E-ISSN 2359-6856
ARTIGO

"PERDER A CABEÇA NÃO FAZ PARTE DO OFÍCIO": CONCEPÇÕES DE CUIDADO NAS NARRATIVAS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

"LOSING IT IS NOT PART OF THE JOB": THE CARE IN THE NARRATIVES OF EDUCATION PROFESSIONALS

https://orcid.org/0000-0003-3363-6059 Alexandra Coelho Pena[A]
http://orcid.org/0000-0003-4275-3089 Edson Cordeiro dos Santos[B]
https://orcid.org/0000-0002-9927-3396 Rejane Brandão Siqueira[C]
https://orcid.org/0000-0001-8593-7967 Tarsila Nascimento[D]

[A] Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
[B] Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)/Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD)/Capes, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
[C] Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
[D] Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Recebido em: 20 dez. 2022 | **Aceito em:** 15 jan. 2024
Correspondência: Alexandra Coelho Pena (alexandrapena@puc-rio.br)

Resumo

O artigo aborda a temática do direito à educação, a partir das concepções de cuidado presentes nas práticas educacionais, sob a ótica das/os profissionais da Educação. O texto está estruturado em três itens. O primeiro aborda a opção metodológica da pesquisa: realização e análise de entrevistas semiestruturadas, por meio da escuta de relatos de histórias de vida, com aqueles que atuam nas creches, pré-escolas e escolas, escolhidos pelas práticas observadas, interações com as crianças e indicação das próprias crianças, visando conhecer, identificar e compreender as marcas do cuidar e ser cuidado nas suas narrativas, considerando o pressuposto de que o cuidado é construído nas relações e interações entre os sujeitos. O conceito de cuidado que orientou a pesquisa foi construído na aproximação com o conceito de diálogo de Martin Buber, que aponta horizontes para a construção de um olhar de reconhecimento, aceitação e compreensão do outro e possibilitou a criação das categorias de pesquisa, definidas como: cuidado autêntico, cuidado técnico, descuido disfarçado de cuidado e descuido. O segundo traz o histórico do atendimento à primeira infância no Brasil, situando desde os primeiros atendimentos à criança pequena até a consolidação do marco legal atual. O terceiro apresenta as narrativas das/os profissionais entrevistadas/os e suas concepções de cuidado de si, cuidado como ofício, cuidado técnico e cuidado autêntico. As considerações finais apontam para a necessidade de um trabalho de formação que conceba todos os profissionais em sua inteireza para que possam compreender a si mesmos e entrar em relação com o outro.

Palavras-chave: cuidado; profissionais da educação; infância.

Abstract

The paper approaches the themes of the right to education, through conceptions of carefulness present in educational practices, under the view of education professionals. The text is structured in three items. The first approaches the methodological option of the research: carrying out and analyzing semi-structured interviews, by listening to reports of life stories, with those that act in daycares, pre-schools and schools, chosen due to the observed practices, interaction with children and indication of the children themselves,

*2024. **Pena; Santos; Siqueira; Nascimento**. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.*

aiming to acknowledge, identify and comprehend the marks of care and being cared in the narrative, considering the assumptions that care is constructed in the relations and interaction between subjects. The concept of care that guided the research was constructed in the approximation of Martin Buber's concept of dialogue that indicates horizons to the construction of a look of recognition, acceptance and comprehension of the other and enabled the creation of categories of research, defined as: authentic care, technical care, neglect disguised as care and neglect. The second brings the history of service to the first infancy in Brazil, placing since the first services to the small child to the consolidation of the current legal milestone. The third presents the narratives of the interviewed professionals and their conception of self-care, care as a profession, technical care, and authentic care. The final considerations indicate the necessity of a formative work that conceives of all professionals in their entirety so that they may comprehend themselves and relate to others.

Keywords: care; education professionals; infancy.

Introdução

A observação das relações e interações entre adultos e crianças nas instituições educativas evidencia, muitas vezes, um contexto de pouco cuidado, de pouco diálogo, que compromete tanto a qualidade dessas quanto o estabelecimento de vínculos. As crianças, muitas vezes, são submetidas ao controle dos corpos, ao silenciamento dos seus desejos, à moralização das relações e à indiferença por parte dos adultos, tantas vezes encerrados em si mesmos.

O presente artigo analisa um dos eixos de uma investigação que aborda a temática do direito à educação, a partir das concepções de cuidado presentes nas práticas educacionais, sob a ótica das/os professoras/es e outros profissionais. O Projeto de Pesquisa[1] teve como objetivo conhecer a história de vida de crianças, suas/seus professoras/es e suas famílias, identificando e compreendendo as marcas presentes do cuidar e ser cuidado nas narrativas das pessoas que frequentam creches, pré-escolas e escolas. A pesquisa ocorre em instituições da rede municipal do Rio de Janeiro e de Nova Iguaçu (Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro).

A opção metodológica foi a realização de entrevistas semiestruturadas e oficinas, no sentido de conhecer as narrativas de professores, profissionais, familiares e crianças, identificando e compreendendo as marcas do cuidar e ser cuidado nas suas narrativas. Desse

[1] A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da instituição responsável pela pesquisa e os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes na pesquisa foram obtidos.

modo propõe-se a ouvir esses sujeitos no entrecruzamento da experiência e rememoração do processo de educação familiar ou escolar, entendido como ensinar, cuidar e ser cuidado. Compreendendo o cuidado como uma ação humana que acontece nas relações entre sujeitos, sujeitos e espaços e do sujeito consigo mesmo, a escolha de pesquisar o cuidado no cotidiano de instituições escolares ancorou-se no pressuposto de que educar é cuidar e ensinar. Educar é cuidar do cumprimento do papel social do professor quando assume o papel de formar sujeitos atuantes em um contexto social em que produz cultura e é nela produzido.

Referencial teórico-metodológico da pesquisa

A pesquisa ora apresentada, sendo do campo das ciências humanas, têm na relação e interação entre sujeitos, na perspectiva dialógica, os fundamentos dos estudos dos fenômenos humanos (FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003). Considerando que o cuidado é construído nas relações e interações entre os sujeitos, o conceito de contexto foi desdobrado com base em Bakhtin (1988, 1992), para quem na produção dos discursos, das práticas e das interações, os lugares que as pessoas ocupam e os significados que estão em jogo interferem no significado produzido. Nunes, Corsino e Kramer (2009, p. 20), a partir dos estudos bakhtinianos, afirmam que "na enunciação, os lugares e as condições de onde são proferidas as palavras e produzidas as interações produzem sentidos". Assim, o contexto das entrevistas, locais, tempo de duração, clima institucional, significam as condições de produção do discurso.

De acordo com Kramer (2009), a atividade de pesquisa supõe inacabamento e a provisoriedade do conhecimento. O conhecimento do outro exige exotopia, que é a visão que o outro tem de mim e que eu não posso ter, em decorrência do meu inacabamento. "O estudo teórico concomitante ao trabalho de campo permite que as indagações teóricas alimentem as observações e vice-versa. O que emerge das observações precisa ser fundamentado; os temas de estudo mobilizam outras formas de ver e compreender." (KRAMER, 2009, p. 174). A partir destes pressupostos, essas/es entrevistadas/os ajudaram a percorrer os caminhos da construção da pesquisa, enquanto sujeitos de suas próprias histórias e das crianças nas diferentes significações de cuidar e ser cuidado.

Mesmo tendo clareza do limite da abordagem com base nos atores entrevistados, é importante trazer as vozes das pessoas, na mesma direção de Benjamin (1987a *apud* KRAMER; JOBIM E SOUZA, 1996), que, em sua crítica à cultura moderna, parte do exame

das singularidades, de onde emergem os sentidos históricos de uma época. Para Benjamin, a totalidade revela-se nas insignificâncias, nos fragmentos, nos estilhaços, que compõem imagens como de um caleidoscópio. As vozes comporão o nosso caleidoscópio, ajudando a percorrer os caminhos da construção deste artigo.

Neste tópico apresentamos excertos do processo de produção de dados de pesquisa que, ancorados em uma concepção de cuidado entendido como relação humana, se configurou em movimento de acolhimento e abertura em que pesquisadores e pesquisados em diálogo buscaram estratégias metodológicas que levassem em conta um olhar de reconhecimento, aceitação e compreensão do outro. Em busca de práticas positivas de cuidado, inicialmente, foram observadas seis instituições públicas municipais (duas creches; duas pré-escolas; duas escolas de Ensino Fundamental – EF) que atendem da Educação Infantil (EI) ao primeiro segmento do EF, identificadas por nomes fictícios: Escola da Montanha, da Estrada, da Praça, da Estação, da Avenida e do Quintal. Assim, foram definidos os sujeitos a serem ouvidos nas oficinas (crianças) e entrevistas individuais e coletivas (famílias e profissionais).

Para fins do recorte ora proposto – os profissionais e seus relatos e concepções sobre cuidar e ser cuidado – são analisadas as 20 entrevistas individuais realizadas com aqueles que atuavam nas unidades educativas e que foram escolhidos para as entrevistas a partir das práticas observadas, interações com as crianças e indicação das crianças. As/Os 20 entrevistadas/os estão divididas/os em 11 professoras/es (2 homens), 1 coordenadora, 2 merendeiras, 3 agentes de Educação Infantil, 2 diretoras e 1 inspetora de disciplina. Desse conjunto não podemos nos omitir de assinalar a presença majoritária de mulheres no trabalho escolar, sem, contudo, sem deixar de ressaltar a presença de dois professores homens.

No que se refere a esses sujeitos, é importante mencionar que, no primeiro momento, a entrevista seria restrita às/aos professoras/es. A partir das demandas do campo e da escuta sensível dos sujeitos pesquisados, principalmente das crianças, as entrevistas se estenderam a outros profissionais que foram reconhecidos como pessoas cuidadoras. Isso se configura como desvio metodológico da pesquisa, ou seja, surgiu no percurso, emergiu do campo, contribuindo com uma possibilidade de desordem, de desvio (BENJAMIN, 2012) e acena para uma abertura (BUBER, 2009) dos pesquisadores, que com escuta atenta e olhar sensível, se abriram para a inclusão de entrevistados, um cuidado ético que acolhe e refaz o percurso, construindo novos caminhos possíveis. O cuidado foi o fio condutor para a chegada nesses profissionais. Na pesquisa de campo, algumas situações se destacaram: em uma instituição, as

crianças de uma turma de EF apontaram uma professora como sendo aquela que dedicava cuidados a elas e, em outra escola, as pesquisadoras, através das observações, identificaram as merendeiras como aquelas que tinham atitudes cuidadosas. As crianças falaram, mostraram, colocaram no foco outros sujeitos, ou seja, evidenciaram e deram visibilidade.

Compreendido em suas múltiplas dimensões, o conceito de cuidado que guiou a pesquisa foi construído a partir da aproximação com o conceito de diálogo proposto por Buber (2001, 2004, 2009). O autor aponta horizontes para a construção de um olhar de reconhecimento, aceitação e compreensão do outro. Para Buber (2009), na relação com o outro, o diálogo pode ser autêntico, técnico ou um monólogo disfarçado de diálogo. No diálogo autêntico, as pessoas que dele participam se fazem presentes, há a intenção de ouvir o outro e não apenas falar, ou seja, os participantes estão comprometidos uns com os outros, e se voltam uns aos outros. O diálogo técnico é "movido pela necessidade de entendimento objetivo" (BUBER, 2009, p. 54) e os participantes mantêm uma conversação a fim de se ter uma explicação objetiva sobre algo. Por outro lado, no monólogo disfarçado de diálogo – apesar de haver um formato de diálogo – o outro não é considerado, não é reconhecido e sua presença é indiferente, é um "fantasma sem rosto." (BUBER, 2009, p. 54).

Partindo desse pressuposto e das formas do diálogo apresentadas por Buber (2009), o cuidado foi pensado pelo viés dialógico. Assim, a partir das situações observadas nas práticas de professores – e demais profissionais – e da escuta dos mesmos, foram levantadas as categorias de pesquisa, definidas como: I. **cuidado autêntico**, entendido como interesse pelo outro, não indiferença, responsividade; II. **cuidado técnico**, que se propõe a informar, ensinar, convencer alguém ou, simplesmente, transmitir uma mensagem; III. **descuido disfarçado de cuidado**, em que a atitude tem formato de cuidado, mas esconde uma indiferença em relação ao outro e IV. **descuido**, em que o outro não é considerado, não é reconhecido e sua presença é indiferente. Por sua dimensão, o cuidado autêntico foi especificado em subcategorias que são: cuidado no discurso e cuidado na prática; cuidado como liberdade; cuidado como acolhimento; cuidado de si; cuidado com a escuta do outro; cuidado como rigor; cuidado como algo construído; cuidado como ofício; cuidado como amizade.

O direito à educação como marca de cuidado

Considerando o recorte abordado no presente (EI e EF), essas ações produzem intenções, políticas e concepções, sobre as crianças, as infâncias e os serviços voltados ao seu

atendimento. Dada a atualidade da discussão das concepções de cuidar e ser cuidado, retroceder no tempo é um exercício necessário para situar os primeiros serviços de atendimento à criança pequena e deles apreendermos significados e repercussões que se perpetuaram até os dias atuais.

No processo de colonização, a catequização e a consequente submissão e docilização dos "selvagens", bem como a preparação de uma elite para governar, caracterizou o trabalho educativo que se perpetuou por todo o período colonial, imperial e republicano. Com a mudança nos modos de produção e na distribuição dos bens sociais, a escola passou a ser acessada por diferentes classes sociais que demandaram mudanças estruturais e, desse modo, a partir do pensamento da construção de uma nação, emerge a necessidade de uma escola para todos.

O atendimento à criança pequena no Brasil, deu-se, inicialmente, com os jardins de infância (a partir dos anos 1870); com as creches assistencialistas e com as creches nas indústrias (final do século XIX e início do século XX); e com as instituições fundadas a partir do conceito jurídico-policial, tais como: Patronatos de Menores (início do século XX), Serviço de Assistência ao Menor – SAM (1941) e Legião Brasileira de Assistência – LBA (1942) (KUHLMANN JUNIOR, 1991 e CIVILETTI, 1991).

No segundo momento, entram as mudanças operadas no País após o golpe empresarial-militar de 1964, com a Assistência separando-se da Justiça, tendo a substituição do SAM pela Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor – Funabem (1964), com a criação de fundações similares nos estados. Nos anos 1970, ganham visibilidade os Movimentos de Luta por Creches. A partir de então, diversas iniciativas governamentais começam a ser elaboradas, tais como, o Projeto Casulo da LBA (1974), a criação da Coepre – Coordenação de Educação Pré-Escolar (1975) e o lançamento do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (1981) (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011 e FREIRE; SIMÕES, 2001).

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a posterior aprovação de diversas leis regulamentadoras, a EI incorpora novas referências legais, passando a constituir-se como a primeira etapa da Educação Básica, com atendimento em creche, para crianças de zero a três anos, e, pré-escola, para crianças de quatro e cinco anos. No ano de 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional nº. 59/2009 (BRASIL, 2009), que, entre outras deliberações, coloca a pré-escola como direito subjetivo, ou seja, como educação obrigatória, com universalização prevista até 2016, referendada posteriormente pela

aprovação da Lei nº. 12.796/2013 (BRASIL, 2013). Nesse sentido, cabe aos municípios avançar tanto na oferta da pré-escola como na oferta pública de creche, contando com a qualidade requerida pela legislação e merecida às crianças da faixa etária da EI.

Nesse percurso, o atendimento à criança pequena no Brasil foi marcado por diferentes concepções de cuidado que oscilam entre a vigilância, assistência, preparo para a vida adulta, suprimento de carências, até a garantia legal de condições para o seu desenvolvimento integral. A construção de uma política educacional em que o educar e cuidar são definidos como condição indissociável no processo que a reconhece como sujeito de direitos é fruto dessa trajetória. Embora o tema do cuidado tenha maior visibilidade nas discussões e debates em torno da EI, ele é compreendido como direito das crianças na Educação Básica. Segundo o parecer das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica CNE/CEB Nº 7/2010,

> Somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos. Nessa perspectiva, é oportuno e necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores. [...]. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (BRASIL, 2010, p.17-18).

EI e EF são etapas indissociáveis de modo que na transição entre essas etapas a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades. As crianças não deixam de ser crianças ao entrarem no EF, e, entendidas como pessoas em desenvolvimento, o cuidado, a atenção e o acolhimento devem continuar sendo tema de discussão em todos os segmentos da Educação Básica.

Revisitar o percurso da EI no Brasil permite concluir que o cuidado como direito, e não apenas como conceito que direciona as práticas, é resultado de luta política e de avanços legais no campo da infância. Diversas pesquisas teóricas e empíricas (GUIMARÃES, 2008, 2011 e TIRIBA, 2005) favorecem uma compreensão do cuidar e do ser cuidado como algo inerente às relações humanas no cotidiano das instituições educativas, que rompe com uma visão instrumental em favor de uma ética do cuidado. Mas o que é cuidado na visão das/os profissionais das creches, pré-escolas e escolas? Como percebem, em suas histórias de vida,

as marcas do cuidar e ser cuidado? A pesquisa foi ao encontro dessas pessoas para conhecer suas histórias e os significados que atribuem aos atos de cuidar e de serem cuidados.

O que dizem as/os profissionais?

A escuta de relatos de histórias de vida foi a estratégia adotada com os profissionais a fim de que pudessem, a partir de suas memórias, expor suas concepções de cuidar e ser cuidado. Sobre a adoção das entrevistas como estratégia metodológica, concordamos com Duarte (2004) quando as classifica como "fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados" por permitir:

> [...] uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 216).

As entrevistas com os profissionais assumiram diferentes formatos, pois foram considerados: o cuidado com as condições; o clima da instituição; a aceitação de cada um dos sujeitos abordados ou indicados como pessoas que cuidam. Escutar os sujeitos e suas histórias de vida é ouvir a sociedade na qual estão inseridos: cada sujeito totaliza a sociedade através da mediação de seu contexto social mais próximo, dos grupos específicos do qual fazem parte no seu dia a dia (FERRAROTTI, 1983). Para Ferraroti (1983), as práticas sociais que ocorrem no interior do grupo são mediadoras e reprodutoras ativas da totalidade social em suas microestruturas formais e informais, em suas linhas de poder e de comunicação, em suas normas e proibições, em suas redes de interações afetivas.

Apesar de os encontros serem agendados previamente a partir da disponibilidade dos sujeitos e autorização da equipe gestora, ocorreram alguns contratempos como licença médica, falta de profissionais, questões de violência na comunidade e outros fatos que alteraram o dia e horários agendados. Desenvolver pesquisa no âmbito escolar é estar inserido no cotidiano dessa instituição que é viva, formada por gente, gente que adoece, gente que decide, gente que tem problemas, que é surpreendida e que precisa tomar decisões do tipo "aqui e agora" frente aos acontecimentos. Nessa perspectiva, com cuidado ético, o encontro foi remarcado de modo a se adequar às demandas institucionais. Contudo, as/os

entrevistadas/os mostravam-se satisfeitas/os em estar realizando a entrevista e ao final uma delas expressou o seu contentamento em fazer esse movimento de rememorar situações de cuidado.

Todo o cuidado assumido no processo de entrada e observações das/os professoras/es se refletiu na realização das entrevistas. Cada entrevistada/o se mostrou aberta/a e inteira/o para falar de si, suas histórias e rememorar suas experiências de cuidado fossem elas positivas ou negativas. As conversas foram marcadas por emoções que se materializaram em risos, lágrimas, mágoas, saudades, nostalgias e sentimentos, às vezes controversos. Orientados pela perspectiva de que todo processo de formação que assume responsabilidade pelo outro se dá no diálogo, precisa assegurar autoria e autonomia, onde "a autoria se concretiza nas marcas que deixamos no mundo e nas marcas que o mundo inscreve em nós; o que fazemos, dizemos, escrevemos, construímos, o que é escrito no nosso corpo, nas nossas ações e produções" (KRAMER, 2013, p. 311), conhecer as histórias de vidas desses sujeitos é poder reconhecer as marcas que reciprocamente são inscritas pelas narrativas e pelas práticas cotidianas.

Se, para Bakhtin (1992, p. 132), "a compreensão é uma forma de diálogo" e "compreender é opor à palavra do locutor uma contra palavra", exercer a educação como resposta responsável requer que, no diálogo, ele (o outro) se torne uma primeira pessoa, que também fala e, ao fazê-lo, me torna um tu, como propõe Martin Buber (2001).

De acordo com Souza (2007), na história de vida, quem decide o que deve ou não ser contado é o narrador, não importando a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido. Mesmo que o pesquisador dirija a conversa de maneira sutil, é o entrevistado que determina o que contar de sua história. A história de vida se define, portanto, como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, na tentativa de reconstruir acontecimentos vividos e de transmitir a experiência adquirida. Essa metodologia caracteriza-se por uma mínima interferência do pesquisador, cuja realização demanda muito tempo. Quem decide o que relatar é o narrador (PENA, 2015). Narrar ganha sentido quando há alguém que replique, que pergunte, que concorde ou discorde, mas que, antes de tudo, escute. Escutar significa "a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro." (FREIRE, 2013, p. 117). Escutar, nesse sentido, não quer dizer concordar com o outro, mas, ao ouvir, o falante constrói seu ponto de vista e pode emitir sua opinião sem que ela seja nunca autoritária, exatamente porque inclui a escuta da fala do outro. Neste sentido, ouvir os adultos que cuidam das crianças torna-se uma tarefa

necessária. As práticas não estão alheias às histórias de vida desses sujeitos. Pelo contrário, impregnam-se em cada poro, em cada respiração/aspiração.

As práticas observadas e a escuta dos sujeitos da escola orientaram a escolha das/os entrevistadas/os de quem apresentamos a seguir recortes da descrição e a análise de suas percepções das marcas de cuidar e ser cuidado em suas histórias de vida. Estas percepções dos sujeitos (professoras/es e profissionais das unidades educativas) estão organizadas nas categorias que emergiram e que, elencadas pelo grupo de pesquisa a partir da filosofia do diálogo de Martin Buber, foram identificadas como: I. Cuidado autêntico – dividido nas subcategorias *cuidado de si* e *cuidado como ofício*; II. Cuidado técnico e Descuido; III. Descuido disfarçado de cuidado; IV. Do cuidado técnico ao cuidado autêntico.

Cuidado de si: "eu cuido de mim quando me permito"

A percepção do cuidado relacionada ao bem-estar ou à satisfação pessoal norteou a fala das/os profissionais entrevistadas/os que a relacionavam, em diferentes aspectos, ao autocuidado ou cuidado de si.

> Ah, eu acho que eu cuido de mim quando me permito comer alguma coisa gostosa (risos), [...] quando tenho um tempo para mim, às vezes dormir até mais tarde quando posso, quando quero ficar em casa sem fazer nada. Eu acho que isso é cuidar de mim.... Acho que quando eu vou ao salão de beleza. A gente cuida da gente de várias formas. Tem umas formas mais regradas, mais chatas, e têm outras que é o cuidado. Chatas, que eu digo, como com a alimentação. Às vezes não quero comer tão certinho, mas sei que aquilo faz bem para mim. Quando eu estou estressada e como um brigadeiro é também cuidar de mim. (Naiara[2], Prof. C.[3], Entrevista, nov./2017).

Em sua narrativa, a professora relaciona os critérios que determinam se ela está cuidando de si e traz uma reflexão de que cuidar nem sempre é fazer o que é regrado, mas é também praticar ações que promovam o bem-estar, que supram uma necessidade pessoal que pode se materializar na saciedade de um desejo, em um cuidado estético que favorece a autoestima ou pode contemplar a espiritualidade como relata o professor da Escola da Estação.

> Eu pratico arte marcial que acelera e que freia e tem uma outra que, o Tai Chi, dá uma acalmada, entendeu... e a espiritualidade. Eu acho que o caminho que eu adotei para desenvolver a minha espiritualidade acaba me formando também como pessoa e contribui muito nesse sentido, de enxergar o outro de uma determinada forma, de partir de um determinado lugar. (Tomás, Prof. PE, Entrevista, ago./2017).

[2] Os nomes das/os entrevistadas/os são fictícios para preservar o sigilo das fontes.
[3] C – creche; PE – pré-escola; E – escola.

Na fala do professor é preciso estar bem consigo mesmo para cuidar do outro. Os dois relatos assumem a relevância de "começar consigo, mas não terminar consigo: partir de si, mas não ter a si mesmo como fim." (BUBER, 2011, p. 38). No caminho de encontro do homem com o outro é necessária a autocontemplação, a tomada de consciência, o pensamento no "eu próprio". Ou seja, é importante se ver, encontrar o seu caminho, cultivar a solidão, mas não acabar consigo mesmo e sim na relação, com o outro, com a comunidade. A condição para entrar no diálogo é encontrar o eu, mas o eu que está em relação.

O encontro com o "eu" é materializado no *cuidado de si* e se abre para uma outra subcategoria, qual seja, o *cuidado como escuta do outro*, ponto de partida para a entrega, a relação com inteireza e reciprocidade, como pode ser visto no relato a seguir, que é escuta, mas também acolhimento.

> Hoje eu dei banho. Tem criança que quer contar da mãe, da tia, que foi na festa, no tempo que eu estou aqui tentando correr um pouquinho com o tempo. Mas ao mesmo tempo eu tenho que ter esse respeito por ela, pela criança, que está querendo aquele momento; porque no banho você tem uma série de coisas maravilhosas. (Rosa, Prof. C, Entrevista, nov./2017).

Cuidar é um exercício de acolhimento do outro em suas necessidades e possibilidades; é encontro nas situações cotidianas da vida em que o interesse pelo outro atravessa a futilidade do momento e se estabelece a relação, na qual se percebe uma *série de coisas maravilhosas*. Em referência ao tempo em que se está com a criança, como uma oportunidade de dar o melhor de si com vistas à melhoria da sua qualidade de vida, uma professora descreve que é fundamental: "Dar o melhor de si, prestar a atenção no outro, ver como você pode de alguma forma melhorar a qualidade daquela criança no momento em que você está com ela, que você está em um momento, um tempo muito curto com elas." (Antônia, Prof. E, Entrevista, out./2017).

O cuidado como ofício: "eu tenho que zelar por ela"

Ainda quanto ao *cuidado autêntico*, a escuta das/os professoras/es apontou para uma subcategoria denominada *cuidado como ofício*, entendido como aquele que é próprio da função exercida no desempenho da atividade profissional com responsabilidade e responsividade, em presença.

O *cuidado autêntico* não exclui o *cuidado técnico*, que veremos no próximo item, na verdade ele amplia. Em alguns relatos, o cuidado técnico aparece como se estivesse dentro do cuidado autêntico, pois, o cuidado é parte do ofício do professor, é um saber a ser construído

pelo professor e do professor com as crianças. Ou seja, quando entendemos o *cuidado como ofício* do professor, compreendemos que o *cuidado técnico* está inserido no *cuidado autêntico*.

Em "O caos veio nos visitar" o professor entrevistado sinaliza para o necessário autoconhecimento que, para ele, será um caminho para o exercício profissional com as crianças, respeitando suas singularidades.

> Vamos supor: está acontecendo lá, o caos veio nos visitar, então aí alterou o tom de voz. A partir do momento que deu aquele impacto, aí vem o cuidado. Porque nunca é uma alteração do estado, do estado que eu estou sentindo. Não posso me sentir tomado de raiva ou de orgulho, ou de qualquer coisa [...]. A criança vem e começa a medir força comigo; se eu sou tomado por qualquer coisa no sentido de raiva e começo a entrar em um estado parecido com o dela, não faz sentido eu estar aqui na função de professor. (Tomás, Prof. PE, Entrevista, ago./2017).

Nesse evento, o professor se refere às emoções que sente no cotidiano com as crianças. Reconhece os sentimentos que o tomam no dia a dia, legitima, mas relata que não pode ser impulsivo e ser mobilizado por isso. Cenas como a mencionada no relato são comuns no cotidiano com as crianças e o adulto, naquele contexto, precisa se comportar de maneira outra, contendo seus impulsos e atuando sobre a situação, bem como controlando suas emoções, considerando que está diante de uma situação que lhe exige mais do que o lugar do adulto, é o lugar do professor, de quem educa. Perder a cabeça não faz parte do ofício do professor. Perder a cabeça é ficar em outro lugar. A resistência aparece no *cuidado como ofício*, dentro do que denominamos o *cuidado como ato*, nos pressupostos de Buber e seu conceito de *atualidade*. Eu penso e faço, atuo. Buber (1977, p. 56) compreende a relação como "palavra ato com a força instauradora do ser." Segundo o autor:

> Eu não posso experienciar ou descrever a forma que vem ao meu encontro; só posso atualizá-la. E, no entanto, eu a contemplo no brilho fulgurante do face-a-face, mais resplandecente que toda a clareza do mundo empírico, não como uma coisa no meio de coisas inferiores ou como um produto de minha imaginação, mas como um presente. Se for submetida ao critério da objetividade, a forma não está realmente "aí"; entretanto, o que é mais presente do que ela? Eu estou numa autêntica relação com ela; pois ela atua sobre mim assim como eu atuo sobre ela. (BUBER, 1977, p. 56).

A palavra ato traz uma implicação com o outro, é expressa no encontro, uma responsabilização pela vida (PENA; CASTRO; CASTRO E SOUZA, 2014). No evento a seguir, a professora relata uma situação vivida e em sua fala manifesta um conflito diante da compreensão coletiva de educar e cuidar e do seu compromisso com a criança.

> Tem uma criança lá na sala que está com umas feridas na cabeça e tem gente que fala que não é o meu papel, que eu sou professora e não deveria fazer isso, mas eu dou banho, fico limpando. Falo com a mãe, mas eu acho que enquanto ela está comigo, eu tenho que zelar por ela. Falam que não é muito o meu papel, mas ao

> mesmo tempo eu acho que é e faço. Às vezes interpretam “ah, você é professora, você não tem que estar ali cuidando de problemas”. Acho que é nesse sentido, eu tomo muito as coisas para mim. (Naiara, Prof. C, Entrevista, nov./2017).

Cuidar exige atenção ao outro, é estar em presença, é contemplar o outro que está diante de si. E o que é esse movimento senão um ato educativo que se compromete com o outro, que atua com sujeitos contribuindo para a sua formação humana? A fala “eu tenho que zelar por ela” traz para a docência uma dimensão que transcende o tempo e o espaço da sala de aula, é algo para a vida. Nesse sentido, outra subcategoria emerge no campo e se refere ao *cuidado no discurso* e ao *cuidado na prática*, ou seja, suas distâncias e proximidades. A ambiguidade se expressa quando as/os profissionais sabem, no discurso e na prática, o lugar do cuidado.

> Então, eu acho que essa construção não se dá falando com as crianças [...], [se dá] na prática. Envolvendo todos, envolvendo o cuidado com que todos participem, com que todos estejam dentro da atividade, que todos estejam interessados por aquilo, e que se não estiverem, respeitar o que não está interessado, dar outra possibilidade para que em outro momento ele aprenda esse conhecimento que estava sendo passado na hora. Então, eu acho que é esse olhar atento a essas questões e outras também que a gente tem que ter. Como profissão, essa profissão requer muito isso. (Talita, Prof. C, Entrevista, mai./2018).

A partir da fala da professora, o *cuidado na prática* se aproxima do que denominamos de *cuidado como ofício*. A professora compreende como cuidado e como parte do seu trabalho fazer com que todos participem da proposta, assim como respeitar aquele que não está interessado, oferecer outra possibilidade, ter um olhar atento. O cuidado como ofício da docência em qualquer faixa etária, mas especialmente com as crianças, transcende o que é da higiene, do corpo e tem a ver com o que é da alma, no sentido do ânimo com que os sujeitos se envolvem com as propostas cotidianas.

O cuidado no discurso e na prática, também é acolhimento das demandas de todos os sujeitos que acessam ou circulam no espaço escolar.

> E quando eu cheguei, levei um susto porque as pessoas acham que você vai tomar o espaço delas. Na verdade, não era isso. Queria apenas conhecer. Eu nem ia ficar naquela escola. Mas quando eu cheguei aqui nessa escola, fui muito bem recebida. E ser bem recebida é fundamental. Eu fui bem recebida pela equipe entendeu? Então isso acaba te deixando muito à vontade para dar o melhor de si. (Luciana, Merendeira E, Entrevista, nov./2017).

Reconhecer a criança enquanto sujeito, “pessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana” (KRAMER; MOTTA, 2010, p. 1), bem como a escola como espaço de circulação de sujeitos que agem e interagem no exercício do seu ofício que se

materializa na relação entre pessoas, marcada pela responsabilidade e pelo zelo pode aproximar de Buber e permitir adentrar na categoria do *cuidado como amizade*.

> Eu vivo uma vida plena na medida em que eu percebo que as crianças são minhas amigas, são pessoas que têm uma grande importância na minha vida. Saber que segunda-feira é um dia bom, eu venho trabalhar de boa, mesmo sabendo que eu vou lidar com grandes desafios, no sentido de ter que lidar com aspectos nessas crianças que não são aspectos que eu gosto, que não são agradáveis e tal, mas isso não é o que determina o tom da conversa. A gente supera isso com o que é necessário, e eu acho que a ideia é essa, eu acho que faz sentido a gente pensar a vida dessa forma. (Tomás, Prof. PE, Entrevista, ago./2017).

Tomás traz algumas ideias relevantes. A vida que tem como vínculo a amizade é uma vida plena. É uma vida de pessoas que se importam. A amizade não tem a ver com gostar de tudo, mas aceitar e respeitar o outro. O que determina o tom da conversa é a consciência de que se é professor. Cuidar do outro implica ser amigo e ser amigo, envolve aceitação e respeito.

Buber (2004) apresenta três níveis de inclusão. O primeiro se caracteriza como uma relação abstrata, espiritual, não ancorada na realidade concreta, porém, recíproca; o segundo é a relação educadora, que se fundamenta na experiência concreta, mas unilateral da inclusão, já que o professor conhece o que é ser aluno, mas o aluno não sabe o que é ser professor; o terceiro é a experiência concreta e mútua do envolvimento, a amizade. A amizade é uma atitude de inclusão, pois é "uma relação dialógica, fundada na experiência concreta e recíproca daquele que inclui o outro." (BUBER, 2004, p. 29).

Nas narrativas dos professores foi possível identificar, também, os desafios enfrentados no cotidiano das instituições que implicam outros tipos de cuidado, tais como o técnico e, às vezes, levam ao descuido.

Cuidado Técnico e do Cuidado Técnico ao Cuidado Autêntico: "eu me coloco no lugar do outro"

Cuidado técnico, em aproximação com o conceito de diálogo técnico de Buber (2009), é entendido como o cuidado que se destina a transmitir uma mensagem que tenha como objetivo convencer o outro.

> Eles passavam o dia inteiro aqui na escola, na creche. Então é assim. Não é justo. Eu me coloco no lugar do outro e eu não gostaria de receber a minha filha descabelada, com a boca suja de feijão, de estar com uma roupa suja ou amassada. Eu me coloco no lugar da mãe de estar recebendo aquela criança e eu e a outra professora sempre trabalhamos nessa parceria, a gente sempre arruma as crianças. A gente passa batom nas meninas, sempre com esse cuidado, essa higiene. Mostrava a eles que precisavam pentear os cabelos para ficar bonito para a mamãe e era isso... Todos os

> dias a gente fazia isso embora não fosse uma prática da escola toda, mas a gente fazia questão de mandá-los para casa cheirosinhos, limpinhos, entendeu? (Bruna, Prof. PE, Entrevista, mar./2018).

Este e outros relatos convidam a pensar que não existe forma correta de cuidar. Também no cuidado técnico há uma preocupação com o outro, alguém que se importa. Mesmo que ele, muitas vezes, ocupe um tempo que podia ser mais significativo para as crianças, não é fazer por fazer, é fazer pelo outro.

O cuidado técnico, em algumas situações, pode ser o início do caminho rumo ao cuidado autêntico, aquele que reconhece o outro como presença, como alteridade, com quem se estabelece uma relação de reciprocidade.

As concepções de cuidar e ser cuidado apontadas pelas/os entrevistadas/os sinalizam para uma questão no que se refere à formação tendo em vista que a maioria deles não relatou memórias de estudos e pesquisas sobre o cuidado. E ao rememorar esse tema em seu processo de formação, a prática de professores que acolhiam as questões e demandas em aulas dialógicas foi apresentada com uma perspectiva cuidadosa.

> Da faculdade eu não lembro se tive alguma experiência de cuidar e ser cuidado, porque era tão corrido, tão cansativo que eu não lembro..., Mas, na pós ficaram marcadas as aulas de orientação vocacional, eu gostava muito da professora das aulas de orientação vocacional e de políticas públicas onde a gente discutia muito a educação em si e a realidade. Eu sempre levava a situação da escola pública, sempre defendendo a escola pública. E eu acho que foram só essas. (Bruna, Prof. PE, Entrevista, mar./2018).

Em suas múltiplas definições, o cuidado é construído em relação e nas interações entre os sujeitos, contudo, em sua fala, Bruna explicita que, em geral, cuidar não aparece no processo formativo, e sendo, pois, um dos pilares da formação humana, o cuidar para ser ensinado precisa primeiro ser apreendido e compreendido como relata o professor Tomás a seguir:

> [...] trabalhar, de forma ainda que um tanto artificial e mecânica, valores como generosidade, atenção, cuidado e tudo mais. Isso é muito importante, e faz com que as crianças se apropriem desses termos da forma que elas forem captando, de acordo com as histórias de vida delas, de acordo com as ferramentas que elas vão tendo. (Tomás, Prof. PE, Entrevista, ago./2017).

A escuta de relatos pessoais dos profissionais revela narrativas sobre o ser cuidado e o cuidar que deixaram marcas e que neles se encontram enraizadas. Pena e Castro e Souza (2016) afirmam que o resgate de uma memória que revele uma experiência significativa traz possibilidades não só de ressignificação do já vivido, mas também de uma ação no presente.

Ou seja, reconstrói-se o que foi vivido dando possibilidades para repensar atitudes no presente.

Quando o cuidado presente nas ações reverbera as experiências dos sujeitos sem a ressignificação que o conhecimento técnico pode construir, corre-se o risco de o descuido revelar-se em outra face do cuidado nas instituições e nem sempre aparece de forma explícita nas falas dos profissionais, manifestando-se disfarçado de cuidado.

Descuido disfarçado de cuidado: "nunca mais tivemos cursos"

Com frequência, nas creches, pré-escolas e escolas, presenciamos cenas ou ouvimos relatos que, a princípio, pela forma como se apresentam, parecem revelar cuidado nas ações dos adultos com as crianças. Um olhar mais atento, porém, evidencia uma atitude de descuido. As observações em uma das instituições apontaram a relação estabelecida entre as merendeiras e as crianças que eram identificadas por seus nomes, ouvidas e reconhecidas em suas vontades e escolhas. Porém, ao escutar uma das merendeiras nas entrevistas individuais foi possível identificar sua inquietação quanto ao descuido com sua formação.

> Nunca mais tivemos curso de formação. Tem muito tempo que não temos.... Muito tempo mesmo.... Nunca aprendemos sobre primeiros socorros ou sobre procedimentos na cozinha. Nos dizem, quando chegamos, que não pode trabalhar na cozinha com brinco comprido, unha grande, esmalte... A direção também conversa sobre isso quando chegamos.... Acaba que um vai passando para o outro. Você vai se adaptando.... Não tem curso. Vai passando um para o outro... Ou até mesmo quando vem a fiscalização, eles continuam orientando... (Luciana, Merendeira E, Entrevista, nov./2017).

O cuidado passado de boca-a-boca, nesse caso, revela um cuidado com as pessoas, mas um descuido institucional, na medida em que a formação continuada é um direito dos profissionais da escola. A importância da formação não é restrita a apenas um setor da escola, também é de suma importância para os profissionais que atuam diretamente com as crianças e na fala de Luciana, que é merendeira, a adaptação citada por ela é entendida como uma conformação e não concordância.

De igual modo, os relatos das/os professoras/es indicam que as percepções de cuidado são aquelas construídas na formação pessoal do espaço familiar e se relaciona com o bem-estar de si mesmo ou das crianças. Nunes e Corsino (2011, p. 89) assinalam que "a formação de professores tem sido assinalada pelas pesquisas e pelos documentos oficiais [...], como um dos principais fatores que afetam a qualidade da Educação Infantil." A qualidade na Educação tem que ser observada em todos os níveis, etapas e modalidades. Especificamente

na etapa da EI, temos a edição pelo MEC de parâmetros de infraestrutura e parâmetros de qualidade para a EI (BRASIL, 2006a, 2006b), que deveriam orientar as ações dos municípios. De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 42), "na medida que estes são aplicados, a qualidade tende a melhorar, desde a creche até a pré-escola, mas a prática não é necessariamente subsidiária da melhor orientação."

A falta de formação inicial e continuada implica um empobrecimento das experiências que são construídas a partir das histórias pessoais. Estas nem sempre são rememoradas como experiências positivas de cuidar e ser cuidado, como ouvido em muitos relatos de histórias de vida. Concepções de criança como "adulto em miniatura", "corpos dóceis" e "tábula rasa" nortearam a ação punitiva e coercitiva dos adultos – castigos corporais, repreensão pública – e mascaram um descuido disfarçado de cuidado na fala dos próprios sujeitos.

Algumas considerações

O tema da indiferença abre esse texto. Para Buber (2009), o contrário do amor não é o ódio, como se poderia imaginar, mas a indiferença. Transformar esse outro de quem eu falo naquele com quem eu falo é o desafio da educação em qualquer segmento ou etapa. Ver, escutar, aceitar, acolher, ter atenção e autoridade são tarefas do professor de crianças, jovens e adultos em que prevaleça a dimensão humana sobre a utilitária, em que prevaleça uma ética do cuidado com o outro (PENA; NUNES; KRAMER, 2018).

Kramer, Nunes e Corsino (2011), com base no aporte teórico de Benjamin (1987a, 1987b), Bakhtin (1988a, 1988b) e Vigotski (1982, 2009a, 2009b), concebem as crianças como produtoras de cultura, constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e com diferenças físicas, psicológicas e culturais. Segundo as autoras, "elas brincam, aprendem, criam, sentem, crescem e se modificam ao longo do processo histórico que dá corpo à vida humana, dão sentido ao mundo, produzem história e superam sua condição natural por meio da linguagem." (KRAMER; NUNES; CORSINO, p. 71). Daí a necessidade dessas crianças terem a oportunidade de acessar os espaços educativos desde a mais tenra idade, pois, "seu desenvolvimento cultural implica construir a história pessoal no âmbito da história social. Quando interagem, aprendem, formam-se e transformam; como sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo." (KRAMER; NUNES; CORSINO, p. 71).

O trabalho com as crianças nessa perspectiva, seja na EI, seja no EF, exige, portanto, uma formação que conceba todos os profissionais em sua inteireza a fim de que, em sua prática, seja o professor, o diretor, a merendeira, o inspetor de alunos e qualquer outro profissional, esses sujeitos possam compreender a si mesmos para entrar em relação com o outro.

Os recortes do que ouvimos trazem as pessoas, lugares, tempos, relações, que vêm junto dos que entrevistaram. Ao compartilhar esses relatos com todos os participantes da pesquisa, novas informações surgiram, principalmente, a partir dos que estavam presentes no momento das entrevistas: presença, entrega, escuta. Entretanto, também é importante que o outro, não presente no momento da entrevista, leia e analise, pensando do lugar exterior. Quem está de fora consegue ver e mostrar muitas coisas que o de dentro não consegue. Como diz Bakhtin sobre o conceito de exotopia, o olhar de uma pessoa sobre a outra não coincide nunca com o olhar que aquela pessoa tem de si mesma. “A compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro [...]. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse.” (FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003, p. 83). Na pesquisa, portanto, o outro tem um importante papel na construção e produção do conhecimento.

Essas inquietações permitem terminar este texto afirmando que é preciso continuar a escrever. Escrever incluindo os estranhamentos, preocupações e questões para, assim, permitir abertura e provocar o diálogo. Escrever e pesquisar é resistir, em um momento complexo, de engessamento e rigidez.

Assim, escrever também é cuidado. Cuidado com o outro, conosco e com a nossa história.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do francês por Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988a.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Hucitec, 1988b.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I*: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II*: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. Tradução Fernando Camacho. *In*: *A tarefa do tradutor*, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.
BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.
BRASIL. *Emenda Constitucional Nº. 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º. ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...] dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica [...].
BRASIL. *Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
BRASIL. *Lei Nº. 12.796, de 04 de abril de 2013*. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
BRASIL. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006a.
BRASIL. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.
BRASIL. *Parecer 7, de 7 de abril de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
BUBER, Martin. *Eu e Tu*. Tradução e introdução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.
BUBER, Martin. *Eu e Tu*. Tradução e introdução de Newton Aquiles vonZuben. São Paulo: Moraes, 1977.
BUBER, Martin. *El caminho del ser humano y otros escritos*. Salamanca: Kadmos, 2004.
BUBER, Martin. *O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico*. Posfácio de Albrecht Goes. São Paulo: Realizações Ed., 2011. (1ª. Ed.: 1948).
BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. São Paulo: *Caderno de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 76, fevereiro 1991, p. 31-40.
DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Curitiba: *Educar*, n. 24, Editora UFPR, p. 213-225, 2004.
FERRAROTTI, Franco. *Historie et histoires de vie*. Paris: Des Méridiens, 1983.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
FREIRE, Adriani Pinheiro; SIMÕES, Marinez da Silva Vicente (coord.). *Diagnóstico de creches e pré-escolas da Baixada Fluminense*. Rio de Janeiro: Fundação Fé e Alegria do Brasil/Nucrep, 2001.
FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa*: Leituras de Mikhail Bakhtin. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
GUIMARÃES, Daniela. *Relações entre bebês e adultos na creche*: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GUIMARÃES, Daniela. *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro*: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.
JOBIM E SOUZA, Solange. Walter Benjamin e a infância da linguagem *In*: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (orgs.). *Política, Cidade, Educação*. 1. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009, v.1, p.185-203.
KRAMER, Sonia. Formação e responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. *In*: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs.). *Educação Infantil*: formação e responsabilidade. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 309-329.
KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). *Estudos da infância*: educação e práticas sociais. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
KRAMER, Sonia; MOTTA, Flavia Miller Naethe. Criança. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.
KRAMER, Sonia; JOBIM E SOUZA, Solange (orgs.). *História de professores*: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.
KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1889-1922). São Paulo, *Caderno de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 78, agosto 1991.
NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Novos marcos para a educação infantil (2009-2010): consequências e desafios. *In*: NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. *Educação Infantil no Brasil*: primeira etapa da educação básica. Brasília: Unesco, MEC/SEB, Fundação Orsa, 2011.
NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. *Educação Infantil no Brasil*: primeira etapa da educação básica. Brasília: Unesco, MEC/SEB, Fundação Orsa, 2011.
NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto da pesquisa. *In*: KRAMER, Sonia (org.). *Retratos de um desafio*: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, p. 12-23, 2009.
PENA, Alexandra Coelho. *"Para explicar o presente tem que estudar a história do passado"*: Narrativas de profissionais de escolas comunitárias de educação infantil da Baixada Fluminense. Tese. Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2015.
PENA, Alexandra Coelho; CASTRO, Liana Garcia; CASTRO E SOUZA, Marina. "Quem falar vai sentar no chão frio!" – coação, comunhão, liberdade e formação na educação infantil: uma análise a partir da filosofia de Martin Buber. Endipe, 2014.

PENA, Alexandra Coelho; CASTRO E SOUZA, Marina. Formação de professores e histórias de vida: memórias e narrativas sobre o brincar e o cuidado na infância. *In*: *VI Seminário Vozes da Educação*: 20 anos: memórias, políticas e formação docente. São Gonçalo: 2016, p. 1-15.
PENA, Alexandra Coelho; NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sonia. Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber. Belo Horizonte: Educação em Revista, n. 34, 2018.
SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59-74.
TIRIBA, Léa. *Crianças, Natureza e Educação infantil*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2005.
VYGOTSKY, Lev S. *El arte y la imaginación en la infancia*. Madrid: Akal, 1982.
VYGOTSKY, Lev S.. *Criação e imaginação na infância*. São Paulo: Ática, 2009a.
VYGOTSKY, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.