupa mais fresquinha. Eles também dão indícios de que estão mais suadinhos, então a gente tem que... nessas questões a gente percebe. Apesar de que eu passo uma fase que tudo é calor, mas eu não sou referência para ninguém. Quando está frio, por exemplo, a gente vê que precisa pôr minha neles, que o chão está friozinho. O vento, ali no berçário, ele circula muito. Quando a gente abre a porta, dá para ver. Você pode ver, durante o dia todo, o ambiente fechado, está mais quentinho lá dentro. Eles vão embora e a gente já põe uma roupinha diferente. Quando não põe, a própria família pede: *olha! Põe uma blusinha porque lá fora está ventando*. É assim. A gente vai observando o tempo (Entrevista, Sofia, 2017).

Ela revelou que suas decisões levavam em conta também sua observação, utilizando, para isso, suas sensações ao tocar o corpo da criança quando poderia perceber se havia suor, se estava com mãos e pés frios ou aquecidos. No trecho reproduzido acima, Sofia se referiu também à variação da temperatura ambiente durante do dia. O tempo muda! Pela manhã, ele está frio e chuvoso, ao meio dia, muito quente e ensolarado e, no final da tarde, o frio volta ou não. Como ter esse controle? Vejamos uma situação relatada pela professora:

Aliás, tem um episódio ótimo porque logo depois que eu comentei das roupas, aliás foi no próprio dia, estava ventando. Eu estava te falando e vendo lá fora: *hoje provavelmente deve ser o dia que a gente vai pôr roupa de frio neles*. Cheguei no berçário, realmente, todos saíram de blusa de frio, mudou o tempo, ficou escuro, a

própria mãe que chegou colocou capuz. Quando eu saio 17h30, aquele sol enorme, vou de carro na frente e o capuz, o moletom, a calça que eu tinha colocado no Mateus a mãe estava tirando no meio da rua, tudo, tirando tudo e ele saindo de camisetinha. Para você ver como é difícil, né? Ter esse controle também: *aqui está assim, lá fora está assim, o tempo muda*, mas a gente tenta acertar (Entrevista, Sofia, 2017).

A temperatura dentro da sala de convivência do berçário é diferente da temperatura nos ambientes abertos que são influenciados também pela quantidade de vento. As variáveis climáticas externas e de sensações pessoais parecem fazer com que o trabalho das professoras e da auxiliar seja baseado nas alternâncias entre erro e acerto, na dúvida, quando elas assumem a difícil tarefa de decidir pelo outro que ainda não fala verbalmente. Vivenciar o significado do que é quente e do que é frio não é igual para todas as pessoas (Le Breton, 2016), não sendo possível aferir o grau de desconforto individual quanto à sensação térmica alheia. No trabalho com bebês, esse dilema se intensifica, pois eles ainda não verbalizam o que sentem, estando ainda em processo de aprendizado das formas de expressões das sensações individuais

Em um dos dias de entrevista com a professora Larissa, uma das pesquisadoras estava vestindo duas blusas de manga comprida, enquanto a professora estava vestindo uma blusa de alças. Comentamos com ela sobre a discrepância das roupas e ela respondeu:

É, e infelizmente neste ano alguém passou um frio, alguém passou um calor, com certeza: *ai, meu Deus, eu queria que alguém colocasse uma blusa de frio em mim* e nós não colocamos ou vice-versa, alguém lá morrendo de calor, depois de meia hora, 40 minutos, 1 hora, é que alguém falou: *nossa, gente! Vamos tirar a blusa de fulaninho*. Infelizmente, assim, uma vez ou outra, por exemplo, hoje eu não estou sentindo frio. Então, se você estivesse sob os meus cuidados, provavelmente, você iria estar com frio porque eu não ia te colocar blusa (Entrevista, Larissa, 2017/2018).

Larissa reconheceu a dificuldade e a subjetividade das tomadas de decisão no berçário, bem como verbalizou que não tinha controle da situação quando afirmou que, provavelmente, se a pesquisadora estivesse aos seus cuidados, estaria sentindo frio.

Professoras e auxiliar identificaram que as diferentes atividades que realizavam durante o dia causavam nelas sensações variadas. Reconheceram também que o fato de estarem passando por determinada fase do ciclo vital em que sentiam mais ou menos calor também influenciava no seu julgamento. Além disso, se elas estavam executando atividades que exigiam muito movimento corporal, poderiam sentir mais calor do que aquelas que estavam executando atividades com menores movimentos corporais, impondo às adultas a observação de parâmetros subjetivos ligados ao conforto térmico. A porta aberta ou fechada influenciava diretamente a intensidade da ventilação do ambiente que, por sua vez, influía no clima da sala e na forma como as professoras e auxiliar vestiam as crianças, como nos contou a professora Sofia no diálogo reproduzido anteriormente.

As variações climáticas influenciavam ainda no planejamento diário das professoras, seja quando iriam se deslocar para outro ambiente, seja quando estavam planejando atividades para realizar com as crianças, ou mesmo durante a realização das atividades anteriormente planejadas. Analisemos o registro de um diálogo entre as professoras Amanda e Bárbara:

Amanda: já dividimos as coisas. Elas [as professoras do turno vespertino] estão mexendo com o portfólio, com o projeto de literatura, que está diferente do que estamos fazendo. Nós estamos fazendo o projeto de literatura, metade das anamneses, organizamos os materiais. Não fica pensando que não estamos fazendo nada não. No berçário não dá para inventar muita coisa não.

Bárbara: maio vamos fazer o livro e a gelatina.

Amanda: olha, não é aconselhável mexer com gelatina por conta do frio. Vamos ficar com o livro mesmo (Notas de campo, 2017).

Amanda e Bárbara estavam planejando atividades para realizar com as(os) bebês, quando Amanda lembrou que, em certa época do ano, uma atividade em específico não deveria ser realizada, tendo em vista a temperatura ambiente. A atividade da “gelatina” exigiria que as crianças ficassem apenas de fralda e, dessa forma, só poderia ser planejada para um período em que a predominância do tempo fosse o calor. Assim, as chances de o planejamento não precisar ser alterado seriam maiores. Dessa forma, além das variáveis da temperatura diária, as professoras observavam também a variação da temperatura de acordo com a época do ano.

As variáveis ambientais e individuais, ligadas aos parâmetros subjetivos do conforto térmico, demandavam das professoras e da auxiliar um tipo de atenção que passava pela observação do entorno e por uma avaliação de suas repercussões sobre o conforto individual, pois precisavam escolher pelo outro se ele preferia uma roupa mais quente ou mais fresca ou ainda alterar abruptamente o planejamento do dia. O banho de sol, por exemplo, uma das atividades diárias com as(os) bebês na prática das professoras, só era realizado quando o dia não estava chuvoso ou nublado, o que levava as professoras a organizarem outras situações interativas com as crianças quando o clima não permitia que elas fossem levadas ao parque.

As professoras evidenciaram também a mobilização de referências de um campo de relações mais amplo, incluindo sua vida pessoal. Suas decisões diárias relativas aos cuidados das(os) bebês quanto às sensações térmicas se referenciam em informações vindas de outros campos do saber, como a Medicina, ao lado de saberes sobre o cuidado que são transmitidos oralmente de mães para filhas, integrando o que vem sendo discutido na literatura como saberes sobre o cuidado (Dumont-Pena, 2015). Nos trechos de entrevistas abaixo, vemos as duas referências nas falas da professora Maria e da professora Nina:

Então, eu sempre olho por mim porque, assim, quando eu tinha os meus filhos pequenos, os pediatras falavam: *não. Se você está sentindo calor, é porque o tempo está quente e o bebê está sentindo calor também, então você não tem que agasalhar*, então eu penso assim, em mim. O tempo está frio, eu coloco um agasalho mais fino. Está calor, eu tiro e tal. Vou observando e observo a temperatura da criança porque às vezes o que acontece? Principalmente nessa época que o tempo está meio instável, está chovendo, mas está calor [...] (Entrevista, Maria, 2017).

A minha mãe sempre falava, pode ser um ditado mais antigo, que a criança sente mais frio que a gente. Tanto é que ela colaborou intimamente com a criação das minhas duas filhas

e ela sempre trazia as duas mais empacotadas, vamos dizer assim. Sempre com muita roupa, muita blusa e tem hora que eu sigo os critérios dela até hoje. Um dos critérios dela que eu sigo é de pensar que a criança dormiu e é bom colocar um paninho, cobrir ela. Porque eu sinto que a criança sente frio, porque eu sinto frio. Eu penso por esse lado. Se eu sinto frio quando eu deito, logo que eu começo a querer dormir, eu sinto frio, ele também vai sentir. Pode ser que no momento desse eu estou sentindo calor ou a colega está sentindo frio, a gente vai entrar num acordo, se tira ou coloca a blusa, mas olhando também o que a criança está sentindo. Eu costumo apalpar eles. Coloco a mão para ver se está suando, se está quentinho, como que está. Tenho esse termômetro assim, eu tiro ou coloco a blusa olhando como a criança está reagindo (Entrevista, Nina, 2017).

Enquanto a professora Maria mobilizava orientações que recebera do pediatra dos filhos, a professora Nina movimentava informação fornecida pela própria mãe enquanto cuidava de suas filhas, já adultas no momento da entrevista. As informações do pediatra e da mãe das professoras são opostas. O pediatra considerava que a criança sentiria o mesmo frio ou calor que a(o) adulta(o), a mãe considerava que a criança sentiria mais frio do que a(o) adulta(o). Dessa forma, a(o) bebê, se cuidada(o) pela Maria, seria agasalhada(o) de acordo com as sensações térmicas da professora, se cuidada(o) pela Nina, passaria o dia mais agasalhada(o). Em caso de compartilhamento das ações entre essas duas professoras, como decidir? Percebe-se que as referências à escuta e observação dos(as) bebês apareceram de forma discreta nas manifestações das adultas, como a que fez Nina no depoimento acima ou Sofia, quando se referiu à observação que faz se os(as) bebês estão “suadinhos(as)” como indícios fornecidos pelas crianças.

Os dados das entrevistas e do diário de campo apontam para o diálogo entre elas como mediador das decisões das professoras e da auxiliar. Elas decidiam, muitas vezes de forma coletiva, que roupa colocariam na(o) bebê. Em outras vezes prevaleceu a decisão de uma delas. Vejamos a situação registrada no diário de campo:

Bárbara termina o seu horário de projeto, volta para sala e senta na parte aberta do armário. Amanda estava no fraldário e entra na sala com Mateus. Entrega o bebê para Bárbara. A primeira reação de Bárbara foi retirar o casaco da criança o que deu início a uma discussão entre as professoras e a auxiliar que estava no fraldário dando banho em outra criança. *Amanda*: está vendo, Manuela (auxiliar), o que ela fez?

Todo mundo olhou para a Manuela que ficou sorrindo sem entender o que realmente Amanda queria dizer. Amanda explicou.

Amanda: gente, eu tirei a blusa do menino e Manuela disse que era para colocar. Aí coloquei de novo. Chega a Bárbara e tira [a blusa] e ela [Manuela] não fala nada. E aí, Manuela? É você quem está com frio.

Ficaram todas rindo e Mateus ficou sem o casaco.
(Notas de campo, 2017).

As características subjetivas nas sensações térmicas individuais poderiam fazer com que uma das adultas estivesse sentindo frio, enquanto a outra sentisse calor. Assim, quem decidiria e como decidiria se a(o) bebê usaria roupas mais quentes ou mais frescas? Durante as entrevistas, comentamos com as professoras sobre a situação registrada no diário de campo e relatada acima. A professora Bárbara nos respondeu:

Engraçado você falar disso. Esses dias para trás aí que estava chovendo de manhã, eu sempre estou com alguma coisa, uma blusinha fininha, alguma coisa, eu cheguei de blusa de frio, Manuela de uniforme e Amanda de camisetinha. Amanda, com aquele calor, os meninos chegam e ela já vai tirando a blusa e eu: *gente, mas está frio*, e Manuela (diz): ô Bárbara, você que está sentindo esse frio todo, falei: *gente, olha como está chovendo, está frio, deixa o menino de blusa*. Enfim, a Amanda tirou e o menino ficou sem blusa de frio, eu continuei com a minha blusa, para mim estava frio, é difícil mesmo, é difícil [...] (Entrevista, Bárbara, 2017/2018).

A ausência de reflexões sobre as sutilezas do trabalho do cuidado em contexto coletivo leva à “naturalização” das práticas com as crianças. Bárbara apenas refletiu sobre essas situações quando indagada durante a entrevista. Observamos a complexidade das tomadas de decisão em relação ao conforto térmico também em situações em que as crianças resistem a aceitar determinadas ações das adultas. No episódio descrito a seguir, vemos as estratégias utilizadas por Júlia e Emanuele, com o objetivo de não deixar as crianças com os pés descobertos no chão frio:

Emanuele falou que Rafael e Carina estavam sem meia e estava frio. Júlia falou que eles estavam tirando a meia. Emanuele sugeriu colocar fita crepe. Perguntei: *oi? Emanuele me explicou: a gente coloca a meia e eles tiram. O tempo está frio. Aí a gente coloca a meia e passa fita crepe. A meia não solta*. Júlia foi colocar as meias nos bebês. Elas passam fita crepe na borda da meia. Júlia coloca o dedo dela dentro da meia para deixar a fita bem folgada, assim não aperta a perna da(o) bebê. Me explicaram que as(os) bebês tentam puxar a meia, mas que, com a fita, a meia não dobra no pé e elas(es) não conseguem tirar. Perguntei onde ela aprendeu isso. Júlia me disse que com a mãe dela e a irmã (Notas de campo, 2017).

Também aqui apareceram as estratégias aprendidas no contexto de vida pessoal entre as mulheres da própria família, destacando-se, no entanto, a contraposição à vontade das(os) bebês. Trata-se de um aspecto delicado, na medida em que o julgamento das adultas revelava a intenção de proteção à saúde das crianças, ao mesmo tempo em que poderia significar menor conforto para a elas, além de uma restrição a suas ações.

Em diferentes situações, observamos o uso de estratégias em que o próprio corpo da professora e suas sensações eram mobilizadas para a avaliação das ações que pudessem promover maior conforto térmico. A definição sobre a água para o banho, por exemplo, costumava ser feita com o uso do antebraço para sentir como estava a temperatura da água; o leite ou outro alimento era sentido pela sensação que provocava no dorso da mão.

A pele do bebê é mais sensível que a pele adulta. A temperatura inadequada pode causar acidentes como queimaduras, por exemplo, tornando-se, então, um fator importante durante a

realização das atividades de banho. As professoras e a auxiliar não dispunham de termômetros próprios para medir a temperatura da água nem orientações específicas sobre a temperatura ideal para o banho de um bebê. Ainda há que se considerar a temperatura do ambiente, pois, em dias mais quentes, a temperatura da água pode estar um pouco mais fria do que em dias mais frios.

São ações que, realizadas cotidianamente, revelam uma reflexão individual e coletiva nos momentos de sua realização. A complexidade e a intensidade do trabalho docente com os bebês exigem um conjunto de conhecimentos e habilidades pouco sistematizados e, fundamentalmente, marcado pela sutileza de demandas e respostas das adultas e das(os) bebês.

Pela natureza das situações de cuidados, em que há atenção às necessidades singulares daquela(e) que é cuidada(o) (Molinier, 2012; Dumont-Pena, 2015), as ações serão sempre particularizadas, não cabendo critérios padronizados de ações. No entanto, a invisibilidade das(os) bebês, aliada à invisibilidade do cuidado, que não apresenta produtos visíveis, mas se encerra nos processos, constitui um fator de demanda para as professoras sem que elas sejam explicitadas. A vivência das situações e a necessidade de tomada de decisões, no caso das professoras participantes desta pesquisa, somente se tornaram evidentes para elas e, portanto, passíveis de reflexão, porque elas foram indagadas, provocadas durante a investigação. Mesmo considerando que os documentos oficiais que regulamentam a EI no Brasil enfatizam a centralidade do cuidado e sua indissociabilidade dos processos educativos, os elementos aqui discutidos, que envolvem dimensões subjetivas e sensoriais, não aparecem explicitados. Nenhum documento de orientação das práticas docentes na EI trata desse tema, o que faz com que elas baseiem suas ações em critérios pessoais e, por vezes, contraditórios. Uma vez que não são explicitadas, mesmo na literatura sobre o cuidado que reconhece o trabalho emocional nessas ações, as professoras não parecem encontrar possibilidades de reflexão coletiva sistemática para compartilharem dúvidas e descobertas sobre as decisões que tomam durante a jornada com as crianças. Elas reconhecem que suas decisões unilaterais nem sempre estão adequadas para promover o bem-estar das(os) bebês. No entanto, não evidenciam a reflexão sobre essas relações de poder (Tronto, 1997) no ato de cuidar. Nessas ações, prevalece uma naturalização da capacidade para decidir e agir, o que se relaciona com a naturalização da capacidade de cuidar (Maranhão, 2000).

Diante dos conflitos, observa-se que elas mobilizam as dimensões afetiva e cognitiva discutida por Montenegro (2005), demonstrando atenção ao bem-estar num processo de observação do tempo, de suas próprias sensações, mobilizando ainda referências aprendidas ao longo da vida, como observar a temperatura de partes do corpo da criança, como mãos e pés.

No conjunto das situações que ocorrem na sala de referência do berçário, esse “universo sensorial” instaura outras comunicações entre professoras e bebês, bem como aprendizagens sobre o ambiente e sobre o outro (Le Breton, 2016). Como apontado por Buss-Simão, Rocha e Gonçalves (2015), a invisibilidade dos(as) bebês nos processos de formação tem, como uma de suas consequências, a ausência de reflexões sobre as situações concretas de cuidado com sujeitos que ainda não se expressam verbalmente. A construção da habilidade de observar, de modo a se tornar mais capaz de compreender os sinais desse outro que fala por outras linguagens, evidencia-se como elemento central da constituição do ser docente na EI.

Considerações finais

As professoras e a auxiliar que participaram deste estudo revelaram que suas aprendizagens acontecem num jogo de interpretações, intuições, tentativas e erros, sendo esses aprendizados que vão modulando as marcas individuais e coletivas do trabalho de cuidar e educar bebês em uma IEI. São aprendizados que acontecem durante a experiência de vida dessas mulheres e nas trocas de informações com as colegas de trabalho. Suas subjetividades configuram fator importante nas situações interativas com as crianças, suas famílias e com os pares, revelando o que diferentes estudos sobre a docência afirmam a respeito dos saberes da prática e do processo reflexivo que ocorre no exercício do ofício de professor.

Nos casos específicos aqui analisados, o que impera é a dúvida, a mobilização dos sentidos corporais das professoras, principalmente aqueles vinculados ao tato e à observação do comportamento e reações das crianças. Os saberes práticos obtidos na socialização ao longo da vida, particularmente nas relações familiares, podem se converter em objeto de reflexão coletiva e cabe à área da EI promover sua sistematização, submetendo-os ao debate público. Recursos materiais, como um simples termômetro para banheira, por exemplo, poderiam contribuir para uma tomada de decisão mais segura para professoras e auxiliar durante a realização da atividade de banho. Mas, justamente pela sutileza e pela consideração das individualidades das crianças no que se refere ao bem-estar, haverá sempre o papel da subjetividade que, uma vez explicitada e refletida, pode assumir um caráter de intersubjetividade, com o aprimoramento da capacidade de reconhecer os indícios dados pelas crianças. Além disso, a formação inicial também precisa incorporar efetivamente as demandas e formação para o cuidado e educação de bebês e crianças pequenas em contexto coletivo, oferecendo subsídios teóricos e práticos que auxiliem as professoras e demais pessoas que trabalham nas IEI a fundamentarem suas práticas, desnaturalizando ações de modo a contribuir para maior segurança e conforto de todos os envolvidos.

O bem-estar, como dimensão importante das finalidades da EI, precisa ser assumido pela política educacional de modo a assegurar os direitos das crianças, dentre os quais está o direito de ter um profissional em constante qualificação e em condições de agir sem constrangimentos, enriquecendo as experiências das(os) bebês.

Referências

- ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de; ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Formação docente para Educação Infantil nos currículos de Pedagogia. *Educação em Revista*, n. 34, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698183858>
- ARAÚJO, Maria Fátima. Família, Modernização Capitalismo e Democracia: retomando alguns marcos do antigo debate sobre as transformações da família no Brasil. *Tempo e Argumento*. Florianópolis, v.3, n.1, p.180-198, jan./jun., 2011. DOI: <https://doi.org/10.5965/2175180303012011180>
- BAPTISTA, Mônica Correia; BARRETO, Ângela Rabelo. Reflexões sobre a formação de docentes da e para a Educação Infantil. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 8, n. 2, p. 157-180, 2019. DOI: <https://doi.org/10.9771/re.v8i2.28682>

BARBOSA, Maria Carmem. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas atuais. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.

BITENCOURT, Laís Caroline Andrade. *Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil*. Tese [Doutorado em Educação]. Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Senado Federal. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CNE/CEB, n 20. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Senado Federal. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF, 2018.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candau; GONÇALVES, Fernanda. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 242, p. 96-111, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/335812912>

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação e Sociedade*, ano 20, n. 68, dez., 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUMONT-PENA, Érica. *Cuidar: Relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil*. Tese [Doutorado em Educação]. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

GUIMARÃES, Daniela; ARENARI, Rachel. Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-19, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698186909>

GUIMARÃES, Nadya Araújo; HIRATA, Helena Sumiko; SUGITA, Kurumi. Cuidado e cuidadoras: o trabalho do *care* no Brasil, França e Japão. In: HIRATA, Helena Sumiko; GUIMARÃES, Nadya Araújo (Orgs.). *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care*. São Paulo: Atlas, 2012. p. 79-102.

HIRATA, Helena Sumiko; GUIMARÃES, Nadya Araújo. Introdução. In: HIRATA, Helena Sumiko; GUIMARÃES, Nadya Araújo (Orgs.). *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care*. São Paulo: Atlas, 2012. p. 1-11.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LE BRETON, David. *Antropologia dos Sentidos*. Petrópolis: Vozes, 2016.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado de si e do outro. *Educação*, São Paulo, n. 2, p. 14-29, 2011.

MARANHÃO, Damaris Gomes. *O cuidado como elo entre saúde e educação*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n 111, p. 115-133, dez., 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300006>

MOLINIER, Pascale. Ética e trabalho do *care*. In: HIRATA, Helena Sumiko; GUIMARÃES, Nadya Araújo (Orgs.). *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care*. São Paulo: Atlas, 2012.

MONTENEGRO, Thereza. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. *Psicologia da Educação*, n 20, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>

ROCHA, Eloisa Acires Candau.; GONÇALVES, Fernanda. A produção científica sobre a educação de bebês e crianças pequenas no contexto coletivo da creche. *Tubarão: Poiésis*, v. 9, n. 15, p. 44-62, 2015.

SEGUIM, Cristina; DAFRE, Sílvia Gomara. Cuidando do cuidador. In: MELGAÇO, Rosely Gazire. *A ética na atenção ao bebê: psicanálise, saúde e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 177-182.

SILVA, Isabel de Oliveira. Educação Infantil no Brasil. *Pensar a Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 03-33, 2016.

TRONTO, Joan. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? In: JAGGAR, Alison; BORDO, Susan. *Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997.

VERÍSSIMO, Maria de La Ó Ramallo. *O olhar de trabalhadoras de creche sobre o cuidado da criança*. Tese [Doutorado em Enfermagem] – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1215> Acesso em: 20 abr. 2024.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri. de *Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses*. Tese [Doutorado em Educação Especial] – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

Contribuição das autoras: **Autora 1** - Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita do texto final]; **Autora 2** - Concepção e desenho da pesquisa; análise e interpretação dos dados; escrita do texto final.

Apoio ou financiamento: Bolsa de Demanda Social para realização de Doutorado pela CAPES.

Disponibilidade de dados de pesquisa: Os dados da pesquisa estão arquivados em nuvem pessoal.

Editor(es)/a(s) responsáveis -

Revisora: Mariângela Tostes Innocêncio.

Tradutora: Laís Caroline Andrade Bitencourt

Como citar este artigo:

BITENCOURT, Laís C. A.; SILVA, Isabel de Oliveira. Cuidado e educação de bebês: a docência, as sensações térmicas e o reino da dúvida. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 42, e95565, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.95565>

Recebido: 20/05/2024

Aprovado: 04/07/2025