

## DO CUIDADO COM O BEBÊ AO CUIDADO COM O EDUCADOR

Jamille Mateus Wiles <sup>1</sup>; Andrea Gabriela Ferrari <sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho foi construído a partir da experiência de acompanhamento de educadoras e bebês em instituições de educação infantil e do trabalho com psicologia escolar. O olhar sobre o cuidado, inicialmente dirigido ao bebê, foi apontando para o cuidado dirigido à educadora. Foram escolhidas para este trabalho as experiências vivenciadas junto a duas educadoras de instituições de educação infantil em duas cidades do Rio Grande do Sul. As educadoras foram acompanhadas semanalmente através da Metodologia IRDI. Os dados foram coletados a partir de diário de campo e entrevistas. O “estar com” o educador de berçário, em sua cena de trabalho, destacou-se como fundamental. O acompanhamento do pesquisador-psicanalista presente também com seu corpo, isto é, participando do cotidiano das educadoras e bebês, apontou para inúmeras possibilidades de intervenções. Como possibilidades de cuidado com o cuidador-educador, propomos o cuidado como presença implicada-reservada, o cuidado da experiência e o cuidado de si.

**Palavras-chave:** cuidado; educadores; bebês.

### From baby care to the caring for the educator

#### ABSTRACT

This work had built from the experience of accompanying educators and babies in early childhood institutions and working with school psychology. The look on the care, initially directed to the baby, was pointing to the care directed to the educator. We chose for the work the experiences lived with two educators of early childhood institutions in two cities of Rio Grande do Sul. The educators were followed weekly through the IRDI Methodology. The data collected from field diary and interviews. The “being with” the nursery educator, in his work scene, stood out as fundamental. The accompaniment of the psychoanalyst researcher present also with his body, which is, participating in the daily life of educators and babies, pointed to countless possibilities of interventions. As possibilities of care with the caregiver-educator, we propose the care as implicated-reserved presence, the care of the experience and the self-care.

**Keywords:** care; educators; childhood education.

### Del cuidado con el bebé al cuidado con el educador

#### RESUMEN

Este estudio fue construido a partir de la experiencia de acompañamiento de educadoras y bebés en instituciones de educación infantil y de la labor con psicología escolar. La mirada sobre el cuidado, inicialmente dirigido al bebé, fue apuntando para el cuidado dirigido a la educadora. Se escogió para este estudio las experiencias vivenciadas junto a dos educadoras de instituciones de educación infantil en dos ciudades del Rio Grande do Sul. Se acompañaron semanalmente las educadoras por intermedio de la Metodología IRDI. Se recolectaron los datos a partir de diario de campo y entrevistas. El “estar con” el educador de guardería infantil, en su escena de trabajo, se destacó como fundamental. El acompañamiento del investigador-psicoanalista presente también con su cuerpo, es decir, participando del cotidiano de las educadoras y bebés, se apuntó para inúmeras posibilidades de intervenciones. Como posibilidades de cuidado con el cuidador-educador, proponemos el cuidado como presencia implicada-reservada, el cuidado de la experiencia y el cuidado de sí.

**Palabras clave:** cuidado; educadores; educación infantil.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – RS – Brasil; [jamillemw@hotmail.com](mailto:jamillemw@hotmail.com); [ferrari.ag@hotmail.com](mailto:ferrari.ag@hotmail.com)



## INTRODUÇÃO

A experiência<sup>1</sup> que sustentou a escrita deste trabalho desdobrou-se em dois tempos. Inicialmente, integramos um grupo de pesquisadores vinculados ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Clínica Interdisciplinar da Infância, na Clínica de Atendimento Psicológico do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, que se propôs a desenvolver um trabalho com educadores e bebês de berçário. Assim, participamos da construção do projeto de pesquisa/extensão “A Metodologia IRDI na prevenção de risco psíquico em crianças que frequentam creche no seu primeiro ano e meio de vida”. A escolha pela educação infantil partiu da constatação de cada vez mais as famílias recorrerem a essas instituições para dividir com elas os cuidados diários de seus filhos, já que muitos pais trabalham fora de casa. Com efeito, muitos estudos têm salientado a importância de que no ambiente de educação infantil haja uma sustentação da subjetividade dos bebês, considerando que essas crianças comumente passam mais tempo na escola do que no meio familiar (Crespin, 2006; Mariotto, 2009; Pesaro & Kupfer, 2012; Bernardino, 2014; Kupfer, Bernardino & Mariotto, 2014). Damos relevância à atenção à primeira infância por ser este um tempo gerúndio (Bernardino, 2004), isto é, de abertura e confirmação de novas inscrições e em constante constituição. A aposta, nesse sentido, era considerar este período sensível das aquisições na infância, ao se propor estratégias de intervenção.

Nesse ensejo, nosso grupo propôs-se a utilizar a Metodologia IRDI<sup>2</sup> – Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil no contexto da educação infantil – como uma possibilidade de intervenção com bebês e educadores em berçários. No projeto, foram acompanhadas semanalmente as turmas de berçário I de cinco escolas conveniadas à prefeitura e duas escolas municipais da cidade de Porto Alegre. O objetivo deste trabalho era detectar precocemente possíveis entraves ao desenvolvimento e constituição psíquica dos bebês, mas especialmente refletir, com os educadores, sobre a importância de seu trabalho no processo constitutivo das crianças de quem cuidavam. Nesse contexto, visitamos semanalmente, e por aproximadamente um ano, uma sala de berçário de escola conveniada à prefeitura, situada em região periférica da cidade. Nessa escola foi acompanhada uma turma com duas educadoras e em torno de nove bebês. Em um segundo tempo, ingressamos no espaço escolar trabalhando com psicologia escolar/educacional em escolas públicas de um município situado na região mesometropolitana de Porto Alegre. Inspiradas na experiência anterior, tece-

<sup>1</sup> Artigo originado da dissertação de mestrado da primeira autora, orientada pela segunda autora.

<sup>2</sup> Projetos anteriores foram realizados nas cidades de Curitiba e São Paulo.

mos a Metodologia IRDI junto a uma das instituições de educação infantil em que estávamos inseridas. Ali, foi acompanhada semanalmente e por um ano uma turma com cerca de dezoito bebês e duas educadoras.

No decorrer do trabalho de acompanhamento de berçários, dentre as diversas dimensões presentes nas relações escola-educadora-bebê, fomos nos questionando a respeito do cuidado, dado que percebemos uma pouca reflexão sobre essa função nos locais de nossa experiência. Sendo assim, compartilhamos da preocupação de autores como Figueiredo (2012) e Kupermann (2009), que destacaram uma urgência na reflexão a respeito da ética do cuidado. Figueiredo (2012) apontou que as práticas de cuidado estão se reduzindo na atualidade, ocasionando que as pessoas cuidem menos umas das outras. Nesse sentido, incluiu como um dos papéis da psicanálise e do psicanalista essa reflexão: “Recuperar esta capacidade nos parece uma tarefa urgente e preciosa, tanto para o agente de cuidados - entre os quais o psicanalista - quanto para todos os humanos” (p. 151). Na mesma direção, Kupermann (2009) situou no campo da ética psicanalítica o cuidado como uma disponibilidade afetiva – associado à noção de hospitalidade. Salientou que a psicanálise, para além de um mero exercício técnico e interpretativo, cada vez mais precisaria se aproximar da experiência do cuidado como oferta de uma presença sensível.

No contexto das escolas em que estivemos inseridas, percebemos haver uma carência de espaços para escuta dos impasses vivenciados pelos educadores no cuidado de pequenas crianças, bem como poucas possibilidades de circulação da palavra entre os profissionais. A experiência no acompanhamento de educadoras e bebês nos levou, dessa maneira, a pensar sobre como nos situamos como pesquisadoras/profissionais diante do par educadora-bebê, e, de maneira especial, diante da profissional educadora. Consideramos a relação construída entre educador e bebê diferente daquela estabelecida entre pais e filho, a qual se configura como uma relação de filiação, com desejos e expectativas anteriores ao nascimento da criança. O educador, por sua parte, tem como uma de suas funções cuidar de uma criança com quem não compartilha uma história em comum. Somado a isso, seu trabalho exige que tenha com o bebê um contato íntimo, intenso e por tempo determinado (David, 1998). Por conseguinte, os educadores – especialmente os de berçário – são demandados em complexas funções, para as quais recebem pouca formação e suporte (Silva, Wiles, Ferrari, & Cardoso, 2015).

No decorrer de nosso trabalho, fomos percebendo que o acompanhamento, as conversas e os questionamentos foram configurando um espaço bastante potente, onde as educadoras poderiam questionar-se sobre o seu fazer com os bebês, sobre sua prática profissional e

sobre as angústias geradas em seu trabalho. Ademais, algumas educadoras referiram sentir-se amparadas, e disseram ter sido possível uma mudança em seu olhar, a partir de nossas conversas e do acompanhamento que receberam. A partir disso, nos colocamos a refletir, também, sobre possibilidades de cuidado a essa profissional que cuida do bebê, de modo a sustentar com isso o seu fazer.

Na direção desses questionamentos, encontramos no trabalho 'A clínica do holding', de Benavides e Boukobza (1997), a proposta de uma clínica onde se auxiliava as mães nos cuidados dos filhos, ocupando-se com elas, de modo que reconhecessem a importância de sua função. Para sustentar a sustentação que a mãe não estava podendo dar ao bebê, sugeriram a importância do oferecimento de um "holding do holding" (p. 92). Ou seja, a proposta seria prestar um cuidado ao cuidado, fazendo ou estando junto ao cuidador e complementando o seu olhar, mas sem destituí-lo (Boukobza, 2002). Propomos que acompanhamento, aqui, seja pensado como o "estar com", posição de "terceiro testemunha" (p. 101), sugerida por Benavides e Boukobza (1997) para o trabalho do psicanalista com a dupla cuidador-bebê. Nessa posição, trata-se de oferecer uma escuta e ainda emprestar palavras para as atitudes expressas pelo cuidador, permitindo uma elaboração das vivências em sua relação ambivalente com o bebê, mediando-a. Figueiredo (2012) também salientou sobre a importância da mãe, como agente de cuidados do bebê, ser e deixar-se ser cuidada por outras pessoas, como seus familiares.

Compreendemos, nesse sentido, que a escola de educação infantil – ao se propor garantir um desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade e promovendo a sua inserção na esfera social (Brasil, 1996), possa ser um lugar que se proponha ainda ampliar a reflexão sobre o cuidado, considerando a subjetividade da criança e também a do educador. Desse modo, da mesma forma que se considera a constituição de uma criança dando-se em um processo inacabado, onde o cuidado do outro é fundamental, pode-se apostar no sujeito educador também em uma constante construção de seu olhar e de seu fazer. Portanto, ao se considerar que o educador – juntamente com os pais – tenha como função subjetivar o bebê, através de seus cuidados, sendo assim um importante partícipe de seu processo constitutivo, torna-se importante a reflexão sobre possibilidades de cuidado e sustentação de sua função, assim como a escuta dos impasses vivenciados em seu trabalho.

## MÉTODO

A experiência de acompanhamento de bebês e educadoras de berçário nas duas escolas em que estivemos presentes com a Metodologia IRDI trouxe como um de seus questionamentos a reflexão sobre

as particularidades de um cuidado a ser ofertado a educadores de berçário. O "estar com" o educador de berçário, em sua cena de trabalho, destacou-se como fundamental. O acompanhamento do pesquisador-psicanalista presente também com seu corpo, isto é, participando do cotidiano das educadoras e bebês, apontou para inúmeras possibilidades de intervenções. Em nossa experiência com as educadoras, diversos elementos foram se destacando nessa direção: o acompanhamento em serviço; as possibilidades de conversas; a escuta dos impasses; a sustentação de atos espontâneos; o enaltecimento das potencialidades; o questionamento diante da rigidez das rotinas ou posições; o compartilhamento de saberes; entre outros.

Nesse sentido, também se fez presente, no trabalho com as educadoras, a dimensão da educação, pois o acompanhamento "em serviço", que buscou contemplar a singularidade de cada sujeito-educadora, apontou para alguns efeitos de formação. Propomos pensar em formação como a apontada por Almeida (2011), quando se refere à formação de professores a partir da psicanálise. A aposta é que a mesma - diferentemente das formações observadas na atualidade - não esteja focada "nos aspectos didáticos, instrumentais e racionais ligados ao saber-fazer profissional" (p. 33), mas que o educador possa se engajar e se implicar em uma transformação de suas práticas educativas, posicionando-se como sujeito e autor de suas escolhas e ações. Sendo assim, foi possível perceber importantes movimentos no discurso das educadoras e em seu modo de trabalhar com os bebês, na direção de uma implicação com seu trabalho, sendo que algumas delas inclusive referiram sentirem-se sustentadas/amparadas em seu fazer, a partir do acompanhamento que receberam.

Os recortes escolhidos para serem analisados nesse trabalho foram extraídos dos registros em diário de campo e entrevistas com as educadoras. Esses recortes contam algumas das experiências construídas junto a duas das quatro educadoras acompanhadas, para as quais foram escolhidos nomes fictícios: Margarida e Rosa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo de nossa experiência de acompanhamento de educadoras de berçário e da contribuição de importantes autores, propomos como ingredientes de um possível cuidado com o educador, a presença implicada-reservada (Figueiredo, 2012), o cuidado da experiência (Rodulfo, 2012; Bondía, 2002) e a reflexão sobre o cuidado de si (Foucault, 2004; Guimarães, 2008).

O cuidado com o educador a partir de uma presença implicada-reservada

Muitas vezes, cuidar é, basicamente, ser capaz de prestar atenção e reconhecer o objeto dos

cuidados no que ele tem de próprio e singular, dando disso testemunho e, se possível, levando de volta ao sujeito sua própria imagem (Figueiredo, 2012, p. 18).

Figueiredo (2012) incluiu o cuidado como tarefa de todos os profissionais de saúde e educação, dizendo ainda caber a todo ser humano em sua convivência em sociedade. Propôs, nesse sentido, como eixos da função do cuidador (mãe, profissionais de saúde/educação, psicanalista, etc.) a presença 'reservada' e a presença 'implicada'. O cuidado a partir de uma presença em reserva não envolve o *fazer*, mas um cuidado silencioso que se ocupa de prestar atenção e responder na medida, quando e se pertinente. De outro modo, na presença implicada, o cuidador 'faz coisas', ou seja, faz-se comprometido e atuante. Para o autor, em qualquer experiência de cuidado, analítica ou não, seria impossível e insuficiente uma pura reserva, ou neutralidade, indiferença, silêncio; e da mesma maneira uma pura implicação, isto é, um excesso da função cuidadora, ainda que mediante as 'melhores intenções', como salvar, socorrer ou curar. Diante disso, o autor sugeriu um equilíbrio dinâmico entre esses eixos e ainda, que esse equilíbrio se construa de forma espontânea, tornando necessário que o agente de cuidados modere seu fazer. Nessa posição, o cuidador "'deixa ser' seu 'objeto'", renunciando à sua própria onipotência "e o não cuidar converte-se em uma maneira muito sutil e eficaz de cuidado" (p. 141). É importante destacar aqui a palavra *presença* em ambas as possibilidades de cuidado. Nesse sentido, o cuidador, esteja implicado ativamente em 'fazer coisas' com aquele que cuida, ou esteja acompanhando-o reservadamente, em ambas as posições *está com*, *está presente*.

As propostas de Figueiredo (2012) para pensar a função do cuidador deram suporte à reflexão sobre nosso trabalho junto às educadoras que acompanhamos. Ao buscar que as educadoras *deixassem ser* cada bebê aos seus cuidados, também procuramos, na medida do possível, *deixar serem* as educadoras com as quais trabalhamos, ou seja, respeitando e valorizando seus saberes e oferecendo, além de nossa presença, uma escuta sobre seus impasses. Buscamos, também, atentar para o jeito singular com que cada educadora cuidava e educava os bebês de sua sala, destacando para elas aquilo que percebíamos como potencialidades em seus atos.

Essas reflexões foram cruciais de maneira especial com a educadora Rosa, que conhecemos no início do ano com um jeito reservado e tímido com os bebês. Nossas intervenções buscaram uma reflexão por parte da educadora sobre a importância da construção de um laço com cada bebê de quem cuidava, na direção de uma 'autorização' para uma espontaneidade em seu

fazer. Para isso, buscando respeitar seu tempo, de modo bastante sutil, lançamos a ela questões; sublinhamos gestos, olhares, sons; inserimos elementos no seu (e no nosso) brincar e conversar com os bebês: *Na troca de M., Rosa mediou sua temperatura, parecia diferente, cantarolando e olhando em seus olhos. O bebê, por sua vez, olhava encantado para a educadora. Falei: "Olha só como ele te olha, Rosa!". Ela riu, encabulada: "Aham!"* (Diário de Campo - pesquisadora).

Outras tantas vezes, apenas estivemos lá, acompanhando-a reservadamente, ou seja, disponível para, se ela precisasse, ouvir alguma situação de impasse, como o choro constante de um bebê, o bilhete de uma mãe, a falta de alguma educadora, algum conflito com a equipe diretiva, entre tantas outras; ou mesmo alguma novidade que percebeu em algum bebê, desde a nossa última visita. No decorrer de nosso convívio, diversas vezes a educadora disse sentir-se amparada e sustentada, destacando a importância de nossa presença na sala e das conversas que desenvolvemos:

*... a escola eu acho que apoiou também, né? É muito importante... Eu me senti mais segura, assim, com o teu acompanhamento junto... Eu me senti uma privilegiada... em outras escolas que eu trabalhei, né? Às vezes a gente se sente sozinha. E esse ano eu não tive esse sentimento, assim. E eu gosto de ter um olhar. Eu gosto, assim, que alguém esteja me olhando, me ajudando* (Entrevista - Rosa).

Para Figueiredo (2012), uma das funções importantes do agente de cuidados é dar sustentação, na medida em que ajuda a 'segurar a barra', oferecendo um sentimento de continuidade e continência, contribuindo ainda com a capacidade de sonhar, isto é, acompanhar as transformações do sujeito, ajudando a dar-lhes forma, cor e palavra. Além disso, o cuidador faz-se fonte de questões e enigmas, interpelando o sujeito à fala.

Nesse sentido, o acompanhamento de educadores de berçário como a proposta pela Metodologia IRDI, a partir da oferta de uma escuta sobre os impasses que vivenciam em seu trabalho com a primeira infância, trabalho esse com uma série de particularidades – justamente por implicar em uma relação direta com o corpo da criança – pode também ser pensado como uma possibilidade de oferta de uma sustentação ou cuidado dirigida ao educador. Para Maciel (2010), é necessário que se ofereça aos profissionais de educação infantil a possibilidade de elaboração das experiências psíquicas suscitadas no encontro com as crianças, podendo, por exemplo, perguntarem-se sobre como foram cuidados. Aragão (2009) também destacou a importância do acompanhamento e formação dos profissionais que se ocupam de bebês. Sugeriu, assim, a criação e sustentação de espaços de escuta, cabendo ao psicanalista

um 'pensar com' o profissional e a equipe sobre aquilo que os afeta no contato com um ser em constituição. A cena seguinte com a educadora Rosa lança mais uma proposta de reflexão a respeito do cuidado com o educador, a ser desdobrada a seguir.

*No último dia letivo... a educadora Rosa... iniciou a retirada dos enfeites pendurados no teto, subindo em uma banqueteta. Quando subiu na primeira vez, desequilibrou-se, deixando escapar um "Opaa!". Alguns bebês viram a cena e riram. Na próxima subida na banqueteta, os bebês já espionavam atentos à educadora, que de forma muito espontânea permitiu-se fazer de conta desequilibrar-se novamente - "Uooooooooopa!" - o que foi acompanhado de muitos risos dos bebês, além da atenção de todos os demais da sala, que se voltaram para ela. E assim novamente, Rosa, a cada subida, brincava de cair, rindo também de si mesma, acompanhada de muitas gargalhadas e do olhar atento de cada bebê de sua turminha (Diário de Campo - pesquisadora).*

Foi bastante interessante presenciar a espontaneidade com a qual a educadora Rosa conduziu a situação, transformando-a em uma agradável brincadeira, especialmente porque pareceu uma forma expressivamente diferente de atuar com os bebês, em relação ao modo com o qual a percebíamos trabalhar inicialmente. A cena remete, nesse sentido, a um acompanhamento e sustentação de uma experiência - experiência de transformação de uma educadora em seu olhar e fazer junto aos bebês de quem cuidava.

### **O cuidado com o educador a partir do cuidado à experiência e do cuidado de si**

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 1996, p. 24).

A inspiração para a reflexão do cuidado com o educador a partir de um cuidado à experiência vem do encontro com os estudos de Rodolfo (2012), que no trabalho *Como se cuida de uma experiência?*, apresentou uma compreensão de cuidado em que diferenciou o cuidar da possibilidade de surgir uma experiência, do

cuidar como a onipotência de causar uma experiência no outro. A partir da pergunta sobre o que seria, de fato, uma experiência, apontou para o acompanhamento e a sustentação da possibilidade da emergência de um gesto espontâneo, ou seja, que não obedeça a nenhuma fórmula de ação-reação. A epígrafe com a reflexão de Jorge Bondía, a respeito da experiência e da importância de uma disponibilidade deveras desafiadora nos tempos apressados em que vivemos, aponta para a mesma direção das ideias de Rodolfo (2012), na medida em que também expressa a importância de um cuidado do surgimento da experiência.

No acompanhamento de educadoras e bebês em berçários, percebemos que muitas vezes a pressa e a pressão no trabalho das profissionais fazia com que muitos momentos essenciais ficassem despercebidos. Em meio a muitos dias carregados de atividades e tarefas das educadoras com os bebês, sentíamos a necessidade de destacar, para elas, simples momentos em que poderia surgir um encontro singular entre a educadora e a criança de quem se ocupava naquele momento: uma brincadeira, uma troca de fraldas, uma refeição. Conferíamos enorme importância em palavras, especialmente, a momentos em que essas experiências de encontros surgiam espontaneamente, seja a partir dos bebês ou das educadoras. Nesse lugar terceiro e disponível, apostávamos que poderia haver uma abertura para que o novo pudesse emergir: no encontro da educadora com os bebês e no meu encontro com as educadoras.

Segundo Bondía (2002), o sujeito da experiência se define por sua receptividade, disponibilidade, abertura e passividade, e não por sua atividade. Essa passividade trata-se, para além de uma oposição entre ativo/passivo, de uma posição de padecimento, de paciência, de paixão, "como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial" (p. 24). Além disso, a experiência, tendo em vista não se poder antecipar seus efeitos, não se trata de um caminho na direção de um objetivo ou uma meta previstos *a priori*. A experiência, pelo contrário, consiste em uma abertura ao desconhecido, àquilo que não se pode antecipar nem "pré-ver", nem "pré-dizer" (p. 19).

Nessa direção, para a educadora Margarida, as possibilidades de conversas sobre seu trabalho com os bebês fizeram surgir um movimento reflexivo muito perceptível através de suas palavras e ações, fazendo com que a educadora passasse a olhar para seu trabalho de outra maneira. Com essa educadora, algo diferente ainda aconteceu: Margarida pareceu de fato implicada em refletir sobre sua posição em seu trabalho e sobre a possibilidade de surpreender-se com ele.

*Em parte se deve também ao trabalho de vocês né. Da observação de vocês... É um trabalho [o de educadora]... que tem bastante coisa pra fazer*

*né. Por que às vezes a gente leva um dia corrido, faz tanta coisa que acaba realmente não se dando conta... dificilmente tu para e pensa. Tu pensa na atividade, naquilo que tu vai desenvolver, tu vai lá e faz. Mas tu não pensa em si quando está acontecendo, o quê está acontecendo né. Então quando tem alguém que vem de fora, que tem esse olhar, que faz tu olhar né (Entrevista- Margarida).*

Bondía (2002) lembrou ainda sobre uma lógica de destruição generalizada da experiência, referindo que os aparatos educacionais também estariam com um funcionamento cada vez mais tomando a direção de tornar impossível que algo aconteça aos sujeitos, ou seja, que aconteça a experiência. Nesse sentido, apontou como entraves à experiência o funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, e da velocidade. Sobre essa última, Bondía exemplifica que, embora cada vez mais se passe grande parte do dia em instituições de educação, também cada vez mais se sente que 'falta tempo'. Os sujeitos da educação, guiados pelo imperativo de uma formação permanente e acelerada, constantemente atualizada, acabam por usar o tempo como um valor ou como uma mercadoria, não podendo perder tempo, necessitando aproveitá-lo o máximo possível. "E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece" (p. 23). Essa reflexão contribui sobremaneira para refletir a respeito da fala da educadora Margarida. Sendo assim, em uma das conversas com as educadoras acompanhadas pelo projeto de Porto Alegre, Margarida referiu sobre a ocupação das educadoras de berçário com as atividades da rotina e com os horários. A profissional contou que passou a dedicar uma atenção especial a momentos que, antes apenas com caráter rotineiro, começaram a serem sentidos como de fato experienciados. Chamou a atenção a escolha da expressão 'perder tempo', a partir da experiência, como justamente aproveitar o tempo que já tinham na rotina de cuidados, mas a favor de um encontro mais próximo com a criança:

*A gente acaba entrando numa rotina, fazendo as coisas no automático: agora é hora disso, daquilo, o tempo é muito voltado para a obrigação. É o nosso tempo, é tudo muito corrido. Toda a hora a gente fica dizendo: "não, não, não". Temos que ser mais tranquilas. A gente acabou desacelerando. E consequentemente dando olhar mais para a criança que estava quietinha, que não pedia muita atenção. Agora a gente 'perde tempo' na troca [de fraldas], conversa mais, não segue mais 'à risca'. Conseguir fazer tudo e ainda ganha em qualidade... tem que estar aberta a mudanças. A nossa prática foi mudando, ter um observador*

*faz tu pensar no teu trabalho (Diário de Campo - pesquisadora).*

## REFERÊNCIAS

- Almeida, S. F. C. (2009). Desafios na formação clínica de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão. *Anais do 7º Colóquio Internacional do LEPSI*. São Paulo.
- Almeida, S. F. C. de. (2011). Dispositivos clínicos de orientação psicanalítica na formação de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão. In Almeida, S. F. C.; Kupfer, M. C. (Orgs.), *A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista* (pp. 27-44). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Aragão, R. (2009). *A importância da formação dos professores da primeira infância*. Recuperado de [www.senado.gov.br/sf/senado/programas/infanciaepaz/artigo.asp](http://www.senado.gov.br/sf/senado/programas/infanciaepaz/artigo.asp)
- Benavides, F.; Boukobza, C. (1997). A clínica do holding. In Wanderley, D. B. (Org.), *Palavras em torno do berço* (pp. 89-106). Salvador: Ágalma.
- Bernardino, L. M. F. (2004). A intervenção psicanalítica nas psicoses não decididas na infância. *Anais do 5º Colóquio Internacional do LEPSI*. São Paulo.
- Bernardino, L. M. F. (2014). A creche, o professor e o desejo. *Anais do 10º Colóquio Internacional do LEPSI*. São Paulo.
- Bondía, J. R. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28.
- Boukobza, C. (2002). O desamparo parental perante a chegada do bebê. In Bernardino, L. M. F.; Robenkohl, C. (Orgs.), *O bebê e a modernidade: abordagens teórico-clínicas* (pp. 15-25). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brasil. (1996). *Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF. Recuperado em 19 julho, 2013, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- Crespin, G. C. (2006). *Paroles de tout-petits: À l'écoute des enfants en crèche*. Paris: Albin Michel.
- David, M. (1998). Soins maternels, soins professionnels. In Appel, G.; Tardos, A. (Orgs.), *Prendre soin d'un jeune enfant*. Ramonville Saint-Agne, Ed. Érès.
- Figueiredo, L. C. (2012). *As diversas faces do cuidar*. São Paulo: Escuta.
- Foucault, M. (2004). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In Foucault, M. *Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Freud, S. (1996). Sobre o ensino da psicanálise na universidade. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1919).
- Guimarães, D. O. (2008). No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. *Anais da 31ª Reunião Nacional da ANPED*. Caxambu-MG.
- Kupermann, D. (2009). Figuras do cuidado na contemporaneidade: testemunho, hospitalidade e

- empatia. In Maia, M. S. (Org.), *Por uma ética do cuidado* (pp. 185-204). Rio de Janeiro, RJ: Garamond.
- Kupfer, M. C. M., Bernardino, L. M. F., Mariotto, R. M. M. (2014). Metodologia IRDI: uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise. In Kupfer, M. C. M., Bernardino, L. M. F., Mariotto, R. M. M. (Orgs.), *De bebê a sujeito: Metodologia IRDI nas creches* (pp. 15-24). São Paulo: Escuta.
- Maciel, M. R. A. (2010). A creche como terceiro. *Inter-Ação*, 35(2), 405-413.
- Marín, I. S. K. (2015). A função simbolizante da creche no processo de subjetivação do bebê. A conquista do eu e do mundo. Texto preparatório ao *III Encontro Internacional e X Encontro Nacional Sobre o Bebê*. Rio de Janeiro.
- Mariotto, R. M. M. (2009). *Cuidar, Educar e Prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta.
- Pesaro, M. E.; Kupfer, M. C. (2012). Metodologia IRDI – Uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise. *Anais do II Colóquio de Psicanálise com Crianças – A transferência na clínica com crianças*, São Paulo.
- Rodulfo, R. (2012). *Padres e hijos*. En tiempos de la retirada de las oposiciones. Buenos Aires: Paidós.
- Rubin, L. M.; Besset, V. L. (2007). Psicanálise e educação: desafios e perspectivas. *Estilos da Clínica*, 2007, XII(23), 33-55.
- Silva, M. R. Wiles; J. M.; Ferrari, A. G.; Cardoso, J. L. (2015). A Metodologia IRDI como dispositivo de cuidado ao educador de berçário. *Anais do III Encontro Internacional e X Encontro Nacional sobre o Bebê*. Rio de Janeiro.

Recebido: 12 de setembro de 2018

Aprovado: 10 de abril de 2019