

um
Olhar
para a
Infinita

**CARTOGRAFIAS DE SAÚDE MENTAL
COM EDUCADORAS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Clau Fragelli

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL
Linha de pesquisa 3: Cuidado, Emancipação Social e Saúde Mental

Um Olhar para o Infinito:
Cartografias de Saúde Mental com Educadoras de Educação Infantil

Clau Fragelli

São Carlos - SP
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL
Linha de pesquisa 3: Cuidado, Emancipação Social e Saúde Mental

Um Olhar para o Infinito:
Cartografias de Saúde Mental com Educadoras de Educação Infantil

Clau Fragelli

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de mestre em Terapia Ocupacional.

Orientadora: Profa. Dra. Sabrina Helena Ferigato

São Carlos - SP
2022

Fragelli, Clau

Um olhar para o infinito: cartografias de saúde mental com educadoras de educação infantil / Clau Fragelli -- 2022.
212f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Sabrina Helena Ferigato
Banca Examinadora: Julia Yoko Tachikawa de Oliveira, Flávia Liberman Caldas, Maria Fernanda Barboza Cid
Bibliografia

1. Saúde Mental. 2. Educação Infantil. 3. Docentes. I. Fragelli, Clau. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Maria Claudia Bullio Fragelli, realizada em 22/02/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Sabrina Helena Ferigato (UFSCar)

Profa. Dra. Julia Yoko Tachikawa de Oliveira (UFSCar)

Profa. Dra. Flávia Liberman Caldas (UNIFESP)

Profa. Dra. Maria Fernanda Barboza Cid (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional.

Uma poeirinha cósmica no universo.

mas não levo
mapa nem bússola
porque andei sempre
sobre meus pés
e doeu-me às vezes viver
hei-de inventar
um verso que vos faça justiça
(Mia Couto em “Companheiros”, do livro “Raiz de Orvalho e Outros Poemas”, 1999)

Go ask Alice
I think she'll know
When logic and proportion
Have fallen sloppy dead
And the White Knight is talking backwards
And the Red Queen's off with her head
Remember what the dormouse said
Feed your head
(Música "White Rabbit" de Jefferson Airplane no álbum Surrealistic Pillow, 1967)

Life's too short to even care at all,
I'm losing my mind, losing my mind, losing control.
If I could find a way to see this straight, I'd run away
To some fortune that I should have found by now.
And so I run to the things they said could restore me,
Restore life the way it should be.
I'm waiting for this cough syrup to come down.
(Música "Cough Syrup" de Young the Giant no álbum Young the Giant, 2011)

Trabalho com o erro, com a falha, com o fracasso. Eu
sou o fracasso. Eu fracassei. Sou o fracasso de tudo
aquilo que esperavam que eu fosse.
(Linn da Quebrada, 2022)

*Às educadoras que compartilharam suas vidas
comigo e que lutam, todos os dias, por uma
Educação de qualidade para bebês, crianças
e profissionais.*

Agradecimentos

Primeiramente, quero agradecer minha esposa Leticia, que nunca soltou a minha mão, mesmo nos meus momentos mais obscuros. Não é exagero dizer que este texto não seria possível sem ela.

Agradeço minha família e amigas, que são refúgio em momentos de tempestade. Aos meus animais de estimação, que exercitam meu devir-animal e meus afetos.

Agradeço à Professora Dra. Lilian Magalhães, por sair de seu caminho e me ajudar em momentos em que me perdi.

Agradeço à Brenda Meira, que, mesmo sem me conhecer, confiou em mim e percorreu a pesquisa comigo.

Agradeço à Cacá, Chris e Meire, que me emprestaram mais do que eu pedi.

À UAC e à UFSCar, por me concederem um afastamento curto e necessário. Às minhas colegas e companheiras de profissão, que não se cansam de continuar.

Agradeço à querida banca, cujas palavras criam: Professora Dra. Julia Tachikawa de Oliveira, companheira de trabalho e de luta na construção de uma Educação mais infantil; Professora Dra. Maria Fernanda Barbosa Cid, que acolheu a mim e à pesquisa desde sua concepção e me apresentou muitos caminhos possíveis, sempre com carinho; e Professora Dra. Flavia Liberman, primeiro nome que ouvi de terapeutas ocupacionais como uma referência na área e que, mesmo sem saber, me inspira muito.

Não posso deixar de agradecer à melhor orientadora que eu poderia ter tido, Professora Dra. Sabrina Ferigato, cuja inteligência, acolhida, perseverança e escuta soltou muitos nós presos em mim e me levou a construir um texto do qual posso me orgulhar.

Uma pesquisa não se faz sozinha. É preciso muitas mãos para costurar, muitas cabeças para analisar, muitos colos para acalantar. Agradeço cada pessoa que me deu a mão, ofereceu uma palavra amiga ou de alguma forma me ajudou, direta ou indiretamente.

Do fundo do meu coração, quero agradecer às educadoras que participaram dessa pesquisa, por toda a confiança, carinho e cumplicidade. Por me darem tanto, muito mais do que eu poderia imaginar. A escrita desse trabalho passa pelas minhas mãos, mas ela é toda de vocês ♥

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer a mim
Quero me agradecer por acreditar em mim
Quero me agradecer por ter feito todo o trabalho pesado
Quero me agradecer por não desistir

(trechos do discurso proferido por Snoop Dog ao receber uma estrela na Calçada da Fama em 2018)

Resumo

A presente pesquisa trata sobre saúde mental de educadoras de Educação Infantil, na relação com o cotidiano de trabalho. A saúde de trabalhadores e trabalhadoras tem sido preocupação desde o início do século XX. A docência, enquanto trabalho, foi identificada pela Organização Internacional do Trabalho como uma profissão com riscos específicos. Pesquisas apontam o aumento crescente do número de diagnósticos de depressão, ansiedade, estresse, angústia, síndrome de Burnout, e outras problemáticas psicoemocionais nesta categoria profissional, e uma perspectiva, em geral, bastante negativa da saúde mental em relação ao trabalho docente. Apontam, ainda, a necessidade de mais pesquisas, debates, reflexões e mobilizações acerca do tema, bem como políticas e práticas promotoras de saúde, conforme explicitaremos ao longo da dissertação. A Educação Infantil, no Brasil, constitui-se, desde 1996, como primeira etapa da Educação Básica, que deve ser exercida por profissionais formadas(os) em cursos superiores de licenciatura ou nível médio (magistério). Ainda que seja um trabalho profissionalizado, há escassez de pesquisas em Saúde Mental específicas sobre essa etapa. Para identificar e analisar a percepção de educadoras de Educação Infantil sobre sua própria saúde mental no processo de trabalho, propõe-se uma pesquisa cartográfica de abordagem qualitativa. A Cartografia, ao inverter a lógica do método sobre a pesquisa, se propõe a acompanhar os processos produzidos e transformados pelo processo de investigação, por quem pesquisa e por quem participa. Como técnicas de produção de dados esta pesquisa se utilizou de entrevistas semiestruturadas e a configuração de um grupo, com atividades de mapeamentos e Foto-voz. A partir da produção da pesquisa, propõe-se a apresentação dos resultados analisados por meio de Análise Temática, em quatro agrupamentos: relações institucionais; atravessamentos da pandemia de Covid-19; relacionamentos interpessoais; e potências e estratégias de enfrentamento para a produção de saúde mental docente. Conclui-se que a precarização dos espaços de trabalho e das relações trabalhistas; a sobrecarga física/emocional, a desvalorização social e financeira em relação à categoria; elementos culturais estruturantes (o machismo/patriarcado e o racismo); além da permanente necessidade de responder às expectativas de outros grupos (pais, mães, familiares, gestão...) foram apontados como processos produtores de sofrimento psíquico. Já as potencialidades emergentes da relação com bebês e crianças, as redes afetivas e as possibilidades de criação cotidianas foram apontadas como elementos produtores de saúde mental e bem estar.

Palavras-chave: Saúde Mental, Educação Infantil, Docentes, Cartografia.

Lista de Quadros

Quadro 1- Links e QR-Codes das Narrativas de percursos.....	70
Quadro 2 - Links e QR-Codes do Mapeamento e Foto-Voz.....	102

Lista de Figuras

Figura 1 - O eu é vasto _____	19
Figura 2 - Mapas de mim _____	27
Figura 3 - Imagem para divulgação em redes sociais. _____	45
Figura 4- Divulgação em rede social. _____	46
Figura 5 - Seleção das participantes _____	47
Figura 6 – Caminhos para o Foto-voz _____	58
Figura 7 - Narrativa Izar _____	63
Figura 8 - Narrativa Nashira _____	64
Figura 9 - Narrativa Alya _____	65
Figura 10 - Narrativa Maia _____	66
Figura 11 - Narrativa Mira _____	67
Figura 12 - Narrativa Meissa _____	68
Figura 13 - Capa Cartografia dos sentidos _____	74
Figura 14 - Mapa 1 _____	75
Figura 15 - Mapa 2 _____	76
Figura 16 - Mapa 3 _____	77
Figura 17 - Mapa 4 _____	78
Figura 18 - Mapa 5 _____	79
Figura 19 - Capa Foto-voz _____	85
Figura 20 - Foto-voz 1 _____	86
Figura 21 - Foto-voz 2 _____	87
Figura 22 - Foto-voz 3 _____	88
Figura 23 - Foto-voz 4 _____	89
Figura 24 - Foto-voz 5 _____	90
Figura 25 - Foto-voz 6 _____	91
Figura 26 - Foto-voz 7 _____	92
Figura 27 - Foto-voz 8 _____	93
Figura 28 - Foto-voz 9 _____	94
Figura 29 - Foto-voz 10 _____	95
Figura 30 - Foto-voz 11 _____	96

Figura 31 - Foto-voz 12	97
Figura 32 - Foto-voz 13	98
Figura 33 - Foto-voz 14	99
Figura 34 - Foto-voz 15	100
Figura 35- Foto-voz 16	101
Figura 36- Nuvem de potências e criações	171
Figura 37 - Cartas de encontros	184

Lista de siglas

ACIEPE – Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

AFETO – Grupo de Estudos Africanidades, Feminismos: Educação e Terapia Ocupacional

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

PPGTO – Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional

UAC – Unidade de Atendimento à Criança

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

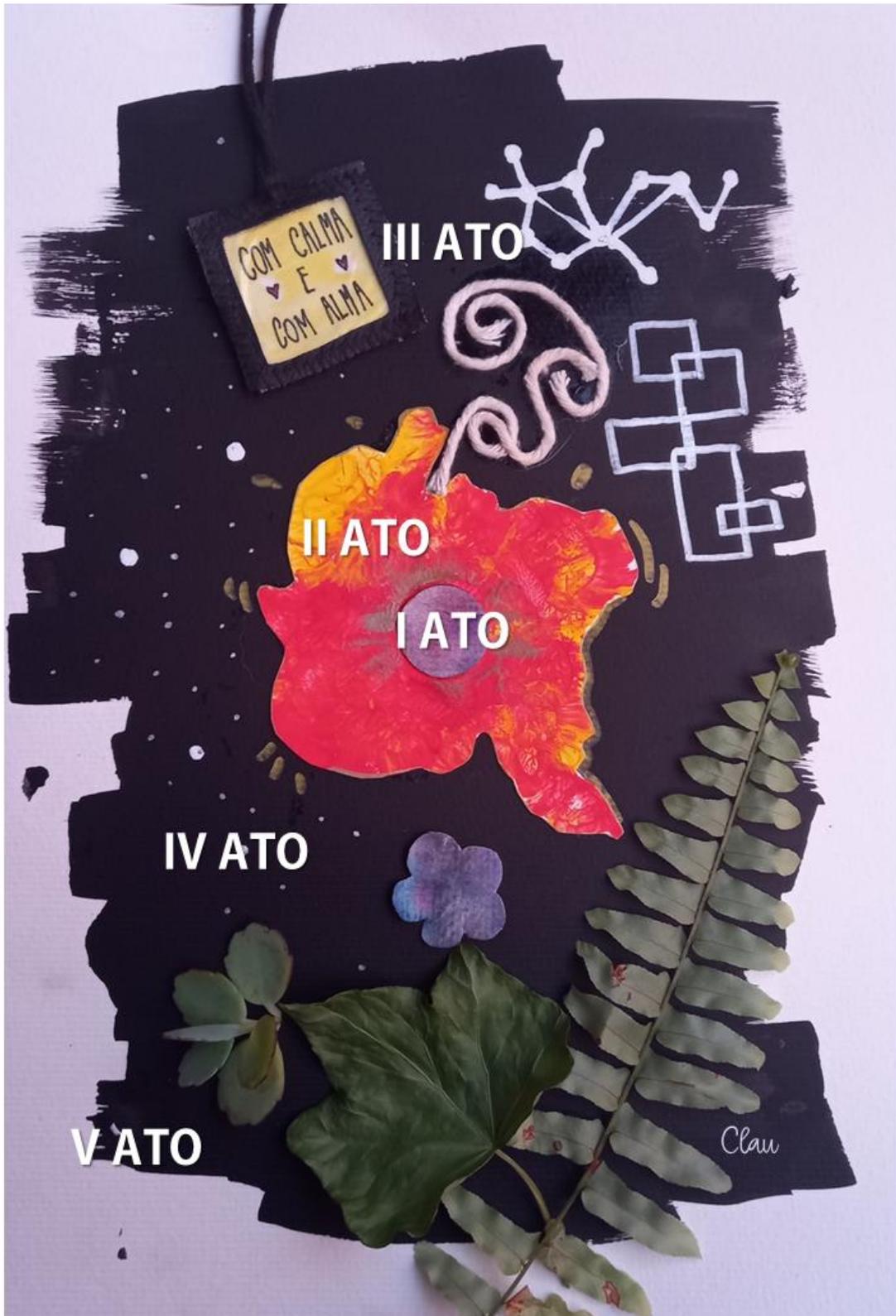
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sumário

Preâmbulo: O Eu é Vasto	18
Apresentação ou O Começo é o Fim	20
Na Mira do Telescópio: Objetivos da pesquisa	28
Objetivos Específicos:	28
Capítulo 1 Carta-celeste: contextualizar e mapear o campo	30
1.1. A Educação Infantil enquanto trabalho especializado e regulamentado ...	30
1.2. Saúde Mental no Contexto da Educação Infantil	33
Capítulo 2 Universos percorridos: o desenvolvimento da pesquisa	38
2.1. Passos Errantes.....	43
2.2. Percorrer Novos Métodos: Recriando a Metodologia.....	44
2.3. As (Entre)vistas ou Dizer é Viver	47
2.4. O Grupo: solidões que se encontram ou Ouvir de mim na fala da outra	51
2.4.1. Mapeamentos dos afetos territoriais: construindo e executando uma	
metodologia sensível (Encontro 1)	52
2.4.2. Foto-voz: ecos de uma metodologia existente (Encontros 2, 3 e 4).....	56
Capítulo 3 As Estrelas: caracterizando as participantes.....	61
3.1. Caminhos de Poeira Estelar: Percursos que nos trouxeram até aqui.....	61
3.2. Titânia: primeiro satélite.....	69
3.3. Ligando os pontos: Constelar o perfil.....	71
Capítulo 4 Galerias-nebulosas	73
4.1. Nebulosa de Órion – Mapear afetos territoriais	73
4.2. Nebulosa Cabeça de Cavalo – Foto-voz.....	83
4.3. Narvi e Tétis: outros satélites	102
<i>Entremezzo</i> Lançando Sondas: o desafio das análises	104

Capítulo 5 <i>Voyager</i> : Instituinto corpos e ações ou o corpo e sua relação com as estruturas instituídas	108
Capítulo 6 <i>New Horizons</i> : Cuidar (de si) e Educar [em tempos de Pandemia].....	134
Capítulo 7 <i>Pioneer</i> : Vivências, Experiências, Interações e Brincadeiras	147
Capítulo 8 <i>Kepler</i> : Viver o Tempo Infantil	167
Horizontes ou O Fim é o Começo	182
Epílogo	186
Referências Bibliográficas	187
Apêndice.....	200
Apêndice I: Formulário de Interesse.....	201
Apêndice II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	203
Apêndice III: Roteiro de Entrevista	206
Apêndice IV: Narrativa Disparadora para o Grupo	209

Figura 1 - Mapa da pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora.

A vibrant, abstract cosmic background featuring a gradient of colors from deep purple and blue at the bottom to bright red and orange at the top. The background is filled with numerous small, glowing stars and larger, stylized starburst patterns. Several spiral galaxies are visible, some appearing as faint, glowing structures and others as more prominent, detailed forms. The overall effect is a sense of vastness and depth in space.

**I ATO
ANTES DO TEMPO**

Preâmbulo: O Eu é Vasto

Cada pesquisa é um universo em si: universo em expansão, com galáxias e sistemas específicos. Às vezes, um buraco negro. Muitas explosões. Fazer pesquisa passa por explorar um universo amplo e desconhecido, uma exploração-experimentação que inclui a própria exploradora e o processo de exploração como campo a ser explorado. Como a pesquisa, cada pessoa é seu próprio universo em si. Nós, que olhamos de longe, teimamos em fazer ligação entre os pontos. Mas esses pontos são superficiais, porque existem milhares de anos-luz separando cada um. Ainda assim, as conexões são possíveis, porque, de alguma forma, elas são observadas ou fabuladas pela subjetividade humana.

A observação pega esses pontos, aparentemente desconexos, e os liga a partir de *um ponto de vista*. O ponto de vista é meu e da minha leitura de mundo (meu referencial teórico), o que significa que a ciência jamais será neutra.

Cada vez que olhamos para o céu, estamos vendo uma composição que tem uma localização no tempo: o céu sempre e passado, vemos a luz que nos alcança agora, mas ela já estava em movimento milhões de anos atrás. Existe uma temporalidade no olhar. E o céu sempre se move, é diferente cada vez que se olha. Mas ele também é composto por ciclos: ciclos que não são repetições, mas voltas, revoltas, recontornos, revoluções.

Assim, a pesquisa, especialmente a pesquisa qualitativa que investiga processos de subjetivação e a produção de saúde mental se compõe num múltiplo infinito: um universo em expansão e contração, um universo pesquisador e universo campo pesquisado.

Existem muitos universos, muitas experiências subjetivas que se relacionam com saúde mental nesta pesquisa: saúde mental e trabalho, saúde mental e trabalho docente, saúde mental e trabalho docente na Educação Infantil. Ao mesmo tempo, cada pessoa vive sua própria subjetividade no infinito de si. Aqui, afirmamos: o eu é vasto.

Figura 2 - O eu é vasto



Fonte: Produzida pela autora.

Apresentação ou O Começo é o Fim

E vou escrever esta história para provar que sou sublime.
(Álvaro de Campos)

Realizar uma pesquisa acadêmica é tarefa árdua. Não apenas pela complexidade do ofício: sob o sistema capitalista, trabalhar muito e intensamente não causa estranhamento. Estudar, pesquisar, fazer associações e análises também não são tarefas alheias à minha prática como professora e pesquisadora de Educação Infantil. O complicado aqui tem sido lidar com meus buracos negros. Escrever uma dissertação, que me é tão íntima, faz aflorar aflições e inseguranças que eu nem sabia que tinha, outras tantas que já conheço há muito tempo. Escrever esse trabalho tem sido, para mim, uma superação do meu eu, passado, presente e porvir.

Essa pesquisa se formou em mim há algum tempo. Como aquela inquietação que borbulha e vai se fazendo mais presente e barulhenta até que não aguentou, expandiu-se. Filha e irmã de professoras(es), a educação sempre foi parte da minha vida. Na adolescência, quando diziam que eu “levava jeito para ser professora”, respondia rapidamente com um “jamais!”. Meu sonho era ser cientista. Por sorte, uma coisa não exclui a outra.

Prestei vestibular em Pedagogia porque acreditei que não seria capaz de passar no concorrido vestibular de Biologia da UFSCar. Prestei torcendo para passar nas biológicas em outras universidades. Não aconteceu e então eu fui cursar Pedagogia.

Fiz a primeira metade do curso entre a má vontade e o desespero. Eu sempre gostei de aprender, mas nunca gostei de escola. E o curso me fez aprender justamente os motivos pelos quais eu não gostava. Dispositivo disciplinar, a escola busca ajustar e normalizar comportamentos e corpos. Fundamentada em discursos produtores de verdade e poder, legitimados pela Ciência, pelo Direito, pela Medicina, a escola destina-se a produzir corpos dóceis e úteis (FOUCAULT, 2001, 1999).

Conhecer Michel Foucault, filósofo francês, me levou a repensar as práticas educativas e me conduziu por outros caminhos. Um deles me levou a Friedrich Nietzsche (2001), filósofo alemão, que descreve o espírito infantil como aquele capaz de impor sua

vontade, movimentar, subverter. Desta forma, conheci Walter Kohan (2002), filósofo argentino que vive no Brasil, que me abriu para pensar infâncias e bebês e crianças a partir das multiplicidades, do rompimento, do devir. A partir daí, conheci Gilles Deleuze e Félix Guattari, filósofos franceses, e conceitos como sociedade do controle (DELEUZE, 1992) e devires minoritários (DELEUZE; GUATTARI, 2011) me fizeram questionar a Educação, as práticas pedagógicas e até minha própria existência. A partir de “Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins”¹, não poderia percorrer uma trajetória que não fosse pela potência infantil, pela criação.

Prestei um concurso ainda no último ano de graduação. Assumi o cargo logo que me formei, ainda que no momento estivesse interessada em ser artista, buscando formação em Audiovisual. No entanto, estar no espaço da creche era apaixonante. Bebês e crianças, potências de vontade, potências criadoras, potências desterritorializantes. Encontrei um território que me cabia.

E não cabia ao mesmo tempo. A instituição de Educação Infantil nem sempre consegue deixar de ser escola² e nós, professoras, precisamos ser agentes³ da disciplina, porque a instituição também se opera sobre nós. E aí começaram meus impasses, no meu desejo de (re)criar a Educação.

As dissonâncias entre desejos libertários e políticas neoliberais foram impactantes na minha “força de existir” e podaram minha potência criadora. As relações hostis com colegas de trabalho, os enquadramentos institucionais, os discursos violentos de alguns familiares, os pequenos aprisionamentos sociais me cansaram, me desgastaram e me tornaram apática. Minha prática, ainda que potente, também se tornou cansada. O que não me era exclusivo, como pude perceber na relação com outras professoras e educadoras.

Durante a minha prática docente com bebês e crianças, desde fevereiro de 2009, participei e coordenei diferentes projetos com grande número de outras professoras e educadoras.

Em 2014, co-coordenei o projeto de pesquisa “Memórias e Histórias das Creches Municipais de São Carlos”, envolvendo cerca de 100 pessoas, entre professoras, diretoras e comunidade, que resultou no livro co-organizado por mim: “Memórias da Educação

¹ CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma Filosofia do Inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e Outros Malditos Afins**. Belo Horizonte: Autêntico, 2002.

² Cf. Capítulos 1 e 6 desta dissertação.

³ Cf. página Capítulo 5 desta dissertação.

Infantil: histórias das primeiras creches municipais de São Carlos”⁴. Este trabalho obteve uma Moção de Congratulação emitida pela Câmara Municipal de São Carlos. Entre 2020 e 2021, organizei, junto com colegas, mais um livro de experiências na Educação Infantil⁵, que mobilizou mais de 20 autoras(es), entre docentes, auxiliares de creche e estudantes de graduação.

Também em 2014, tornei-me Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) na Unidade de Atendimento à Criança – UAC\UFSCar. Desde então, minha experiência tem sido quase exclusiva com bebês, em agrupamentos de oito bebês, enquanto professora responsável e duas auxiliares e/ou estagiárias. Participei de mais de 20 projetos de extensão voltados para formação continuada e espaços de compartilhamento de experiências de professoras: cursos de extensão para educadoras, eventos de discussão sobre Educação Infantil, ACIEPEs; além de coordenar outros, como “Mostra Fotográfica, Artística e Cultural da UAC”; “Semana de Formação, Pesquisas e Práticas em Educação Infantil da UAC”; “Experiências corporais e artísticas com bebês”, “Grupo de Estudos Africanidades, Feminismos: Educação e Terapia Ocupacional - AFETO” e “Café com AFETO”. Meus projetos de extensão se voltam para o fazer artístico, a formação contínua de profissionais de Educação e a descolonização do pensamento em Educação.

A participação nesses projetos, aliada à minha própria experiência e minha rede de amigas, me proporcionaram trocas intensas com outras educadoras e me fazem questionar as dificuldades de ser professora de Educação Infantil. Dificuldades que se apresentam nas políticas públicas de sucateamento da Educação; na difícil relação dupla do corpo que disciplina e é disciplinado pela instituição; no excesso de responsabilidade para com as vidas de bebês e crianças que podem se machucar de inimagináveis maneiras; em algumas famílias e profissionais que nos culpabilizam quando imprevistos acontecem; no racismo institucionalizado; nas violências heterocispatricarais; no baixo piso salarial perante à precária infraestrutura institucional, que nos leva a gastar a pouca remuneração para investir em materiais adequados; no discurso de “amor à profissão”, que desqualifica, romantiza, desprofissionaliza, como se não fosse um trabalho que requer

⁴ TEBET, Gabriela G. C.; FRAGELLI, Maria Claudia B.; OLIVEIRA, Priscila H. D. (org). **Memórias da Educação Infantil: histórias das primeiras creches municipais de São Carlos**. São Carlos: FPMSC, 2015. 176 p.

⁵ FRAGELLI, Clau; SILVA, Danitza Dianderas da; SILVA, Gabriella Pizzolante da; MADEIRA, Thais Fernanda Leite [Orgs.]. **Encontros com Bebês e Crianças: experiências de infâncias na UAC**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 221p.

conhecimento e formação, apenas paciência e vocação; no excesso de fazeres, pois educar é um trabalho que requer estudo, pesquisa, planejamento e preparação de material para além da sala; no cansaço mental do constante estado de alerta e estudo; no cansaço físico de dar colo, correr junto, cantar, dançar, abaixar e levantar o tempo todo, lidar com o mobiliário inadequado ao corpo adulto.

No entanto, esse trabalho só pode se preencher de potência no contato direto com bebês e crianças; nas relações de amizade; nos grupos de estudos e compartilhamento de experiências; nas criações artístico-pedagógicas; nas experimentações infantis; na construção coletiva de uma educação pública, gratuita, de qualidade, antiracista, antihegemônica, anticisheteropatriarcal; na cumplicidade com bebês, crianças, colegas e famílias; na criação de sentido de comunidade; no correr, no brincar, no andar descalço, na pintura, na areia, na descoberta, no colo, na pergunta, na música, no afeto, em devir.

De uma perspectiva tradicional, pesquisadora e campo pesquisado não deveriam estar implicados. No entanto, tanto no fazer cartográfico, como de uma perspectiva anticolonial da pesquisa, a implicação no campo é considerada parte intrínseca de qualquer pesquisa.

Fazer pesquisa entre iguais tem sido fortemente encorajado por feministas, por representar as condições ideais para relações não hierárquicas entre pesquisador/es e informantes, ou seja, onde há experiências compartilhadas, igualdade social e envolvimento com a problemática. [...] Por conseguinte, não concordo com o ponto de vista tradicional de que o distanciamento emocional, social e político é sempre uma condição favorável para a pesquisa, melhor que o envolvimento mais pessoal. Ser uma pessoa “de dentro” produz uma base rica, valiosa em pesquisas centradas em sujeitos. (KILOMBA, 2019, p. 83)

Desta forma, estou implicada nessa pesquisa desde seu início. Ou de antes do início, já que minha experiência no campo foi motivadora de criação, me impulsionou a agir sobre o próprio processo docente e se tornou um processo de pesquisa.

Esta pesquisa se encontra em um campo híbrido, entre educação (que é minha área de atuação profissional) e terapia ocupacional (que é a área de conhecimento em que a pesquisa está sendo produzida). Estar *entre-meios* tem sido uma constante na minha trajetória, já que sempre recusei formatos únicos e processos unidirecionais. Sou professora de bebês e crianças, mas também sou bacharela em Audiovisual, especialista em História da Arte, artista, escritora, pesquisadora. Sou um corpo no mundo⁶. Assim, minha aproximação e interlocução com diferentes campos de saber se dá de forma quase natural para mim.

⁶ Luedji Luna. Um corpo no mundo. YB Music, 2017. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/2kEGhFIJxjVtXnIpudVLtI?si=6d69d30201cd43a5>

Me aproximei da terapia ocupacional por minha rede de afetos e pelo meu trabalho. Me casei com uma terapeuta ocupacional, assim como fui receptora de estudantes de graduação em meu trabalho (como parte do processo de formação delas). Entrei nesse campo pela beirada e pelo meio. Em composição com estudantes e profissionais da área, construí coletivamente o AFETO - Grupo de Estudos Africanidades e Feminismos: Educação e Terapia Ocupacional, que se faz no encontro de mulheres pretas, terapeutas ocupacionais, educadoras, com o desejo de se reunir, se encontrar, se cuidar coletivamente, afetivamente. O grupo se constrói constantemente pela potência de fazer enfrentamentos e resistir dentro da universidade como coletivo de mulheres negras acadêmicas, pesquisadoras, estudantes, professoras. Entre 2020 e 2021 coorganizei, ainda, uma coletânea de textos sobre racialidades e Terapia Ocupacional⁷, desenvolvido no âmbito do Grupo AFETO, configurando um dos poucos materiais sobre a temática.

O contato com a Terapia Ocupacional me levou a procurar acompanhamento terapêutico com uma profissional da área, que me atendeu por três anos. Em terapia, conheci dispositivos e ferramentas terapêuticas ocupacionais que, primeiro, me fizeram lidar com questões próprias e portanto, me despertaram o interesse em aprofundar as reflexões na área e os diálogos possíveis entre Terapia Ocupacional e Educação. Portanto, apresento esta pesquisa com a proposta de estudar sobre saúde mental docente e contribuir para o avanço deste conhecimento na interface com a Terapia Ocupacional.

Teoricamente, conheci a Terapia Ocupacional como Produção de Vida, produção de modos de ser e estar no mundo, entendendo a atividade humana como matéria de vida (QUARENTEI, 2007). Vida entendida como um *continuum* de atividades, como um *continuum* de acontecimentos, possibilita a criação de espaços sensíveis, territórios de existência potentes, encontros dos corpos, intensidades, e atravessamentos (QUARENTEI, 2007; LIMA, 2004; LIBERMAN, 2010).

Percebi uma aproximação destas concepções com algumas discussões teóricas em Educação, que compreendem bebês e crianças como plurais, que educa pela intensidade dos afetos, com e pelo corpo, na experimentação. Afinal, os afetos “nos forçam a pensar com o corpo” (KASTRUP; HERLANIN, 2018, p.136). Em rupturas e trajetórias, bebês e crianças podem viver o corpo como revolução. (FRAGELLI; IDE, 2021)

Assim, os contextos da Educação Infantil e das relações de trabalho implicam a produção de corpos, de subjetividades, implicam os processos de Saúde Mental.

⁷ FRAGELLI, Clau; AMBROSIO, Leticia (organizadoras). **Cadernos de Afeto**: relatos de experiência do bloco de estudos TO e raça. São Carlos: UFSCar/CPOI, 2021. 31 p. ISBN: 978-65-86558-28-9.

Da mesma maneira que eu me apresento em multiplicidades, apresento também essa pesquisa. Em relação direta com minha atuação docente (assim como meus interesses fora destas duas esferas), a escrita dessa dissertação dialoga com outros campos do saber, mais especificamente a astronomia. Minha relação com a astronomia é remota e intensa. Ao finalizar o projeto do mestrado, decidi que precisava criar material para fazer a divulgação *online*. Minha íntima relação com aquarela-galáxia me fez criar um universo. Na concepção visual do trabalho, criei a Figura 5 (no capítulo 2), porque, ao pensar na pesquisa, pensava que cada pessoa era um infinito por si só, então minha arte precisava traduzir isso. Desta forma, criei este universo que se expande da cabeça, não como uma separação, ou como se o que é interno pudesse “sair”, mas no caminho de que o corpo, a mente e o mundo não são separados, mas uma construção relacional.

Aliado ao trabalho visual, no ano de 2021, desenvolvi um projeto pedagógico e de extensão chamado “Experiências Astronômicas em Casa”, cujos objetivos incluíam promover experiências voltadas à astronomia para bebês crianças e explorar os fundamentos da astronomia numa perspectiva cultural, histórica, etnoastronômica. Minha relação com o projeto foi um mergulho tão profundo, que, para além das experiências de bebês e crianças, foi uma experimentação do meu eu professora, eu pesquisadora, eu artista, eu criadora. Aqui, se explicita a relação profunda do trabalho em Educação Infantil com as outras esferas da vida de uma professora. O intenso estudo para compor experiências potentes com bebês e crianças também são experiências potentes de transformação da nossa subjetividade. Astronomia, astrofísica e cosmologia compuseram minha maneira de pensar durante o processo da pesquisa.

Longe de ser uma pesquisa na área da astronomia, faço uso artístico de alguns elementos, para compor o texto, de uma perspectiva de construção de subjetividade em contração e expansão, como as relações entre os corpos e elementos do universo.

Tomada por esta energia, ao longo do processo da pesquisa, fui compondo a Figura 1. Cada movimento do processo despertava em mim explosões e contrações, imagens mentais, inspirações. Cada oscilação criava uma nova composição artística, que se costurava com as anteriores, criando o próprio universo da pesquisa, mas um outro tipo de pesquisar. Uma pesquisa-arte.

Assim, a pesquisa se divide em atos. Estamos agora no Primeiro Ato, chamado Antes do Tempo, porque é aquele que se desenrola nos “antes” da pesquisa. Antes da pergunta, antes do projeto, antes da dissertação final. Neste ato, mostro a mim e a

pesquisa, nossa relação delicada e potente, o “ponto de partida” (se é que existe um só) e os objetivos da pesquisa.

No Segundo Ato, começamos a rápida expansão da matéria que se encontrava em um pequeno ponto, o Big-Bang. Dividido em dois capítulos: uma Carta Celeste e os Universos Percorridos. O primeiro é a contextualização do trabalho na Educação Infantil, de saúde mental e a relação entre saúde mental e trabalho em Educação. No segundo, apresento os procedimentos e processos metodológicos da pesquisa.

O Terceiro Ato é o universo em Expansão. Aqui, a pesquisa se expande para além do texto e de si. São dois capítulos, a saber, a apresentação das participantes e um capítulo-galeria com as produções criadas pelas participantes durante o processo da pesquisa.

Ao nos depararmos com esse vasto universo produzido pela pesquisa, chegamos ao Quinto Ato, a Sondagem, em que nos lançamos a vasculhar o universo, fazer conexões, encontrar mais perguntas, analisar. O *Entremezzo*, que explica os processos de análise e quatro sondas, nossas categorias temáticas.

Por fim, o Quinto Ato nos indica as linhas dos Horizontes ao se perguntar se o universo tem fim. Este ato é composto pelas Considerações Finais, em que apresento os limites e as possibilidades da pesquisa.

Este texto se constrói a partir de uma perspectiva cartográfica e rizomática. Convido você, que a lê, a percorre-la como a um mapa. Não um mapa que aponte o Norte, mas mapeamentos de movimentos que se constroem nas multiplicidades, nos encontros, nos afetos, sempre ao Sul. Vamos fazer rizoma, não raiz.

Escrever a n, n-1, escrever por intermédio de slogans: faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça linha e nunca ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nunca suscite um General em você! Nunca ideias justas, justo uma ideia (Godard). Tenha ideias curtas. Faça mapas, nunca fotos nem desenhos (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48).

Aqui, faço mapas com fotos, afetos e saberes. Faço mapas do campo, do conhecimento, da pesquisa, das participantes, de mim.

Figura 3 - Mapas de mim



Fonte: Produzida pela autora.

Na Mira do Telescópio: Objetivos da pesquisa

O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar a percepção de educadoras de Educação Infantil sobre a saúde mental docente no contexto de trabalho.

Objetivos Específicos:

- a) Identificar a percepção das professoras sobre como o contexto de trabalho se relaciona com sua saúde mental em seu cotidiano;
- b) Identificar e explorar estratégias e situações promotoras da saúde mental docente no cotidiano do trabalho;
- c) Potencializar percepções e estratégias de cuidado de si, acolhimento e escuta.

A vibrant, abstract cosmic background featuring a gradient of colors from deep red and orange at the top to dark blue and purple at the bottom. The background is filled with various celestial motifs, including spiral galaxies, star clusters, and individual stars of different sizes and colors. Some stars are depicted with multi-pointed, starburst patterns. The overall effect is a sense of vastness and dynamic energy.

II ATO BIG-BANG

Capítulo 1

Carta-celeste: contextualizar e mapear o campo

O que a pesquisa pode dizer? Isso só podemos indicar após o caminhar, a partir do presente. Mas, vamos contar do passado? Também. Um passado em movimento que nos atravessa e transforma o futuro a cada instante.
(Laura Pozzana de Barros e Virginia Kastrup)⁸

Além da pesquisa existir em mim antes de ter seu início oficial, os contextos envolvidos na pesquisa têm sua própria história, dinâmica e relações. A Educação Infantil tem sua própria trajetória enquanto profissão, trabalho, regulamentação e políticas públicas. O campo da Saúde Mental se multiplica a partir de contextos específicos, bem como sua relação com o trabalho. Há, ainda, a relação entre Saúde Mental e trabalho em Educação e, mais especificamente, em Educação Infantil. A seguir, discutiremos como estes campos se constituem e se relacionam.

1.1. A Educação Infantil enquanto trabalho especializado e regulamentado

A Educação Infantil, no Brasil, constitui-se, desde 1996, como primeira etapa da Educação Básica. A partir de uma perspectiva não propedêutica, não é etapa obrigatória para adentrar o Ensino Fundamental. É, no entanto, obrigatória para crianças a partir dos 4 anos desde a lei 12.796 de 2013.

A constituição da Educação Infantil está intimamente atrelada à maternidade, ao trabalho e aos movimentos de mulheres do século XX. Com os processos do fim da escravidão, a precária urbanização e difusão do que foi descrito por Philippe Ariés como desenvolvimento do sentimento de infância no século XIX (ARIÉS, 1986), espaços foram esquadrihados para institucionalizar crianças e jovens, de forma a prepara-los para o trabalho (FOUCAULT, 1999; 2001). Às crianças pequenas e bebês, entretanto, ficou reservado o cuidado materno, maternal, filantrópico (ABRAMOWICZ et. al., 2006).

Em 1922, com o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, surgiram as primeiras regulamentações do atendimento a crianças pequenas de maternais e jardins de

⁸ BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virginia. Cartografar é Acompanhar Processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2020 [2009], p.60

infância, com caráter assistencial. No início do século XX, as políticas para cuidado de bebês e crianças se devia ao trabalho feminino e à manutenção do capitalismo. Nas creches, espaços criados para o cuidado dos filhos de mulheres que trabalhavam fora de casa, o cuidado se alicerçava na saúde, com práticas sanitaristas (MARTINS et al, 2014).

A crescente industrialização galgou longas e precárias jornadas de trabalho para as mulheres. Entre as demandas dos feminismos do século XX (a primeira onda feminista, ou o sufragismo), estão aquelas para o cuidado de bebês e crianças pequenas de forma que as mulheres pudessem trabalhar. Esse cuidado fica relegado às indústrias, iniciativas filantrópicas, igrejas. Pautado no ideário que cuidar de bebês e crianças pequenas era um trabalho naturalmente feminino e entendendo o cuidado como uma extensão do cuidado materno, esse trabalho foi realizado por mulheres (ABRAMOWICZ et. al.. 2006).

Em 1959, a Organização das Nações Unidas lança a Declaração Universal dos Direitos da Criança, documento que compreende a criança como cidadã de direitos, que tem, entre outros, direito à educação. As políticas internacionais incentivaram a pré-escolarização em massa, pautada no princípio de assistência às crianças pobres (MARTINS et al, 2014).

No Brasil, a Constituição de 1988 coloca pela primeira vez a criança como cidadã de direitos e a Educação, como dever do Estado e direito fundamental de bebês e crianças (BRASIL, 1988). Mais tarde, em 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente, amplia e garante direitos e proteção a bebês e crianças brasileiras (BRASIL, 1990). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) legisla pela primeira vez sobre a educação pública de bebês e crianças pequenas, localizando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade
(BRASIL, 1996).

Desta forma, a atenção a bebês e crianças se institucionaliza e abdica de seu caráter de assistência, assumindo seu aspecto educativo.

A LDB também disserta sobre as trabalhadoras da Educação Infantil. Se em seu espectro assistencial, bastava ser mulher para poder exercer a função, a partir de 1996, a função deve ser exercida por professoras, formadas em cursos superiores (BRASIL, 1996) ou cursos normais em nível médio (modalidade que também vai se extinguindo nos

anos 2000). Segundo Almeida (1996), a exigência por formação gerou conflitos, porque as mulheres que exerciam esta atividade não possuíam formação; os cursos de Pedagogia assumiram essa formação.

Assim, o trabalho se especializa, mas sem se desfeminizar (ABRAMOWICZ et. al., 2006; MASSA et. al., 2016).

O projeto de profissionalização do ensino representa uma tendência que atravessa o século XX e se cristaliza a partir de 1980, comportando ambiguidades, distorções, limitações, tensões e desafios. Por um lado, o processo de profissionalização contribui para destacar a importância da educação para o crescimento econômico e dar visibilidade à formação de professores e à necessidade de se construir uma base de conhecimento para o ensino que possibilite ao magistério passar do ofício à profissão. Por outro lado, as interferências que a globalização, as políticas neoliberais e os organismos internacionais acarretam às reformas educacionais, ao objeto do trabalho docente e às condições e organização do trabalho dos professores produzem processos de precarização (PENTEADO; SOUZA NETO, pp.136-137, 2019).

Penteado e Souza Neto apontam, ainda, que, a mudança de profissionalização do magistério ao invés de *vocação*, “requer levar em conta dimensões culturais e de socialização docente para problematizar os processos que tencionam a profissionalização” (PENTEADO; SOUZA NETO, p.137, 2019).

Portanto, a profissionalização da educação e cuidado de bebês e crianças pequenas é um processo relativamente novo no Brasil. Tornar-se a primeira etapa da Educação Básica, afirmando sua abrangência e sua parte nas políticas públicas, causou saltos de qualidade, inclusive ao exigir formação específica para a função. No entanto, as condições precárias da Educação e a desvalorização profissional, por exemplo, comadas ao excesso de responsabilidade para garantir uma educação de qualidade podem gerar sobrecarga às educadoras, levando ao adoecimento (MARTINS et al, 2019).

Enquanto campo da Educação com uma história, a Educação Infantil requer a articulação indissociável entre Educar e Cuidar. Não em um sentido polarizado, mas na compreensão que ambos são parte da mesma dimensão pedagógica na educação das infâncias.

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL, 1998, p. 24).

Assim, cuidar de outro é parte integrante do trabalho docente em Educação Infantil. Considera-se que as educadoras devem, portanto, dar igual valor às atividades de higiene e alimentação e às interações e brincadeiras e as experiências e vivências nas múltiplas

linguagens (BRASIL, 2006, p.28). Nesta configuração, a Educação Infantil se constitui como lócus privilegiado de educação de bebês e crianças.

As representações do ser e do fazer das profissionais da Educação Infantil, vêm sendo perpetuadas historicamente pelo enfoque assistencialista e, recentemente, pelo tripé cuidar, educar e brincar (ASSIS, 2009). Ser professora das crianças pequenas envolve uma série de aspectos que vão desde o reconhecimento de sua complexidade até a compreensão de que a criança é a protagonista da Educação Infantil, sujeito de direitos e de desejos. São muitos os desafios que englobam o trabalho pedagógico e as especificidades da infância, portanto, ser professora de crianças pequenas é um processo dinâmico e compromissado, que reúne em seu que fazer diário teorias e práticas pedagógicas do campo da infância, políticas públicas, linguagens da infância, corpo, arte, música, teatro, etc. (MARTINS et al, 2019, p.714)

O contexto da Educação Infantil, enquanto campo múltiplo, é lugar de produção de desejos, criações de experimentações, de afetos, acontecimentos e encontros, e de potência para as atividades humanas em relações intergeracionais, formativas, institucionais, criadoras e subjetivas.

1.2. Saúde Mental no Contexto da Educação Infantil

Silva et. al. alegam que a Terapia Ocupacional pode intervir na relação trabalho-saúde, entendendo o trabalho como atividade voltada para a “realização da capacidade humana e inserção do indivíduo na sua realidade material” (SILVA et. al., 2016).

Paulo Amarante (2011) define saúde mental como um campo múltiplo, pois se relaciona com o “estado mental dos sujeitos e das coletividades que, do mesmo modo, são condições altamente complexas” (p.19). Sendo área formada por diversos campos do saber, não se reduz à doença ou transtorno mental, mas um processo social complexo, em movimento constante.

entendendo aqui, saúde mental não como a ausência de um transtorno ou doença, mas como a própria experiência da cidadania, a subjetivação e a possibilidade de existir e criar novas vivências e espaços de pertencimento no mundo, ou seja, no sentido da produção coletiva da subjetividade. (FERNANDES, 2021)

A saúde de trabalhadores e trabalhadoras tem sido preocupação desde o início do século XX. A Saúde Mental Ocupacional (nos EUA) e as ciências do comportamento (no Brasil), “buscam a gênese dos problemas de saúde mental dos trabalhadores no universo intra-individual, sendo o trabalho, suas condições e sua organização mero pano de fundo.” Ao desconsiderar as condições e relações de trabalho, construíram uma percepção de culpa dos trabalhadores por suas próprias condições de saúde e adoecimento mental.

(SATO; BERNARDO, 2005), em uma compreensão que fortalece o projeto neoliberal em sua relação com o trabalho.

No Brasil, a partir da década de 1980, a Saúde do Trabalhador se constrói a partir das lutas sindicais e do movimento sanitário, inaugurando uma nova forma de diálogo entre os temas Saúde Mental e Trabalho, em interface com a Saúde Coletiva. Neste novo contexto, o trabalho e suas relações são tomados como dinâmicas centrais para a compreensão dos processos de produção de saúde.

A partir da experiência de trabalhadores(as) em seu próprio cotidiano, em sua realidade diversa, a interface entre Saúde Mental e Trabalho, busca entender e mudar as condições geradoras de questões de saúde mental, (SATO; BERNARDO, 2005). Assim como o campo da Saúde Mental passa a construir projetos de inclusão pelo trabalho, relacionados especialmente à construção de novos projetos de geração de renda e de economia solidária (LUSSI et al, 2010; MAZARO et al, 2020).

No começo dos anos 2000, ainda que questões referentes a saúde mental fossem reconhecidas pelo CID 10, Sato e Bernardo argumentam que a notificação da incidência de casos de sofrimento psíquico relacionados ao trabalho ainda era baixa. Segundo as autoras, trabalhadores buscavam assistência médica a partir de problemas “físicos” e as “questões mentais” apareciam como consequências (SATO; BERNARDO, 2005). Mais recentemente, as notificações relacionadas à sofrimento psíquico e transtornos mentais relacionados ao trabalho são mais recorrentes, como mostra o estudo de Batista et. al. (2016), que, ao examinar fichas da perícia médica de uma universidade, demonstra grande quantidade de atestados médicos que incluem sofrimento psíquico.

Sato e Bernardo apontam, ainda, fatores que contribuem para a produção de sofrimento de trabalhadores e trabalhadoras, entre eles, o ritmo acelerado do trabalho, constrangimento cotidiano e o medo do desemprego. Este último sustenta os outros dois, pois, por medo de não ter emprego (afinal, ter um emprego, qualquer que seja, é considerado sorte em um contexto de alta taxa de desemprego), trabalhadores aguentam condições precárias/precarizadas e até violentas de trabalho. Esse processo é intensificado pela produção de uma narrativa social de poder coercitivo, que articula um possível diagnóstico ao discurso que culpabiliza a vítima, ou seja, faz

[...] o indivíduo gerir responsabilidades privadas pela condução de sua própria vida profissional. Isso implica no seguinte: o indivíduo tem de bancar os custos de sua formação profissional; ele tem de avaliar-se periodicamente para ver se está adequado às regras e exigências que o mercado demanda dele. (BENDASSOLLI, 2001, p.68)

Trabalhadores e trabalhadoras reconhecem suas condições de trabalho, no entanto, na maior parte das vezes se encontram impotentes perante a elas por necessidade financeira, o que “parece estar se tornando um fator adicional de sofrimento psíquico que merece uma atenção especial da área de Saúde Mental e Trabalho” (SATO; BERNARDO, 2005, p.876).

De acordo com Negri e Lazzaratto (2001), no novo modelo produtivo *pós-fordista*, exige-se do trabalhador, cada vez mais intelectualizado, capacidade de escolha e de tomada de decisões, já que "(...) é a alma do operário que deve descer na oficina. É a sua personalidade, a sua subjetividade, que deve ser organizada e comandada. Qualidade e quantidade do trabalho são reorganizadas em torno de sua imaterialidade" (p. 25)

A docência, enquanto trabalho, foi identificada pela Organização Internacional do Trabalho como uma profissão com riscos e condições específicas (OIT, 2008). Atesta também a necessidade de políticas públicas para condições favoráveis para professores.

Depressão e/ou ansiedade têm sido a maior causa de afastamento de trabalho entre docentes (MASSA et. al., 2016), e há crescente número de estudos que apontam os processos de adoecimento destes profissionais em que outros transtornos mentais se destacam, entre eles a Síndrome de *Burnout* (BATISTA et al, 2010; CAMARGO, 2012).

Uma pesquisa no Reino Unido apontada por Massa et. al. (2016) concluiu que professores apresentam duas vezes mais estresse, depressão e ansiedade que outros profissionais (MASSA et. al., 2016). Conforme Penteado e Souza Neto (2019), a literatura sobre problemas de saúde de professores mostra a prevalência de transtornos mentais e de comportamento⁹, seja no sistema público ou particular, em todos os níveis da educação.

Inúmeros fatores são apontados como determinantes para o adoecimento de professoras(es), entre eles, baixa remuneração, longas jornadas de trabalhos e condições institucionais precárias. Ademais, considerando-se ser uma profissão predominantemente feminina,

mulheres são mais vulneráveis ao adoecimento pela carga de trabalho que assumem. Muitas além de cumprir com a jornada de trabalho, estão sob sua responsabilidade, as tarefas domésticas e o cuidado dos filhos, papéis ocupacionais tradicionalmente destinados a esse gênero. (MASSA et. al., p.186, 2016)

⁹ Seguido por distúrbios da voz e das doenças osteomusculares e do tecido conjuntivo (Penteado e Souza Neto, 2019)

Massa et. al. (2016) apontam, ainda, a necessidade de mais pesquisas sobre saúde mental de professores, de forma a promover intervenção de organização do trabalho para que traga saúde e bem-estar. Penteadó e Souza Neto (2019) propõem que se pensem temáticas voltadas ao corpo, ao cuidado, à saúde e ao bem-estar de professores, entendidos como elementos que integram diferentes aspectos da docência e que são potentes para a elaboração de outros sentidos.

O adoecimento da categoria aponta para o “mal-estar docente”, termo criado em 1987, pelo psicólogo espanhol José Esteve, que designa como as condições do exercício da docência afetam de forma negativa e permanente tais profissionais (Martins et al, 2014). São apontados fatores primários (falta de recursos, precariedade dos espaços, violência, baixos salários, medo da perda do emprego, carga excessiva de trabalho) e secundários (modificações percepções sobre as funções dos professores), pois considera o professor “sujeito e parte da organização do trabalho na escola e do entorno social em que ele se encontra” (Martins et al, 2019)

O mal-estar também chega às professoras de Educação Infantil.

Um estudo de Rodney Querino Ferreira-Costa e Nelson Pedro-Silva (2019) objetivou avaliar o nível de ansiedade e de depressão de professoras(es) da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental mediante questionários do tipo autorrelato. Detectam que ansiedade afeta 41,9% e depressão, 30,5% das(os) participantes da pesquisa. Como fatores de angústia apontados pelas(os) professoras(es) estão estrutura do serviço (salário, salas e materiais) e relacionamentos (comportamento dos alunos e de seus pais). Os autores sugerem a implantação de política preventiva, bem como o oferecimento de atendimento psicológico.

Maria de Fátima Duarte Martins, Jarbas Santos Vieira, José Roberto Feijó e Vanessa Bugs (2014), ao analisarem a relação entre processo de trabalho e a saúde de professoras de Educação Infantil, encontram diversos fatores que podem contribuir para o processo de adoecimento da categoria, profissionais que mais solicitaram licenças de saúde na cidade pesquisada. Nas licenças, questões psíquicas são a de maior incidência (segundo, questões comportamentais e, depois, doenças do sistema osteomuscular). O estudo conclui que sobrecarga de responsabilidade, condições precárias, desvalorização profissional, baixo nível de autonomia e jornadas longas podem ser fatores de adoecimento. Destaca, ainda, o desprestígio pela associação à “babá” pelo entendimento

que não há nenhuma necessidade de especialização para o desenvolvimento do trabalho¹⁰ (Martins et al, 2014).

A revisão sobre adoecimento de professoras de Educação Infantil feita por Maria de Fátima Duarte Martins, Tânia Maria Araújo, Jarbas Santos Vieira e Janaina Barela Meireles (2019) conclui que é um nível de Educação com pouca investigação, por se constituir como recente. Indicam que há um crescimento de pesquisas sobre a saúde das profissionais que nela atuam, mas são necessárias pesquisas mais profundas “sobre os fatores que influenciam as doenças que acometem as professoras e professores em seus processos de trabalho”. Para as autoras, é fundamental que se analise as políticas neoliberais, que se materializam em baixa autonomia, precarização, sobrecarga, baixos salários.

Os estudos em saúde mental docente apontam massivo adoecimento, destacando depressão, ansiedade, estresse, angústia, síndrome de *Burnout*, outras questões psicoemocionais e uma perspectiva, em geral, bastante negativa da saúde mental em relação ao trabalho docente. Apontam, ainda, a necessidade de mais pesquisas, debates, reflexões e mobilizações acerca do tema, bem como políticas e práticas promotoras de saúde.

Não pretendemos, com este trabalho, focar nos processos de adoecimento docente. Nem lidaremos com diagnósticos médicos. Não nos importa medir subjetividades. Exploraremos, aqui, os complexos melindres dos processos saúde mental e sofrimento psíquico no trabalho docente em Educação Infantil a partir da ótica das próprias educadoras. Exploraremos os aspectos do trabalho que se relacionam com o trabalho contados por quem faz Educação Infantil. Nosso trabalho, meu e seu, que lê, é de **escuta**. As muitas vozes que compõem essa dissertação são delas.



A seguir, percorreremos os caminhos da pesquisa, as escolhas e os procedimentos metodológicos.

¹⁰ Babá é o termo utilizado no estudo. Não nos cabe aqui discutir as relações de trabalho, também bastante precarizadas, dessa categoria.

Capítulo 2

Universos percorridos: o desenvolvimento da pesquisa

Não se pode negar que escrever é traçar, e traçar está ao alcance de toda e qualquer mão.
(Fernand Deligny)¹¹

Essa é uma pesquisa de abordagem qualitativa cartográfica.

Segundo Simone Paulon e Roberta Romagnoli (2010), na modernidade, a pesquisa é entendida como experimentação científica quantificável e generalizável, com abordagem empírica. Esta foi a forma hegemônica de produzir conhecimento até a metade do século XX, em que críticas à neutralidade da ciência começam a romper com a ciência positivista, associando ciência às questões políticas, sociais, culturais. Surgem as “pesquisas qualitativas que visam o aprofundamento no mundo dos significados das ações e das relações humanas” (PAULON; ROMAGNOLI, 2010, p.87). Para as autoras, a pesquisa qualitativa considera que o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito são indissociáveis e a interpretação dos fenômenos não podem ser reduzidos a sua quantificação.

Alexandro da Silva, Carlos Castro-Silva e Ludmila Moura (2018) indicam que o discurso científico moderno produz consenso e institui o saber a partir da supressão das escolhas feitas ao pesquisar, legitimando uma neutralidade científica. Assim, os conceitos instituídos não são realidade em si, mas criações sustentadas por visões de mundo que visam a manutenção da hegemonia da ciência, sem considerar efeitos ético-políticos. As pesquisas quantitativas hegemônicas fazem uso de técnicas de coleta e avaliação de dados para compor a suposta neutralidade. Já as pesquisas qualitativas consideram os efeitos éticos, políticos, sociais e culturais da produção do conhecimento a partir do entendimento da nossa posição, ou seja, quem somos, os contextos do campo e da própria pesquisa, as pessoas que compõem a pesquisa conosco, como entendemos informação e conhecimento.

As pesquisas qualitativas, como a própria palavra sugere, busca se debruçar sobre a qualidade dos fenômenos ou processos investigados. Concebemos essa perspectiva,

¹¹ DELIGNY, 2015, p.34.

como “processo de construção de conhecimento a partir de uma relação constante entre pesquisador e realidade pesquisada” (GALVÃO; GALVÃO, 2017, p57).

Nesse sentido, afirmamos um processo de investigação qualitativa que toma o saber como uma construção mais intensiva do que extensiva e a produção do conhecimento como um processo de interferência mútua entre sujeito e objeto.

A partir do entendimento de que realidade pesquisada está em constante transformação, atravessada por narrativas, contextos, linhas de força, saberes, poderes e processos de subjetivação, o pesquisador/observador faz interferências não-neutras no universo real, promovendo a transformação de si, do objeto e de seu contexto, a pesquisa torna-se um processo aberto de experimentação, com dobras e desdobras, problemas e descobertas (FERIGATO; CARVALHO, 2011) que são localizadas geograficamente.

Eduardo Passos, Virginia Kastrup e Liliana da Escóssia (2020) consideram que a distinção quantitativa-qualitativa é insuficiente, embora pertinente, pois as expressões de realidades são múltiplas. A questão, para os autores, é a construção dos processos de investigação. Sabrina Ferigato (2013), a partir daí, argumenta que, por causa da natureza subjetiva da pesquisa qualitativa, as estratégias e procedimentos devem ser “mais abertos e inventivos” (p.52).

Tradicionalmente, a metodologia da pesquisa se dá pelo caminho estabelecido inicialmente pelas metas da pesquisa.

Em cartografia, por sua vez, a partir das leituras de Deleuze e Guatarri, Passos, Kastrup e Escóssia (2020) propõem uma “reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*” (p.10). Assim, o método não deve ser aplicado, mas experimentado.

Na geografia, “a cartografia [...] é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNICK, 2011, p.23). Como um método de pesquisa que toma o corpo e seus afetos como produtores de conhecimento (FERIGATO, 2013), a cartografia valoriza a produção de subjetividades do sujeito no campo pesquisado e se propõe a acompanhar os processos produzidos e transformados pela pesquisa, por quem pesquisa e por quem participa (FERIGATO; CARVALHO, 2011).

Eduardo Passos e Regina Barros (2020a) definem que a cartografia, enquanto método de pesquisa, não se faz de modo prescritivo, ela reverte o sentido do método por orientação do percurso, mas não se trata de ação sem direção. Ao invés de “caminhar para alcançar metas”, centra-se no “caminhar que traça, no percurso, suas metas” (p.17).

Assim, possui pistas que orientam o percurso, considerando os efeitos do processo (PASSOS, BARROS, 2020a).

Este processo metodológico se propõe a incorporar todas as multiplicidades produzidas pelo grupo pesquisado, uma vez que não se excluem as diferentes afetações, de maneira que quem pesquisa não cria significados ou representações para as questões enunciadas, mas sim, as traz à tona (FERIGATO, 2013).

maior função e maior desafio do cartógrafo nas pesquisas em saúde é dar condições de visibilidade e dizibilidade ao que se passa individual e coletivamente nos processos de produção de saúde, de cuidado e de vida. Para isso, o devir-pesquisador deve estar aberto para atravessar e ser atravessado pelo processo de pesquisar e de cuidar (FERIGATO; CARVALHO, 2011, p.672).

De uma perspectiva cartográfica, “toda pesquisa é intervenção” (PASSOS, BARROS, 2020a, p.17) e a “intervenção é sempre clínico política” (p.26). Sabrina Ferigato e Sérgio Carvalho (2011) argumentam que a pesquisa e quem pesquisa fazem interferências e transformações na realidade, implicando a pessoa pesquisadora no campo e na “transformação de si, do objeto e de seu contexto, conferindo ao trabalho da pesquisa seu caráter intrínseco de intervenção” (p.667).¹²

Passos e Barros (2020a), em diálogo com Félix Guattari, afirmam que pesquisar é “descrever, intervir e criar efeitos-subjetividade” (p.27). Assim, pesquisar/conhecer não significa representar ou apreender a realidade, mas inventar a si e o mundo. “Lançados num plano implicacional, os termos da relação de produção de conhecimento, mais do que articulados, aí se constituem. Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas” (p.30). Desta forma, produção de conhecimento e transformação/intervenção da/na realidade são indissociáveis. (FERIGATO; CARVALHO, 2011).

Entendendo que pesquisar implica necessariamente intervir, o encontro com as participantes torna-se in(ter)venção. Tona-se cuidado, clínica e política. Assim, é fundamental a preocupação com os processos: da pesquisa, meus, das participantes, uma vez que interferimos em sua realidade.

¹² Esta pista da pesquisa cartográfica nos ajuda a compreender porque tomamos como objetivo da pesquisa promover o cuidado de si (página 23 desta pesquisa). Afastamo-nos, assim, de uma perspectiva de pesquisa que se insere em determinado campo, colhe seus dados e vai embora, reclamação recorrente aos cotidianos da Educação. Assumimos nosso compromisso ético-político com as participantes da pesquisa e compreendemos que a pesquisa, ao provocar questões sobre sua própria saúde mental, pode e deve estar engajada com o cuidado dessas participantes, permitindo e promovendo cuidado de si e cuidado do grupo.

Enquanto método qualitativo e interventivo, a cartografia se interessa mais em processos do que representação de objetos (KASTRUP, 2020). Processos entendidos no sentido de processualidade, não de processamento (BARROS; KASTRUP, 2020). Enquanto processamento diz respeito a processar informação, a partir de coleta e análise de dados, a processualidade

“está presente em todos os momentos – na coleta, na análise, na discussão dos dados e também... na escrita dos textos [...] nos avanços, nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós. A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra” (BARROS; KASTRUP, 2020, p.59-79).

Deste modo, caminhar na pesquisa cartográfica se compara ao ato de caminhar: “passos que se sucedem sem se separar” ((BARROS; KASTRUP, 2020, p.59), ou seja, a pesquisa é movimento continuado em que cada etapa traz as etapas anteriores e se prolonga nas próximas. Afinal, entende que o próprio objeto se movimenta permanentemente (BARROS; KASTRUP, 2020).

Ao compreender que objeto e campo de pesquisa estão em processo, entendemos que há um contexto que se antecipa à pesquisa, o que nos deixa “na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações” (BARROS; KASTRUP, 2020, p.58)

A Educação Infantil existe antes da minha pesquisa, assim como os processos de saúde mental das professoras que participaram da pesquisa. Eu existo na pesquisa e no mundo. Existo também na Educação Infantil. Ao produzir pesquisa, também produzo este universo já habitado. Eu sou um corpo que também o habita, o modifica e é modificado por ele.

Flávia Liberman e Elisabeth Lima (2015), ao delinearem a construção de um corpo cartógrafo, afirmam que o trabalho cartográfico exige certa presença para lidar com processos em curso, já que o caminho se faz ao passo que é percorrido, em uma experiência que é coletiva da experiência da pesquisa. Desta forma, o corpo de quem pesquisa torna-se

[...] matéria viva do trabalho do cartógrafo, [...] para realizar uma pesquisa na perspectiva cartográfica, é preciso um corpo que mobilize algumas qualidades como: atenção, presença, disponibilidade e sensibilidade. Estas qualidades podem ser exercitadas, e as guias aqui apresentadas são norteadoras dessa pesquisa permanente do próprio corpo para que seja possível acessar essas dimensões. Não existem fórmulas prontas, apenas uma longa preparação [...] O trabalho do cartógrafo é assim um trabalho de produção permanente de si, na experimentação de um corpo que, continuamente, se configura nos encontros com outros corpos (LIBERMAN; LIMA, 2015, p.184)

Cartografar é uma experiência aberta ao experimentar. O que se experimenta nos encontros com bebês e crianças? Com a instituição escolar? Nas relações com colegas de

trabalho, famílias, coisas e ambientes? De que forma esses encontros produzem saúde mental e/ou sofrimento psíquico? Entendendo que a temática é complexa e cheia de meandros, compreendemos que a Cartografia se torna metodologia propícia para lidar com este campo.

A todo momento, estou implicada neste campo e nessa escrita. Sou professora de Educação Infantil. Sou pesquisadora. Sou subjetividade. Observadora e objeto. A Cartografia é um caminho metodológico que entende estas implicações e dialoga com elas para a construção do conhecimento. Sou indivíduo singular, mas compartilho uma experiência que é coletiva, assim como cada professora que participou da pesquisa.

Desta forma, busquei me afetar e me deixar ser afetada pela pesquisa. Encarei os “erros” e os percalços, vivi os “acertos”. Me experimentei enquanto pesquisadora, pensadora, criadora de mundos. Percorri afetos, fugi por linhas de fuga, ressignifiquei realidades com as participantes da pesquisa. Essa pesquisa é experimental. Mas nunca sem direção.

∞

Em relação aos aspectos éticos, a pesquisa seguiu os princípios fundamentais do universo acadêmico. Foi condicionada à aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (conforme Resoluções 466/2012 e 210/2016 do Conselho Nacional de Saúde) e se iniciou após parecer favorável (parecer consubstanciado n. 4.591.238).

Destaca-se que as participantes que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa foram informadas dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da participação na pesquisa mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que, além das etapas metodológicas, riscos e benefícios, especificou que os encontros seriam gravados e autorizava o uso da imagem e voz das participantes para posterior transcrição. A participação foi efetivada após assinatura digital do termo. Todas as atividades foram realizadas em comum acordo com as participantes que não tiveram nenhuma obrigação de executá-las. As participantes podiam decidir se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo pessoal ou de relacionamento com a pesquisadora.

Conforme os termos das Resoluções n.466/2012 e n.510/2016, os riscos da participação na pesquisa podiam se apresentar na forma de desconforto ou angústia com questões referentes ao cotidiano e às experiências vividas, por tratar de questões pessoais, emocionais e ligadas à experiência subjetiva da saúde mental e do cuidado de si relacionadas ao trabalho. A pesquisadora se responsabilizou pelo acolhimento quando

possível e devidos encaminhamentos cabíveis caso fosse necessário. Como benefícios, pretendeu-se que a pesquisa pudesse auxiliar as participantes na compreensão da própria saúde mental, no desenvolvimento de estratégias de cuidado de si, acolhimento, escuta ativa, reflexões compartilhadas.

A pesquisa também contou com duas auxiliares: Brenda Meira, estudante de graduação em Pedagogia na UFSCar, que auxiliou no levantamento bibliográfico e nos registros do grupo; e Leticia Ambrosio, doutoranda no PPGTO, que auxiliou nos processos de acolhimento e Foto-Voz no grupo.

2.1. Passos Errantes

Como já mencionado, a pesquisa começa antes de começar. Antes do projeto ser finalizado, essa pesquisa já se constituía como virtualidade, como incorporal¹³, cheia de desejos e expectativas. Antes de fazer a pesquisa, eu a povoei com meus anseios.

O desejo inicial era construir o campo de pesquisa e a participação das professoras exclusivamente com a realização de grupos. Eu queria criar um grupo com 10 a 12 educadoras, mediado por metodologias criativas, como Foto-voz e Mapa Corporal, com materiais disponíveis para criação artística.

A ideia era fazer contato com chefias/diretorias (da rede pública e particular), no intuito de estabelecer contato formal e institucional com as educadoras do município que residio. Com autorização das referidas chefias, eu conversaria com as equipes, de forma a abrir o convite para participantes. O desejo era ir às instituições, me apresentar à maior quantidade possível de educadoras, conhecer seus espaços e dinâmicas de trabalho. Se possível, acompanha-las por um dia, em diferentes territórios.

Mas desejos não fazem uma pesquisa sozinhos. E passos errantes são itinerantes, nômades. A pandemia de Covid-19 fechou as portas das instituições, então a entrada nos espaços já não foi possível. Também não foi possível juntar as educadoras em um grupo, com materiais compartilhados. No momento de finalização do projeto, o município estava passando por transição de governo, o que, somado ao trabalho remoto e o período de férias da Educação, dificultou o contato com as instituições. A pesquisa precisou ser

¹³ A teoria dos incorporais que Deleuze (1974) aborda em *A lógica dos Sentidos* nos possibilita pensar a pesquisa enquanto corpo constituído de linhas e de efeitos produzidos a partir das relações dos corpos que compuseram sua possível projeção por parte da pesquisadora. Assim, ao trazermos essa noção da pesquisa como incorporal, como aquilo que ela era antes de se instituir, se diz de sua condição de um corpo em virtualidade, que embora ainda não existisse formalmente na natureza, já existia enquanto um exprimível, um atributo que insiste ou subsiste.

redesenhada e redesejada. A saúde mental das educadoras também passou a responder à novos desafios, somados aos antigos. Diante da realidade do campo, do contexto pandêmico, novas metodologias precisaram ser imaginadas e agenciadas em novos arranjos possíveis. Elas são descritas a seguir.

2.2. Percorrer Novos Métodos: Recriando a Metodologia

A produção de dados se deu com educadoras, responsáveis ou corresponsáveis pedagógicas por agrupamentos (etários ou multietários) de bebês e crianças de 3 meses a 5 anos e 11 meses em instituições de Educação Infantil de uma cidade do interior de São Paulo, de rede pública ou privada que manifestaram interesse e aceitaram o convite para participar dos processos de produção de dados.

Frente ao cenário pandêmico, por causa da impossibilidade de acessar presencialmente as instituições, as participantes foram alcançadas a partir de método inspirado pela técnica de “bola de neve”. A técnica consiste em selecionar *sementes*, “informantes-chave” (VINUTO, 2014, p.203), que ajudam a apontar pessoas com o perfil da pesquisa. As pessoas indicadas indicam novas pessoas, a partir de suas próprias redes, e assim sucessivamente, até a amostra estar saturada (VINUTO, 2014, p.203). Assim, cria-se uma rede de contatos que se somam e formam a amostragem. Devido às relações virtualizadas no contexto pandêmico do momento de realização da pesquisa, tal método se mostrou uma ferramenta adequada para criar processos rizomáticos de contatos com possíveis interessadas em participar da pesquisa. No entanto, não foram selecionadas “sementes” propriamente ditas. A divulgação da pesquisa foi disparada em diferentes grupos e páginas de redes sociais, de forma que pudesse se espalhar e recrutar participantes em uma mostra intencional, ou seja, foram selecionados grupos sabidamente que aglutinavam virtualmente docentes da rede infantil, entre eles (por exemplo, o grupo fechado no *Facebook*, Professores Municipais de [nome da cidade] e grupos de estudos no *WhatsApp*, cujos nomes não serão citados para manter o anonimato da cidade).

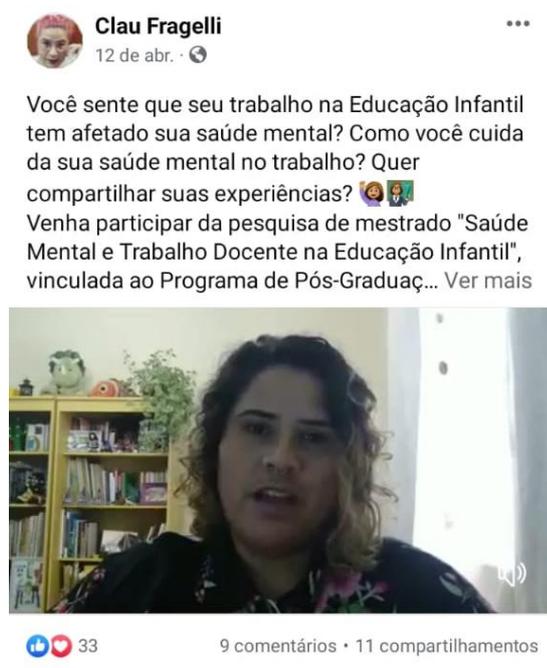
Figura 4 - Imagem para divulgação em redes sociais.



Fonte: Produzida pela autora.

Assim, acionei minhas redes de contatos constituída por professoras de Educação Infantil ligadas a pós-graduação, administradoras de páginas e grupos em redes sociais, docentes do magistério superior em cursos de Pedagogia, de forma a abrir o convite para participantes a partir de formulário on-line, via *Google Forms* (Apêndice I). Além de redes sociais, o convite também foi enviado por e-mail para algumas instituições particulares de Educação Infantil (a partir de levantamento realizada pela autora) e para a Secretaria de Educação do município. O preenchimento do formulário serviu para avaliar a intenção de participar da pesquisa, bem como os critérios de inclusão e exclusão. O formulário circulou do final de março até meados de abril.

Figura 5- Divulgação em rede social.



Fonte: Produzida pela autora.

Os critérios de inclusão foram: educadoras auto declaradas mulheres, que estivessem em exercício da função e parte do quadro efetivo da instituição (ou seja, não foram incluídos contratos temporários), com acesso à internet e meios para participar dos encontros virtuais, residentes e trabalhadoras na cidade pesquisada.

Seria dada preferência para educadoras não brancas, que tivessem filhos e da comunidade LGBTQIA+ (nesta ordem), por compreendermos que a saúde mental e o sofrimento psíquico se produzem indissociavelmente de marcadores sociais e fatores de exposição em nosso contexto heterocispatriarcal de supremacia branca; além de considerado o maior tempo de trabalho em Educação Infantil.

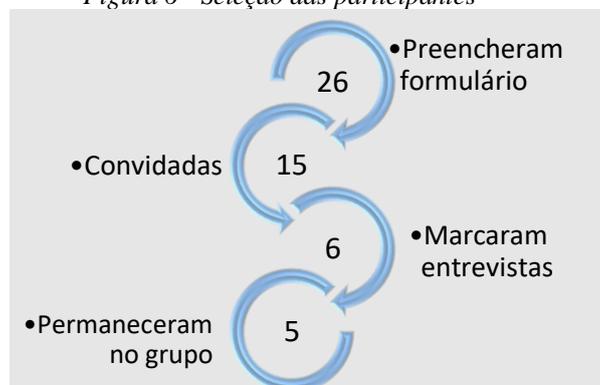
Os critérios de exclusão do processo de participação da pesquisa estabelecidos foram não trabalhar na cidade pesquisada (uma vez que nos interessava a realização de uma análise geograficamente localizada), recusa em assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e Autorização de Uso de Imagem e Som (Apêndice II); manifestar impossibilidade de participação dos encontros (virtuais ou presenciais), educadoras com menos de 6 meses de inserção nas instituições escolares ou com contratos temporários.

O formulário foi preenchido por interessadas em várias cidades do estado de São Paulo, que, por isso, não atenderam aos critérios de inclusão e não foram consideradas para a pesquisa (o que pode ser considerado um dado de necessidade de pesquisas e políticas na área). Nesta etapa, foram 26 interessadas.

Ao se excluir as interessadas residentes em outras cidades, haviam 15 interessadas. Neste momento, optei por enviar um convite formal a todas, considerando-se que poderia haver uma margem de desistência. As interessadas não selecionadas não foram informadas, o que se mostrou certa inexperiência da pesquisadora na relação com suas participantes. No convite às participantes selecionadas, a pesquisa foi explicada em mais detalhes, suas etapas metodológicas, bem como indicadas as possibilidades de agendamento das entrevistas. Obtive 6 respostas positivas, foram marcadas as entrevistas com essas 6 participantes e enviados os TCLEs para assinatura digital. Assim, ainda que houvessem critérios de prioridades e inclusão, compuseram a pesquisa as interessadas que se prontificaram a participar. As outras interessadas não retornaram minhas mensagens e, depois de algumas tentativas, decidi não insistir.

Depois das entrevistas individuais, as partícipes foram convidadas a participar de oficinas em grupo. Nesta etapa, uma participante se retirou da pesquisa, por incompatibilidade de horários. Devido à impossibilidade de os encontros acontecerem de forma presencial, todas as etapas foram realizadas virtualmente pela plataforma *Google Meet*.

Figura 6 - Seleção das participantes



Fonte: Elaborado pela autora.

2.3. As (Entre)vistas ou Dizer é Viver

As entrevistas foram semiestruturadas e tiveram por objetivo identificar questões mais específicas e singulares de cada participante, além de traçar um perfil das educadoras, trajetórias e seus contextos sociais e culturais.

O roteiro da entrevista (Apêndice III) foi desenvolvido por mim e minha orientadora, avaliado por duas terapeutas ocupacionais e testado com duas profissionais de instituições educativas antes de ser aplicado às participantes da pesquisa. Os testes

serviram para avaliar tempo de realização, adequação das perguntas, minha desenvoltura enquanto pesquisadora, minha capacidade de acolhimento das respostas sensíveis. Foram fundamentais enquanto prática e me abriram para possibilidades do campo.

Nos testes, percebi perguntas que poderiam despertar “uma força de existir [...] menor do que antes” (SPINOZA, 2009, 154). Outras eram gatilhos para mim e pude pensar no cuidado de mim. Percebi perguntas que poderiam ser feitas de outras formas e perguntas desnecessárias, já que outras eram abertas e deixavam margem para respostas amplas.

Uma pista da cartografia, proposta pelo método da cartografia, considera que na entrevista são inseparáveis a experiência vivida – “narrado de suas emoções, motivações” (TEDESCO, SADE, CALIMAN, 2020, p.95) – e a experiência ontológica, – processualidade, plano comum, reciprocidade – como dois planos de experiência.

Na pesquisa cartográfica, “a entrevista acontece como diálogo” (TEDESCO, SADE, CALIMAN, 2020, p.96). Para além de buscar informações pertinentes, a entrevista visa a experiência do dizer. Ou seja, o foco não deve ser apenas o conteúdo do que é dito, mas o provocar a fala enquanto a própria experiência (re)vivida. Afinal, “separada da vida, [...] a linguagem resta morta” (TEDESCO, SADE, CALIMAN, 2020, p.99).

Com isso, as irregularidades do dizer, a entonação, as variações de altura, a velocidade, os silêncios, as repetições, a mímica e os gestos corporais, assim como o uso de composições transgressoras da gramática, como neologismos, polissemias, compõem os signos-enigma, que nada mais são do que efeitos diretos do plano dos conteúdos, ou seja, indicadores da variação, da presença da experiência na fala (Idem, p.98)

Assim, foi preciso compreender o lugar de protagonismo das entrevistadas, em deslocamento ao instituído no trabalho. Educadoras são *agentes*¹⁴ e raramente colocadas a falar ou pensar sobre si no processo do trabalho, pois, na Educação Infantil, busca-se o protagonismo infantil. De uma perspectiva pedagógica, estamos sempre buscando ações e práticas centradas em bebês e crianças. Quem é cuidado são bebês e crianças. A relação entre pesquisadora e pesquisadas desterritorializa, mudando o centro do processo de cuidado, e ativando uma possibilidade de voltar-se a si no diálogo com o outro.

¹⁴ De uma perspectiva tradicional, agente é quem atua, opera, agencia (AGENTE, 2021), em suma, quem age nos processos educativos. Para Guattari e Rolnik, no entanto, os processos de subjetivação são constituídos por agenciamentos de enunciação (GUATTARI e ROLNIK, 1999). “Por isso, agenciar é estar no meio, entre os corpos, de forma que todo e qualquer agenciamento se dá entre diversos outros agenciamentos. Não há relações de “sujeito-objeto”, pois o agenciamento é uma “simpatia”, sempre constituída por alianças que formam complexos de relações.” (AMORIM; CAFÉ, 2017, p.78-79)

Se a “tarefa do[a] cartógrafo[a] [é] dar língua aos afetos que pedem passagem” (ROLNICK 2011, p.23), não busco apenas o relato, busco o afeto. Não a coleta de dados, mas a “‘colheita de dados’ que ela [a entrevista] mesma cultiva” (TEDESCO, SADE, CALIMAN, 2020, p.105), “acessar o entre falas” (Idem, p.114)

Desta forma, esta aprendiz de cartógrafa procurou “onde pousar sua atenção” (KASTRUP, 2020, p.35). Dentre os diversos elementos da experiência da fala - os silenciamentos, risadas e choros, variações de tom e de olhar, toques no rosto e o próprio conteúdo de cada fala - foi preciso pensar como “selecionar o elemento ao qual prestar atenção” (KASTRUP, 2020, p.35). Assim, a atenção se volta à processualidade, não somente ao resultado final, em um movimento de cultivar “a atenção cartográfica que, através da criação de um território de observação, faz emergir um mundo que já existia como virtualidade e que, enfim, ganha existência ao se atualizar” (KASTRUP, 2020, p.50).

Não há caminho definido, há pistas para performar um corpo-pesquisadora com concentração aberta, presente, porosa na medida para que seja atravessado e afetado.

Neste caso, trata-se de criar e densificar contornos, membrana, molduras para uma aventura errante. Trata-se de um exercício permanente de sensibilidade, de vitalização de corpos e relações, com aproximações e afastamentos que ampliam e redimensionam repertórios pessoais, existenciais e profissionais, para que o corpo amplie sua capacidade de afetação. LIBERMAN; LIMA, 2015, p. 185)

Considerando que “Não existe entrevista cartográfica, mas manejo cartográfico da entrevista” (TEDESCO, SADE, CALIMAN, 2020, p.93), com contornos éticos e estéticos singulares, me lancei ao campo das entrevistas com a ansiedade como primeira companheira.

Na prática, realizar as entrevistas foi um processo árduo por uma diversidade de motivos. O primeiro foi o contexto pandêmico e a impossibilidade de estar junto às entrevistadas. O olhar direcionado à tela edita o outro corpo e temos apenas fragmentos de pessoas, não é possível avaliar os afetos no corpo de maneira mais ampla. Além disso, a escuta sensível também perde por problemas de conexão, por barulhos vizinhos e pela ausência do toque, do abraço, da presença física não virtualizada.

Outro motivo de preocupação foi a minha própria inexperiência de entrevistar na qualidade de pesquisadora. O sentimento de despreparo, a pressa em “acertar”, o foco em fazer todas as perguntas do roteiro. Não pude deixar de sentir, em alguns momentos, frustração por não ouvir o que eu esperava encontrar com minhas perguntas.

Constantemente, era necessário o exercício da escuta ativa e empática, do retorno ao “manejo cartográfico” da entrevista.

Por fim, uma dificuldade foi o impacto pessoal das entrevistas, na ressonância com minhas próprias experiências de vida, as aproximações com meu processo de trabalho como educadora, os temas tratados e o cansaço da escuta. Algumas falas me tocaram profundamente, me levando a reafirmar as potências do trabalho docente, outras foram gatilhos pessoais para atualizar em mim antigos sofrimentos. Todas geraram o cansaço físico de quem está efetivamente implicada com o campo pesquisado e também se colocou inteira na entrevista, ouvindo com o corpo todo. Algumas vezes, chorei durante a entrevista, outras, quando a entrevista acabou, outras, ainda, precisei descansar por horas. Em muitos momentos, senti que não tinha feito o bastante para acolher e ouvir. O cansaço, no entanto, é o lembrete de quem fez além.

As dificuldades são também potências do trabalho. O ambiente virtual trouxe algumas comodidades a mim e às participantes, que puderam marcar os horários conforme suas agendas e sem sair de casa, puderam estar confortáveis durante a entrevista; em suas camas, cozinhas, salas. De alguma forma, eu pude entrar em suas casas, interagir com outros membros da família que se faziam presentes, e até com animais domésticos. Eu também pude estar no meu ambiente de escolha, com meus animais domésticos, com o conforto de ter qualquer material à mão. Minha casa também se abriu para elas, o que pôde trazer cumplicidade e intimidade para a entrevista.

Outro fator gerador de cumplicidade e intimidade foi eu também ser professora de Educação Infantil. Uma participante chegou a manifestar que só decidiu participar da pesquisa porque era eu quem estava conduzindo e “tem coisas que só outra professora entende”, segunda a entrevistada. Não que tenha sido um processo de homogeneidade, pois os contextos de trabalhos, as experiências e subjetividades eram diversos, mas os contextos compartilhados causaram às participantes uma espécie de familiaridade. Encontrar uma “igual” as deixou receptivas, acolhidas por uma possível noção de identificação profissional, segundo relato delas próprias.

Aos nos tornarmos em maior ou menor grau cúmplices e íntimas, as entrevistadas (re)viveram comigo suas experiências, sendo afetadas e me afetando. Em cada uma, pude me sentir confiante, de certa forma. Ouvi confissões, ouvi sobre a necessidade de dizer o que nunca haviam dito a ninguém, a alegria em compartilhar, desabafar, recriar.

Desta forma, agi como a personagem conceitual da “advogada”, como descrito por David Lapoujade (2017), no sentido de convocá-las a testemunhar o vivido, instaurar

novas realidades e atestar legitimidade a elas. Assim, de forma análoga, as entrevistadas atuaram como testemunhas, convocadas ‘a fazer ver’ o que elas viram, tona-se sujeito criador não neutro. Elas testemunham “‘a favor’ da importância ou da beleza do que elas viram” (p.22) e nos convidam a ver, perceber e sentir.

Batalhando contra as dificuldades do contexto e autoimpostas e me abastecendo de afetos e sensibilidades, concluí as entrevistas com as seis participantes.

As entrevistas tiveram uma duração média de 2 (duas) horas e foram realizadas entre os meses de maio e junho e 2021.

Todas as entrevistas foram transcritas e trazem elementos importantes sobre a saúde mental docente e os processos subjetivos e objetivos que atravessam o trabalho na Educação Infantil. Os processos e conteúdos das entrevistas serão apresentados em capítulos posteriores e analisados tematicamente.

Considero o material vivido riquíssimo tanto do ponto de vista afetivo (para mim e para elas), como para a produção da pesquisa. De algumas delas, ouvi a gratidão por poderem compartilhar suas experiências de vida. Depois de conhecer cada uma delas individualmente, formamos o grupo, que apresento em seguida.

2.4. O Grupo: solidões que se encontram ou Ouvir de mim na fala da outra

Para Fidalgo, Maximino e Liberman (2018), “um grupo é um processo dinâmico que implica em se sentir presente na presença do outro, mesmo que esta não seja uma presença física. É sentir-se conectado, marcado pelos afetos que ali se produzem” (n.p.).

As autoras consideram que o dispositivo grupal se alia às ações de cuidado, ensino e pesquisa como “um espaço de encontro, de produção de alteridade, que se constrói ao longo de um processo de compartilhamento de desejos, fazeres e pertencimento” (n.p.), que favorece um processo de produção de conhecimento associado ao acontecimento de uma experiência estética e de corpos mais sensíveis ao que os acontece.

Para a realização do grupo, foi feito um pacto verbal de mantermos anonimato e não levarmos discussões que acontecem dentro do grupo para outros lugares.

O processo grupal se desenvolveu em um total de 04 encontros, que se desenvolveram como 01 encontro para as apresentações e mapeamento dos afetos territoriais; 03 encontros para a atividade de Foto-Voz, discussão e finalização do processo.

No primeiro encontro, realizamos um mapeamento dos afetos territoriais, metodologia elaborada por mim a partir dos conceitos de mapa, território e afeto. A partir

do segundo encontro, realizamos a atividade de Foto-voz. Para essa atividade, foram realizados três encontros: 1) introdução à metodologia, discussão da ética das imagens, elaboração coletiva da pergunta; 2) compartilhamento das imagens selecionadas; 3) discussão das imagens trazidas, seleção, legendagem e composição das imagens finais.

Depois do primeiro encontro, foi a primeira vez que fiquei otimista com relação à pesquisa. Afinal, meu desejo inicial com o projeto era trabalhar apenas em grupo e foi a etapa que mais almejei fazer. Como antecipei, os espaços coletivos foram espaços de trocas. O que me reforça a ideia de que criar espaços seguros de compartilhamento é um caminho possível para um trabalho de qualidade em saúde e em educação.

Uma das intenções de trazer a grupalidade para o centro da produção de dados era também fomentar um plano de composição entre as participantes. Como sugere Pelbart, ao produzir um plano de composição, “o que está em jogo é a consistência com a qual ele reúne elementos heterogêneos, disparatados” (...) o que se inscreve num plano de composição são os acontecimentos, as transformações incorporais, as essências nômades, as variações intensivas, os devires” (PELBART, 2007, n.p.).

2.4.1. Mapeamentos dos afetos territoriais: construindo e executando uma metodologia sensível (Encontro 1)

Ainda tomada pelo desejo de realizar Mapa Corporal, a ideia para desenvolver essa metodologia surgiu a partir de uma experiência vivida em um encontro da Semana Arte Educação¹⁵, em que a ideia era mapear os deslocamentos em casa. Depois desta experiência, propus o mapeamento dos trajetos em casa como oficina no grupo AFETO. Pudemos debater nossos percursos e como eles nos ressoam na nossa experiência solitária da pandemia. Considerando as trocas feitas no AFETO, vislumbrei o potencial do mapear e decidi leva-lo para a pesquisa.

Entendendo que eu não poderia estar nos espaços de trabalhos das professoras participantes da pesquisa (por causa da pandemia de Covid-19), considerei que o mapeamento pudesse ser uma forma de trazer o território à tona, perpassado pelas relações interpessoais, pelos afetos e pelas subjetividades.

¹⁵ Oferecida pela OMA Educação, de 22 a 25 de março de 2021. O encontro mencionado tratou de mapas e mapeamentos e pode ser assistido no link: <https://youtu.be/h40wvA16wpM> (acesso em 13/09/2021)

Estudei sobre território, afetos e mapas e cheguei numa proposta que me pareceu fazer sentido. O que me respaldou nesta busca foram minhas leituras na área da Educação que eu buscarei sintetizar, traçando meu mapa conceitual.

A começar pela noção de território, inicialmente ancorada na Geografia, a partir de leituras da Geografia da Infância. Assim, compreendendo território como mais que espaço físico.

De acordo com Milton Santos (2009), território precisa ser compreendido a partir da ideia de “chão mais identidade”, ou seja, território não é em si, mas ele se atualiza como território usado, praticado. “O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (p.6). Assim, território se relaciona com a identidade e com a atividade humana, na medida em que a identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence

Jader J. M. Lopes e Tânia de Vasconcellos (2006) fazem uso da discussão de Milton Santos para propor uma Geografia da Infância. A noção de território, para eles, leva em conta que

As interações que se estabelecem entre sujeitos e lugares não são uma mera relação física, mas uma relação carregada de sentido e mediada pelos demais sujeitos que o ocupam. Nesse sentido, na apropriação e constituição do território, mescla-se uma dimensão simbólica, por onde perpassa a tensão entre a singularidade dos indivíduos que nele habitam e os arranjos sociais da coletividade (LOPES; VASCONCELLOS, 2006. p.119)

A Deleuze e Guattari (2012), no entanto, além dos aspectos geográficos do território, interessam também os processos de territorialização, afinal “O território é de fato um ato, que afeta os meios e os ritmos, que os ‘territorializa’. O território é produto de uma territorialização dos meios e dos ritmos.” (p.127). Extrapolando a noção geográfica, território não se faz apenas pela identidade, mas principalmente por expressividade. Os autores argumentam que território não existe a priori, mas território se faz por marcas, expressividades, devires, processos de territorialização e desterritorialização. “O território e as funções que nele se exercem são produtos da territorialização” (p.128)

Nesta direção, territórios dizem respeito às relações que nele se estabelecem, sejam entre pessoas e pessoas, pessoas e coisas, pessoas e paisagens. Os encontros compõem, assim, planos de consistência: quando os afetos tomam corpo, desenham um

território. (ROLNICK, 2011, p.32) Afinal, “afetos só ganham espessura de real quando se efetua” (Idem, p.31)

Spinoza compreende afeto como aquilo que aumenta ou diminui a potência de agir (SPINOZA, 2009), que ele denomina de “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as idéias dessas afecções.” (SPINOZA, 2009, p.100)

Deleuze, a partir da obra de Spinoza, faz distinção entre afecção e afeto sobre o corpo afetado. Segundo ele, "Afecção remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o afeto remete à transição de um estado a outro, tendo em conta variação correlativa dos corpos afetantes." (DELEUZE, 2002, p. 56).

Ao se perguntar “o que pode um corpo? Spinoza afirma sua capacidade de afetar e ser afetado a partir de sua potência. Para ele, “os bons encontros são aqueles em que os corpos entram em relação de composição e aumentam sua potência de ser, agir e pensar.” (LIBERMAN; LIMA, 2015, p.185) Assim, afetamo-nos enquanto corpos, em territorialização.

Daniel Stern (2007) aponta para a intersubjetividade como fundamental na constituição das nossas imagens mentais e da própria noção de eu.

Vivemos cercados por intenções, sentimentos e pensamentos dos outros que interagem com os nossos, de modo que a distinção entre o que é nosso e o que pertence aos outros começa a ceder. Nossas intenções são modificadas ou nascem no diálogo com as intenções sentidas dos outros. E nossos pensamentos são cocriados em diálogo, ainda que num diálogo com nós mesmos." (STERN, 2007, p. 99)

A afetividade pode ganhar, ainda, outra camada que nos interessa especialmente na interface entre Educação e Terapia Ocupacional, que são os processos cognitivos.

Virginia Kastrup e Caio Herlain (2018), em diálogos com a obra de Daniel Stern, Félix Guattari e Yves Cillon e Suely Rolnick, discutem a cognição como processo afetivo a partir dos “afetos de vitalidade”, que não se reduzem às classificações de Spinoza como alegria e tristeza, mas

remetem ao aspecto dinâmico da afetividade [...] Eles são melhor descritos por termos como “surgindo”, “passando rapidamente”, “explosivos”, remetendo sempre a propriedades também [multissensoriais] da experiência, como ritmo, velocidade e intensidade. (Virginia; Herlain, 2018, p.131)

Assim, afetos estão para além da nomeação de sentimentos e se abrem para inúmeras possibilidades, atravessamentos, linhas de fuga.

Se afetos são linhas, podem ser traçados.

Para que as professoras pudessem traçar seus mapas-afetos, me inspirei nas práticas de Fernand Deligny. Deligny foi um educador francês, com trabalhos em filosofia, pedagogia, arte, antropologia e cinema (GARCÍA, 2018). Em 1968, constrói uma rede de acolhimento de crianças autistas (MENDES, 2017). Julia Oliveira (2016) define que o método de Deligny surgiu como uma forma de “identificar e localizar espacialmente os seus trajetos [das crianças]” (p.17). “Considerando a intensidade do presente e da prática, Fernand Deligny sugere a construção de mapas.” (p.15)

Mapas permitem tracejos.

Mas, voltando a ideia de Deluze e Guattari, mapas cartográficos não são fotografias – na medida em que se entende, no senso comum, fotografia como uma representação estática do real. É preciso entender mapa

voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente [...] Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como uma obra de arte, constituí-lo com uma ação política ou como uma meditação (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.30)

Obra de arte, ação política, meditação. Estas três formas de compreender mapa constituíram a atividade proposta.

Desta forma, mais que trajetos, eu posso traçar afetos no mapa.

Ao chegar ao grupo, queria que a proposta passasse pelo afeto que habita o território do trabalho e a produção de subjetividade das educadoras nestes territórios. Considerando o trabalho remoto do contexto pandêmico, a maioria das professoras participantes não estavam neste território físico da escola há mais de um ano. Assim, para acessar as memórias do corpo no trabalho, eu criei uma narrativa fictícia. Elementos dos cotidianos, presentes nas entrevistas, foram utilizados na construção desta narrativa usada como disparador no primeiro encontro com o intuito de produzir um plano comum entre elas e ativar uma dimensão sensível no encontro grupal. (Apêndice IV).

Foi nosso primeiro encontro. Propositalmente, não sugeri uma “rodada de apresentações”. Eu queria que elas passassem pela própria experiência antes das trocas. Primeiramente, expliquei sobre os conceitos de cartografia, mapa, território, afetos e intersubjetividade de maneira breve, usando de recurso de apresentação. Depois de passar pelos conceitos, sugeri uma pausa. Com o auxílio de uma das parceiras de pesquisa, fizemos um relaxamento e uma imersão na narrativa fictícia, que foi lida por mim. Antes de ouvirem a narrativa, elas foram incentivadas a se verem como protagonistas, a pensar nos seus espaços e suas relações cotidianas. Depois de sairmos da imersão, retornei à

apresentação e fiz a proposta: *Crie um mapeamento do seu trabalho: sala, refeitório, reuniões, parque, área externa. Como é o cotidiano de trabalho em cada um desses lugares? Em cada lugar, escreva, pinte, cole, conte: como você se sente nesse território?*

A proposta consistiu em fazer um mapa do território, entendendo que o mapa não é fechado. Então, elas poderiam mapear da forma que lhes fosse mais confortável, seja sob desenho, escrita, colagem etc. As produções foram diversificadas.

Uma das participantes não pôde estar no primeiro encontro, por motivos pessoais. Ela me procurou depois e, por vontade dela, fizemos a dinâmica eu e ela. Consideramos que haveria a perda do debate coletivo, porém a experiência continuaria a ser suficiente.

No grupo, uma das participantes, que se manteve com a câmera desligada, saiu mais cedo e tive a preocupação de ter pouco debate, sombreada pelo medo de “não ter dados suficientes”. No entanto, o grupo durou mais de duas horas e as participantes que ficaram, se colocaram intensamente no debate. Elas criaram mapeamentos muito sensíveis, com imagens mentais intensas. Os mapas foram descritos e debatidos no encontro. As produções serão apresentadas no capítulo-galeria (Capítulo 4).

2.4.2. Foto-voz: ecos de uma metodologia existente (Encontros 2, 3 e 4)

Chamo essa técnica de Foto-voz, mas há de se destacar que o desenvolvimento da proposta foi mais inspirado pela técnica do Foto-voz do que fiel ao cumprimento das etapas propostas por essa técnica de produção de dados proposta por Wang e Burris. Explico-me: Foto-voz parte da premissa da ocupação do território e dos registros fotográficos feitos exclusivamente para a atividade proposta.

Por causa da pandemia, esta etapa não seria possível, pois, se eu pedisse para que elas tirassem fotos em seu cotidiano, a pesquisa tratar-se-ia de um trabalho sobre pandemia e os territórios não seriam os das instituições em que trabalham. Como o foco era o trabalho docente de maneira geral, propus que as professoras buscassem também fotos que já tivessem, numa revisitação do próprio trabalho e de si

Os encontros previstos para fazer a composição do Foto-voz eram dois. Mas, na data que marcamos o segundo encontro, duas professoras foram convocadas para um compromisso de trabalho. Em conversa coletiva, decidimos fragmentar o segundo encontro em dois.

O primeiro encontro foi para falar sobre a metodologia. Apresentei os conceitos e etapas principais. Estava acompanhada de uma das parceiras da pesquisa, que tinha

conhecimento prévio de Foto-voz e fez as intervenções que julgou pertinentes na minha fala.

Originalmente, Foto-voz (ou *Photovoice*) é uma metodologia proposta por Caroline Wang e Mary Ann Burris na década de 1990. A proposta do método é misturar narrativa com fotografia (LEAL et.al., 2018, p.2). De acordo com umas das criadoras, Caroline Wang, trata-se de “um método inovador da pesquisa ação participativa baseado em princípios de promoção de saúde e leitura teórica em educação para consciência crítica, teoria feminista e aproximações não tradicionais com a fotografia documental” (WANG, 1999, p.185, tradução nossa).

Daniel Meirinho (2017) descreve que, a partir deste método, a fotografia torna-se instrumento para enunciar o ponto de vista de diferentes grupos. A fotografia permite às participantes, coprodutoras da pesquisa, “documentar e tornar visíveis as suas representações acerca do mundo que os rodeia (p. 263).

Aqui, cabe uma segunda adaptação nossa. Nossa intenção, mais do que visibilizar representações de mundo foi recriar e criar mundos. Ou seja, a composição das palavras “foto” e “voz” é mais um agenciamento de diferentes regimes expressivos do que representacionais, com a intenção de unir registros imagéticos com possíveis sentidos narrados sobre/com essas imagens. Assim, para cada composição de imagens que criaram, as participantes, em grupo, incluíram textos num agenciamento imagem-palavra.

A metodologia consiste em as próprias participantes fotografarem seu cotidiano e seus espaços a partir da temática da pesquisa em consonância com a proposta do grupo. Os procedimentos consistem em: a) conhecimento da metodologia e indicação da temática; b) registros fotográficos feitos por cada participante; c) compartilhamento dos registros e escolhas das fotos que comporão o trabalho final; d) construção coletiva das legendas das imagens. É uma “estratégia de pesquisa que usa fotografias tiradas pelos participantes para incentivar grupos de discussão” (BERTAGNONI, 2017, p.39).

Figura 7 – Caminhos para o Foto-voz



Fonte: elaborado pela autora a partir de LORENZ; CHILINGERIAN, 2011.

A recepção foi muito positiva. Muitos sorrisos e comentários sobre a sensibilidade da proposta. Algumas compartilharam a incerteza de fazer algo novo, mas se colocaram dispostas a fazer. Rapidamente, elas mesmas definiram a pergunta, que foi sugerida por uma das participantes e acatada pelo grupo; o tempo que teriam para juntar o material e a quantidade de fotos. Para responder à pergunta *O que eu sinto quando trabalho na Educação Infantil?*, acordamos que teriam 15 dias e poderiam me mandar de 3 a 5 imagens, fossem antigas ou tiradas exclusivamente para a pesquisa. As inseguranças de quem pesquisa começam a se dissolver e consigo observar a produção de grupalidade. O primeiro encontro durou 40 minutos.

No segundo encontro, como teríamos apenas uma hora, as professoras apresentaram suas imagens selecionadas e falaram sobre como cada imagem dialogava com elas. Eu tinha pedido para que elas me enviassem as imagens com antecedência, montei uma apresentação e fui passando conforme cada uma compartilhava. A ordem das falas foi a ordem de quem mandou material primeiro. Algumas participantes choraram enquanto falavam, outras ao ouvir a fala da outra (conforme relatado por elas mesmas em *chat*). Este encontro durou 1 hora e foi encerrado para que as participantes pudessem atender aos chamados dos seus trabalhos.

O terceiro encontro - em que cada uma falou sobre como as imagens das outras as impactaram e criamos o material final - teve duração de 2h40min. Uma das participantes

não esteve presente por motivos pessoais. Durante o encontro, eu agi como escriba, não como alguém que transcreve, mas que cria possibilidades junto, de forma a “construir uma nova textualidade em rede, deixando em aberto, até certo ponto, a noção de autoria, de individualidade [...] O texto, formado por um conjunto de vozes, se revela como uma construção coletiva” (Lieberman et al, 2015, p.728). O grupo foi dizendo de que forma as fotos deveriam se agrupar, quais temáticas perpassavam as imagens, em uma espécie de curadoria das imagens, textos e temas. Conforme as composições se faziam, elas diziam o que queriam escrever ou reescrever. O produto final foi elaborado por mim depois do encontro e enviado para aprovação delas. Nesta curadoria coletiva de imagens e textos, criou-se uma produção comum, com sentidos debatidos e compartilhados.

Durante nossa despedida, as professoras compartilharam que se sentiram muito à vontade pra falar. Uma delas disse que a grupalidade e sua condução criaram um espaço que permitiu isso. O que me deixou honestamente feliz. Para mim, esta pesquisa existe para isto: conectar pessoas de forma a produzir saúde mental coletivamente e criar encontros que nos permitem cocriar novas realidades para nós mesmas, ressignificar nossas experiências. No último dia de campo, senti que a pesquisa começava a caminhar, o que parece absurdo, considerando que já vinha percorrendo o caminho há muito tempo.

∞

A seguir, vamos conhecer as constelações que compõem nossa pesquisa: as participantes, suas trajetórias e contextos de trabalho.



III ATO EXPANSÃO

Capítulo 3

As Estrelas: caracterizando as participantes

No presente capítulo, apresento quem são as participantes da pesquisa.

Por definição, caracterização significa “modificação efetuada no rosto e corpo do ator para representar determinado papel” (CARACTERIZAÇÃO, 2021) Pode ser entendida também como forma da personagem se mostrar perante a (ou ser mostrada pela) narrativa. A caracterização pode ser feita de maneira explícita, em que narrador(a) diz exatamente quem é a personagem; ou indireta, em que as características das personagens se mostram por suas ações, falas, intenções¹⁶.

Aqui, as participantes são caracterizadas por mim, meus processos narrativos interferem em seu corpo contextual. Aqui, não pretendo dizer exatamente quem as participantes são, apenas destacar algumas de suas intenções e experiências, de modo que cada professora se construa pelo texto por quem o lê.

Divido essa apresentação em duas partes: a primeira, uma apresentação narrativa, que cartografa os diferentes caminhos que cada participante tomou até se tornar educadora de infâncias. Na segunda parte, trago um perfil descritivo das participantes, modo como a caracterização foi hegemonicamente compreendida nas pesquisas acadêmicas.

3.1. Caminhos de Poeira Estelar: Percursos que nos trouxeram até aqui

Aqui, trago as Narrativas de Percursos, com as trajetórias das participantes. As trajetórias, conformes as entrevistas, que as levaram até a Educação Infantil.

Liliana Cabral Bastos (2004) defende que toda narrativa tem uma razão de ser, um motivo para ser contada. Aqui, a razão pode se apresentar de forma simples: deslocar o ponto de vista, colocarmo-nos em primeira pessoa. Longe de *tomar o lugar* de cada participante, mas compartilhar da experiência de cada uma. Assim, cada uma existe enquanto própria estrela em várias constelações de professoras, de experiências possíveis, de fazer Educação Infantil e, no limite, de viver.

¹⁶Character and Characterization. In: The UVic Writer's Guide. *The Department of English, University of Victoria, 1995*. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20071111183615/http://web.uvic.ca/wguide/Pages/LTCharacter.html>. Acesso em 06/10/2021.

Ademais, a escolha de pedir para narrarem sua trajetória tem relação direta com o entendimento da cartografia enquanto um processo de pesquisa-intervenção, pois, como argumenta Maria Isabel Cunha (1997), a pessoa que relata o que foi vivido, cria novos sentidos a sua trajetória, transformando sua realidade.

Longe de relatos confessionais, essas narrativas de si não buscam uma revelação do que se oculta na consciência culpada, não visam a decifração de um eu supostamente alojado no coração, nem a auto-valorização heróica de si mesmas (RAGO, 2011, p.2).

A narrativa se relaciona com o social, com a experiência coletiva e com a memória. Provoca na experiência uma memória comunicativa que liga o presente com o passado entendido por outra (BORGES, 2017)

Podemos entender, ainda, de outra perspectiva, a narratividade enquanto decisão política se entendemos que

No trabalho da pesquisa e da clínica, de alguma forma, é sempre de narrativas que tratamos. Os dados coletados a partir de diferentes técnicas (entrevistas, questionários, grupos focais, observação participante) indicam maneiras de narrar – seja dos participantes ou sujeitos da pesquisa, seja do pesquisador ele mesmo – que apresentam os dados, sua análise e suas conclusões segundo certa posição narrativa (PASSOS; BARROS, 2020b, p.150).

Assim, as narrativas não são apenas das participantes, mas são narrativas minhas também. Afinal, cada narrativa foi composta a partir da entrevista, da fala de cada participante. Mas foram escritas por mim. Alguns detalhes foram mudados para manter o anonimato e/ou dar coesão ao texto. As narrativas estão em ordem aleatória e os nomes são fictícios, inspirados em nomes de estrelas de diferentes constelações.

Depois de escritas a primeira vez, as narrativas foram enviadas às participantes, individualmente via *WhatsApp*, que fizeram suas correções, interferências e recortes, que foram incorporadas no texto final.

Figura 8 - Narrativa Izar

Eu sempre estudei em escola pública. Desde o colegial, eu queria fazer Psicologia. Como eu achava que o ensino de humanas na minha escola era fraco, eu fiz uma prova para entrar na escola da universidade, para fazer o terceiro colegial. Foi difícil acompanhar a turma, eles estavam muito à frente. Então, eu não consegui estudar para o vestibular. Prestei Psicologia e não passei. Fui fazer cursinho na mesma escola. Eu comecei a pensar na dificuldade que era para minha mãe pagar a escola, para minha família, era muito difícil. Acho que eu entrei em pânico. Então, decidi trabalhar, e eu não consegui mais estudar.

Um pessoal, que tinha feito colegial comigo, tinha entrado em Pedagogia, e estavam adorando. Eu falei “vou prestar Pedagogia, porque era menos candidato por vaga”. E eu passei na faculdade de uma cidade aqui do lado. E aí eu adorei o curso mesmo, porque o curso é muito gostoso!

Eu trabalhava em horário comercial e ia para a faculdade à noite. Ia para a outra cidade e voltava todos os dias, porque é perto e eu trabalhava aqui.

Eu tenho uma irmã especial, então eu me interessei por Educação Especial e comecei a fazer como especialidade.

Mas, como podia, eu decidi fazer todas. Eu me formei e passei em um processo

seletivo na cidade vizinha. Era um cargo de substituta. No mesmo ano, eu passei em um concurso aqui na cidade. Então, eu trabalhava na cidade vizinha pela manhã, à tarde aqui e à noite eu ia pra terceira cidade, porque eu ainda fazia as outras especialidades. Esses anos, até eu terminar mesmo, foi uma loucura. Tinha dia que eu acordava cedo, eu punha o pé no chão, eu sentia dor no pé inteirinho porque parecia que eu não tinha dormido. A sensação era que eu não tinha descansado nada! A gente é nova, não tem experiência com educação, a gente está aprendendo, é tudo novo, totalmente novo. Você estar em sala de aula, você lidar com conteúdo, você lidar com as crianças.

Atualmente, já terminei mais duas graduações e estou iniciando o mestrado.

A cada ano é uma experiência nova, com seus desafios e dificuldades, mas também as coisas boas.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 9 - Narrativa Nashira



estrela da constelação Capricórnio. Significa sortuda.

Nashira

Sempre fui apaixonada por animais. Por isso, mudei de estado para cursar Veterinária. No curso, descobri que gostar é diferente de cuidar. Fiz sem muita vontade...

Fui convidada para fazer um projeto de extensão com alunos da rede pública. Eu fui para o projeto e eu realmente me descobri professora ali. Eu transgredi todo o currículo que o professor tinha me dado, mudei tudo... foi muito gostoso! Depois, fui chamada para outro projeto de extensão dentro da creche da universidade. Era um trabalho conjunto com outras áreas. E a gente levava animais para a creche, com as crianças, e desenvolvia várias atividades. E o trabalho com as crianças me encantou! E eu pensei "isso é incrível, eu quero fazer isso!". Na minha área, o mais próximo disso era Educação em Saúde. Fui fazer uma especialização em Biologia Aplicada à Saúde. Em seguida, fiz um mestrado em Saúde Pública de volta ao meu estado de nascença.

Durante o mestrado, meu marido passou em um concurso e nós decidimos nos mudar para cá. Comecei

a trabalhar numa fazenda que estava abrindo uma escola para filhos de funcionários, com crianças de manhã e adolescentes, em um projeto social, à tarde.

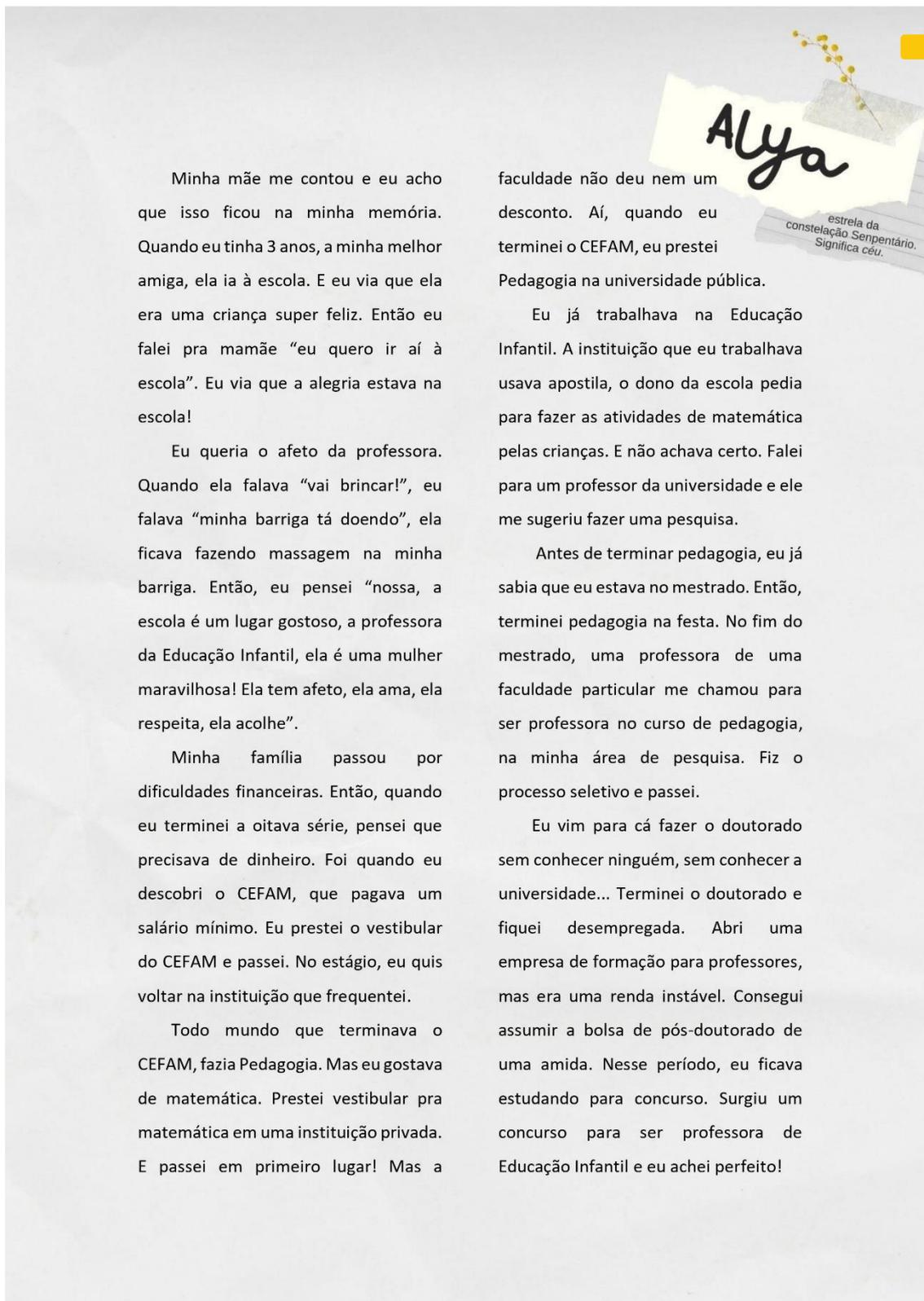
Eu comecei a cursar Pedagogia enquanto trabalhava na fazenda. Imagina você ter a prática de uma nova iniciativa, crianças livres, ao ar livre, com os animais, todo aquele sonho e tendo toda a teoria à noite. Era bem puxado. Tinha dia que eu chegava em casa e escolhia se tomava banho ou comia. E foi uma experiência muito boa. Foi um sonho.

Depois, eu fui trabalhar numa ONG. Uma coordenadora, que é a psicóloga da instituição que estou agora, gostou muito do meu trabalho e me chamou para dar uma aula experimental e é onde estou agora.

No mesmo ano, eu terminei o curso de Pedagogia, depois de 6 anos. Atualmente, faço mestrado em Educação, porque eu decidi fazer uma carreira toda em Educação. E essa é um pouco a minha trajetória assim na Educação. Meio torta, mas...

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 10 - Narrativa Alya



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 11 - Narrativa Maia



Quando chegou a época do Vestibular, eu não sabia o que queria. Demorou uns anos para eu decidir que queria Biologia. Tentei Biologia algumas vezes, comecei o curso em instituições particulares e até fiz um ano de Pedagogia. Vim para cá e fiz cursinho da universidade, onde conheci meu marido, que trabalhava lá e cursava Pedagogia. Ele me falou das possibilidades de trabalhar com Educação Ambiental. Então, decidi prestar vestibular para Pedagogia. Eu entrei e logo fui procurar o pessoal da Educação Ambiental.

No final do primeiro ano, eu engravidei do meu primeiro filho. Depois que meu filho nasceu, ele foi para a creche da universidade. Lá, eu conheci uma professora, cujo filho era da idade do meu. Ela me convidou para participar de um projeto de alfabetização e então comecei a trabalhar com projetos nessa área.

Logo que me formei, tentei o mestrado, mas não entrei. Fui trabalhar como numa escola privada de Educação Infantil e foi muito difícil. Saí e comecei a trabalhar em outra escola privada.

Nesse período, eu tinha feito a inscrição para trabalhar como substituta no setor público. Então, fui trabalhar no Ensino Fundamental. Como eu tinha trabalhado na graduação com projeto de alfabetização de adultos, fui convidada para ir para outras escolas trabalhar alfabetização com crianças

que estavam fora do que eles consideravam padrão para a idade e a alfabetização.

E então, fui fazer mestrado. Tinha bolsa e não trabalhei em outros lugares. Ao terminar o mestrado, comecei o doutorado e engravidei do meu segundo filho.

À época, prestei um concurso em Educação Infantil e fui aprovada. No ano seguinte, estava fazendo doutorado, com um bebê, um filho mais velho e trabalhando... ficou muito cansativo para mim. Então eu exonerei o meu cargo público.

No fim do doutorado, a diretora da escola (particular) dos meus filhos me ofereceu o cargo de Coordenadora Pedagógica lá. E foi um lugar que eu pude sentir meu amadurecimento enquanto pessoa e enquanto profissional. E eu gostava muito de estar com bebês e crianças.

Eu ainda tinha vontade de prestar concursos, porque eu não me sentia confortável estando num espaço privado eu tinha o receio de qualquer instabilidade. Eu consegui entrar num concurso para continuar trabalhando com crianças pequenas.

Desde então, eu tenho devorado os livros sobre bebês e sobre a infância porque eu não estudei na minha formação. E surgiu a possibilidade de fazer uma especialização em Sociologia da Infância, e eu aproveitei. Eu ainda tenho estudado muito sobre pra me constituir teoricamente na Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 12 - Narrativa Mira

Chegar até aqui, foi um caminho sinuoso, na verdade. Eu me formei no magistério em 1985. O magistério hoje já é extinto. Em 1986, eu entrei no curso de Terapia Ocupacional. A segunda turma de Terapia Ocupacional da universidade. Eu não tinha muito incentivo. Você é jovem, você precisa de um apoio familiar... e eu não tinha. E aí eu acabei casando e tendo filho e interrompendo a graduação, que ficou pela metade. Fiquei casada quase 10 anos.

Quando eu me separei, o único diploma que eu tinha era o magistério. Então eu saí prestando todos os concursos pra não viver de pensão de ex-marido. Eu passei em um da cidade para o fundamental. Lá, eu fiquei quase 5 anos. Depois, eu fui para outra cidade, Ensino Fundamental também. O ensino Fundamental é bastante pesado... E eu não passava em Educação Infantil aqui! Não passava, tinha uma trava. Porque não sei se eu me sentia na obrigação de passar... Então, eu prestei em outra cidade. Fui em 2008 pra lá. Em 2009, teve um concurso a jato, e eu passei a jato, fui chamada a jato. Ainda acumulei cargo durante um ano. Então, eu larguei a outra cidade porque estava muito pesado, né. E fiquei, então, aqui. E fui fazendo capacitações. Mas a graduação em Pedagogia, eu não tenho. Fiquei sem a graduação em Pedagogia.

Sigo fazendo capacitações, cursos... Eu acho que o curso de terapia ocupacional dá uma base muito boa. E uma facilidade, porque, em terapia ocupacional, nós tínhamos uma disciplina que se chamava Análise e Aplicação Terapêutica de Atividade. E usava muito as metodologias e as técnicas da pedagogia. Então, muito da Pedagogia, eu conheci através da Terapia Ocupacional.

Depois que tive minha filha, eu fui atrás para fazer de novo. Mas aí a prioridade muda. A gente tem que fazer enquanto é jovem, porque depois a prioridade é a graduação dos filhos. Em partes, me arrependo. Mas eu penso que se eu tivesse feito essa escolha de continuar a graduação, talvez eu não tivesse tido a minha filha. E ela é a coisa mais importante da minha vida! Então, eu acho que eu fiz uma escolha entre a minha filha e os estudos. Eu penso assim, eu fiquei sem estudo no papel? Fiquei! Mas nem por isso eu parei no tempo. Eu continuei estudando, continuei me atualizando!



Figura 13 - Narrativa Meissa

Meissa
estrela da constelação Órion.
Significa luz.

Eu me casei jovem. Depois me divorciar, eu tive que recomeçar a vida.

Eu comecei a lavar roupa em casa. Depois, eu comecei a limpar a casa. Eu trabalhava numa usina de álcool também. Depois de 5 anos, eu saí, cansada e precisei alugar uma parte da minha casa.

Decidi voltar a estudar quando a coisa piorou financeiramente. Eu fui terminar o Ensino Médio. Fiz o telecurso pela televisão. Eu assistia as aulas, passava às 5h30min da manhã. Em 6 meses, eu fiz todas as matérias. E fui prestar concursos.

Fiz uma prova para o cursinho da universidade, junto com a minha filha. Mas os professores eram muito bons! Eles tinham um conteúdo maravilhoso. E eu ficava: “ai, não vou conseguir”. E era tanto conhecimento.... Prestei vestibular. Tinha gente prestando medicina, odonto. E eu lá, prestando farmácia. Imagina, um monte de jovens, e eu lá. Fiz cursinho na outra universidade pública da cidade e lá tinha uns professores muito animados! Era uma outra realidade.

Eu prestei uma prova para técnica em enfermagem. E eu passei! Eu fiz a parte teórica, a gente foi ter algumas aulas no hospital e veio a chamada do concurso que tinha prestado dois anos antes. A enfermagem era muito puxada.

Eu estava amando. Mas eu tive que escolher.

Fui contratada como pajem. Depois de alguns anos, fui enquadrada pela lei municipal e hoje sou educadora de creche.

As mães das crianças costumam chamar a gente de professora. Na verdade, eu sou educadora, mas como não tenho nenhum tipo de formação nessa área, eu costumo dizer que eu *estou* professora! O meu trabalho é basicamente o mesmo das professoras. Inclusive todo trabalho escrito que a gente faz é a mesma coisa.

Ofereceram curso de Pedagogia, mas eu não tive como fazer, o curso era à noite e era um lugar perigoso. E eu não tinha carro. Eu não pude fazer o curso simplesmente por segurança.

Recentemente, eu conheci a Pikler num grupo de estudos, e aprendi muita coisa que eu já fazia! E muita coisa que eu não fazia, lógico. Eu sempre pego berçário. E eu gosto também, me dou bem. Eu sempre cuidei de criança, desde jovem. Então, me dei muito bem com os bebês.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2. Titânia: primeiro satélite

Esta dissertação produziu materiais audiovisuais a partir das produções e narrativas das participantes que oferecem outras perspectivas de miragem do trabalho. São materiais que orbitam o mundo da pesquisa, pois, mesmo que sejam influenciados pela força gravitacional da mesma, constituem-se de linguagem e poéticas próprias, a que chamamos de *satélites*.

As narrativas de apresentação de cada participante foram transformadas em vídeos. Os textos foram narrados por diferentes pessoas (que não são as participantes da pesquisa) e as imagens foram captadas por mim em diferentes espaços e contextos. A esse material, chamamos Titânia.

O material das Narrativas de Percursos pode ser acessado pelos links ou pelos QR-Codes disponíveis no Quadro 1.

Quadro 1- Links e QR-Codes das Narrativas de percursos.

Estrela-participante	Link	QR-Code
<i>Izari</i>	https://youtu.be/vYOacmIFPr0	
<i>Nashira</i>	https://youtu.be/i2oxfuOuKk4	
<i>Alya</i>	https://youtu.be/GxPtSJx1R2w	
<i>Maia</i>	https://youtu.be/AcTBfE_1Rw0	
<i>Mira</i>	https://youtu.be/gDkdZf5r0N4	
<i>Meissa</i>	https://youtu.be/tFSLuwaWkmY	

Fonte: Elaborado pela autora.

3.3. Ligando os pontos: Constelar o perfil

Agora que pudemos conhecer um pouquinho de cada participante, vamos ver o perfil do grupo.

Foram entrevistadas seis educadoras, com idades entre 35 e 58 anos, todas mulheres cis. Uma se autodeclarou como preta, uma como parda e quatro se autodeclararam como brancas. Uma educadora se identificou como assexual, quatro se declararam heterossexuais e uma se declarou sob a terminologia outras. Das 6, três são casadas ou estão morando junto, duas são separadas ou divorciadas e 1 é solteira. Três participantes têm filhos; duas delas têm filhos adultos, uma tem filhos acima de 7 anos de idade.

Das entrevistadas, cinco são concursadas e trabalham em instituições públicas. Uma é contratada via CLT em uma instituição particular. O tempo de trabalho com bebês e crianças na Educação Infantil varia de 7 (sete) a 18 (dezoito) anos. Apenas uma participante possui outro trabalho, como professora especialista em outra instituição. O trabalho em Educação Infantil é a principal fonte de renda de todas as participantes. Uma participante tem o salário até 2 salários mínimos (até R\$2.200,00); três entre 2 e 4 salários (R\$2.200,01 a R\$4.400,00) e duas, de 4 a 10 salários (R\$ 4.400,01 a R\$ 11.000,00). Cinco entrevistadas possuem plano de saúde, uma não.

A participante **(a)** é contratada como Professora especificamente para Educação Infantil em uma instituição pública, com jornada de trabalho de 33h. É professora de uma turma de crianças de 5 anos. A turma é composta por 21 crianças. A professora é a única adulta da turma.

A participante **(b)** é contratada como Professora de Educação Infantil em uma instituição privada, com jornada de trabalho de 30h. É professora de uma turma de crianças de 4 anos. A turma é composta por 10 crianças. A professora é a única adulta da turma. A instituição contava com estágio remunerado antes do ano de 2021, porém houve corte de gastos.

A participante **(c)** é contratada como Professora de Educação Básica em uma instituição pública, com jornada de trabalho de 40h. É professora de uma turma de crianças de 2 a 3 anos. A turma é composta por 15 crianças. Além da professora, há 5 estagiárias na turma, 4 estágios curriculares e uma voluntária.

A participante **(d)** é contratada como Professora de Educação Básica em uma instituição pública, com jornada de trabalho de 40h. É professora de uma turma de

crianças de 2 a 3 anos. A turma é composta por 15 crianças. Além da professora, há 3 estagiárias na turma, uma que era contratada pela instituição, mas o contrato acabou durante o ano letivo e ela segue como voluntária; as outras são de estágio curricular de cursos de licenciatura.

A participante (e) é contratada como Professora especificamente para Educação Infantil em uma instituição pública, com jornada de trabalho de 33h. É professora de uma turma de crianças de 2 e 3 anos. A turma é composta por 25 crianças. Além dela, há mais uma professora responsável pela turma.

A participante (f) é contratada como Educadora de Creche em uma instituição pública, com jornada de trabalho de 33h. Trabalha em uma turma de bebês de 4 a 18 meses. A turma é composta por 18 bebês. Além dela, há mais duas professoras responsáveis pela turma.

As rotinas de trabalho de cada instituição são variáveis, mas todas incluem:

1) Tempo com bebês e crianças, que contemplam:

- a. Atividades pedagógicas;
- b. Atividades livres;
- c. Alimentação e higiene.

2) Tempo para estudo e planejamento.

Durante o ano de 2020, em decorrência da pandemia de Covid-19, todas as instituições mantiveram suas atividades de forma remota. Em 2021, a única instituição particular retornou com as atividades presenciais no começo do ano e duas das instituições públicas iniciaram a retomada em setembro do mesmo ano.

Evidenciam-se diferentes condições de sobrecarga (relação professora/alunos) e renda (valorização financeira do trabalho). Essas são condições materiais e imateriais que interferem diretamente no processo cotidiano de produção de saúde mental. Relações que aprofundaremos nos capítulos de análise.

∞

Agora que conhecemos as participantes, vamos experienciar suas produções.

Capítulo 4

Galerias-nebulosas

Neste capítulo estão os materiais produzidos nas oficinas coletivas, sob a forma de capítulo-galerias. Cada galeria é uma nebulosa, pois nebulosas são “berçários de estrelas”, ou seja, criam novas e muitas estrelas e possibilidades. Cada nebulosa é o vislumbre para novos mundos. Optei por apresenta-los na íntegra primeiro, porque entendo que são produções que precisam estar em composição. Os conteúdos e os processos serão discutidos nos capítulos de análise.

Essa galeria é composta pelas produções das participantes no percurso da pesquisa. A organização, no entanto, foi feita por mim, em um processo análogo ao da curadoria. Curadoria é um processo de organização, cuidado e montagem de uma exposição, formada por um conjunto de obras selecionadas pela curadora (SANCHES SILVESTRINI, 2019).

O termo tem raiz no latim "*curator*", e significa "aquele que administra", "aquele que tem cuidado e apreço", o encarregado de zelar (SANCHES SILVESTRINI, 2019; FERIGATO, 2014). Já “curadoria”, é, entre outras acepções “cargo ou função de pessoa que zela pelos interesses de incapacitados ou de desaparecidos que não tenham representante legal”.

O trabalho de curadoria se constitui como uma obra artística, com mensagem estético-política (FERIGATO, 2014) e implica um compromisso educacional na sociedade, “agindo como um mediador cultural entre a arte e a população que visita às exposições” (SANCHES SILVESTRINI, p.13, 2019).

Assim, o que se constrói aqui é cuidado. Cuidado para com as participantes, com a própria pesquisa, com as criações e com os conceitos. Mas o meu cuidado para com as obras também se em cria outros significados, não previstos por quem criou a obra.

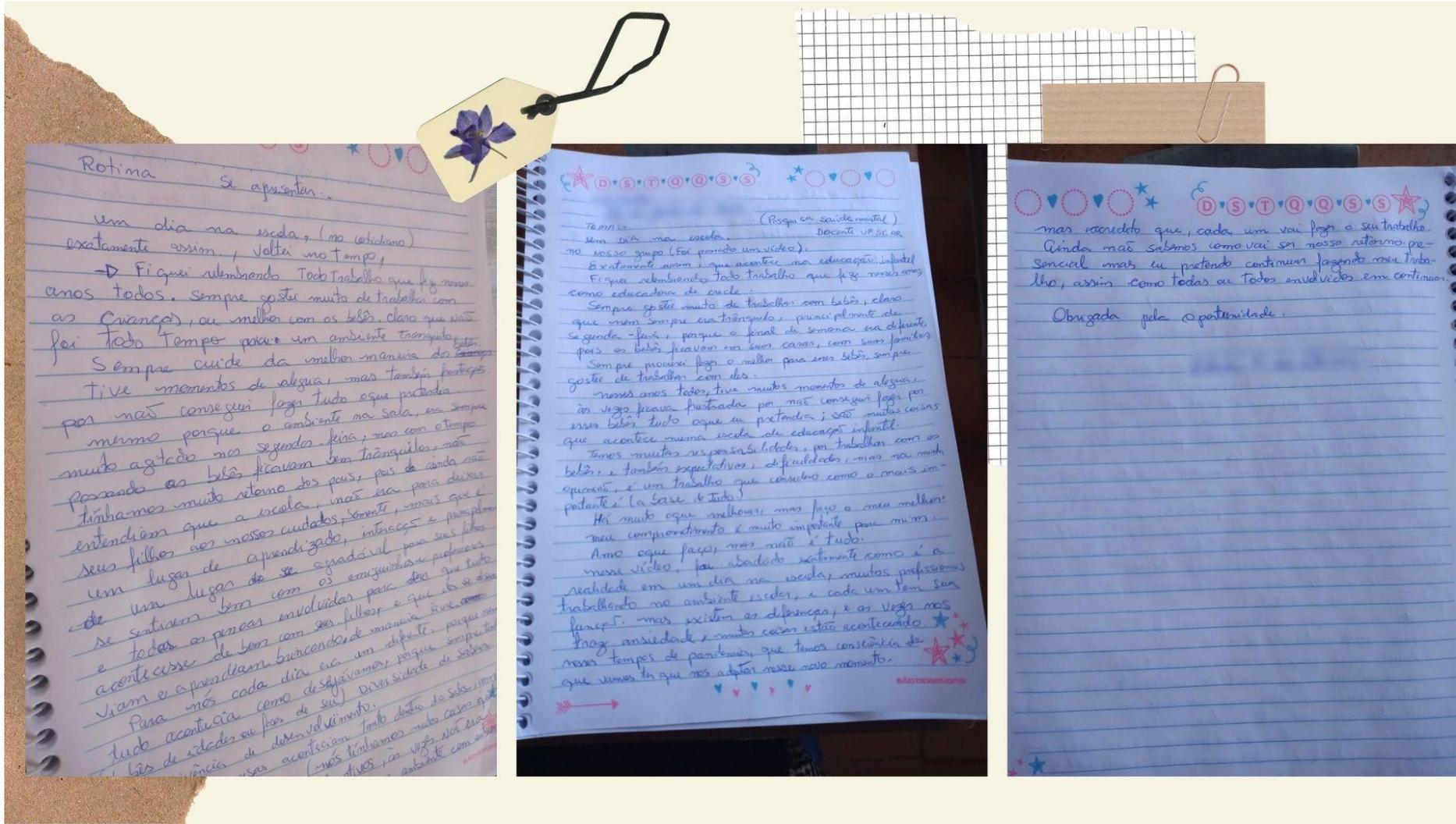
4.1. Nebulosa de Órion – Mapear afetos territoriais

Os mapas foram produzidos, conforme descrito anteriormente, no nosso primeiro encontro. Elas fotografaram seus trabalhos e me enviaram. Eu organizei as imagens na composição a seguir.

Figura 14 - Capa Cartografia dos sentidos



Figura 15 - Mapa 1



Rotina Se apresenta...

Um dia na escola, (no ateliê)
 exatamente assim, voltei no tempo,
 → Fiquei lembrando Todo Trabalho que fiz anos
 anos todos. Sempre gostei muito de trabalhar com
 as Crianças, ou melhor com os bebês, claro que não
 foi todo tempo para um ambiente tranquilo.
 Sempre cuidei da melhor maneira do possível.
 Tive momentos de alegria, mas também frustração,
 por não conseguir fazer tudo que pretendia
 mesmo porque o ambiente na sala, era sempre
 muito agitado nos segundos finais, mas com o tempo
 passando os bebês ficavam bem tranquilos, mas
 tínhamos muito retorno dos pais, pois de ainda não
 entendiam que a escola, sempre, mas que
 seus filhos aos meses cuidados, interessantes e participativos
 em lugar de aprendizado, para seus filhos
 de um lugar de se agradável para seus filhos
 se sentiam bem com os educadores que tinham
 e todas as coisas envolvidas para eles e que de se dizer
 acontecesse de bom com seus filhos, e que se eles
 viam e aprendiam brincando, de maneira livre, como
 tudo acontecia como de se aprender, porque
 eles de idade se fosse de seu desenvolvimento de
 suas atividades, tanto dentro de sala, como
 (mas tínhamos muitos casos que
 tivessem por vezes não era
 ambiente com outros

(Pisqui em saúde mental)
 Docente UFSCAR

Um dia na escola,
 no mesmo grupo (foi pouco um vídeo).
 Exatamente assim e que aconteceu na educação infantil.
 Fiquei lembrando todo trabalho que fiz nos anos,
 como educadora de creche.
 Sempre gostei muito de trabalhar com bebês, claro
 que não sempre era tranquilo, já não permitia de
 segundos finais, porque o final de semana era diferente,
 pois os bebês ficavam em suas casas, com suas famílias.
 Sempre procurei fazer o melhor para esses bebês, sempre
 gostei de trabalhar com eles.
 Nos anos todos, tive muitos momentos de alegria,
 às vezes ficava frustrada por não conseguir fazer por
 esses bebês tudo que eu pretendia, e são muitas coisas
 que acontecem numa escola de educação infantil.
 Temos muitas responsabilidades, por trabalhar com os
 bebês, e também expectativas, dificuldades, mas na minha
 opinião, é um trabalho que considero como o mais im-
 portante (a base de tudo).
 Há muito que melhorar, mas faço a meu melhor.
 Meu comprometimento é muito importante para mim.
 Amo o que faço, mas não é tudo.
 Nesse vídeo, foi abordado realmente como é a
 realidade em um dia na escola, muitos professores
 trabalhando no ambiente escolar, e cada um tem sua
 função. Mas existem as diferenças, e às vezes nos
 traz ansiedade, muitas coisas estão acontecendo,
 nos tempos de pandemia, que temos consciência de
 que vamos ter que nos adaptar nesse momento.

mas acredito que, cada um vai fazer o seu trabalho.
 Ainda não sabemos como vai ser nesse retorno pe-
 sonal, mas eu pretendo continuar fazendo meu traba-
 lho, assim como todos os todos envolvidos em continua-
 Obrigada pela oportunidade.

Figura 16 - Mapa 2

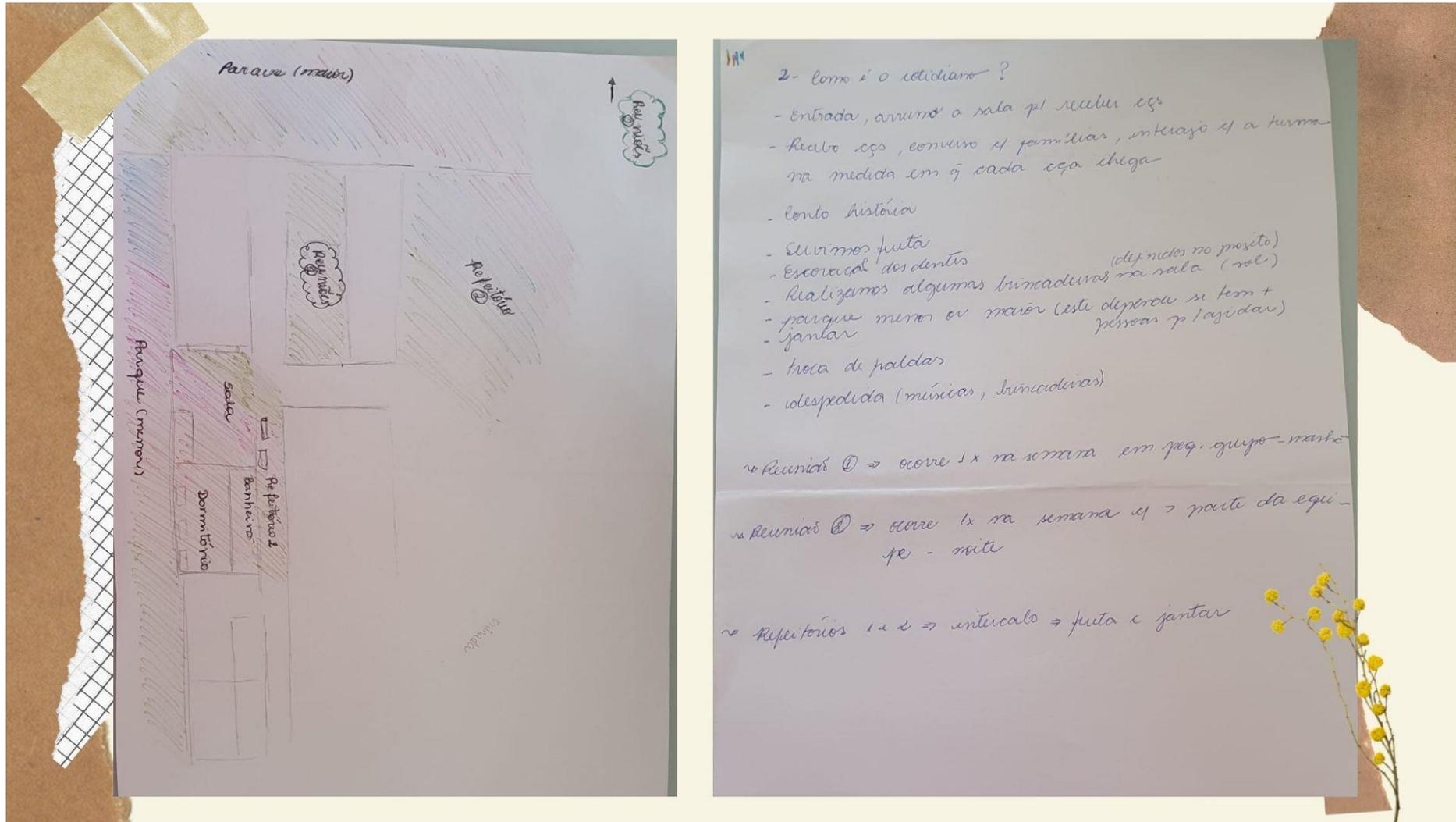


Figura 17 - Mapa 3

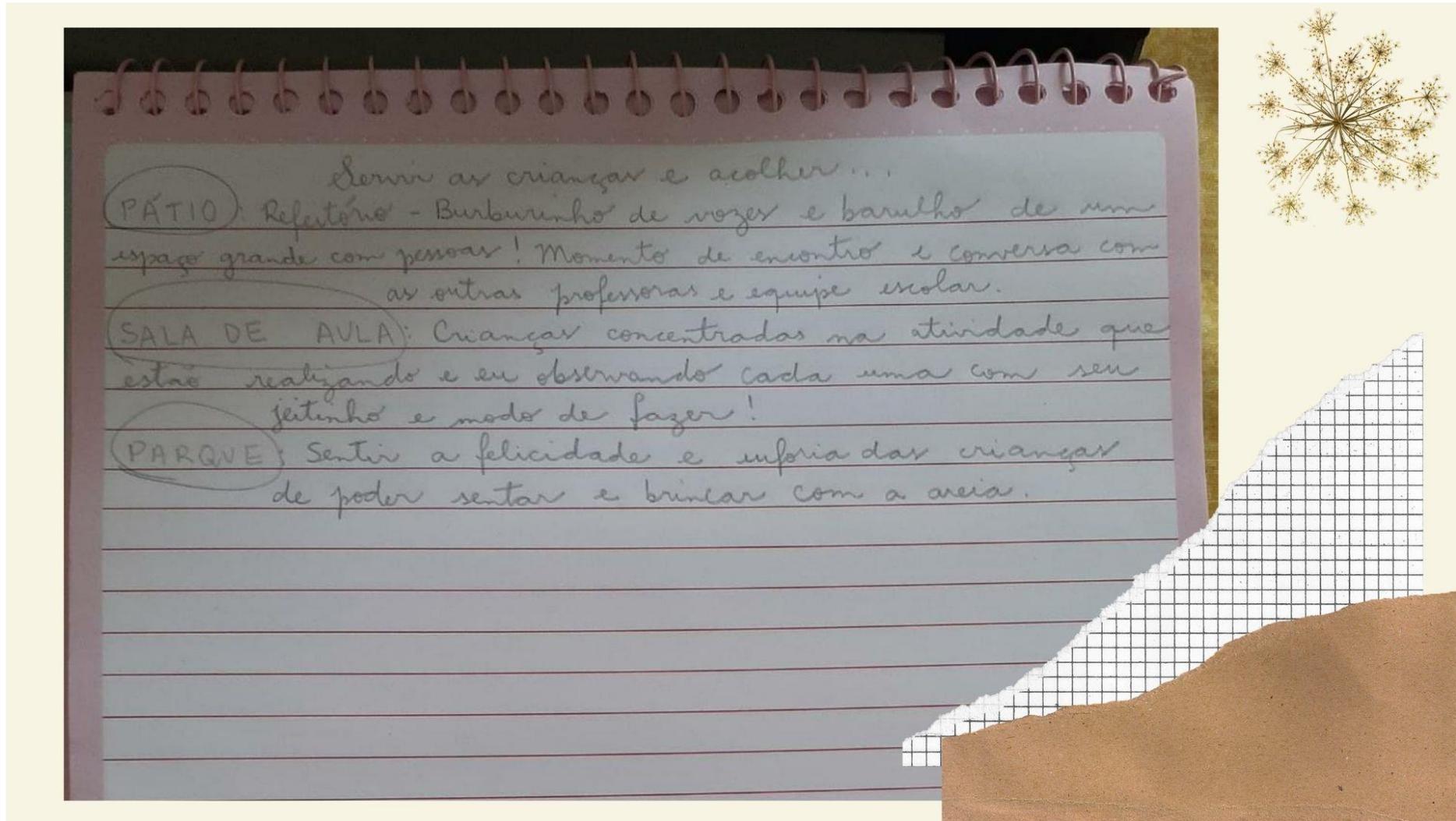


Figura 18 - Mapa 4



Os mapas foram apresentados e discutidos em grupo. A seguir, trago as transcrições necessárias e como foram as falas de cada participante.

➤ **Mapa 1**

Transcrições:

Imagem 1

Rotina Se apresentar um dia na escola, (no cotidiano) exatamente assim, voltei no tempo, -> Fiquei relembando todo trabalho que fiz nesses anos todos. Sempre gostei muito de trabalhar com as crianças, ou melhor com os bebês. Claro que não foi todo tempo um ambiente tranquilo. Sempre cuide da melhor maneira das crianças bebês. Tive momentos de alegria, mas também frustração por não conseguir fazer tudo o que pretendia. mesmo porque o ambiente na sala, era sempre muito agitado nas segundas-feira, mas com o tempo passando os bebês ficavam bem tranquilos, não tínhamos muito retorno dos pais, pois ainda não entendiam que a escola, não era para deixar seus filhos aos nossos cuidados, somente, mais que é um lugar de aprendizado, interação e principalmente um lugar agradável para seus filhos se sentirem bem com os amiguinhos e professores e todas as pessoas envolvidas para que tudo acontecesse de bom com seus filhos, e que eles se desenvolviam e aprendiam brincando de maneira livre. Para nós cada dia era um diferente, porque nem tudo acontecia como desejávamos, porque sem pre tenh[.] bebês de idades ou fases de seu Diversidade de saberes [...] vência de desenvolvimento. [...] coisas aconteciam tanto dentro da sala, como [...] (n[os tínhamos muitas coisas que [...] stivos, às vezes não era [...] ambiente com outros

Imagens 2 e 3:

*São Carlos,
23 de Junho de 2021
TEMA: (Pesquisa saúde mental)
Um dia na escola. Docente UFSCar [identificação da pesquisadora]
No nosso grupo (Foi passado um vídeo).
Exatamente assim, que acontece na educação infantil
Fiquei relembando todo o trabalho que fiz nesses anos como educadora de creche.
Sempre gostei muito de trabalhar com bebês, claro que nem sempre era tranquilo, principalmente de segunda-feira, porque o final de semana era diferente pois os bebês ficavam em suas casas, com suas famílias.*

Sempre procurei fazer o melhor para esses bebês, sempre gostei de trabalhar com eles.

Nesses anos todos, tive muitos momentos de alegria, às vezes ficava frustrada por não conseguir fazer por esses bebês tudo que eu pretendia; são muitas coisas que acontece numa escola de educação infantil.

Temos muitas responsabilidades, por trabalhar com os bebês, e também expectativas, dificuldades, mas na minha opinião, é um trabalho que considero como o mais importante é (a base de tudo.)

Há muito o que melhorar, mas faço meu melhor.

Meu comprometimento é muito importante para mim.

Amo o que faço, mas não é tudo.

Nesse vídeo, foi abordado exatamente como é a realidade em um dia na escola, muitos profissionais trabalhando no ambiente escolar, e cada um tem sua função. Mas existem as diferenças, e às vezes nos traz ansiedade, muitas coisas estão acontecendo nesses tempos de pandemia, que temos consciência de que vamos ter que nos adaptar nesse novo momento.

Mas acredito que, cada um vai fazer o seu trabalho.

Ainda não sabemos como vai ser nosso retorno presencial, mas eu pretendo continuar fazendo meu trabalho, assim como todas ou todos envolvidos em continuar.

Obrigada pela oportunidade.

Ao apresentar o Mapa 1, a participante diz que, ao ouvir a narrativa fictícia, “passou um filme na cabeça”. Suas falas são carregadas de sentimentos, destaca “Eu gosto do meu trabalho” e “Era muito bom trabalhar com os bebês”, no passado por conta do contexto de pandemia. Diz que “o que me deixava frustrada é o reconhecimento que não tínhamos por parte dos pais”. Ela produziu a imagem 1 durante o grupo e decidiu passar a limpo, gerando as imagens 2 e 3 que foram enviadas posteriormente.

➤ **Mapa 2**

Transcrição:

2 - Como é o cotidiano?

- Entrada, arrumo a sala p/ receber cças

- Recebo cças, converso com famílias, interajo c/ a turma na medida em q cada cça chega

- Conto história

- Servimos fruta

- Escovação dos dentes

- Realizamos algumas brincadeiras (definidos no projeto) na sala (sol)

- parque menor ou maior (este depende se tem + pessoas p/ ajudar)

- *jantar*
- *troca de fraldas*
- *despedida (músicas, brincadeiras)*
- > *Reunião 1 -> ocorre 1x na semana em peq. grupo - manhã*
- > *Reunião 2 -> ocorre 1x na semana c/ parte da equipe - noite*
- > *Refeitórios 1 e 2 -> intervalo -> fruta e jantar*

A participante que fez o Mapa 2 descreveu o local em que trabalha com desenhos e usou cores nos ambientes em que se sente melhor, mais acolhida e estes ambientes são os que ela está com as crianças. Quando está em ambiente que compartilha com outras professoras, coordenação e gestão, se sente em estado de alerta. Os ambientes que ela não se sente bem estão sem cor. Ela relata que se sente tensa nas reuniões. Ao falar sobre estes momentos, ela fica séria e até tensa. Respira profundamente.

➤ **Mapa 3**

Transcrição:

Servir as crianças e acolher...

PÁTIO: Refeitório - Burburinho de vozes e barulho de um espaço grande com pessoas! Momento de encontro e conversa com as outras professoras e equipe escolar.

SALA DE AULA: Crianças concentradas na atividade que estão realizando e eu observando cada uma com seu jeitinho e modo de fazer!

PARQUE: Sentir a felicidade e euforia das crianças de poder sentar e brincar com a areia.

A participante relata que, ao pensar no espaço, foi imediatamente levada pelo som do burburinho das crianças no pátio. Os sons a fizeram povoar os espaços. Esta participante precisou se retirar mais cedo do encontro.

➤ **Mapa 4**

A participante fez uma planta baixa da instituição e utilizou cores e adesivos para dar significado aos afetos. Em sua legenda, coloca verde para descrever quando se sente feliz, amarelo para estado de atenção e vermelho para estado de alerta. Comenta que se sente em estado de alerta e atenção durante praticamente todo o momento que está no trabalho. Em alguns momentos, a tensão é tanta que ela desenhou um rosto com os cabelos em pé.

Foi a única participante que destacou que, quando entra no espaço, lembra que é do trabalho que tira seu sustento (representado pelo adesivo com \$ no lugar dos olhos)

A participante se sente silenciada, se silencia, em momentos de reuniões e/ou conflitos por medo de sofrer algum tipo de violência. Quando começou a trabalhar na instituição, sofria violências constantes por se opor a algumas questões e por isso sentia bastante impacto físico, a exemplo de dores fortes de cabeça, tontura, dores nas costas.

➤ Mapa 5

Este foi o mapa feito individualmente. É também a única que está em trabalho presencial, então descreve os procedimentos da pandemia, como uso de álcool em gel e aferimento de temperatura. Ela traz a intensidade de afetos em cada lugar da instituição. A professora descreve seu trajeto diário em azul, que é o “afeto comum de cada dia” e faz da sala com as crianças o “território de liberdade nosso”. Sua sala é maior e mais colorida porque ela “e as crianças conseguem alargar esse território”.

4.2. Nebulosa Cabeça de Cavalo – Foto-voz

O processo do Foto-voz foram nossos três últimos encontros. O primeiro foi para criar a pergunta e os pactos. No segundo encontro, cada participante apresentou suas imagens.

A primeira participante compartilhou as duas únicas imagens que tem do seu trabalho. Tirada por outras pessoas, ela aparece nas imagens com bebês. Ela falou do espaço pequeno, da relação difícil com a equipe, dos poucos recursos, da grande quantidade de bebês e crianças.

A segunda falou dos momentos com as crianças: cumplicidade; ocupar outros espaços; relação com a natureza; e as possibilidades que seu local de trabalho oferece.

A terceira tinha 7 fotos. Ela compartilhou a trajetória, falou sobre a espera, a tensão, a liberdade, a confiança nas crianças, caos e desorganização. Sobre manter a atenção e a necessidade de ajuda de outras pessoas. Ela e outras professoras choraram.

A quarta, com 12 imagens, comparou as duas instituições em que já trabalhou. Falou sobre os opostos, mas das possibilidades de criação mesmo quando é apostilado: duas fotos da mesma mesa – “atividade” e brincadeira. Falou da entrega do corpo (contorno do corpo dela). As outras professoras também se emocionaram com a fala dela.

A quinta e última compartilhou uma das últimas fotos em sala antes da pandemia, contou do momento, do contexto, das pesquisas e descobertas que as crianças faziam. Em comparação com uma foto da criança em pandemia: sozinha, olhando a tela. E uma foto de papéis, livros e computador, destacando o quanto se cobra, estuda, e o foco na produtividade.

No último encontro, as participantes debateram as imagens e montamos a galeria de Foto-voz a seguir. A imagem que compõe a capa é minha. Há fotos sem imagens, apenas com palavras, por decisão das participantes. Elas chamaram estes “intertítulos” de **respiros**.

Figura 20 - Capa Foto-voz



Figura 21 - Foto-voz 1

É nos contrastes que a gente vive o ser professora,
as resistências.

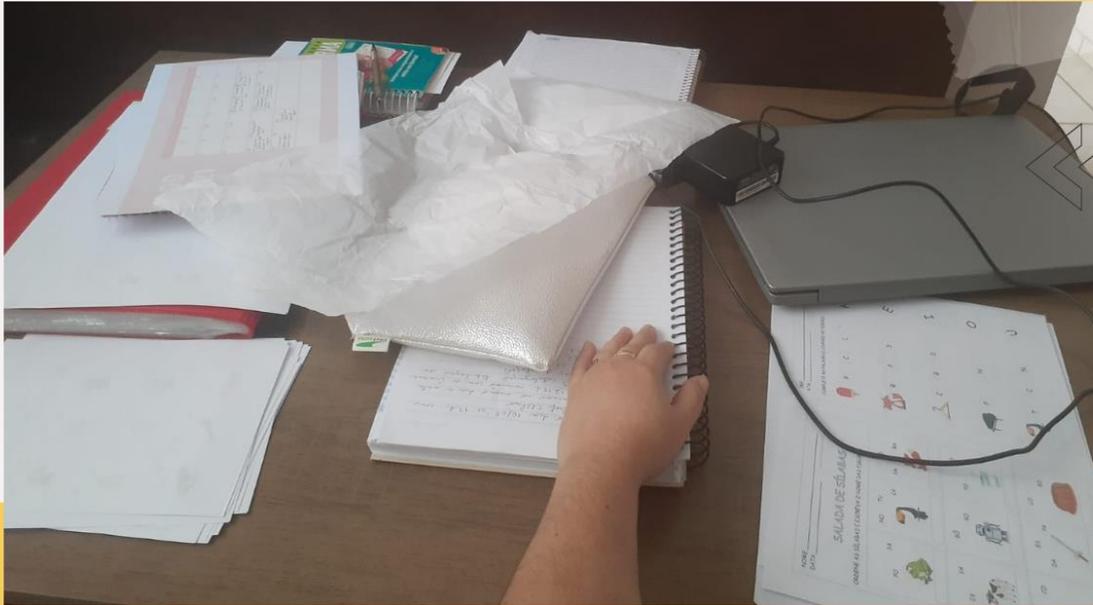
Ser professora é viver todas as emoções em um
curto período de tempo, o tempo todo.

Imprevisibilidades. Tem que dar conta do
imprevisto.



Figura 22 - Foto-voz 2

A gente sempre volta pra cá...



Planejamento, pesquisa, estudo.
 Produtividade.
 Solidão.

O trabalho solitário não significa
 ausência de trabalho.

O trabalho não acontece só no
 momento com bebês e crianças.
 Não tem respiro aqui.

A imagem é uma pergunta.

É isso que eu quero? Eu posso fazer escolhas? Que contexto estou?

Se a gente lida com a imprevisibilidade, tem que ter um repertório muito grande.

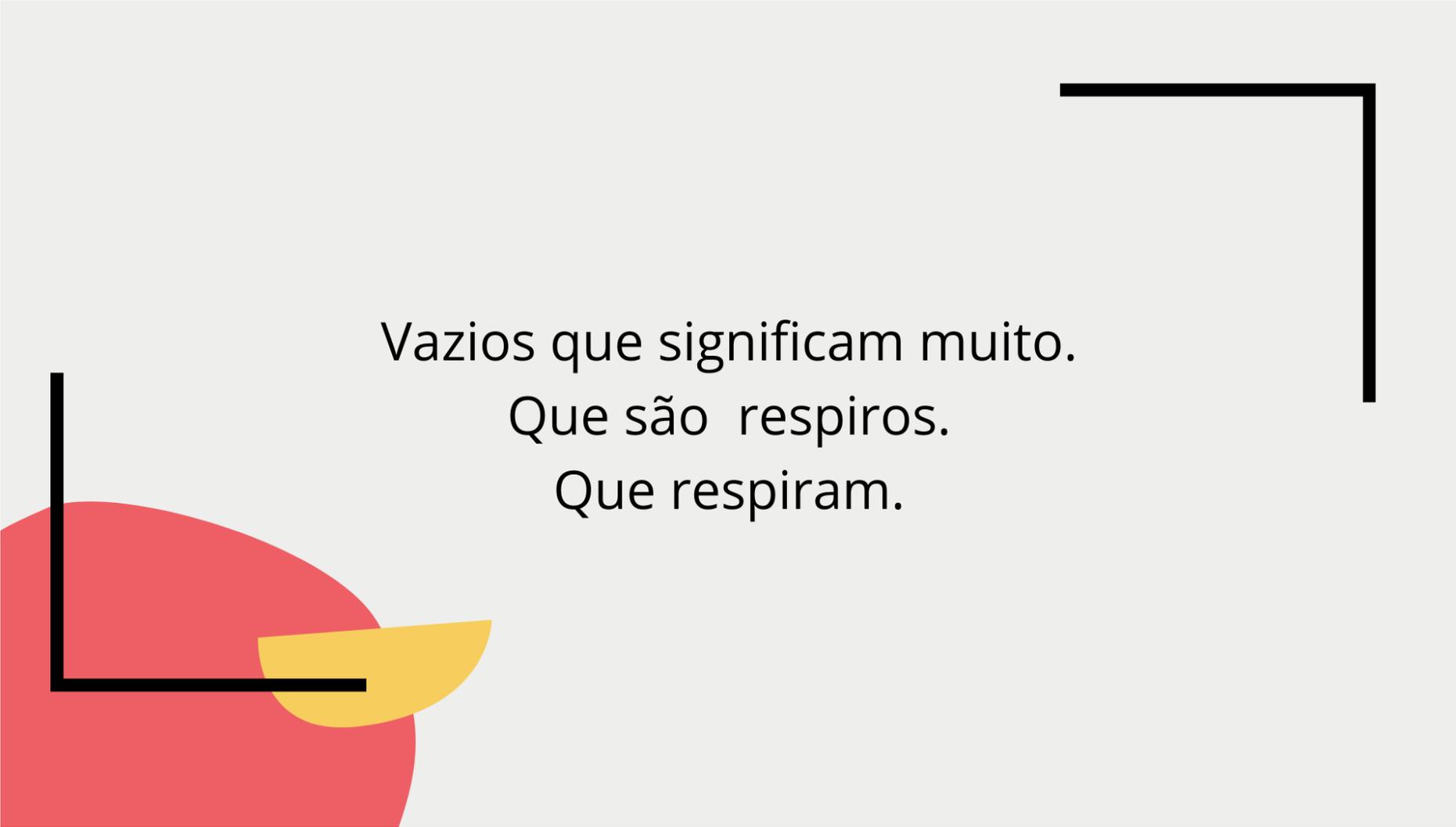
Figura 23 - Foto-voz 3



Carrinho, lugar de ficar. Carrinho, lugar de experimentar.

Sufoco, resistência, cotidiano, passeio, humor,
cumplicidade.

Figura 24 - Foto-voz 4



Vazios que significam muito.
Que são respiros.
Que respiram.

Figura 25 - Foto-voz 5



Cumplicidade, vínculo, estar
junto, afeto. Toque, tato, olfato.
Estrutura da instituição. <<<

Figura 26 - Foto-voz 6

Aconchego, acolhimento.
Circularidade. Coletivo.
Cheiro de casa. Reconfortante.
Na hora da despedida, vai ser dolorido.

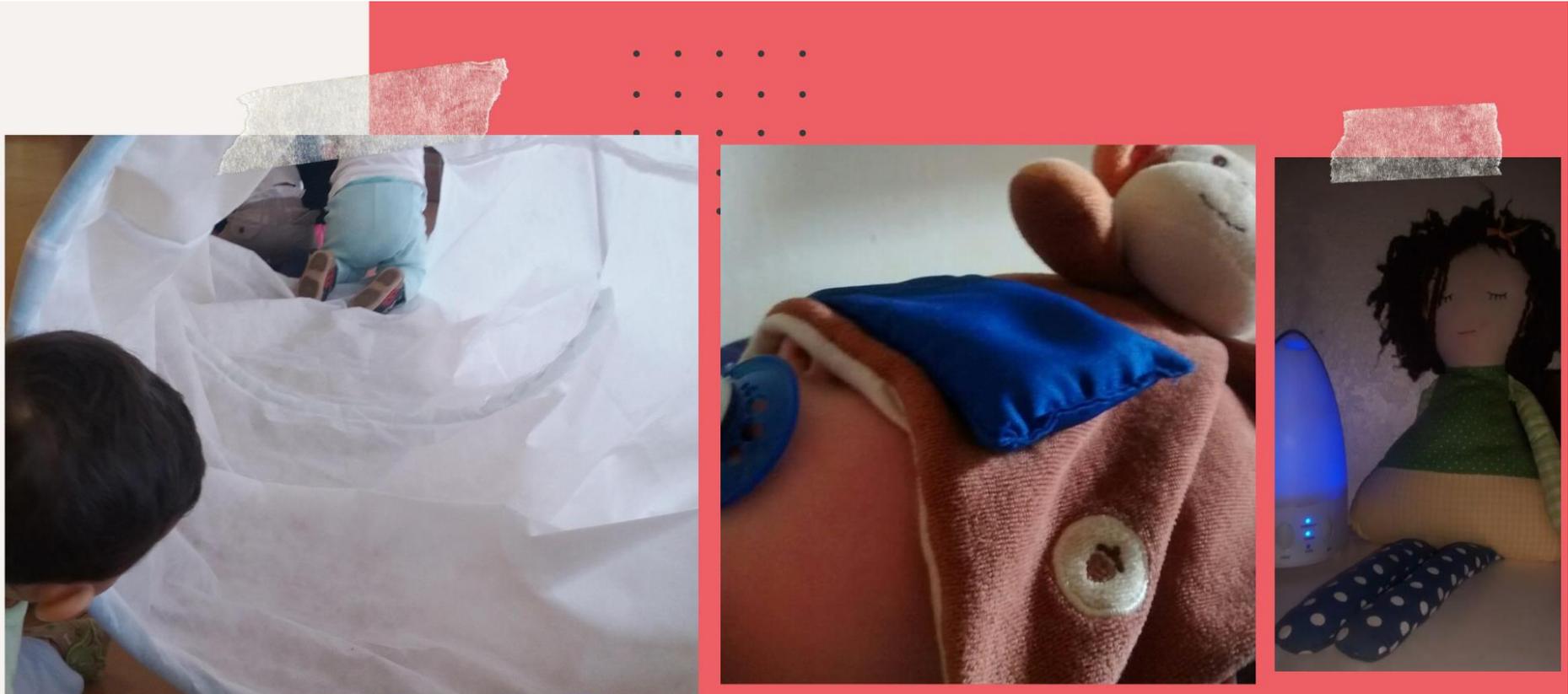


Figura 27 - Foto-voz 7

Contraste de adultos.

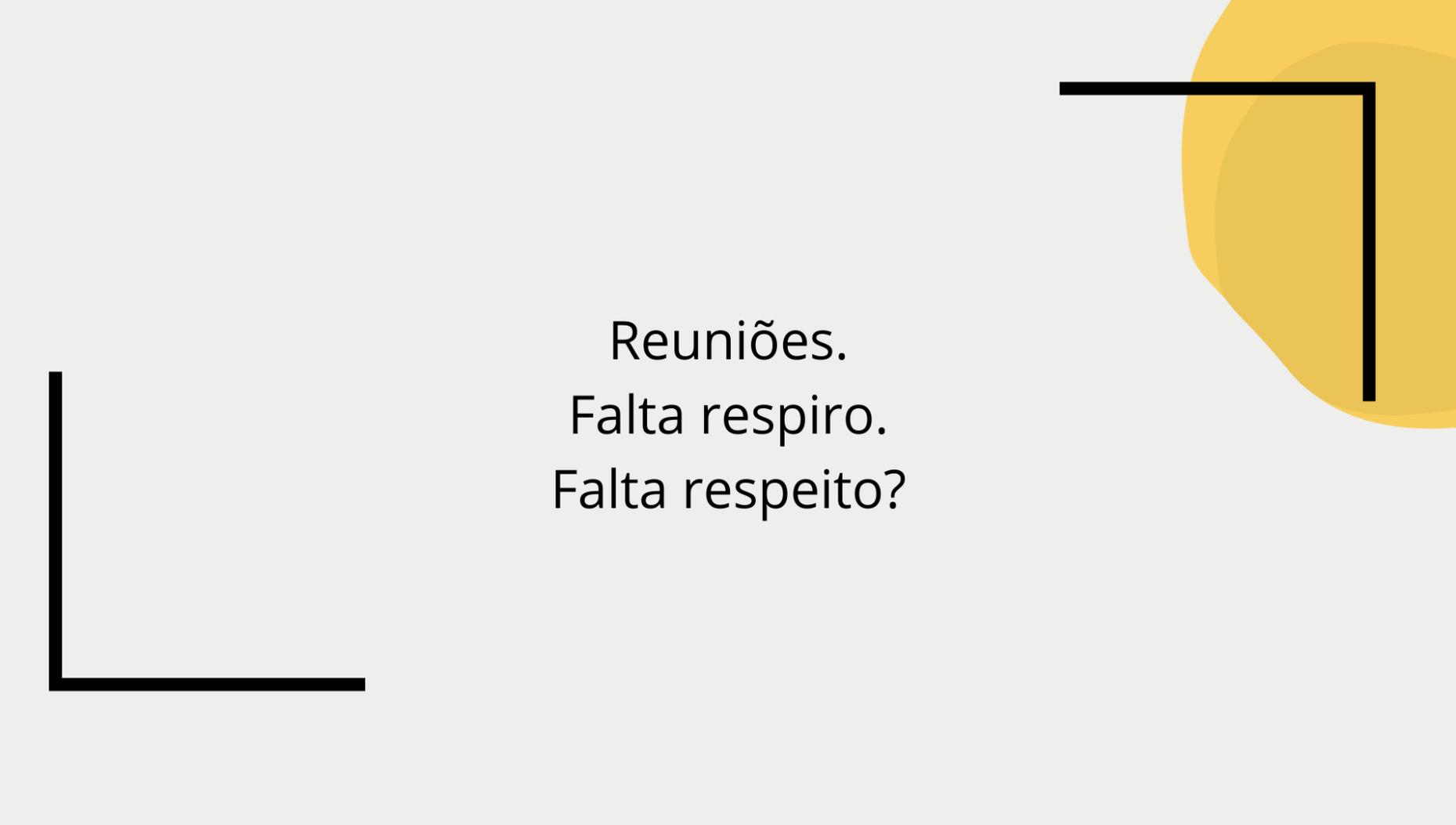
Diferentes visões de criança, educação, saúde,
especificidades.



Figura 28 - Foto-voz 8

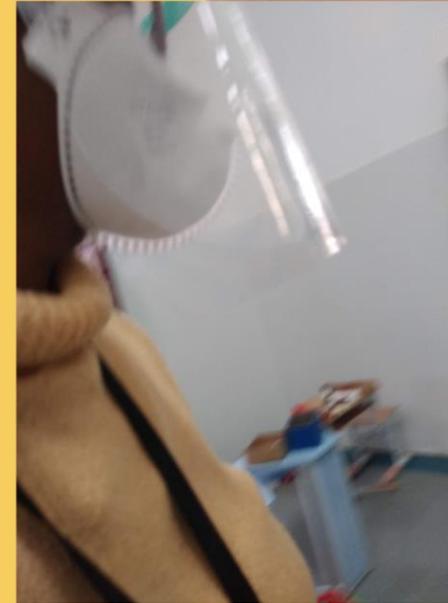
Respeito aos tempo. Ao momento do descanso. Respeito com cuidado. Respeito pelos afetos. Respirar.

Figura 29 - Foto-voz 9



Reuniões.
Falta respiro.
Falta respeito?

Figura 30 - Foto-voz 10



Nossos corpos. Imprevisibilidade.
Estamos de corpo inteiro. Confiança. Entrega. Não importa a máscara. Carregamos marcas no corpo. Riscos à saúde. Desgaste. Corpo que se entrega, mas um corpo que cansa.
"Ah, que delícia ficar o dia inteiro olhando criança"
Será que é só o olho?
Desvalorização do trabalho profissional.

Figura 31 - Foto-voz 11

A gente se entrega, a gente cansa, a gente recupera o fôlego.
A gente usa o corpo, depois se dá conta que usou.



Figura 32 - Foto-voz 12



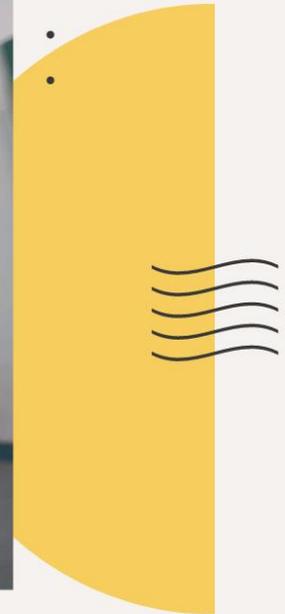
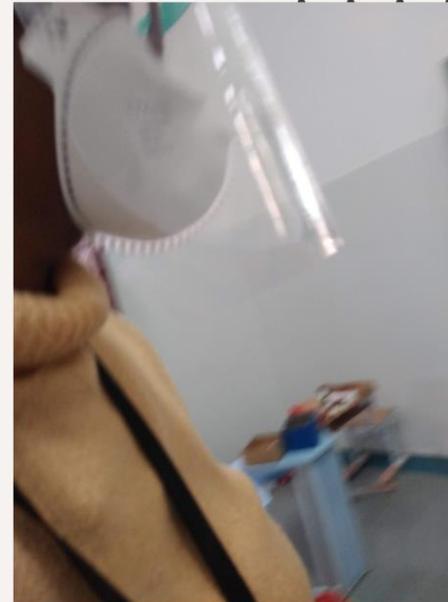
Descoberta. Possibilidades. Incentivo. Oportunidades.
A criança é POTÊNCIA. Deixar fluir.

Figura 33 - Foto-voz 13



Responsabilidade, cuidado, confiança.
Olhar de quem valoriza o que está
acontecendo.
Ocupação dos territórios. Sorriso.

Figura 34 - Foto-voz 14



Pandemia.
Trabalho remoto e trabalho presencial. Corpo cerceado.
A morte arrisca a vida. Pânico.

Figura 35 - Foto-voz 15

Liberdade é um processo conquistado na relação entre crianças e professora.

No processo de colocar limites. Correr o risco.

A instituição provoca cerceamentos.

Liberdade de dizer como eu trabalho. A gente se esquentava e comprava briga. Se a gente não comprava briga, há temas que ficam invisíveis.

E precisamos trazer para o debate. Tem que falar.

Entender contexto familiar.

A gente é considerada pelas titulações. Justificar os objetivos dos planejamentos.

Figura 36- Foto-voz 16



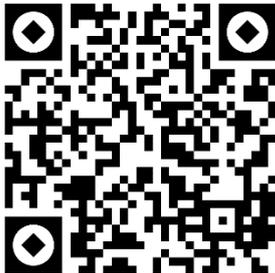
Fonte: Elaborada pela autora.

4.3. Narvi e Tétis: outros satélites

As galerias-nebulosas compõem mais dois satélites em torno da pesquisa. As imagens produzidas pelas participantes nos encontros foram sistematizadas em uma obra audiovisual, em composição com músicas que surgiram das trocas, das partilhas, dos afetamentos e dos encontros.

Os materiais das luas Narvi, ou o Mapeamento dos Afetos Territoriais, e a lua Tétis, ou o Foto-voz, podem ser acessados pelos links ou QR-Codes disponíveis no quadro a seguir:

Quadro 2 - Links e QR-Codes do Mapeamento e Foto-Voz.

Galeria-nebulosa	Link	QR-Code
Mapeamento dos Afetos Territoriais	https://youtu.be/alA1FVUq1_g	
Foto-voz	https://youtu.be/yskYkPgsd94	

Fonte: Elaborado pela autora.



IV ATO SONDAGEM

Entremesso

Lançando Sondas: o desafio das análises

É nesse intermezzo, puro campo de possíveis, que as fronteiras entre sujeito e objeto se diluem, se tornam inócuas, e as existências vão se delineando, as subjetividades sendo produzidas.
(Leonardo Barros Soares e Luciana Lobo Miranda)¹⁷

A sondagem é o momento em que nossa aventura nos impulsiona universo afora, buscando conexões, buscando ecos, indagações.

Na cartografia, a análise não se constitui como uma etapa, mas se dá em processualidade (BARROS e BARROS, 2016). Não nos lançamos a campo esperando “descobrir” dados, que existiam a priori. Também não é um momento a posteriori, mas atravessa toda a pesquisa, que cria efeitos.

Nosso processo de análise se dá em três movimentos.

❖ **Análise de Implicação**

Da perspectiva da pesquisa cartográfica, toda análise consiste em análise de implicação. Isso significa que a análise é feita de um ponto de vista parcial, considerando que quem pesquisa tem sua implicação no campo.

Aqui se anuncia uma oposição radical às pretensões de neutralidade analítica do pesquisador, que já está implicado no campo de pesquisa. O método analítico consiste, então, em dar visibilidade às relações que constituem uma dada realidade, na qual o pesquisador se encontra enredado (BARROS; BARROS, 2016, p.178-179).

Neste texto, me coloco em relação à pesquisa e ao campo e explicito minhas relações com os mesmos desde o início. Não apenas do entendimento que qualquer pesquisador(a) se relaciona com sua pesquisa, mas, aqui, estou “sobre-implicada”, sou objeto de pesquisa e sou pesquisadora. E assumo a sobre-implicação como parte fundamental do processo.

¹⁷ SOARES; MIRANDA, 2009, p.417.

❖ **Análise do Processo**

Nesta processualidade, lidamos com as forças que atravessam a produção de saber-poder, que modificam a própria pesquisa. A pandemia de Covid-19, por exemplo, é um atravessamento constante, tanto no método quanto nas participantes. Outros atravessamentos podem ser o sistema capitalístico, o neoliberalismo, o racismo e o patriarcado.

O que se coloca como tarefa da análise, portanto, é permitir constantemente que a própria pesquisa seja interrogada. Acessar a objetividade da experiência, em seu plano co-emergente, permite reformular as perguntas e tornar os observados efetivamente co-participantes da pesquisa [...] Não é possível analisar o mundo sem que essa análise envolva também quem o analisa: a análise supõe a participação da multiplicidade que se encontra articulada em um contexto e em um problema de pesquisa. (BARROS e BARROS, 2016, p.193-194).

❖ **Análise dos Resultados da Processualidade**

Entendemos que não pode haver objetividade para com os dados da pesquisa, “uma vez convidados a participar da produção de conhecimento, os professores também se tornam analistas e, com isso, uma nova realidade pode emergir” (BARROS e BARROS, 2016, p.185;191).

∞

No processo cartográfico, não há modelo específico para análise. Os procedimentos analíticos acontecem com experiência da pesquisa, o que pressupõe que já se faz uma análise durante o percurso. A análise se orienta pelo próprio problema de pesquisa, pois “o que move a análise em cartografia, portanto, são problemas. É a um problema que ela se volta e são também problemas o seu resultado.” (BARROS e BARROS, 2016, p.177)

Nossa escolha para a análise da produção será a análise temática. Este tipo de análise se faz a partir de “núcleos de sentido” que tenham um significado a partir de sua frequência/presença (MINAYO, 2014).

A Análise Temática, conforme descrita por Maria Cecília Minayo (2014) se dá por alguns processos: pré-análise; exploração do material; e tratamentos dos resultados obtidos e interpretação.

Na pré-análise, se faz a seleção do material, a imersão no conteúdo do material e constituição do corpo temático. É o momento, também, de formular e reformular hipóteses. Na exploração, classificamos a fim de alcançar o núcleo do material, buscando categorias. Por fim, faz-se interpretações, relações teóricas (MINAYO, 2014).

Os temas podem ser gerados a partir da indução, que se guia pela própria pesquisa e não se encaixa em modelos pré-determinados (ROSA e MACKEDANZ, 2021). Desta forma, consideramos apropriada a uma pesquisa cartográfica, pois se associa diretamente aos conteúdos enunciados ou visibilizados.

Compreendemos que há processos comuns às educadoras, não em um sentido homogêneo, mas experiências comuns que atravessam o trabalho docente em Educação Infantil e saúde mental. Desta forma, optamos por criar grupos temáticos, em que agrupamos ecos e encontros dos enunciados, das imagens, dos processos.

Cada grupo temático foi nomeado com uma sonda espacial, pois o intuito é constituir uma busca exploratória. Os temas estão agrupados conforme terminologias da Educação. Ressalto que, preliminarmente, nenhuma das categorias é absoluta na produção de saúde mental ou de sofrimento psíquico. Aqui, discutimos as complexas relações de e com o trabalho, compreendendo que uma mesma categoria se apresenta ora como produtora de saúde, ora como causadora de sofrimento, às vezes ambos, dependendo da forma como cada a professora experimenta e atribui à essa experimentação sentidos próprios. Importante ressaltar também que cada categoria não é limitante e uma mesma situação ou percepção pode dialogar com mais de uma categoria.

Ou seja, ao tomarmos a saúde mental como uma produção relacional, histórica e culturalmente localizada, mas sempre singular, não pretendemos apresentar categorias estanques e universalizantes, mas sim, dar passagem ao que se expressou em nossos encontros, a partir da experiência vivida das participantes em seu encontro com a pesquisadora.

Sem desconsiderar o caráter localizado e singular das experiências, ao colocar múltiplas experimentações e vivências em diálogo, pretendemos construir pistas sobre as relações de produção de subjetividades coletivas de docentes no ambiente da Educação Infantil.

Na processualidade da pesquisa, as professoras deram pistas que nos sugerem que os diferentes encontros de corpos podem produzir saúde mental ou sofrimento psíquico. Encontros com a instituição; encontros com pessoas; encontros com materialidades. Esses encontros produzem um conjunto de afetos enunciados (ou visibilizados nos mapas e fotos). São perceptos de estresse, sobrecarga, solidão, medo e sensações corporais. Também mapeamos afetos positivos: estratégias de reinvenção e produção de saúde mental.

O trabalho docente é paradoxal – produtor de sofrimento psíquico e produtor de vida ao mesmo tempo, para diferentes pessoas e para a mesma pessoa, em diferentes contextos. Paradoxos de produção de subjetividade também são produções capitalísticas. Não pretendemos polarizar os encontros, apenas mapeá-los.

Nossas categorias de análise são:

- *Voyager*: Instituído corpos e ações ou o corpo e sua relação com as estruturas instituídas
- *New Horizons*: Cuidar (de si) e Educar [em tempos de Pandemia]
- *Pioneer*: Vivências, Experiências, Interações e Brincadeiras
- *Kepler*: Viver o Tempo Infantil

∞

Nos próximos capítulos, detalharemos os encontros citados e suas relações com a saúde mental das participantes. Primeiro, os encontros institucionais. Em seguida, os encontros com uma pandemia. Depois, encontros com pessoas. Por fim, encontros com os próprios corpos e afetos. Em cada capítulo, trazemos a voz das participantes, ora em constante e intenso diálogo teórico, ora valorizando as análises que as próprias fazem de si e de seus encontros.

Em determinados momentos, as falas das participantes não foram suporte para que eu produzisse as análises, mas tomamos as próprias falas como produção de dados, análise construída com as participantes, na medida que os processos da pesquisa e as análises não se separam na cartografia.

Capítulo 5

Voyager. Instituinto corpos e ações ou o corpo e sua relação com as estruturas instituídas

Como pedagogias, tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam e atuam como elementos importantes na construção social e histórica da realidade.

A arquitetura da escola, silenciosa, mas portadora de um discurso subliminar, como um currículo oculto. Silenciosamente falante. Ou seja: Os lugares, e, particularmente, os espaço-escola, têm potencial pedagógico e, através de suas paredes, nos ensinam e falam! Mas... falam o que? Ensinam o que? Vejamos.

(Ana Beatriz Goulart de Faria)¹⁸

As sondas Voyager 1 e 2 foram lançadas pela NASA em 1977. Em cada uma, estava um disco feito de cobre e ouro com informações-síntese sobre nossa civilização terráquea, selecionadas por Carl Sagan e Ann Druyan.¹⁹

O programa Voyager, iniciado nos anos 1970, tinha como objetivo possibilitar o estudo de Júpiter e Saturno. Com a missão concluída, seus desígnios se expandiram para incluir Urano, Netuno e Plutão (que, à época, era considerado Planeta). Atualmente, são os únicos objetos humanos a chegar ao meio interestelar, na borda do nosso Sistema Solar.²⁰

Assim como estas sondas, instituições e suas redes de saberes-poderes contêm uma série de códigos e práticas que instituem a civilização e produzem processos de subjetivação. As instituições abarcam nossa sociedade em sua totalidade estão molecularmente intrincadas nos nossos cotidianos, produzindo, desta forma, poder sobre nossos corpos e desejos. Poder aqui entendido como produção ativa e microfísica, a partir de gestão de condutas e produção de saberes para governar vidas (CAMARGO, 2012, FOUCAULT, 1999). É esse

[...] emaranhado de instituições e de saberes que fornece ao Estado as ferramentas fundamentais para essa gestão racional das populações urbanas: a escola e a pedagogia, o manicômio e a psiquiatria, a polícia e a criminologia, a prisão e o direito, o hospital e a medicina, a universidade e os discursos científicos. Não podemos deixar de considerar aqui que, entre todas essas instituições, nenhuma é mais indispensável para o governo de uma população do que a instituição escolar. Afinal, é na escola – esse benquisto campo de trabalhos forçados – que a “selvageria” insuportável das crianças transforma-

¹⁸ In: BRASIL, 2012a, p.19.

¹⁹ GNIPPER, Patrícia. Os discos de ouro das sondas Voyager vão durar muito mais que a humanidade. Canaltech. 24 de Fevereiro de 2021. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/espaco/os-discos-de-ouro-das-sondas-voyager-va-ao-durar-muito-mais-que-a-humanidade-179441/>> Acesso em 20/01/2022.

²⁰ Informações disponíveis na página oficial da NASA para o projeto: <https://voyager.jpl.nasa.gov/> (em inglês). Acesso em 28/01/2022.

se paulatinamente em projeto de convivência civilizada. Ademais, é na escola que o jogo político – e também moral – de conduzir condutas e esculpir sujeitos se realiza com maior intensidade. (CAMARGO, 2012, p.24)

Sendo a escola considerada um projeto indispensável para os modos de existência praticados hoje pela humanidade, a educação torna-se regulada pelo Estado, com normativas e legislações que regem seu funcionamento, incluindo as diretrizes para o trabalho docente na Educação Infantil. A institucionalização não acontece apenas no interior da escola, mas perpassa todo o discurso, os saberes, os fazeres em Educação que conformam um conjunto de expectativas e representações sobre o que se espera da escola e de seus trabalhadores – na maioria das vezes, trabalhadoras, como dissemos.

O trabalho docente é “licenciado, regulamentado e fiscalizado pelo Estado” Estado e também por outras construções sociais, como o Mercado. “Ao controlar o exercício formal da docência, o Estado atribui ao professor a condição de funcionário, privando-lhe de autonomia na regulação de sua profissão” (CERICATO, 2016, p.275) e o Mercado acrescenta a essa condição, sua dobra financeirizada, reduzindo-o a um mediador do que se consome em termos educacionais. Assim, muitas são as legislações, normativas, documentos e pareceres que regulamentam os fazeres e as organizações de tempo e espaço da Educação Infantil.

Desta forma, este capítulo se dedica à análise da relação das participantes com as instituições, com suas estruturas, e também com possíveis movimentos instituintes. Essa é nossa categoria de análise mais longa. Afinal, não é apenas uma sonda, mas um programa de duas sondas antigas e que chegam aos limites de nosso Sistema. Ademais, os processos estruturantes ecoam nas demais categorias de análise.

Temáticas relativas à institucionalização foram sinalizadas pelas participantes da pesquisa em diferentes contextos. Existem questões estruturais e estruturantes: o espaço físico [quase] imutável (em sua estrutura); a quantidade de bebês e crianças determinada pelo poder público e pelo poder judiciário; as rotinas disciplinares de bebês e crianças e das trabalhadoras; os dispositivos de controle dos corpos; os salários; a infraestrutura precarizada que as faz usar dinheiro do próprio bolso; o racismo institucional; e o machismo instituído, afinal é uma profissão de mulheres. Enfim, o que os instituídos acarretam na produção de saúde e sofrimento mental das educadoras?

As questões institucionais estão, virtualmente, fora do alcance das educadoras. São questões sobre as quais elas têm pouco ou nenhum controle. Por exemplo, a

estrutura física, prédios de concreto tão sólido quanto o que se pode fazer dentro deles. Foi apontada uma **precarização dos espaços de trabalho**.

Muitas vezes, não existe um espaço apropriado (e até seguro) para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e adequado para a promoção de uma educação de qualidade

“Aí a alimentação também. Você tinha que dar comida pra 12. Sempre ia 12, não faltava. A média era de 10 a 11 todos os dias. Eles não faltavam. Então as crianças... A gente que fazia tudo, pegava a comida fervendo, quente. Aí nós passamos, no último ano, a dar a comidinha pra eles lá na sala mesmo. Entendeu? Porque não tinha espaço. Porque logo no começo era mais difícil, porque a gente dava a alimentação pra os bebês no refeitório. Mas aí juntava todas as turmas e ficava aquele barulho... E tem uns bebês que são mais sensíveis, né. Aquela... Crianças falando alto, as professoras falando alto, a merendeira falando alto, todo mundo falando alto... Então as crianças ficavam meio assim... Aí começavam a chorar. Aí virava uma coisa assim que você falava 'ai meu deus'. E a gente tentava amenizar a coisa, né.” (MEISSA)

O espaço causava estresse nos bebês e nas educadoras, que, por conta própria, encontraram meios de “amenizar” a situação e procuraram outro espaço que não fosse estressante. Há outros tipos de espaços não seguros:

“Num espaço externo, tipo um [parque espaçoso], sabe? Não tem. É um parquinho de plástico que eu quero morrer. As crianças dão choque! Ah, que horrível! Enfim. E não tem terra, a grama é sintética. Mas eu descobri que tem um jardinzinho. Ah, aquele jardinzinho eu já tomei, já tomei de assalto, o jardim é nosso. [...] É um quadradinho, Clau, não é nada, sabe? Mas a gente já tomou pra gente aquele espaço. Faz piquenique, faz atividade do livro lá fora.” (NASHIRA)

Os espaços descritos contrariam algumas normativas e documentos da Educação:

Deve-se considerar, também, a qualidade dos espaços para as crianças dormirem, serem alimentadas, terem suas fraldas trocadas, tomarem banho, explorarem objetos e ambientes sozinhas, com outras crianças e com a professora. (BRASIL, 2012a, p.11)

Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza [...] Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia p.13

Nossa creche procura ter plantas e canteiros em espaços disponíveis; Nossas crianças têm direito ao sol [...] Nossas crianças têm oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza p.18

Nossas crianças têm direito a um ambiente tranquilo e agradável para suas refeições (CAMPOS, 2009, p20).

Além da carência de infra-estrutura básica, consideramos que a maioria dos edifícios escolares restringe o processo educativo, ao não explorar as possibilidades pedagógicas do espaço físico e de seus arranjos espaciais no desenvolvimento infantil. A inexistência (ou a precariedade) de parque infantil,

por exemplo, priva as crianças da convivência e da exploração do espaço e das atividades e movimentos ao ar livre, comprometendo seu desenvolvimento físico e sociocultural (BRASIL, s/d, np).

15 Espaços, materiais e equipamentos das Instituições de Educação Infantil destinam-se prioritariamente às crianças: 15.1 são construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças matriculadas (BRASIL, 2006, p42).

A contradição entre normativa/teoria e prática é tamanha e causa tanto sofrimento que leva as educadoras a transporem as barreiras estruturais e criarem outros espaços educativos para si. A esse movimento, chamaremos de *transgressão cotidiana*, que, conforme veremos, é um dos elementos que torna o trabalho (com qualidade) possível e suportável. As transgressões cotidianas se operam como forças instituintes.

As forças instituintes agem na instituição como revolução, como o que escapa às normas. São forças integrantes do equilíbrio institucional, pois “contra as forças *instituintes* e sua rebeldia, a institucionalização busca formas mais estáveis, rígidas e duradouras; e contra o instituído e sua imutabilidade busca mudanças inovadoras nas formas até então utilizadas” (ROMAGNOLI, 2014, p.47). Os movimentos de transgressões são constitutivos das instituições.

Meissa, ao apresentar seu mapeamento no encontro em grupo, faz reflexões sobre o espaço ideal em relação ao real.

“Ficar dentro duma sala o tempo todo não dá. Isso é um fato, que não dá pra gente aceitar isso. Então, as crianças tem que tá em contato com as outras crianças e também tem que tá em contato com a natureza. É muito importante isso, pra criança explorar. Tem que ter bastante espaço. Às vezes as salas são apertadas, pequenas. Então, não tem espaço. Mas a gente trabalha com o que tem.” (MEISSA)

Às vezes, o espaço não foi devidamente organizado para contemplar o trabalho pedagógico nele realizado.

“Por exemplo, o ano que eu tava [no grupo de 5 anos], eles abriram uma sala de computador. Só que eles pensaram na sala do computador, só que a sala não tinha computador suficiente e não tinha cadeira suficiente, olha que legal [risos]. Então você tem uma estrutura que não é adequada, então eu acho que às vezes falta um pouco de coerência também na estrutura.” (IZAR)

No exemplo, tem-se um espaço que seria apropriado, se contemplasse todas as crianças que dele fazem uso. Tem-se a criação de um espaço ideal que não contempla o real, levando à insatisfação com as instâncias superiores, responsáveis pelas decisões e

modificações estruturais. A precariedade dos espaços para desenvolvimento do trabalho educativo causa estresse e sofrimento para as entrevistadas.

Na experiência do Foto-voz, no entanto, algumas participantes apontaram as potências da estrutura de algumas instituições, que valorizam a natureza, o acolhimento de bebês e crianças e a exploração.



Elas indicam uma adequada estrutura como possibilitador dos afetos positivos para com bebês e crianças e para com o trabalho.

Espaços mal elaborados não se limitam aos usados por bebês e crianças, o espaço de trabalho das educadoras também se torna precarizado para outras necessidades. Algumas experiências de Alya demonstram a debilidade das instituições.

“Eu até parei de tomar café na [instituição] [...] quando eu tomava, eu ia lá na minha vez, [...] Apertava lá, não tem o café. Frustração. Minha caneca, com meu nome, alguém pegou pra tomar. Frustração. Na época, eu não tomava café sem açúcar, hoje eu até tomo. Ah, não tem o açúcar, tem que trazer, a [instituição] não dá açúcar. Meu deus do céu, desrespeito, entendeu. Então não é legal. A gestão tem que ver tudo. O fluxo de pessoas que vão tomar em tal horário, olha, mais ou menos 6 pessoas, por que que na copinha só tem 4 cadeiras? A professora desrespeitada, não tem um lugar pra sentar. Arruma um banquinho, arruma um... sei lá, arruma. Sabe? Pequenas coisas, eu valorizo.” (ALYA)

Estes relatos revelam **incômodos cotidianos** na falta de condições da instituição em comportar suas funcionárias de maneira apropriada e confortável, o que gera frustração constante.

A problemática de trabalhar sem condições necessárias vai de encontro com o previsto nos documentos oficiais.

16 Espaços, materiais e equipamentos presentes na instituição de Educação Infantil destinam-se, também, às necessidades das famílias e/ou responsáveis pelas crianças matriculadas e dos **profissionais** que nela trabalham: 16.1 são construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, **segurança**, **descanso**, interação, **estudo**, **conforto**, aconchego de **profissionais** e

familiares e/ou responsáveis pelas crianças (BRASIL, 2006, p.43, grifos nossos).

Há momentos em que a precária estrutura cotidiana culmina em situações mais graves, colocando em risco bebês, crianças e educadoras.

“A instituição era numa casa adaptada. Uma casa antiga que tinha móveis planejados. Cada quarto era uma sala de uma turma. E aí, no meu quarto lá, na minha sala, tinha um guarda roupa bem antigo e a porta de cima do maleiro caiu em cima da minha cabeça, [...] aí fui no neuro, tive que faltar um monte de dias pra poder investigar se tinha feito alguma coisa.” (ALYA)

“A menina que tava, o bebê, eu dava banho nela sem luva. E ela tinha sarna até no rosto. E isso aí é muito raro de acontecer. Ou em casos extremos, né. Aí ela passou pra todo mundo. [...]. Várias professoras pegaram.” (MEISSA)

Ou seja, os espaços descritos pelas participantes não promovem saúde, segurança, descanso, estudo, conforto. Nem a bebês e crianças, nem às professoras. O relato de Meissa traz à tona as necessidades materiais para além das pedagógicas, importância do uso apropriado de EPIs e do cuidado com os corpos de bebês e crianças em caso de doenças contagiosas, fazendo emergir os riscos à saúde enfrentados pelas profissionais, que serão retomados no próximo capítulo, ao tratarmos da pandemia de Covid-19.

Sobre os efeitos que o espaço produz nas participantes, uma delas destacou a importância do lugar como espaço do trabalho remunerado. Alya, ao apresentar seu mapa, traz algumas considerações sobre como o espaço a faz sentir:

“Quando eu entro na instituição, eu já fico em três estados. Eu coloquei tipo semáforo: verde, amarelo e vermelho. Aí o verde é feliz, amarelo é atenção e o vermelho é estado de alerta. [...] Então, eu entro já com os três. E pensando, tipo assim, aqui é o lugar que eu ganho meu dinheiro.” (ALYA)

O espaço pode faltar em estrutura, mas por ele, ela é lembrada que é de lá que ela tira seu sustento. O espaço, ainda que precário, também pode se configurar em afeto.

“Nossa sala é um território de liberdade nosso [...] São diversos afetos... é muita coisa que acontece naquela sala. [...] Eu coloquei minha sala aqui como maior porque aqui, parece que eu e as crianças, a gente consegue alargar esse território, colocar muita coisa ali dentro.” (NASHIRA)

Nashira, ao fazer seu mapeamento, traz outra *transgressão cotidiana*, que se faz pelo afeto e pelas práticas educativas.

A infraestrutura falha se materializa também na **quantidade de bebês e crianças** por sala/professora. A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo parecer 20/2009, em Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), determina que o número de bebês e crianças sob responsabilidade de cada professor(a)

[...] deve possibilitar **atenção, responsabilidade e interação** com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (BRASIL, 2009b, np).

Ainda assim, por diversos motivos, nem sempre as normativas são cumpridas, ocasionando novamente estresse nas educadoras e em bebês e crianças.

“Sabe aquela, o máximo era 25? Eu tinha 27 numa sala integral que eles ficavam o dia inteiro na escola. Então eles eram super estressados, eles eram cansados, eles eram, nossa, era um nível de, assim, enorme, imenso! Eu sou totalmente contra o integral hoje por conta até dessa sala porque era uma sala assim, era um inferno!”
(IZAR)

No depoimento de Izar, não ficam explícitos os motivos pelos quais a turma tinha mais crianças do que o previsto. Mas não é um caso isolado:

Porque na verdade, [grupo de 3 anos] são 15 crianças pra cada professor. Então na verdade, seria 30. Mas depende... Porque também você precisa medir a sala de aula pra ver o tamanho da sala de aula se comporta 30 crianças. Então, como no nosso caso, a nossa sala é pequena, nós temos 25 crianças, quando na verdade deveria ter 24. Então nós temos 1 a mais! Porque acontece que se vier uma ordem do juiz tem que enfiar na sala e pronto! Então são todas questões que a gente tem que saber lidar. A gente não sabe lidar, né.
(risos) *A gente fica brava, mas tem que lidar, né.* (MIRA)

Mira menciona que seriam 30 crianças, pois a prática em sua instituição é agruparem-se duas turmas de 15 crianças sob responsabilidade de duas professoras numa mesma sala, tornando-se uma turma de 30 crianças com duas professoras.

Além da quantidade de adultos, é também relevante o espaço. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, no item 8.5, determinam “A quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma é proporcional ao tamanho das salas que ocupam” (BRASIL, 2006, p.36), por isso a turma citada por Mira deveria ter 24 crianças, pois o espaço não tinha a metragem necessária para comportar 30 crianças de 3 anos. Mais uma questão citada é a “ordem do juiz”. Trata-se de uma questão de jurisprudência:

sendo a Educação um direito da criança e um dever do Estado, algumas famílias podem recorrer aos Conselhos Tutelares ou à justiça para fazer valer o direito quando não conseguem matricular a criança por falta de vaga. A justiça, na figura do(a) juiz(a), pode emitir um Mandado de Segurança (em conformidade com a Lei 12.016/2009, Art. 10) que obriga os sistemas públicos a matricularem o(a) bebê ou criança na instituição, ainda que, em tese, não haja uma vaga. É uma prática recorrente e um dos motivos que faz exceder o número de bebês e crianças nas salas/agrupamentos. Perante uma decisão judicial, tanto a instituição quanto a professora não podem interferir e a decisão precisa ser acatada imediatamente, correndo o risco de a direção da instituição ser multada ou sofrer penalizações (a depender do mandado).

Ainda que o direito à educação seja indiscutível e inalienável (BRASIL, 1988; BRASIL, 1992), o artifício judicial contraria uma normativa federal, provocando desvalorização da Educação. Me explico: é direito de bebês e crianças frequentar a Educação Infantil, garantir a vaga é obrigação do poder público, mas a solução que se encontra é sobrecarregar as professoras. Ao invés de se investir em uma estrutura abrangente de qualidade para Educação Infantil, o que se tem são decisões verticalizadas que dificultam o trabalho, ou seja, quem “paga” pelo sucateamento dos investimentos em Educação são professoras, bebês e crianças.

As quantidades determinadas nacionalmente são percebidas pelas participantes como excessivas.

“A quantidade de crianças por sala! Esse é a principal causa de sofrimento, não meu, mas de todos os professores que você conhece no Brasil! [...] Então essa é uma agonia. Que eu acredito que seria amenizada pelo número de crianças. Você poderia cuidar muito melhor, você poderia dar muito mais atenção. [...] Mas o cuidar, o ensinar da Educação Infantil, a interação com as crianças, que são os eixos da Educação Infantil, seria muito melhor com um número menor de crianças, né. Isso de você ter 2, 3 professoras dentro de uma sala de aula, isso porque são 2, 3 turmas dentro de um espaço físico... Não só espaço físico. Isso é a causa maior dos problemas da maioria dos profissionais da Educação Infantil!” (MIRA)

Ainda que a normativa determine uma quantidade de crianças ou bebês por professora, a possibilidade de colocar duas professoras/turmas em uma sala, sem descumprir as normas, acaba trazendo problemas de superlotação de salas. Quando a norma se cumpre e a quantidade é considerada correspondente, ainda é percebida como uma quantidade além do possível para o desenvolvimento adequado do trabalho.

“Olha, a professora, ela fica muito abalada mentalmente, vamos dizer assim, quando ela precisa de ajuda e ela não tem. Então, quando meu estagiário falta, a outra vai embora 10h30min da manhã, e eu fico sozinha com 8 crianças, precisando trocar, dormir, saiu da fralda, vai pra família e tal. Isso aí causa um estresse tremendo. Então, a gestão, ela teria que ter uma cartinha na manga pra poder ajudar a gente nisso daí.” (ALYA)

Alya aponta que, ainda que a quantidade de crianças esteja em conformidade com o parecer, a **dimensão das tarefas** a serem realizadas é grande demais para uma única pessoa. As entrevistadas indicam que um número menor de bebês e crianças por adulto pode ser um fator determinante para o bom desenvolvimento do trabalho e, inclusive, maior satisfação e afetos positivos para com o trabalho.

“Então era [um grupo de 5 anos] com 20 crianças. Então foi um trabalho muito especial porque tinha um número reduzido de crianças. 5 ou 6 crianças a menos faz uma diferença enorme na qualidade do trabalho pedagógico! Porque não são 20 crianças. Sempre têm uma que falta, outra que falta. Tem as assíduas, né. Mas faz uma diferença... Faz uma diferença muito grande! Foi um trabalho de todo muito gratificante! [...] Foi uma experiência assim, pra mim, inesquecível e impagável. Eu aprendi muito aquele ano! E eu acredito que justamente porque eu tinha 20 crianças [num grupo de 5 anos]!” (MIRA)

Espaços precários e salas numerosas têm sido apontadas como gerador de sofrimento em diversas pesquisas (ZACCHI, 2004; SOUZA e LEITE, 2011; BRASIL et. al., 2016; FERREIRA-COSTA e PEDRO-SILVA, 2019). Brasil et al (2006) ressaltam a importância do ambiente de trabalho para a promoção da saúde docente. As autoras defendem que a saúde mental sofre interferência das condições de trabalho precárias: “o número excessivo de alunos aumenta o ruído ambiental, a violência na escola, além de ensejar um maior esforço do professor durante as aulas e na mediação de conflitos (BRASIL et. al., 2016, p.183). “A gente fica brava, mas tem que lidar, né”.



Carrinho, lugar de ficar. Carrinho, lugar de experimentar.

Sufoco, resistência, cotidiano, passeio, humor, cumplicidade.

Na discussão e elaboração do Foto-voz, elas debateram sobre a grande quantidade de bebês ou crianças ser um “sufoco”: dificuldade para respirar; situação muito difícil, de aflição, ansiedade, angústia (SUFOCO, 2021). Sufoco sentido tanto por quem é responsável pela turma quanto para quem as educadoras quando viram primeira imagem, cuja descrição feita pela participante frisou a dificuldade de tirar a foto por causa da quantidade de bebês, por isso o uso de carrinhos: para “conter” os bebês. A segunda fotografia, por outro lado, traz outra instituição, um dia com poucos bebês e bastante adultas, que permitiu, portanto, que o carrinho fosse usado para passeio e diversão, transformando o recurso de confinamento em uma *transgressão cotidiana*, na medida em que se permite “vazar”, expandir os movimentos corporais e as possibilidades de encontros que os muros institucionais limitam.

Outra questão estrutural é com relação à organização da rotina de trabalho e as **cobranças** percebidas como indevidas.

“Eu me sinto desvalorizada quando a gestão fala 'você tem que vir aqui, cumprir seu horário pra mostrar que tá trabalhando'. Mas, meu deus do céu, se a pessoa não confia que eu tô fazendo um trabalho em casa, poxa vida, eu sou uma profissional, né... eu me sinto muito desrespeitada nisso aí. [...] . Não tem que ficar cumprindo horário lá, não tem nem cadeira pra sentar, nem mesa, nem computador nem nada... né.” (ALYA)

Alya, no relato acima, refere-se ao tempo de estudo e planejamento, próprio da Educação Básica. A lei nº11.738, de 16 de julho de 2008 determina, entre outros, que “Art.2º §4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” A lei prevê que a jornada de trabalho em Educação Básica implica em tempo usado para estudo, planejamento e preparação de material, fora da “sala de aula”. Alya declara sua insatisfação com a organização desse tempo, ao expor contradição da cobrança institucional sem que se ofereça as estruturas mínimas para tal. Segundo a professora, ela deve cumprir esse horário dentro da instituição, “pra mostrar que está trabalhando”, mas a instituição não oferece condições apropriadas, de modo que a professora não tem meios de realizar seu próprio trabalho previsto em lei, o que também contradiz o que se considera um parâmetro de qualidade, conforme referências do próprio governo federal:

14 Gestoras, gestores, professoras e professores, profissionais de apoio e especialistas das instituições de Educação Infantil estabelecem entre si uma relação de **confiança e colaboração recíproca**. [...] Garantem as **condições** de

trabalho **necessárias** ao desempenho de suas funções: tempo, espaço, equipamentos e materiais (BRASIL, 2006, p.41-42, grifos nossos).

Além da ausência de qualidade, a fala também traz a temática da vigilância no trabalho. A vigilância, a disciplina, o enquadramento e o intenso escrutínio das atividades laborais são próprios dos processos disciplinares descritos por Foucault ao descrever a sociedade disciplinar (Foucault, 1999). A prática da vigia constante se inspira no Panóptico, um projeto arquitetônico produzido por Jeremy Bentham que inspirou a construção das grandes prisões europeias.. O panoptismo “é uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle” (FOUCAULT, 2002, p.103). Processos estes, próprios dos sistemas de trabalho fabris e dos quais a Educação não escapa.

Outra forma em que o tempo de estudo e planejamento não é cumprido adequadamente é narrada por Mira:

“Às [hora], abre o portão [para saída das crianças]... Porque é o nosso horário [de estudo e planejamento], mas a gente acaba não cumprindo porque, como eu falei, tem crianças [cujas famílias não conseguem sair do trabalho a tempo, por isso vão embora mais de meia hora depois] e... eu tenho dó, pessoalmente. Algumas professoras pegam e levam na direção, mas eu fico com dó que aí elas ficam sentadas lá na direção e quietinhas, nessa idade. E aí eu sinto pena, deixo na sala mesmo.” (MIRA)

O caso descrito por Mira revela outras duas condições. A primeira é uma questão trabalhista da família e o entendimento da instituição de Educação Infantil como espaço em que bebês e crianças ficam enquanto a família trabalha. Este é um debate constituinte da Educação Infantil e tem sido bastante recorrente durante o fechamento das instituições devido à pandemia de Covid-19. A segunda é a falta de estrutura para que estes bebês e crianças fiquem na instituição com qualidade, o que leva Mira a escolher sacrificar seu tempo de estudo para garantir que as crianças não fiquem “sentadas” “quietinhas”. Estes são os momentos em que a Educação Infantil não consegue deixar de ser escola. Escola aqui entendida como espaço disciplinar por excelência, conforme descrito por Foucault.

“Foucault analisou muito bem o projeto ideal dos meios de confinamento, visível especialmente na fábrica: concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares.” (DELEUZE, 1992, p.223)

Mira realiza sua *transgressão cotidiana* pra melhorar a qualidade do tempo de espera (e de vida) das crianças, para que não fiquem sujeitas a um controle disciplinar.

Em seu relato, não são apenas bebês e crianças que estão submetidas a essa lógica. Assim como o controle vigilante descrito por Alya logo acima, familiares de bebês e crianças também estão submetidos a imposições disciplinares e de controle em seus trabalhos, submetidos ao transporte coletivo etc. O trabalho moderno é de tal forma maçante, que Mira, tal qual Foucault, o compara à rotina escolar.

“Às vezes eles entram 7 horas, às vezes eles entram 7:30. Então muitas chegam e ficam com os agentes educacionais a partir das 7 horas da manhã. E acabam saindo também depois, né. Depois... Que não conseguem sair do serviço às 4:30 e ainda ficam depois também. Muitas crianças vão embora às 5 horas. Entram às 7... Então a gente procura ter uma maleabilidade, né, com essas crianças, na rotina.

Por conta desse regime de fábrica, sabe. Pra ser sincera. De operário. E aí a gente procura ser mais condescendente com essas crianças [...]

Nesse regime, né. De crianças integrais. Quando é parcial eu acho que é até mais compreensível. Às vezes pras mães vir de ônibus, sabe ... Correndo, sair da fábrica correndo... Então eu procuro humanizar!” (MIRA)

Mira evidencia questões disciplinares que são constituintes da escolarização. Danilo Alexandre Ferreira de Camargo (2012), a partir de uma visão foucaultiana, assume que a função da escola é “capturar os corpos infantis, vigiá-los em seus detalhes mais íntimos, discipliná-los nos gestos, nas palavras, nos gostos, no que cada um e todos devem saber para poder se transformarem em ‘homens livres’, dotados de um corpo saudável e útil, e de uma mente racional e responsável” (p.20).

Para Foucault, o advento do poder disciplinar significa uma “arte do corpo humano”, que não busca apenas o aumento de habilidades ou sujeição, mas justamente a relação “que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 1999, p.119).

As participantes expressam que o **sistema disciplinar**, portanto, gera sofrimento.

“Muito difícil o trabalho também porque não têm muitos recursos... A gente gostaria de trabalhar, mas o horário é uma coisa terrível. Porque você tem que fazer todas as coisas e você quer fazer o melhor pras crianças. E de repente você se vê pressionada pelo horário. E aí você tem que dar a papinha no horário certo, tem que fazer a criança dormir... Agora eu aprendi que a criança dorme a hora que quer! Então... Isso é muito diferente... Mas na nossa realidade eu não sei se vai ser possível fazer isso, entendeu? Mas era muito corrido, poucos funcionários pra ajudar a gente, não tinha suporte, como acho que quase toda [creche] é assim, né. [...] Às vezes o horário era tão apertado que o neném fazia coco. O horário tão apertado, né? Como que eu vou dar papinha com o neném com a fralda, né? Aí não, tinha

que trocar, né. Eu não ia fazer isso. O que eu fazia pras minhas filhas eu tentei fazer com esses bebês.” (MEISSA)

“É obrigado a dormir naquela hora? Não é obrigado se não sente sono. A ordem é pra tentar deixar descansar. Fazer descansar porque ficam o dia todo. Mas você [não vai] deixar amarrado, então a gente põe um DVD baixinho... a gente faz uma troca... .. E deixa pegar um brinquedo, pra não acordar às outras crianças porque não têm como separar de ambiente, né [...] Pra manter uma certa calma, né, pelo menos” (MIRA)

É próprio da disciplina confinar, cercar e homogeneizar, instituição que se fecha sobre si mesma. Além do espaço, faz também o controle do tempo, pela fixação e gestão do horário, além de um tempo coletivo, com ritmo único, seguindo a um programa. Na instituição disciplinar, não há espaço ou tempo para a necessidade individual (FOUCAULT, 1999). Mas as participantes da pesquisa dizem procurar “humanizar” ao fazer “o mesmo que faria para as próprias filhas”. Mais uma *transgressão cotidiana*.



Assim, as participantes denotam práticas e desejos no sentido de “desescolarizar” a Educação Infantil, ao indicar a necessidade do respeito à individualidade de bebês e crianças, a necessidade de respirar em contraposição ao sufoco da precária infraestrutura.

O sistema maçante de trabalho também é indicado em outras falas.

*“E eu fui trabalhar como professora substituta numa escola privada de Educação Infantil e que foi um terror. Foi muito difícil para mim porque era uma escola que atendia muito bem as crianças, mas que era muito pesado pro professor. Então, por exemplo [...] eu tinha horário para entrar, mas eu não tinha horário para sair. Eu tinha que aguardar a última família a ir buscar, enfim... [...] No dia que eu fui fazer a minha colação de grau, eu pedi demissão. Eu fiquei muito doente por isso. Eu tinha ido em várias escolas levar currículo e a única que tinha me dado oportunidade foi essa, mas eu não dei conta porque era... **eu me sentia muito explorada, sabe?** E a concepção também não era a que eu gostava, eu não me identificava. [...] Saí.*

Uma amiga minha [me indicou para] um emprego numa outra escola privada [...] e aí eu amei trabalhar nessa escola [...] Tinha o apoio pedagógico, era um outro pensar na Educação Infantil.” (MAIA)

Maia apresenta duas experiências opostas. Na primeira, a falta de horário fixo de trabalho gerou tamanho desconforto que culminou em uma demissão, trazendo pessimismo e culpabilização pessoal. A segunda reforça a importância da estrutura institucional para a satisfação profissional. A relação entre as duas experiências traz a relevância da articulação teórico-prática no fazer pedagógico e na percepção positiva do trabalho.

A importância do **apoio institucional** aparece em outros relatos. Seja por desamparo:

“Porque às vezes a pessoa fala assim ah, é uma estrutura, tá isso, tá aquilo. Mas eu acho que às vezes falta pensar um pouquinho na prática, sabe. Imaginar aquele professor na prática, como que seria isso. E tentar, mesmo que você tá montando essa estrutura, para aquela prática. Eu acho que às vezes falta um pouco, sabe. Eu acho que tem algumas coisas incoerentes, às vezes no jeito de pedir as coisas, solicitações. E nesse sentido, às vezes você fala, ‘meu, a pessoa não parou pra pensar como é isso na prática? Que não tem como você fazer isso na prática?’” (IZAR)

Seja no amparo a quem trabalha:

“Eu trabalhei lá em 2008 e já era muito mais aberta, muito mais à vontade. São muito mais politizados... Então eu acredito que é um sistema diferente! Desde... O sistema com salas ambientais... A Secretaria de Educação te dá um respaldo muito grande. Você faz muita computação em horário de trabalho... Sabe... Eu não sei como está agora, mas eu posso dizer que aprendi a ser professora de Educação Infantil em [nome de cidade]! Aqui eles pegam, jogam você na sala de aula e seja o que deus quiser.” (MIRA)

Seja na tomada de decisões hierárquicas que sobrecarregam as professoras:

“O povo decide coisas pra te sobrecarregar de trabalho, mas na hora que você exige alguma coisa pra amenizar, 'ah, mas tem que pedir pra não sei qual instância, depois tem que não-sei-que, isso é difícil, isso não dá, isso não dá'. [...] Você demanda da gestão algo pra amenizar o trabalho, né tal. Aí a gestão fala 'Não. A [instância superior] não deixa'. Aí a [instância superior] fala 'não, a [outra instância] não deixa'. Aí a [outra instância] fala 'o [terceira instância] não deixa', entendeu. É um negócio assim que você fala 'meu deus'.” (ALYA)

Há, também, quem considere a hierarquia mais flexível:

“[...] e aí também a coordenadora dava muito espaço né [...] Coordenadora falou que podia ir. [...]” (NASHIRA)

Para Izar, Mira e Alya, a instituição não oferece apoio, as instâncias superiores não “pensam” o trabalho na prática. Mira ainda explora a comparação com outra experiência, em outra cidade, em que sentia que a Secretaria de Educação oferecia melhor infraestrutura para as professoras. Nashira considera que sua coordenadora propicia abertura e liberdade para que ela realize seu trabalho. “Coordenadora falou que podia ir”, refere-se ao espaço com terra que ela “tomou”, como vimos no início do capítulo. Portanto, o apoio institucional favorece *a transgressão cotidiana*.

O amparo institucional/estrutural extrapola o espaço e a organização da rotina e tem relação com a vida das professoras entrevistadas.

“No ano seguinte em 2010 como professora de uma turma também da faixa etária de 2 anos. [...] E aí pra mim tava muito difícil fazer doutorado, tá com bebê e trabalhando. Para mim tava muito, muito difícil, e com mais um outro filho. Eu pedi um afastamento sem remuneração e não me deram afastamento sem remuneração. E aí eu decidi exonerar [do cargo]. Foi uma decisão muito difícil, mas aí eu tinha... até então eu não tinha bolsa de doutorado, aí eu pleiteei a bolsa, fui contemplada. E aí eu decidi... pedi afastamento e não deu certo e aí então eu saí.” (MAIA)

A instituição força a entrevistada a se sobrecarregar se “quiser” continuar trabalhando. Força também a sobrecarga para manter o salário:

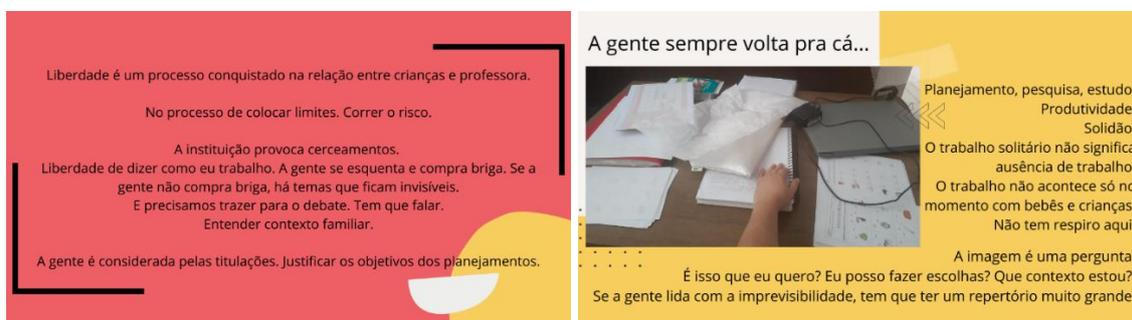
“Foi, uma infecção de ouvido que me deu. [...]”
“E você não podia faltar porque você ia perder salário?”
“Ah, porque não dá. Aqui [nesta instituição] a gente perde tudo, né, assiduidade, perde ponto, perde tudo. E lá [em outra cidade] também não tinha como faltar. A gente, depois que a gente tá trabalhando, é duro pras crianças. A gente pensa nas crianças, né Clau, não tem jeito. Além das crianças, porque cada dia vai um, se vai. Eles ficam tudo jogado e tem um monte de coisa que a gente tem que fazer. Você já tá num ritmo de trabalho, é complicado assim você largar... Gente, não é qualquer um que consegue fazer isso. Você larga as crianças lá no meio com as coisas e vai... é um caso assim só se for vida ou morte mesmo, de você não conseguir ir, andar, sei lá. Porque se não, a gente não larga as crianças, eu tenho dó. Eu fico com dó. Você pegou, é uma responsabilidade, né, eu fico pensando nessas coisas, eu não, eu não consigo ser assim, sabe, vai e deixa [esfregando o rosto]. Eu fico preocupada, eu quero fazer...” (IZAR)

Mais uma vez, a precariedade institucional faz a professora sacrificar seus direitos para garantir que as crianças tenham um atendimento de qualidade. Nesse caso, arriscando a própria saúde. Além das perdas salariais (recompensas por frequência) e dos

“pontos” que a classificam em seu trabalho. Como aconteceu com Maia e Izar nos relatos acima, é a lógica da empresa que adentra a educação.

A escola se consolidou enquanto instituição disciplinar por excelência, mas, como nos indica Deleuze, as instituições disciplinares vêm passando por crises, “em favor de novas forças que se instalavam lentamente” (DELEUZE, 1992, p.223). Para o autor, os processos das instituições têm se modificado desde a Segunda Guerra Mundial e se constituindo no que ele chama de Sociedade do Controle.

Nesta lógica, o sistema de trabalho fabril vai sendo substituído pela lógica empresarial, enfatizando os sistemas de pontuação, classificação, modulações salariais, comparável a um jogo, à competição. Para o autor, nas escolas já é possível observar mudanças, “formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola” (DELEUZE, 1992, p.229) – a Meritocracia Neoliberal vai cada vez mais sofisticando os mecanismos disciplinares e de controle, sob uma perspectiva de investimento pessoal em si, em processos de empresariamento de si. De maneira similar, Toni Negri argumenta que o emprego substituiu o trabalho (como ideia de produção de riqueza) e o que importa para esta atividade é “a subordinação a formas de controle da empresa ou do Estado” (NEGRI, 2001, p.26)



No Foto-voz, o que as professoras trazem é que as instituições provocam cerceamentos e, para ter liberdade de dizer como cada uma trabalha, elas precisam se justificar, justificar seus planejamentos. Na lógica empresarial do emprego, elas são julgadas pelas titulações que possuem, por isso “sempre voltam” para o estudo, que sobrecarrega, não dá possibilidade de “respiro”.

Algumas participantes não têm formação em nível superior (herança do cuidado assistencial e dos cursos normais de nível médio) e se veem desvalorizadas:

Eu não tenho graduação! Então eu acho que as pessoas... Lá, não na [instituição], não tem credibilidade. [...] Não é que eu quero ser mais nem ser menos. E nem depreciando o trabalho de quem não pensa assim... Eu considero que pra mim, comigo, [estudar] é a minha obrigação! Então... Eu acho que teve várias influências da idade e da

falta do papel [diploma]. Que eu não tenho o papel pra apresentar. Existe uma hipervalorização na [instituição], eu acho, do papel. Em detrimento do tempo de serviço que você tem. (MIRA)

Porque eu não tenho Pedagogia, não tenho magistério, entendeu. Só tenho experiência de vida. E isso... É. Isso não conta muito pra prefeitura. A prefeitura não quer saber. É muita pressão. (MEISSA)

Algumas entrevistadas se sobrecarregam com estudos, põem em risco sua saúde. Outras veem seu trabalho desvalorizado e sentem a pressão por não ter titulação. Os **dispositivos de controle** vão se configurando como potencializadores de sofrimento.

Não podemos nos esquecer que esta dissertação também está inscrita no sistema do controle. Parte de um programa de pós-graduação, com processo seletivo classificatório, aulas com controle de presença a atribuição de notas, avaliação por banca. A pesquisa faz parte de um processo científico profundamente rígido – que deve ser na medida em que produzimos conhecimento. Mas para ela também servirá para me conceder um título, que me coloca outro lugar na estrutura hierárquica, me valida, me recompensa, atesta e qualifica meu saber. Legítima o meu mérito.

O sistema classifica, hierarquiza as educadoras pelas titulações, diplomas, independente do conhecimento acumulado. E isso valida status, valorização profissional, relações pessoais, retribuições salariais.

O debate sobre **remuneração** é recorrente na Educação Básica, cujo piso salarial atual é de R\$ 3.845,63²¹ pra o magistério público. O maior piso salarial que a categoria já teve, mas deve-se considerar que a) destina-se ao magistério público; b) muitas educadoras de Educação Infantil não são contratadas como professora (por não possuírem formação especializada); e c) segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, o salário mínimo deveria ser de R\$6.000, o que desvela a crise econômica que nos encontramos e como o piso, ainda, é baixo perto do que seria considerado suficiente para se sustentar uma família²². Entre as entrevistadas, há quem considere sua remuneração extraordinária.

“O trabalho [na instituição] eu considero, primeiro, um trabalho privilegiado, que todas as professoras deveriam ter dessa maneira,

²¹ O piso salarial para a Educação Básica foi instituído em 2008 pela lei 11.738, pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. A lei prevê reajuste, que se baseia em valores do ICMS (que foram altos em 2021). Em 27 de janeiro de 2022, a presidência da república, depois de tentar escapar à legislação, assinou aumento de 33,24%.

²² “O cálculo se baseia nas necessidades básicas de uma família com 4 pessoas, a partir dos direitos enumerados pela constituição: alimentação, educação, moradia e transporte.” Informações disponíveis em matéria do UOL Notícias e está disponível em: <https://cultura.uol.com.br/noticias/45437_salario-minimo-deveria-ser-de-r-6-mil-afirma-dieese.html>. Acesso em 28/01/2022.

poder trabalhar 40h num único espaço, com um salário adequado e com tempo pra estudo. [...] eu acho que seria o ideal aí pra todas e todos professores, de todas as faixas etárias. Então isso já é um privilégio. Eu acho que assim [a instituição], falando da parte de sala, das turmas quando eu estou lá, pra mim é um local que me deixa feliz. Por mais que o espaço esteja estressante, isso eu vou me emocionar porque dá saudade [choro] mas, eita! [enxuga as lágrimas]” (MAIA)

Maia, que tem doutorado e seu sistema de trabalho recompensa a titulação, considera seu salário e seu regime de trabalho dignos, um privilégio pois é bastante acima do piso salarial para a Educação Básica, além de prever tempo para estudar e pesquisar. Desta forma, ela não precisa recorrer a uma segunda fonte de remuneração. No entanto, mesmo que se sinta feliz com o trabalho, é um espaço que considera estressante.

Algumas entrevistadas, que recebem uma remuneração mais perto do piso salarial, entendem que o dinheiro não é suficiente para realizar o trabalho e para se sustentar de forma digna.

“E o dinheiro, porque é muito caro você se deslocar daqui. Eu tô aqui na [bairro], e pra ir [bairro]... Eu não dirijo, eu ia de uber. Dividia um uber com outra pessoa, mas mesmo quem tá indo têm um gasto de combustível de 400 reais, 300 reais, sabe. E não têm ajuda, né. Nesse percurso. Então você tira do seu salário. A menos que você vá de ônibus. E aí o ônibus deu todo aquele problema que teve do transporte, lembra? Mudou e os ônibus viviam superlotados, um estresse danado, e aí sim que demora um tempão, né. [...] Então fica caro, fica cansativo...” (MIRA)

“Eu achava que ia ganhar hora extra. Meu salário era baixo. Eu não conhecia, né. Eu vou trabalhar nesse horário? Como é que é? Como eu vou fazer? Chego em casa quase 8 horas da noite. A professora que trabalhava comigo ficava com dó. [...] Eu ganho o salário de pajem até hoje, eu não ganho o salário de professora. [...] Não sei quem foi. Tirou o 14º, tirou prêmio lá... É. Tirou premiação de idade. Então, cê imagina quanto que eu tô ganhando. A pandemia subiu tudo. Subiu tudo. Então... Aí o meu salário, olha... [...] A única coisa são as preocupações com a pandemia, fazer uma coisa que cê não sabe fazer direito, e o outro... a situação financeira, que o salário tá cada vez menor e agora cortou o cartão alimentação [...] Parece que cortou metade. Ontem eu li alguma coisa, mas ainda não fui ver. É o que tava me ajudando, sabe. Eu tava fazendo uma dieta diferente, comer mais fruta. E as coisas pra diabética é tudo mais cara.” (MEISSA)

Além do dinheiro, Mira e Meissa apresentam as dificuldades de locomoção para chegar ao local de trabalho, o que implica um gasto grande, além do tempo empreendido

e do cansaço gerado. Meissa, que desempenha funções educativas, mas não é contratada como professora por não ter a formação mínima exigida por lei, expõe que o baixo salário tem impacto direto na sua vida e na sua saúde, pois é diabética e precisa de um tipo de alimentação específica, que seu baixo salário não consegue comprar.

Há tempos, muitas pesquisas apontam que baixos salários estão entre as causas do sofrimento docente (ZACCHI, 2004; SOUZA e LEITE, 2011; FERREIRA-COSTA e PEDRO-SILVA, 2019).

De acordo com Érico Felden Pereira, Clarissa Stefani Teixeira e Adair da Silva Lopes (2012), “os professores em muitas realidades formam uma das categorias com menores salários e isso está diretamente relacionado à insatisfação e ao abandono do trabalho docente por outras ocupações” (p.1967). Na pesquisa de Rodney Querino Ferreira-Costa e Nelson Pedro-Silva (2019), 85,7% dos participantes mostraram pouca satisfação com seu salário.

Aqui, o salário às vezes se mostrou insuficiente para prover condições para realizar o próprio trabalho e para suprir necessidades e direitos básicos, causando sofrimento.

Independente do valor do salário, a precária estrutura faz algumas das entrevistadas gastarem seu próprio dinheiro para compensar.

“Puxa vida, foi quase um ano de trabalho, dedicação, investimento profissional, porque [a instituição] não tem muito recurso de material. Nossa, quantos livros eu comprei de literatura infantil. Quanto material eu gastei na [loja de aviamentos], quantas coisas eu fui no \$1,99 comprar objetos diferentes, coisas diferentes.” (ALYA)

Alya revela que é a falta de recursos da instituição que a faz gastar seu próprio dinheiro. Para Nashira, no entanto, o motivo que a fez usar recursos próprios foi mais estruturante da cultura brasileira.

“Eu comprei bonecas negras pra escola. E depois a coordenadora me ressarcuiu. Eu e uma outra professora. E chegou esse ano, eu comprei o ano passado, essas bonecas DE-SA-PA-RE-CERAM! Somente essas bonecas. A gente acha que foi uma [pessoa de] 80 anos, a [nome]. Enfim. As funcionárias, assim, não quiseram dizer porque, também, as funcionárias da limpeza, pode recair sobre elas, mas tudo deu e entender que foi a [nome] que sumiu com essas bonecas. E aí o que que eu fiz? A coordenadora ficou super com medo. Eu falei 'olha, eu vou comprar bonecas negras pra minha turma usar. E no final do ano, elas vão voltar pra minha casa e ponto.' [...] E aí compraram umas bonecas lá, negras, deixaram na sala de brinquedos. Mas assim, as bonecas negras da minha sala são minhas e as crianças super usam. Mas eu fiquei muito... isso me abalou muito, assim, no sentido

*de p*ta m*rda né, você compra o negócio, todas as bonecas brancas tão lá, e as bonecas negras somem, né. O meu marido falou 'olha, isso aí, se você quisesse, podia dar panos pra manga', ele falou. Mas a gente tá vivendo momento de pandemia, [a instituição] é um lugar que, fora esse tipo de coisa, eu sou muito bem tratada, mas ele falou, [...]. Então, essas coisas também... ser uma professora negra num colégio de elite, elite, nem é tanto também, eu vou falar pra você viu, mas às vezes é algo que a saúde mental ali dá uma abaladinha assim, sabe, você fica, você se sente sob olhares. Hoje, já não tanto. mas no começo, foi bem difícil.” (NASHIRA)*

Segundo Valter Silvério (2002), raça é “parte integrante e constitutiva de nossas experiências cotidianas mais comuns” (p.223). As práticas racistas individuais compõem um sistema mais amplo, o “racismo institucional, ou seja, na proposição de que há mecanismos de discriminação inscritos na operação do sistema social e que funcionam, até certo ponto, à revelia dos indivíduos” (Guimarães, 1999, p.156 APUD SILVÉRIO, 2002, p.230)

O **racismo** instituído causa sofrimento pela própria experiência racista, também por atravancar a possibilidade de Nashira realizar um trabalho educativo com qualidade, na contramão da lei 10639/03, que torna obrigatória o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Bem como documentos específicos de Educação Infantil:

Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL 2018, p.40).

Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais que a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (BRASIL, 2009a, n.p.).

O combate ao racismo e às discriminações de gênero, sócio-econômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil (BRASIL, 2009b, p.10).

[...] organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2010, p. 21).

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados (BRASIL, 2004, p.13).

Para além do racismo, há questões de **gênero** que se relacionam diretamente com a percepção que as participantes têm de si e do trabalho.

“A única coisa que pra mim enquanto mulher nessa profissão eu preciso cuidar, que é em relação ao horário dos filhos, né. [...] Só posso trabalhar porque eu tenho um companheiro que ele é um companheiro de fato e a gente consegue discutir e fazer as divisões dentro de casa. [...] E como eu amamenteei durante muito tempo, então eu sempre fiquei organizando meu horário meio que com a rotina deles. Então isso sim interfere. Eu tinha que ter minha rotina em relação a eles, ainda que eu e [meu marido], a gente tentasse fazer essa relação [...] Mas, sim, os filhos interferem e ser mulher interfere. Mas acaba interferindo mais com a mulher né. [...] Agora, no cuidar da casa por exemplo, a gente tem uma rotina super estabelecida de que é tudo igual, sabe. [...] Há uma relação aí de igualdade no nosso cuidar aqui. então, isso facilita muito. Então eu não sofro muito quanto eu vejo, assim, eu tenho amigas que simplesmente se sobrecarregam absurdamente porque fica tudo na mão delas, é o trabalho, é... do trabalho que elas fazem fora de casa, com o trabalho de casa. Então, assim, isso pra mim é mais ameno também.” (MAIA)

Maia percebe relações sociais estruturantes sobre ser uma mulher que trabalha. Mas, segundo seu depoimento, sua vida doméstica não a sobrecarrega, pois divide as tarefas com o marido, motivo pelo qual ela diz poder trabalhar fora de casa. Contrariando algumas pesquisas sobre mulheres e trabalho, como a pesquisa de Pereira, Teixeira e Lopes, que identifica que “mulheres, em geral, possuem uma dupla rotina laboral, no trabalho formal e em casa com a família, apresentam mais distúrbios psiquiátricos e determinados tipos de patologias como infecções, dores e problemas vocais” (2012, p.1967).

Nenhuma das participantes acusou sobrecarga com jornada dupla (durante a pandemia, a situação foi diferente, como veremos no próximo capítulo). No entanto, algumas participantes sinalizaram que iniciaram na profissão depois de terem saído de seus casamentos com homens.

“Quando eu me separei, eu tive que recomeçar do zero.” (MEISSA)

“Quando eu me separei, o único diploma que eu tinha era o magistério. Então eu saí prestando todos os concursos pra não viver de pensão de ex-marido.” (MIRA)

O trabalho dentro de casa, socialmente invisibilizado, não é remunerado, por isso a necessidade de buscar alternativas para se sustentar. Assim, tornaram-se educadoras, o trabalho foi possível e necessário para a emancipação financeira. A falta de oportunidades para obter educação formal também se relaciona diretamente com o gênero.

“O fato de eu ter deixado a graduação, e eu estava fazendo conservatório também, eu acho que faz parte de uma construção machista também, né. Você escolhe o lar. Não ser mãe. Ser mãe é a coisa mais sagrada da minha vida [...] Então essa escolha eu acho que faz parte de uma construção machista [...] Agora quanto às escolhas, eu não me arrependo das escolhas que fiz, mas acredito que tenha um papel, sim, por ser mulher e pelo machismo estrutural. Eu venho de um casamento de um ex-marido machista [...] E eu acho que tem uma importância mesmo dentro das escolas. Porque eu acho que eu teria mais respeito dentro da escola se eu fosse homem! Eu acredito, sim! Se eu fosse homem eu acho que não seria tão criticada. Eu vejo pela... Quando surge um professor de Educação Física, entendeu? Eu vejo em [nome de cidade]. Em [nome de cidade], tem mais homens agentes educacionais, mais homens professores. É uma cultura diferente! E aqui, no [nome de instituição], eu trabalhei na mesma sala com um professor maravilhoso, né. Nós somos amigos até hoje! Têm muito respeito também. Têm muito respeito dos pais, muito respeito dos colegas. Não é comigo, acho que é estrutural.” (MIRA)

A exposição de Mira traz à tona a presença de homens na Educação Infantil, uma profissão preponderantemente feminina, como percebido por Nashira.

“Tem uma coisa de dizer que, ‘ai, o fato de você ser mulher, você tem uma sensibilidade maior para as crianças’, e tal. Mas, isso fica meio subentendido, sabe? Porque, por exemplo, a gente tem professores homens de aula diversificada²³. Então, assim, mas não levam ao banheiro. Eles dão aula e vão embora, também, né?” (NASHIRA)

Nashira fala das sutilezas do machismo, que se expressa em ações cotidianas que podem passar despercebidas. Maia, no entanto, acredita que, para os homens, é mais difícil estar na Educação Infantil

“Aí, de novo entra na questão, se eu fosse um homem ali, interferiria de uma maneira não privilegiada, porque sou professora mulher da Educação Infantil e isso, a sociedade reconhece mais isso do se fosse um homem trabalhando, né.” (MAIA)

²³ A instituição tem o que chama de “aula diversificada”, que não são de responsabilidade da professora de referência da turma, como música, inglês, artes e educação física.

O que Maia percebe é também relatado por professores. Otto Émerson Barnabé, em entrevista a um livro de memórias da Educação Infantil, explora as questões de preconceito e desconfiança:

No início havia desconfiança dos pais nos trabalhos, mas com o passar do tempo acho que conquistei a comunidade inteira. [...] Eu evitava pegar criança muito novinha, dei preferência para trabalhar com crianças de três anos. Isto para evitar, talvez, um conflito com o pai/mãe por eu ser do sexo masculino, e não ser bem entendido” (TEBET et al, 2015, p.95).

O que as entrevistas e o excerto manifestam é que há preconceito social com homens dentro da Educação Infantil, mas, uma vez que eles estão no exercício da função, recebem mais respeito e não cumprem com todas as dimensões do cuidar característico da profissão. O que pode fazer com que as educadoras se sintam desvalorizadas em sua profissão.

“E isso, na verdade, envolve uma coisa do que é ser mulher. Do tipo da educação que você tem, do que a família espera de uma filha. Meus pais falavam ‘você não pode estudar em outra cidade, você é mulher. E gasta muito, você tem que estudar aqui. Não vai ficar fazendo outros cursos. Mulher é enfermeira e professora’” (ALYA)

A Educação Básica sofreu o que se chama de feminização da profissão, que se relaciona diretamente com a precarização do trabalho.

O processo de feminização do magistério, que é caracterizado pelo aumento do número de mulheres exercendo a docência, está atrelado ao processo de feminilização do magistério, que se caracteriza por imprimir à profissão docente características tidas como femininas. Esses dois processos – feminização e feminilização – talvez tenham favorecido a desqualificação do profissional da educação (LEON, 2009, p.06 apud OLIVEIRA, 2015, p.169).

A Educação Infantil, no entanto, nasce como uma “profissão de mulheres”, como citamos anteriormente (no primeiro capítulo). O cuidado de bebês e crianças pequenas é socialmente entendido como extensão do cuidado materno, e, por isso, feminino (ABRAMOWICZ et. al.. 2006), deve ser executado apenas por mulheres. Esta relação da Educação Infantil com a vida doméstica também se percebe pela prática comum de se fazer instituições em casas adaptadas, como no relato de Alya em que uma porta de armário cai sobre sua cabeça. A relação entre **maternidade** e Educação Infantil aparece em algumas falas.

“Olha, Clau, eu escuto de algumas colegas, assim, é... ‘algumas famílias não me, é... desconfiam do meu trabalho por eu não ser mãe’, ‘desconfiam do meu trabalho por eu ser lésbica’, então isso me dói. Apesar de eu não sentir na pele o que é isso, porque eu já sou mãe e eu não sou lésbica, né. Mas me traz uma revolta, porque eu tento me colocar no lugar dessas pessoas [choro] e eu sei que é uma pura

*construção errada, do meu ponto de vista, de você tratar um profissional, né, da educação e com as crianças. Então isso é uma coisa que assim é... eu fico pensando poxa, é um privilégio então eu ser hetero e ser mãe? É. Infelizmente acaba sendo né e eu não gostaria que fosse, gostaria que todo mundo tivesse a sua competência profissional, reconhecida independente de qualquer coisa, né. E pra mim é muito difícil, por exemplo, quando eu tô me apresentando às famílias, acho que eu sinto mais em relação a isso, sabe, quando eu tô me apresentando às famílias, às vezes eu tento nem dizer isso, sabe. Pra não colocar nesse espaço de que olha eu sou mãe de duas crianças e tal porque eu não preciso disso pra minha profissão, entendeu. **Eu não preciso ser mãe pra ser professora.** ”*
(MAIA)

Existe um ideal, percebido pelas participantes, que as habilidades necessárias para o exercício da profissão são maternais, o que modula as relações e a própria estrutura da Educação Infantil, levando a diferentes tipos de sofrimento.

*“Ah, porque eu não sou tia! Porque eu sou professora! Eu não sou tia, assim, sabe. Ai, digamos que agora eu deixei quieto isso, mas... e aí eu tentei tirar, com uma turma. Mas não dá. As funcionárias vêm na minha sala e fala 'tia [nome]...' [revira os olhos] todo mundo se chama de tia lá. Eu não chamo, eu chamo as pessoas pelo nome, chamo as outras professoras pelo nome, assino professora [nome]. Porque eu acho... ah, foi uma profissão, foi um... eu conquistei isso. Eu sou tia do meu afilhado, por exemplo, sabe[...] as crianças tem que entender que eu não tô passando tempo lá. As mães precisam entender que eu não tô passando tempo, não é, sabe, eu... os filhos das minhas amigas me chamam de tia e tudo bem, porque a gente tá passando tempo junto, porque a gente é praticamente família. Só que eles não. **Eu amo aquelas crianças, só que eles não são a minha família.** Existe uma intencionalidade em tudo. Não quer dizer que não exista amor, entende. mas enfim, essa do tia eu deixo passar...”* (NASHIRA)

O afeto é considerado fundamental nas relações professora-bebê/criança na Educação Infantil, o que não implica uma relação parental.

As vivências na Educação Infantil apresentam peculiaridades, como por exemplo, existência da necessidade do cuidado e de uma percepção diferente das relações, é preciso pensar a partir da compreensão da aprendizagem como problematização, cuidado e lugar de afeto. Afeto esse que se propaga em todas as relações (PALADINI; SILVA, 2021, p.80)

Nashira, no relato acima, percebe isso como desvalorização profissional, o que causa incômodo. A desvalorização profissional é sentida em outros momentos



Parte do que a imagem do Foto-voz suscita é a desvalorização da Educação Infantil enquanto um trabalho, pela percepção social de que se trata de um alargamento do espaço doméstico, que se trata de um trabalho “fácil”, em que não há intencionalidade, saberes próprios, trabalho propriamente dito.

Neste sentido, sobrepõe-se uma dupla desvalorização: a desvalorização da profissão em si, como descrito até agora e ao mesmo tempo, uma desvalorização daquilo que, em tese, socialmente valoriza o trabalho docente – quando não se trata da Educação Infantil – que é a dimensão do intelecto. A docência, em geral, é um trabalho intelectualizado, que não gera riquezas, cuja ferramenta é o “cérebro-máquina” (p.27) e, portanto, imaterial. (NEGRI, 2001)

Ou seja, quando se produz esse imbricamento ativo entre o trabalho da educadora infantil e a maternagem ou a vida doméstica, a docente da Educação Infantil, em alguma medida, passa a ser representada como alguém que não exerce em profundidade a dimensão do intelecto (o que não é verdade), ao mesmo tempo em que não gera os valores do trabalho material.

Conforme Toni Negri, no trabalho imaterial, o cérebro é a potência do trabalho e, enquanto “ferramenta encarnada” é a própria vida. Ele compreende que intelecto não se desassocia do corpo, e por isso o trabalho se associa ao corpo todo, de maneira não-individualizada, afinal "a vida individual se torna produtiva - e intensamente produtiva - porque entra em comunicação com outros corpos" (NEGRI, 2001, p.28).

Assim, as professoras estão implicadas nas estruturas de nas instituições, conforme suas próprias palavras, “de corpo inteiro”. Um corpo que sente, pulsa, afeta(-se). Corpos que ocupam um espaço, que adoecem, se sobrecarregam, se veem desvalorizadas. Há diversas questões estruturais e estruturantes que causam desgaste, estresse, cansaço nas entrevistadas. Mas são corpos em potência, que cometem *transgressões cotidianas* – rupturas, fugas, devir. Imagino que, justamente por a

Educação Infantil conseguir, por vezes, escapar à configuração escolar, as transgressões são possíveis. Assim como bebês e crianças, as professoras também conseguem transgredir e criar.

Há algumas questões de precarização do trabalho, conforme apontado, que são inerentes ao trabalho docente em qualquer nível, outras que são próprias do mundo do trabalho contemporâneo. Mas as maneiras de viver a saúde mental em relação a estas questões, aqui, são específicas destas educadoras na Educação Infantil.

∞

A seguir, discutiremos como as práticas da Educação Infantil foram abaladas pela pandemia de Covid-19, acentuando dispositivos de controle, cansaço e desvalorização.

Capítulo 6

New Horizons: Cuidar (de si) e Educar [em tempos de Pandemia]

A docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada.
(Karla Saraiva, Clarice Traversini e Kamila Lockmann)²⁴

A sonda *New Horizons*, lançada em 2006, é o objeto construído por humanos mais veloz já enviado da Terra. Ela nos traz uma perspectiva única do Sistema Solar, pois está tão distante que as estrelas ao fundo são vistas de um ponto de vista único.²⁵

Assim como a *New Horizons*, um processo de pesquisa pode ser atravessado por variações em relação às suas expectativas iniciais. Assim como a *New Horizons*, a pandemia de covid-19 rapidamente se espalhou (também em uma velocidade nunca antes vista) e modificou nossos modos de vida. Neste período, exploramos e conhecemos comportamentos, sentimentos, estruturas e organizações nunca antes sondados. A pandemia lançou uma nova perspectiva de olhar sobre o mundo, e também imprimiu variações de lentidão, velocidade e intensidade nos processos de pesquisa.

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou o processo de incidência do novo Coronavírus (SARS-CoV-2) como pandemia²⁶, o que traduz seu alcance global. No Brasil, o primeiro caso confirmado foi em 26 de fevereiro de 2020²⁷, ainda antes de ser caracterizada como um processo pandêmico. A partir de março, com o aumento alarmante de casos no país, foram tomadas medidas como distanciamento social e suspensão de atividades presenciais em escolas de todo o país.

²⁴ SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p.17.

²⁵ TORRES, Wyllian. Sonda New Horizons alcança sua maior distância da Terra e "enxerga" a Voyager 1 Canaltech. 16 de Abril de 2021. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/espaco/sonda-new-horizons-alcanca-sua-maior-distancia-da-terra-e-enxerga-a-voyager-1-182915/>> Acesso em 20/01/2022.

²⁶ Conforme dados da Organização Pan-Americana da Saúde, disponíveis no site <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em 11/01/2022.

²⁷ Conforme dados da Universidade Aberta do SUS, disponíveis no site: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>>. Acesso em 11/01/2022.

Ainda que esta não seja especificamente uma pesquisa sobre a pandemia de Covid-19, esse processo atravessa todo o percurso da pesquisa. Seus desdobramentos e suas implicações se fazem presentes no cotidiano de trabalho das educadoras, portanto, influenciam diretamente seus processos de saúde mental, a produção de dados e os resultados da pesquisa.

Em um primeiro momento, assim como outros setores, a Educação foi “tomada de surpresa”. Sem protocolos, sem conhecimento de educação não-presencial, as profissionais se adaptaram à sua própria maneira, muitas vezes sem auxílio do Estado, e das instituições de educação, ou seja, às próprias custas:

“E aí eu quero deixar bem claro que não houve uma formação sequer, a gente teve que aprender a fazer vídeo do nada, assim né. A gente aprendeu, o meu computador não tinha câmera, a câmera não tava funcionando, eu tive que comprar do meu próprio bolso.”
(NASHIRA)

O **despreparo** e a **falta de apoio** não foram exceção de algumas instituições, conforme alerta o estudo conduzido por Maria da Conceição Ribeiro Troitinho et. al. (2021), “as formações e instrumentos oferecidos pelas secretarias de educação muitas vezes não foram suficientes para que professores e profissionais da educação pudessem efetivar o trabalho pedagógico de maneira eficiente no formato remoto emergencial.” (p.3). O trabalho pedagógico por todo o país foi atravessado pelo despreparo generalizado, em diferentes níveis da educação (TROITINHO et. al., 2021; CIPRIANI, MOREIRA, CARIUS, 2021; FERIGATO, TEIXEIRA, FRAGELLI, 2020).

A falta de formação e conhecimento levou a complicações ao lidar com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TCIs), como expressa a participante:

“Quando a gente vai assistir live, tem que preencher lá. Um formulário, na verdade. E aí eu ia preenchendo, todo dia dava erro, dava erro. Tá dando erro e não é só pra mim. E eu me desesperei, começava a chorar. Eu não consigo. O meu salário tá baixo, se eu não consigo provar que tô trabalhando como é que eu vou receber?”
(MEISSA)

Mais uma situação que não foi isolada, pois “**aprender a lidar, a se adaptar à dinâmica das aulas on-line** foi reiterado pelos participantes como uma situação desafiante”, (CIPRIANI, MOREIRA, CARIUS, 2021, p.12, grifos nossos) para a Educação no país e no mundo, produzindo sentimentos paradoxais. Diante do cenário remoto, as educadoras precisaram aprender novas formas de trabalhar e desenvolver seu

trabalho. Alya, por exemplo, aponta o orgulho que sentiu ao aprender a usar uma nova plataforma.

“Tô aprendendo a lidar com o [Google]drive, por exemplo, que custava escrever um texto no drive. E o [nome] fica “você vai, você vai, você vai”. Consegui! [...] Só não sei criar o documento, mas eu sempre escrevo em grupo. Então, em dupla, eu peço pra outra pessoa criar.” (ALYA)

Em muitos momentos, as educadoras se superaram e desenvolveram novas habilidades. Em outros, elas apontam a necessidade de contar com a ajuda de amigas e familiares.

“O planejamento com as coisas das crianças também me dá muito trabalho, mas eu acabo 'terceirizando' [faz aspas com as mãos]. Tipo edição, ou é meu irmão ou é o [nome] que faz pra mim. Então eu não gasto muito tempo de edição, eu gravo.” (ALYA)

Além de recorrer a ajuda externa, as profissionais também se ajudam mutuamente dentro de seu círculo de trabalho e de sua rede pessoal de apoio, como menciona Mira. Para ela, os desafios de lidar com a tecnologia acabam “pesando” em sua vida, gerando sofrimento.

“E outros professores que solicitarem ajuda, porque a parte tecnológica tem sido um grande problema pra maioria dos professores! Eu não tenho... Eu tenho uma certa facilidade, mas eu tenho minha filha que me ajuda também. Então, quando eu tenho problema, ela trabalha comigo. [...] Eu falo: ai [nome], me ajuda, me socorre! Mas eu já tinha uma certa facilidade, então eu procuro ajudar também, outras professoras que têm dificuldade. Porque tem professoras que têm muita dificuldade! Então tudo isso... [risos] tudo isso pesa, né. Pesa...” (MIRA)

Essa composição de redes colaborativas borrou ainda mais as fronteiras entre trabalho e vida doméstica e ao mesmo tempo, foram elementos sustentadores da atividade docente.

Meissa indica, ainda, que a dificuldade em lidar com a tecnologia se soma à sua falta de condições em adquirir equipamentos, que não foram providos pelas instâncias superiores, reforçando a falta de apoio institucional e a ausência de uma política de sustentação da rede educacional neste período.

Como dissertam Cipriani, Moreira e Carius (2021), “a falta de equipamentos, de um ambiente adequado para as aulas, a produção de vídeos e a exposição da imagem pessoal emergiram como apontamentos relacionados como dificultosos pelos docentes” (p.12).

“Aí eu falava pra minha filha assim, porque ela tava me ajudando a fazer, mas também não sabia. Porque eu não tenho computador. E eu não sabia fazer as coisas. Aí ela mora perto de mim, veio morar pertinho de mim pra cuidar de mim. Olha só. E ela tava me ajudando.” (MEISSA)

As falas das participantes, nesse caso, indicam consonância com outras pesquisas, que têm apontado que as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTCIs) são fatores de sobretabalho, estresse e angústia para trabalhadores da Educação (TROITINHO et. al., 2021; CIPRIANI, MOREIRA, CARIUS, 2021). No entanto, o que se pôde perceber foi, além do sofrimento, o companheirismo (ao ajudar colegas) e a possibilidade de sempre aprender, em permanentes de tentativas de reinvenção de si e de seu cotidiano provocadas por um impacto negativo.

Cipriani, Moreira e Carius (2021) destacam que aquisição novos conhecimentos se mostram presentes durante a educação remota, salientando que “as distintas ferramentas e metodologias emergiram como desafios e descobertas. A necessidade de se reinventar, de ressignificar práticas e o incentivo à criatividade foram reforçados no cotidiano educacional, em tempos de pandemia” (p.9).

As novas aprendizagens não se limitam aos usos da NTCIs. As entrevistadas também apontam que o trabalho remoto traz outras **possibilidades de formação e estudo**. Primeiramente, pelo fato de acontecerem remotamente, elas indicam cursos, congressos, grupos de estudos, *lives* e outros eventos gratuitos, como oportunidades de novos aprendizados, que não seriam possíveis presencialmente.

“Mas tem tudo um grande aprendizado, apesar de tudo. Como eu falo, eu tenho tido oportunidade de estudar coisas que eu não teria oportunidade de estudar se estivesse no presencial. Têm muitas lives, né. Muito ricas! Muitos cursos gratuitos. Eu participei de congressos que não tinha tempo. Não teria oportunidade de fazer porque foi aberto. E a gente pode participar dos grupos de estudo que não teria oportunidade de tá... Não só eu, muita gente... De estar participando se a gente estivesse no presencial. Então tem o contrapeso positivo aí também!” (MIRA)

Além disso, a **produtividade** é mencionada de forma positiva, pela sensação de se ter mais tempo para focar em estudos teóricos, já que não se está no espaço institucional por toda a carga horária de trabalho. Assim, as professoras podem se dedicar a atividades mais valorizadas socialmente que a docência em Educação Infantil.

“Na pandemia, eu tô mais produtiva aos olhos da sociedade, aos olhos da academia. Porque lá, você fica as 22,5h lá com as crianças, o povo não valoriza. E aí, aqui, eu tô usando meu tempo pra pesquisa

[...] Eu tô até gostando, porque aí eu vou atrás de texto novo, estudo, escrevo coisa nova, que há muito tempo eu já tava com as mesmas referências, sabe. Então, eu tô gostando desse movimento de escrever, tô motivada” (ALYA)

A colocação de Alya traz, não tão velada assim, a sensação da desvalorização profissional, abordada no capítulo anterior e no próximo. Produzir academicamente tem mais valor do que o fazer docente no encontro com bebês e crianças, e as professoras têm se dedicado a isso. Este empenho em atividades acadêmicas, além de um necessário e bem vindo processo de formação permanente, revela questões de Educação mais profundas. Como Maria Manuela Alves Garcia e Simone Barreto Anadon (2009) advertiram, ao debater as reformas na Educação do final do século XX,

As novas exigências no processo de trabalho escolar e docente resultam na intensificação do trabalho pelo menos sob dois aspectos: a *intensificação* pela ampliação das demandas profissionais na vida das professoras, impelidas desde uma perspectiva administrativa e burocrática; e a *autointensificação*, pela exploração do sentimento de profissionalismo das professoras e de suas autoimagens calcadas no cuidado e no zelo que caracterizam historicamente a educação da infância. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 69, grifos nossos)

Ainda que estejam debatendo questões muito anteriores à pandemia, podemos fazer esta articulação, posto que os depoimentos das participantes apresentam problemas institucionais que são descortinados pelas adversidades da pandemia. De um lado, as professoras buscam aprimoramento e valorização profissional por motivações autoimpostas. Por outro lado, as exigências institucionais as empurram a se sobrecarregar durante a pandemia.

“Como a gente tem que fazer as outras graduações lá, eu tinha me inscrito em Letras em fevereiro, pela [universidade EaD]. E, nossa, eu consegui fazer Letras, depois eu já fiz Educação Física, depois eu já fiz Matemática, eu já fiz tudo! [risos] [...] Porque a gente tem que ter esses pontos, aí eu aproveitei pra fazer esses pontos aí.” (IZAR)

Ou seja, as professoras precisam dedicar-se exaustivamente a estudar porque são meritocraticamente classificadas (“pontos”) por isso, como também discutido no capítulo anterior. Karla Saraiva, Clarice Traversini e Kamila Lockmann lançam uma advertência ao sugerir que o fato de trabalhar dentro de casa, sem se dirigir às instituições e com horários menos rígidos “está longe de significar uma redução do trabalho” (2020, p15).

“A gente conseguiu fazer mil coisas quase ao mesmo tempo, então eu aproveitei muito pra fazer as coisas que eu precisava. Porque, querendo ou não, dobrando a gente não consegue. não consegue. Presencial, a gente não consegue.” (IZAR)

A fala de Izar destaca a noção de excesso de trabalho e estudo durante a pandemia, associada a uma ideia de “ter tempo para tudo”, num sistema de trabalho em tempo integral.

Este sistema incessável traz à tona o debate de Jonathan Crary (2016) sobre como os processos do capitalismo extinguem o descanso, na busca por eficácia, o que “torna plausível, até normal, a ideia de trabalhar sem pausa, sem limites” (p.17). Desta forma, conforme defendido por Saravaiva, Traversini, Lockman, o sistema remoto *online* implica de forma ainda mais gritante, uma “disponibilidade irrestrita” (SARAVAIVA, TRAVERSINI, LOCKMAN, 2020, p.13) das educadoras em atender às demandas institucionais, das crianças e de seus familiares.

O trabalho vai além da carga horária contratada e o professor encontra-se disponível nos três turnos para responder às perguntas e tirar dúvidas por WhatsApp. Além disso, há a necessidade de planejar as atividades, enviar, seja em formato digital ou físico, e, ainda, ter tempo para receber e corrigir as atividades realizadas pelos alunos. (SARAVAIVA, TRAVERSINI, LOCKMAN, 2020, p.13)

A **sobrecarga** e a **disponibilidade** ilimitada ficam evidentes nas falas de Mira:

“Então a gente deixa à vontade pra ela [a mãe] postar aquilo que ela sente vontade de compartilhar! E às vezes ela tem vontade de compartilhar e conversar no fim de semana! Tem uma mãe que gosta de conversar, então... Às vezes eu passo uma hora de domingo conversando com a mãe... Que ela quer contar, falar do filho ou da filha, né. [...] Mas eu procuro atender no horário que for! [...] Não importa o horário que elas [as famílias] me procurem, eu procuro atender porque eu sei que elas estão com mais acúmulo.” (MIRA)

Além do tempo dedicado às famílias, há, como destacado acima, o tempo de planejamento e preparo. No *home office*, os limites do horário de trabalho se dissolvem ainda mais.

“Quando era no online, com as crianças, era das 2 às 3 da tarde. Mas aí eu tinha [que] planejar e fazer todas as coisas, era um horário meio bagunçado. Porque quando eu tinha que fazer vídeo, eu não fazia vídeo à tarde, eu fazia quando dava, enfim... bagunçou um pouco.” (NASHIRA)

Ou seja, o trabalho remoto não acontece no horário que aconteceria presencialmente, invadindo a vida privada (material e imaterialmente).

“Eu interajo a semana inteira no grupo dos pais [...] Eu sempre deixo antes já preparado algumas coisas [...] porque depois a gente tem que organizar as atividades que eles mandam, fazer os relatórios, colocar tudo nos drives, aquela coisa toda. Então eu sempre tento deixar antes pra eu ficar mais tranquila durante o período de só ir

conversando com os pais, ir interagindo e guardando, organizando as atividades.” (IZAR)

A fala de Izar traz algumas dimensões: o tempo de planejamento, a interação com as famílias e a organização da instituição, dimensões já existentes anteriormente, mas que ganham novos contornos e extravasamentos. Nessa pesquisa, as falas evidenciam processos cada vez mais potencializados de “naturalização”, valorização e em algumas falas de desejo da disponibilidade irrestrita para o trabalho.

Além disso, o trabalho remoto revela ainda mais uma faceta do cotidiano do trabalho na Educação Infantil que é, a da instituição **burocratizada**, com seus dispositivos disciplinares e de controle (como discutidos no capítulo anterior)

“A burocracia tem sido muito maior do que presencial! A gente tem que preencher relatório, tem que dar muita satisfação, tem que fazer muita documentação, muito registro [...] E a gente também pode ser questionada [sobre o nosso] rendimento, se nós estamos fazendo valer o nosso trabalho.” (MIRA)

Afinal, na modalidade remota, o trabalho precisa ser atestado, como conta Mira e a ele foram sendo acoplados novos mecanismos de controle. Inclusive para as famílias, não acostumadas aos fazeres pedagógicos, o planejamento precisa ser esmiuçado, de forma a se justificar e legitimar as escolhas das educadoras.

“Eu sempre mando pros pais uma dica de desenvolvimento ou sobre as vivências, eu sempre tento mandar assim, que eu acho que ajuda bastante na interação e eles entenderem um pouco das propostas, dos objetivos, da finalidade da gente mandar cada coisa, né.” (IZAR)

“Eu produzo um material, sempre um PDF de instrução pras famílias. Geralmente eu coloco os objetivos porque eu sinto que as famílias compreendem melhor assim, “poxa, por que que ela tá fazendo isso?” Não é só um porquê do nada, tem um objetivo.” (MAIA)

Ainda que sobrecarregadas, as entrevistadas encontram meios de se organizar, na medida do possível, de forma inescapável dentro da lógica do produtivismo capitalista.

“Geralmente é uma agenda cheia... e uma coisa que eu tenho feito muito e que tem dado certo até agora, acho que já tá na 15ª semana, se eu não perdi a conta, que eu não tenho trabalhado de final de semana, né, que eu me prometi isso [voz de choro, risos] e isso eu vou fazer, porque eu tô dentro de casa, eu já trabalho o dia inteiro, então tem dia que eu prefiro trabalhar até às 10 da noite, mas não ter que trabalhar de sábado e domingo. Então, isso, pra mim, tem sido um respiro. Geralmente sábado e domingo, se eu tiver que fazer alguma coisa, vai ser leitura, porque eu me propus a algumas leituras de estudo em relação à infância pra eu fazer esse ano.” (MAIA)

O tempo livre ganha uma aproximação cada vez maior com a perda de tempo. O descanso torna-se, então, um desafio e uma meta a cumprir. E a maneira de torná-lo possível é exceder as horas de trabalho, para garantir alguns dias de descanso, que se configuram, na prática, em mais estudo.

Os trechos de entrevistas acima vão ao encontro de pesquisas que afirmam o aumento de demanda de trabalho (CIPRIANI et al, 2021; SARAIVA et al, 2020 e TROITINHO et al, 2021), ressaltando que professores, em geral, “estão trabalhando muito mais do que o habitual, o que ocasionou a sobrecarga pelo maior esforço e dedicação” (p.9).

Além de mudanças estruturais e organizacionais do planejamento e atuação pedagógica, a pandemia de Covid-19 impôs **desgaste coletivo**, causado pelo medo e pela ansiedade coletivamente compartilhados

Medo da doença, medo do desemprego, medo da falta de renda, medo da fome, medo da violência, medo de um devir que se abre sem quaisquer garantias, medo da certeza crescente de que não voltaremos a ser o que éramos. A pandemia de COVID-19 irrompe de forma abrupta para nos lembrar da fragilidade humana. Contudo, mesmo em meio a essa situação caótica, educar (não) é preciso. (Saraiva, Traversini e Lockmann, 2020, p. 2)

Sentimentos como **medo** e **incertezas** foram compartilhados em escala global. “Trata-se de um acontecimento, um acontecimento traumático, tanto para os indivíduos como para a coletividade” (IANNINI, 2021, p.9). As entrevistadas também sentiram as incertezas pesarem sobre seus cotidianos.

“Quando começou a pandemia, eu não conseguia dormir. Eu tô com uma ansiedade, uma ansiedade que eu não consigo desligar o cérebro, eu não consigo dormir. Tô dormindo mal, aí acabo não me concentrando.” (MEISSA)

“Assim, muitas de nossas experiências subjetivas mostram-se instáveis, reiteradamente submersas em novas espacialidades, virtualidades, rupturas espaço-temporais.” (MONTEIRO; IANNINI, 2021, p.21). A violenta realidade de uma pandemia atravessa o trabalho docente de diferentes maneiras.

“Como eu falei, eu tenho mães que entram no particular e me dizem assim: ‘eu não posso fazer a atividade porque eu cuido do meu pai que tem câncer, eu tenho um filho autista, eu trabalho fora... Meu marido pegou covid’. Essa realidade dura que a gente vem tentando, sabe, toda semana. O problema da covid está presente semana sim, semana não. As mães falando: ‘nós estamos isolados, estamos com suspeita, ou realmente houve a confirmação... Eu trabalho, eu chego cansada, eu não tenho tempo ’” (MIRA)

Existe também a realidade de bebês e crianças e seus familiares, que enfrentam desemprego, desamparo e a própria doença e que são constantemente compartilhadas com as professoras. Além da ameaça à própria vida daquelas que, em 2021, realizam o trabalho de maneira presencial.

“A hora que falou que vai ser presencial, eu já liguei tudo pras minhas bases, pra minhas amigas. Eu falei, o que que eu vou fazer? O que que eu vou fazer? Eu vou morrer e não sei o que. [...] Eu precisei de ajuda, e aí desde então eu tô fazendo terapia. Acho que vai fazer uns três meses. Porque a gente voltou em fevereiro/janeiro. E assim, tá sendo muito bom ter voltado, apesar de tudo. Apesar de tudo, de todo o medo. Eu uso o faceshield, a máscara, não sei o que, não que lá, jaleco. É difícil não chegar perto das crianças. É muito difícil. Mas eu tenho estabelecido ali.” (NASHIRA)

A experiência com a educação presencial de Nashira ecoou nas outras participantes durante o Foto-voz, pontuada nos dois trechos:

*Nossos corpos. Imprevisibilidade.
Estamos de corpo inteiro. Confiança. Entrega. Não importa a máscara. Carregamos marcas no corpo. Riscos à saúde. (Trecho do Foto-Voz)*



A fotografia à direita aparece em dois momentos diferentes no Foto-Voz. Para as participantes, estar de corpo inteiro é parte do trabalho, com todos os riscos que isso oferece (cansaço, dor, desgaste físico, doenças). Durante a pandemia, o corpo presente em risco se torna mais evidente, por outro lado, os equipamentos de proteção individual (EPIs) e o próprio distanciamento dificultam o “estar de corpo inteiro”.

Nos trechos do Foto-voz, destacamos a imprevisibilidade, que pode acentuar a sensação de ansiedade; os riscos à saúde que vêm com a profissão (e não se limitam à pandemia); o cerceamento do corpo – seja pelo uso de camadas de proteção e normas que impedem o contato físico no trabalho presencial, seja o confinamento provocado pelo

distanciamento social e trabalho remoto; o medo que se transfigura em pânico na morte que espreita a vida (coletiva e individual). Mas não é só em pânico que o medo se transforma,

“Eu tenho tomado muitos cuidados, principalmente meu marido que não tá saindo. Então isso é uma coisa, assim.. Mas eu tô me cuidando muito, muito mesmo, e tá sendo bom, por incrível que pareça. O medo do começo, ele se transformou em cuidado, eu sinto assim, sabe?”

(NASHIRA)

Para quem se mantém em trabalho remoto, a **solidão** aparece, afinal, “professores que trabalham com instrução online estão mais sujeitos a sensações de isolamento e solidão, produzindo maior estresse.” (TROTINHO et al, 2021, p.5)

“Isso me fez recordar muito do momento da gente tá ali com as crianças, de tá abraçando, de tá limpando cocô, de tá passeando, de tá escorregando no parque, de tá recebendo abraço, de tá recebendo sorriso, de tá acalentando um choro, de tá trocando experiências e possibilidades e dúvidas e estratégias com as [outras funcionárias]. Ou com as outras professoras e falando sobre as crianças, estar com as crianças. isso pra mim... [nesse trecho, ela chora o tempo todo][...] estar com as crianças, sabe [choro] estar com as crianças é viver, sabe. É sentir a vida pulsando. E por isso que me faz tanta falta.”

(MAIA)

A solidão também se faz presente na dificuldade em acessar as famílias, que, por diferentes motivos, não respondem os contatos das professoras.

“A gente tem 4 coisas: a gente tem essas mães que estão fazendo, tão priorizando, tão indo atrás, tão indo além; e a gente tem aquelas mães que fazem o que você pediu mas também não pergunta muito, não.. mas tão fazendo; a gente tem aquelas mães que fazem de vez em quando porque trabalham, então faz de vez em quando; e a gente tem as mães que não fazem, e que não vão fazer, que não vão fazer, que eu já tentei de tudo, já tentei levar atividade, eu já tentei conversar, eu já tentei resumir, eu já tentei tudo, então já desisti.” (IZAR)

“E outros pais não participam nunca! Não faz contato, não se preocupa. Mas a gente sabe que tá no grupo...” (MIRA)

Estas falas trazem, como destacado em outras pesquisas, “Dificuldades para mobilizar, alcançar a atenção e a motivação na coordenação da participação de todos os alunos nas aulas on-line” (Cipriani; Moreira; Carius, 2021, p.11), além de revelarem certa “falta de compreensão e reconhecimento dos professores por parte das famílias” (p.11)

Meissa destaca, ainda, o fato de, em 2021, muitas professoras nunca terem encontrado presencialmente bebês ou crianças e as famílias com quem trabalham, bem como as dificuldades de se trabalhar remotamente com bebês e crianças pequenas.

“Como que a gente vai ter um retorno se nós estamos trabalhando com os bebês? Os maiores já são difícil, imagina os bebezinhos. A gente não conhece as crianças. E do ano passado a gente ficou 26 dias só. E essa cobrança. E eu descobri que não consigo desligar.”

(MEISSA)

Por fim, todo trabalho individual inerente à prática pedagógica foi apontado coletivamente como produtor de solidão, independente da pandemia.

Planejamento, pesquisa, estudo.

Produtividade.

Solidão.

O trabalho solitário não significa ausência de trabalho.

O trabalho não acontece só no momento com bebês e crianças.

Não tem respiro aqui. (Trecho do Foto-Voz)

A falta de contato presencial traz sofrimento. Mas nos encontros e nas pequenas transgressões, é possível se conectar.

“Mesmo agora nessa pandemia, por exemplo, o encontro de ontem, ver as crianças... Ah, [a criança], a mãe dela... Ai, Clau! [risos, choro] a mãe dela... Mas é um choro de emoção, de alegria isso. A mãe dela me mandou... Como eu mando vídeo pras crianças, e aí geralmente eu falo "olá [turma], tudo bem com vocês?". Ela mandou um áudio pra mim falando assim "[nome], [a criança] tá brincando de ser você". E aí ela mandou um áudio [da criança] brincando [risos, choro] e [a criança] fazendo lá, brincando com alguma coisa que eu não lembro o que era, mas [a criança] falando "olá [turma], tudo bem com vocês? Hoje eu vou mostrar pra vocês nanana nanana..." [...]

Os encontros, é sempre uma delícia. Os encontros é o que me fortalece. Ó de novo, vou chorar de novo [voz embargada seguida de risos].” (MAIA)

“Pra mim, foi uma experiência muito interessante de saber usar essa... o computador com as crianças. E eu também transgredi assim, a gente brincava de procurar coisas na casa... eu tentei fazer com que fosse menos maçante possível porque cansava muito.” (NASHIRA)

O medo, o excesso de trabalho, a solidão têm sido sentimentos imperativos durante a pandemia.

“É... Tem semana... Tem sido uma montanha russa. Tem semanas que eu estou muito bem e tem semanas que eu não posso olhar pro celular porque eu sei que vai vir solicitação de vários lados, né. A semana passada eu desabafei com a minha filha... Chorei... Eu não

tenho tempo, às vezes, pra conversar com ela. Eu não tenho tempo pra cuidar da minha casa. Eu não tenho empregada, né... Não tenho tempo de passar uma vassoura. Eu tenho 4 cachorros, eu vejo pêlo pra tudo quanto é lado... Tudo eu tenho que deixar em segundo lugar pra colocar a profissão primeiro, e eu nunca fiz isso na minha vida...

Aí passa uma semana bem e fica em um tobogã. Um tobogã emocional. Por mais força... Mas eu tenho conversado com outras pessoas, outras professoras, e mesmo minha filha, ela também tem se sentido muito cansada... Cansada..." (MIRA)

Em síntese, os processos pandêmicos têm gerado estresse, cansaço, ansiedade, angústia, medo e aflições em professoras e educadoras de todo o país. Aqui, podemos destacar a jornada longa e sem limites, os desafios impostos pelas NTCIs, o despreparo e o desempenho institucional para lidar com educação remota, ter que provar seu trabalho pela burocracia, afazeres domésticos misturados e sendo sobrepostos pelo trabalho, além da própria realidade da pandemia.

Este quadro não difere de outras pesquisas. Troitinho et al. (2021), concluem, em sua pesquisa, que

A experiência do trabalho remoto produziu elevação em todas as variáveis independentes, incluindo sentimentos de ansiedade (caracterizado, no IDATE, por fadiga, preocupação excessiva, indecisão e sentimentos de tristeza), afeto negativo (caracterizado por sentimentos de angústia, insatisfação e medo) e estresse percebido (sentimentos e cognições de um indivíduo sobre quanto estresse está sofrendo) (p.15).

Também apontam as problemáticas de gênero, destacando a divisão sexual do trabalho doméstico e o estresse da jornada dupla provoca mais sofrimento emocional nas professoras que nos professores.

As instituições de ensino também se viram despreparadas, sem normativas ou procedimentos para o trabalho remoto, o que leva educadoras a reinventar seus trabalhos, (SARAVAIVA, TRAVERSINI, LOCKMAN, 2020) aprender novas estratégias e ferramentas e a se dedicar mais horas ao trabalho, levando ao cansaço e ao desgaste.

Os dados aqui discutidos corroboram com os dados de outras pesquisas específicas sobre Educação e a pandemia de Covid-19. Apesar da pandemia trazer novos obstáculos para as educadoras (medo, NTCIs, distanciamento etc.) e para as instituições (estrutura adequada, burocracias etc.), também acaba por evidenciar problemas já existentes na Educação Infantil que muitas vezes passam despercebidos, como a sobrecarga de trabalho, a desvalorização profissional, a solidão, o cansaço, que acabam culminando em questões de saúde mental, conforme detalhamos acima.

Ao mesmo tempo, foram possíveis ser percebidos um conjunto amplo de movimentos de colaboração, de produção de redes afetivas e intelectuais. Foi possível extrair desse momento coletivo momentos de aprendizagem e reinvenção de si, bem como reinvenção do próprio fazer educação.



A pandemia teve uma implicação direta nas relações interpessoais, produzindo novas formas de se relacionar. Na próxima sonda, discutiremos sobre as relações interpessoais na Educação Infantil, sem fazer distinção das relações na pandemia, pois são aquelas que se constituem no trabalho independente da pandemia.

Capítulo 7

Pioneer: Vivências, Experiências, Interações e Brincadeiras

A única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo.
(Félix Guattari)²⁸

O programa *Pioneer* foi o programa das primeiras sondas lunares e espaciais dos EUA, passada a NASA em 1958. Seu nome, “pioneira”, foi dado para reforçar, em oposição ao programa *Explorer* da Força Aérea, o pioneirismo da exploração espacial do programa.²⁹

Assim como o nome da sonda, as experiências e vivências das educadoras em Educação Infantil também se dão nas interações e brincadeiras com outras pessoas. O trabalho em Educação Infantil é composto com diversas relações interpessoais. Algumas, como adulto-criança, são consideradas fundamentais no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as práticas pedagógicas da Educação Infantil se estruturam em promover interações e brincadeiras (BRASIL, 2009a), a partir de vivências e experiências “nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018, p.37). Faz sentido, então, que essas relações estejam diretamente associadas com a saúde mental das educadoras, assim como são determinantes para sua produção.

O relacionamento com bebês e crianças ou adultos – colegas, familiares, equipe gestora – também se configura de maneira complexa e ambivalente. Os encontros desses corpos e dos corpos no território produzem afetos e afetações, que ora se constituem como potencializadores (de si, do trabalho, da relação), ora como limitadores da potência de agir, ser e pensar (como nos indicou Spinoza no capítulo 2).

²⁸ GUATTARI, 2012, p.32

²⁹ Informações disponíveis no site da NASA, em inglês. *Origins of NASA Names. NASA History*. <<https://history.nasa.gov/SP-4402/ch3.htm>>. Acesso em 06/02/2022.

Segundo Evangelista et al (2016), “o local de trabalho pode determinar a forma com que as pessoas se relacionam e ser fundamental para a qualidade de vida de todos os envolvidos” pois a “qualidade das relações interpessoais” influencia diretamente o trabalho de cada um e da equipe toda” (p.66).

Muitas pesquisas na educação, e mais especificamente na Educação Infantil, dialogam com nossos debates anteriores, mas os relacionamentos produzidos no ambiente educacional pouco aparecem, ou são meramente citados, conforme estudo de levantamento realizado por Martins et al.

Um mal-estar ainda mais potencializado pelo estresse produzido pela relação que as professoras devem manter com a família das crianças, pela pouca valorização social e econômica que percebem, pelas tensões no ambiente escolar, muitas vezes entre colegas, e pela ausência de ações políticas para melhorar a qualidade do trabalho (2019, p.722)

Mas que relações são essas? Quais desdobramentos elas provocam? Como cada interação afeta as educadoras? Esperamos, com este capítulo, descortinar algumas dessas questões, em diálogo com os resultados das entrevistas e das oficinas.

As relações foram apontadas por uma participante como seu maior desafio no início à docência:

*“Quando eu comecei a docência [na instituição], eu sentia que eu me desequilibrava mais. Porque o que eu percebia? Eu achava que o mais difícil eram as práticas pedagógicas, trabalhar as diferentes linguagens, e ideias e as vivências e qual experiência e não-sei-que. E não. **O mais difícil são as interações.** E como eu não tinha muita experiência nisso, eu sofri na interação com a criança, nas minhas interações. Então assim, quando uma criança olhava pra mim e falava 'eu vou te matar!' [...] pra mim, aquilo lá caía no meu coração como se fosse a maior verdade do mundo. 'Ah, eu vou te deixar cega!', colocava coisa no meu olho. Entendeu? Putz, o que que é isso, eu estudei pra que, né? Então me dava um, um negócio assim de lidar com a criança e com os adultos. Então as interações pegaram muito. Depois eu já peguei o jeito, né. [...] E agora eu sou muito assim né, acolhendo, carinho, amor, demonstrando mais meu afeto tanto pelas famílias, quanto pelas crianças, entendeu? Antes eu tinha vergonha de falar alguma coisa. E agora principalmente na pandemia, eu vejo que quando eu falo com uma mãe o quanto ela tá sendo forte, dou os parabéns por todo o processo que ela tá vivendo, a mãe fica muito feliz, entendeu? E aí eu não falava porque 'será que precisa?' Precisa! As interações pegam muito.” (ALYA)*

Alya destaca que as interações são determinantes em como ela se sente com relação ao trabalho, especialmente as relações com bebês e crianças e famílias. Para ela,

para estabelecer relações positivas, é necessário honestidade, acolhimento, afeto. São percepções que podem ser apreendidas em muitas falas das educadoras.

Na contramão, relações verticalizadas podem parecer sem sentido e serem angustiantes:

“Não faz sentido! Não tem significado. Então eu acho que pra mim assim uma coisa que causa é essas partes assim da pessoa não... Mas você vê, é sempre relacionado a alguma coisa que a pessoa falou, que eu não me conformo! Ou fez, ou solicitou. E aí também eu não fico falando, sabe. Eu guardo. Só que eu fico pensando, eu fico remoendo, eu fico imaginando aquilo e vai me dando um negócio que você não tem noção. [mão no rosto].” (IZAR)

Grande parte das questões de relacionamento apresentadas estão ligadas aos processos de comunicação interpessoal, mas também institucional. Da comunicação, partem sentimentos de injustiça, medo, silenciamentos, “fofocas”, cobranças, desvalorização, assédio. Mas da comunicação também vem a parceria, companheirismos, redes e cumplicidade.

Uma das relações estruturantes do processo de trabalho escolar são aquelas estabelecidas com as pessoas que fazem a **gestão** das instituições. Cada instituição em que as entrevistadas trabalham tem uma diretora; três entrevistadas têm, além da direção, uma coordenadora pedagógica. Os processos institucionais mais ou menos rígidos e hierarquizados, muitas vezes, são fortemente determinados pelo relacionamento pessoal e/ou profissional com estas figuras. A gestão também é determinante para mediar outras relações, como por exemplo com familiares e com colegas de trabalho.

Nenhuma relação se dá descolada da outra. As relações pessoais são interdependentes: o relacionamento com bebês e crianças depende de questões institucionais, da relação com as famílias e, muitas vezes, com colegas. O trabalho desenvolvido muitas vezes pode depender destas relações.

“Teve um outro caso também com [a diretora], que foi o dia [situação específica]. E ela achou que eu e mais outra pessoa que tava fazendo... E aí eu disse que não. E, assim, ela viu que ela tava errada de ter acusado a gente. E, ainda assim, eu perguntei ‘e depois de tudo que aconteceu, depois de todo o esclarecimento, você, tipo assim, não vai reconhecer que houve um erro?’, ‘ah, eu vou pensar ainda’. Nunca mais voltou no assunto, sabe. Então ficou isso, sabe, causa uma indignação. Como assim? Você viu que o que a gente fez não é o que você tá acusando a gente, você percebeu e você não reconhece e não se desculpa. Então isso também causou uma revolta muito grande.” (MAIA)

A maneira que a gestora se comunicou fez Maia se sentir injustiçada, pois a pessoa não reconheceu o que Maia fez ou não fez. Por vezes, as situações podem fazer as educadoras se sentirem humilhadas:

“Eu sofri assédio moral lá [...] O assedio foi o seguinte. [...] A gente ficava muito tensa porque era muito trabalho. E aí depois disso, o que aconteceu é que a diretora me chamava atenção, ‘você fez isso, não era pra fazer isso aí. Você fez...’ Sabe? Chamava atenção na frente das meninas, as meninas não respeitavam a gente. A merendeira, se você demorava pra levar a mamadeira... Porque às vezes você não podia sair dali. E você não podia pisar no chão porque as outras estavam limpando ali! Ai eu falei, eu vou ter que fazer um curso pra evitar pisar no chão. E eu fui ficando doente porque eu era humilhada na frente das mães.” (MEISSA)

A dificuldade do trabalho, somada a relações hierarquizadas desrespeitosas foram apontadas como causadoras de sofrimento e dificultadoras do trabalho.

Além do desrespeito desvelado, a falta de reconhecimento verbal também afeta outras entrevistadas:

“Valorizar o seu trabalho, né. Porque a gestão não tá nem aí pra nada, né. E aí uma colega às vezes que vê uma coisa que você fez, para e fala ‘nossa! que legal’ [...] Tipo assim, eu tô achando que ninguém tá achando legal nada, aí a colega fala ‘que legal’, então isso eu gosto, dá uma animada, né. [...] E aí quando também tem uma família que valoriza, também gosto. Entendeu. Elogia, tal. Quando a coordenadora também fala ‘ah, que bom, tá de parabéns’, também gosto, mas eu sinto que é um pouco pro forma.” (ALYA)

Alya aponta “elogios”, ou seja, reconhecimento verbal de que está fazendo um bom trabalho por parte da gestão e de colegas, como uma forma de se sentir profissionalmente valorizada. Ela ainda explora mais momentos em que se sente valorizada e reconhecida em seu trabalho, especialmente na **relação com os familiares**:

“E aí essa [criança] foi pro primeiro ano, uma escola estadual, e na primeira prova de matemática [choro], ela tirou 10. E aí a professora falou assim ‘onde você estudou?’ e aí ele falou ‘ah, [na instituição]’. E aí essa família veio depois falar assim ‘[nome], vim te dar os parabéns. Nossa, meu filho é tão inteligente... Nossa, você contribuiu muito pra isso’. E ele, vou dizer assim na linguagem da sociedade, ele é pobre, ele é negro e ele tirou 10 na prova de matemática. Entendeu? Então, isso pra mim significa muito. [choro]” (ALYA)

A família que chega até a professora e elogia seu trabalho tem para ela um sentido profissional e pessoal, como uma segunda camada de reconhecimento por seu trabalho diário. Além da sensação de “trabalho cumprido” também ser um fator potencializador,

como veremos mais adiante. No entanto, quando a família se torna distante (por influência da pandemia de Covid-19, por exemplo), causa incômodos:

*“Que nem, com as mães mesmo. Elas me mandam, eu pergunto, eu gosto de explicar, eu gosto de falar porque que tá sendo feito daquela forma. Às vezes, elas me trazem alguma coisa, eu falo, ‘olha, mas isso é assim, assim, assado, porque olha...’ Então, quando eu vejo que a pessoa tá aberta, **ela tá disponível, ela tá interessada**, e as coisas tão fluindo... Nossa, pra mim tá tudo lindo, maravilhoso. Eu não ligo de trabalhar até 11h da noite, eu não ligo de, sabe, de passar do meu horário... O problema mesmo é quando você vê falta de vontade, que a pessoa não tá nem aí, que ela não quer te ver.” (IZAR)*

Quando a educadora se sente valorizada, ela “não se importa de trabalhar a mais”, pois o trabalho “flui”. A noção de produtividade e sobrecarga também já foi discutida, e portanto, sabemos a face sedutora que o capitalismo inclui de produzir corpos produtivos a partir de pequenas recompensas.

Se por um lado, a relação com os familiares agrega valores positivos, por outro, esta relação pode expor as educadoras a situações estresse e de violência:

“Eu vou mais de calça jeans também que tem esse elastano junto com a calça jeans. E aí eu consigo me movimentar, sentar, levantar e beleza, não atrapalha meu movimento. Então eu me preocupo com isso aí de não ficar mostrando muito, né. Porque uma vez eu já fui assediada por um pai. [...] na verdade o desejo do pai era me abraçar. Sentir o meu corpo, eu acho. Não sei se passar a mão em alguma parte, né. Mas aí, o desejo dele, ele pedia pro filho fazer. Então, ‘abraça sua professora, aproveita que você é criança, porque o papai não pode’. Fica com toda essa coisa, ele ia, me beijava e sentava no meu colo. [...] Fiquei bem mal e assustada. Eu não esperava isso desse pai, né. Com formação, com esposa e tal. Aí eu peguei, me calei, baixei a cabeça. E eu acho que ele viu pela minha expressão. Porque como eu sou sempre assim ah-nanana [sorrindo e gesticulando], hora que eu fecho, pessoa fala ‘tem alguma coisa errada’. Aí depois, ele não fez mais nada.” (ALYA)

Relações violentas que causam marcas e determinam até as roupas que as educadoras usam, na perspectiva do assédio como culpa da vítima.

Mesmo em situações não violentas, mais cotidianas, as educadoras se sentem desvalorizadas por algumas famílias.

Eu lembro uma vez [na instituição], que uma criança se machucou e não veio me contar. E aí a mãe falou no portão: “Ah, mas não, a [nome] não tem filho, ela não sabe, conta pra [nome] que ela tem filho”. E aí eu respirei fundo e falei, ‘olha, eu sou uma profissional, eu não sou mãe de fato, mas eu sei muito bem fazer escuta de uma

criança, intervir e fazer mediação. 'Aí eu tive que responder ela um pouco séria. (NASHIRA)

Este acontecimento dialoga, mais uma vez, com a percepção social da Educação Infantil como maternal e extensão da casa e da família. Que desvaloriza a profissão de outras formas:

“O não reconhecimento da educação, da etapa da Educação Infantil como uma etapa importante do desenvolvimento da criança! Então os pais, assim... o assistencialismo... colocam lá para trabalhar apenas sem dar importância para o desenvolvimento integral dos seus filhos! Então é só ‘comeu, não comeu’. Mas o que ele fez... Se a criança mostra atividade, chama atenção, ‘ai que lindo!’ E vai embora. Entendeu? Não tem a mesma importância. O assistencialismo, que é diferente do cuidar, e esse ‘eu vou deixar você aqui pra trabalhar e vou buscar você pra chegar em casa pronto pra você dormir! Pra você não me dar trabalho porque eu estou exausta.’ Então essa é uma agonia.” (MIRA)

Mira relata a percepção de um desinteresse de algumas famílias para com as experiências realizadas na Educação Infantil, que se enraíza no caráter assistencialista sobre o qual a Educação Infantil se formou. Mais uma vez, aponta a necessidade da comunicação verbal para sentirem seu trabalho valorizado.

A valorização da profissional tem relação direta com a saúde mental, como segue contando Mira:

É o que eu falo, quando eu estava [na instituição], eu acho que o meu estado mental era muito melhor. Porque são famílias que valorizam muito o nosso trabalho, são crianças que valorizam muito... Elas não querem brinquedos eletrônicos, não que elas não gostem de um joguinho, de um celular. Mas tudo que você faz é uma novidade, é um encantamento... Tudo. Tudo! (MIRA)

A percepção de valorização do trabalho está vinculada ao sentimento de “fazer um bom trabalho”, como aparece em outros momentos:

*E [na instituição], eu tive uma criança, era [um grupo de 4 anos]. Em que ela já vinha de um preconceito! Sabe, quando todo mundo já fica: ‘ah, aquela criança, isso e aquilo outro.’ [...] Inclusive das próprias crianças! Ninguém queria conversar com ele, ninguém queria sentar na mesma mesa que ele... E aí com conversa, com trabalho... Conversando com o grupo... E aí você se vê, vê a mudança de comportamento! A mãe veio falar! Veio falar que ele melhorou muito. [...]Eu viro e respondo: meu salário do mês está pago! Sabe... Porque, se você conseguiu mudar, **fazer uma diferença pra uma criança**. Pra mim, eu já... Eu falo, meu salário foi pago! Essa é a grande motivação! (MIRA)*

O que os relatos apontam é que “ver o trabalho acontecer”, na relação com bebês e crianças e familiares potencializa afetos positivos e valorização de si e do trabalho. A prática pedagógica com bebês e crianças pode ser fonte de motivação, mas não significa que seja fácil.

“Clau, eles vieram uma turminha... Sabe aquelas salas que vem e que eles não têm assim uma rotina? [...] Era uma coisa de louco [passa a mão no rosto]. Eu rezava, gente, eu rezava à noite, eu rezava hora que eu entrava nessa sala. [...]. Gente, acho que foi o pior ano da minha vida na Educação Infantil. [...] Teve um dia, 7h da manhã, que um deu uma mochilada na cabeça do outro que abriu assim [indica uma linha na testa] a cabeça. Eu não tinha conseguido entrar na minha sala ainda. Hoje, eu dou risada, mas aquele dia, eu não sabia o que eu fazia [risos]. Se eu catava todo mundo e jogava um pra cada lado, se eu descia com o menino da mochila, se eu... eu não sabia que que eu fazia da minha vida com aquela sala. [...]

Na hora de ir, do nosso café [intervalo da professora], não tinha ninguém pra olhar os cafés, então a gente tinha que por eles no pátio [...] com brinquedinho. [...] um aluno meu saiu e caiu e caiu o dente, Clau, inteirinho do menino. Saiu, pra você ter uma ideia de como que era aquela sala. Eu não sabia se eu acudia o menino, se eu acudia o dente, que que eu fazia. [...]

Eu tinha enxaqueca. Gente, eu nunca tinha tido enxaqueca na vida, mas naquele ano, eu tinha enxaqueca todos os dias [enuncia as sílabas], começava a me revirar o estômago 9h da manhã.” (IZAR)

Izar traz uma experiência específica (com uma sala superlotada, com número de crianças além do limite) em que o relacionamento com as crianças era muito sofrido para ela, a ponto de culminar em somatizações. Relacionamento que se tensiona, também, pela precariedade da estrutura, baixa quantidade de adultas por criança e na medida que a professora é responsável por disciplinar o corpo infantil (como debatido no capítulo 6).

Conflitos entre crianças e das crianças com as professoras são comuns aos cotidianos da Educação Infantil:

Ele queria exclusividade de atenção. Sempre o primeiro a falar, sempre o primeiro da fila. Mas ele mexia em todas as crianças, ele levantava de mesa em mesa, ele machucava, ele tirava os brinquedos, ele ia perturbar companheiros. Ele tinha comportamentos da sexualidade também aflorada... E, se ele pudesse machucar... E ele não sentia remorso, ele não tinha medo de nada... Ele não... Não sentia arrependimento de nada... Se ele achasse que tinha que me enfrentar, ele enfrentava. Só que aí ele encontrava um outro tipo de atitude, né. Eu não sentia medo dele, ele percebia que eu não sentia medo, né [...] Mas aí a gente conseguiu desenvolver um trabalho porque era uma vigilância 24 horas, né. Então como eu estava sempre no pé, né. Sempre no pé... Ele até que se comportava, mas era uma vigilância 24 horas. E os outros? (MIRA)

O que o relato nos traz é que dedicar-se a educar uma criança já é difícil, quando lidamos com um coletivo de crianças, o trabalho torna-se mais penoso. E, mais uma vez, disciplinar o corpo infantil não é empreendimento trivial, mas é um projeto social fortemente ancorado no trabalho das educadoras infantil, e mais precisamente nos seus corpos relacionais. Os sistemas disciplinares nas instituições impõem sobre as relações entre professoras e bebês e crianças relações de saber-poder, desgaste, estresse, sofrimento.

Muitas vezes, o cuidado e a educação de bebês e crianças é compartilhado com mais adultas (uma dupla ou um trio por sala), o que pode gerar pontos de conflito também:

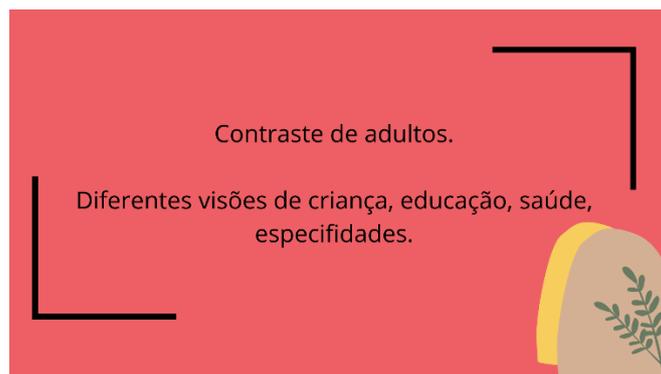
“Essa, eu tive que afastar, Clau. [...] Porque a turma era difícil, e quando você tem uma turma difícil, mas a pessoa que tá junto... Porque quando você trabalha junto, é porque você precisa da pessoa junto, se não, não tinha... E quando aí a pessoa também fica difícil... Aí foi um ano bem estressante pra mim. [...] por exemplo assim, ó, a gente tinha que formar uma filinha, alguma coisa organizada pra ir com eles pro refeitório. Eles eram pequenos, eles ficavam o dia todo na escola, é estressante. Então, ela queria que segurasse no ombro. Mas, gente, criança de 3 anos, eles não têm noção, Clau. Então, pra eles segurarem, eles grudam a camisetinha, que que acontece? O outro não entende que o de trás tá só segurando a camiseta pra ele conseguir ir, ele entende que tá puxando! E aí as vezes um dá um passo a mais, o outro dá um passo a menos, um já puxa, o outro já virava e dava uns tapas no de trás e aí já virava aquela coisa toda... E eu falava assim ‘ó, vamo tentar dar mão.’ [...] aí parece que você tá só indo contra a pessoa, entendeu? [...] Ai, era essas coisinha, sabe? E parece besteira, só que a hora que você vai juntando todos os dias, uma coisa que você precisa ter alguém ali te apoiando ou tentando fazer o melhor pelas crianças, isso daí no final gera um monte de coisona que você fica estressada, você fica irritada também.” (IZAR)

As práticas de disciplinamento compartilhadas causam conflitos entre crianças e entre profissionais, levando a manifestação de sofrimentos e doenças, já que cada uma tem uma maneira de conceber o trabalho. Há o sofrimento que se gera ao observar práticas consideradas equivocadas (ou mesmo violentas) para com as crianças:

Tinha uma professora, que eu peguei [o grupo de 2 anos]. Aí eu cheguei e eu vi muita coisa errada lá. Colocavam as crianças pra brincar no tanque de areia, sentadinhos lá. E davam a frutinha lá. Então eles comiam banana e comiam areia também. Porque ficava pegando e... E eu falei: isso aí é um absurdo! Mas eu não falava nada porque eu já tava sendo perseguida. E eu fui me contendo. Mas isso aí que me deu essas doenças todas. [...] Aí [a professora] [...] falou assim: ‘cê vai pedir pra mudar, né, de creche. Porque você não tem curso. Você vai acabar tendo que limpar o chão’. Não diminuindo o

serviço de limpeza porque também é muito importante. 'Cê vai ter que limpar'. Na frente de outras professoras. (MEISSA)

Os conflitos entre as concepções de Educação Infantil e práticas pedagógicas de profissionais que compõem cada instituição também foi enunciada no Foto-voz como um processo desgastante. Afinal, Educação Infantil se faz em processo compartilhado com outras profissionais e, quando diferentes pontos de vista se encontram, pode acontecer o conflito.



Os **conflitos entre adultos** é uma das maiores fontes de sofrimento entre as participantes. Nos momentos das entrevistas, todas elas alteravam a voz e o corpo ao falar destes aspectos.

“Eu peguei [um grupo de 5 anos], e tinha-se uma visão ainda, da Educação Infantil, principalmente [no grupo de 5 anos], como preparatória para o ensino fundamental! Então havia uma pré-alfabetização das crianças. Então isso era cobrado, inclusive pelos pais, como ainda acontece. [...] Se a demanda dos pais, das escolas exigem que você seja tradicional, trabalhe com isso na Educação Infantil... A gente tenta misturar o novo com o antigo [...] eu tenho uma visão mais humanista, mais humanizadora. De não ter esse lado rígido, esse sistema operário, de criar operários, né, desde já. [...] Eu recebo críticas, né. ‘Ah, porque você vai acostumar mal, ah porque têm que cumprir horário. Porque têm que estar tudo pronto pras 2 horas, porque têm que comer às 3 e meia. Porque têm que comer no refeitório, porque não pode comer na sala. Porque não pode deixar dormindo’, entendeu? E mesmo dos próprios pares, né. [...] Na hora eu fico arrasada! Na hora. Um dia, dois dias, depois eu faço uma reflexão... Chego a chorar às vezes... Faço uma reflexão. Existe alguma coisa que procede? Eu estou fazendo alguma coisa errada? E se eu chego à conclusão de que eu estou fazendo alguma coisa errada então eu preciso mudar daqui pra frente. [...] Eu ainda não consegui ver no que eu estou errando. Em tentar humanizar, em tentar dar atenção... Em dar colo pra criança, em ouvir a criança. [...] Mas aí eu paro e penso, não... Vamo pesquisar melhor. Vamo ler, vamo saber, vamo pensar, vamo separar. E aí eu continuo. Eu continuo sendo eu. Continuo sendo eu. E por incrível que pareça, a maioria

das pessoas, nas escolas que eu trabalhei, gostam disto. Algumas não, mas outras sim! [risos]. (MIRA)

No longo excerto, Mira reflete sobre os impactos das expectativas das famílias e da instituição com relação ao que devem ser os conteúdos da Educação Infantil. As cobranças familiares e institucionais debruçam-se sobre o entendimento que escola deve ser aquela que ensina letras e números. Martins et al identificam que o

[...] conjunto de discursos – governamentais, midiáticos e da própria sociedade – que tem promovido a redução do conceito de educação ao conceito de ensino. Nessa perspectiva, o processo educacional torna-se restrito ao cumprimento de metas definidas pelas políticas governamentais, vistas como medidas de avaliação da competência e da qualidade da educação e de seus agentes, gerando efeitos negativos sobre a saúde do professorado (2019, p.714)

Estes discursos recaem sobre as professoras, que passam a buscar meios de mediar as cobranças com suas próprias concepções pedagógicas sobre uma Educação Infantil não disciplinar e, portanto, não escolarizante. Ela também enfatiza o modo como se sente vista por colegas de trabalho e como isso a afeta profundamente, causando insegurança com seu trabalho e consigo mesma. Mira busca conforto no estudo e em grupos de pesquisa/estudo, dos quais voltaremos a falar adiante.

As críticas de colegas às maneiras de se relacionar com bebês ou crianças e seus familiares são diversas:

“Teve um dia das mães. [...] E aí, a gente recebia as mães na sala, pra entregar o presente. E o que que aconteceu? Eu falei 'ah, gente, vai ser um momento legal', arrumamos a sala juntos e eu comprei uma caixa, sabe aquelas bolachas amanteigadas de lata? [...] Do meu bolso. Coloquei uma água, coloquei uns copos, as mães entraram na sala, as crianças deram presente. Eu contei sobre o processo do cartão e tal. Todo mundo chorou, tira foto, não-sei-o-que. Aí vai pra quadra, canta a música da mãe e vai embora. No dia seguinte, a coordenadora veio me chamar e falou assim 'olha, as professoras se reuniram e vieram fazer uma reclamação a seu respeito'. [...] 'Não, porque você ofereceu bolacha e as outras mães e as outras crianças ficaram com vontade e não pode fazer isso....' Eu falei 'gente, mas elas se reuniram porque eu fiz isso?' [...] Eu falei 'não, vão me mandar embora!' [...] [Depois] escrevi um textão dizendo que eu não tive a intenção, mandei no e-mail pra todo mundo, aí tudo se resolveu. “
(NASHIRA)

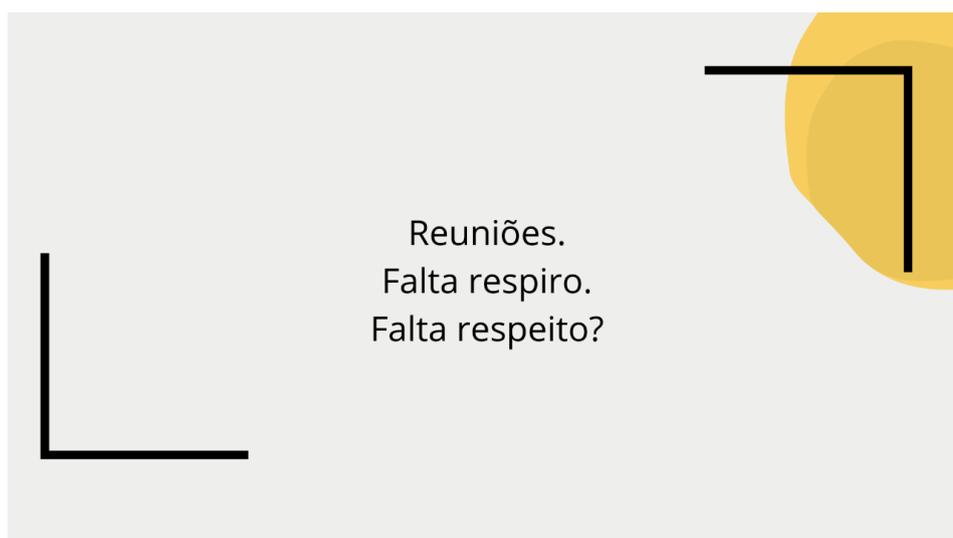
Nashira descreve certa vigilância entre as educadoras. Afinal, todo seu trabalho se enquadra na lógica do mercado, como discutimos no capítulo 6. Suas ações são medidas, pontuadas e classificadas, alimentando, portanto, relações conflituosas e de competição entre colegas de trabalho, afinal:

“Ah, a gente tem lá [sistemas para] atribuição de sala, mas sempre tem alguém que fica descontente, né.” (ALYA)

Atribuições de sala (momento em que algumas das educadoras escolhem de qual turma querem ser professoras no ano, em ordem que segue critérios próprios de cada instituição ou sistema) e medo do desemprego geram **competitividade** e, portanto, hostilidade entre as trabalhadoras.

“[Em outra instituição] uma professora apoia a outra. Elogia a outra, vai ver o trabalho... Aqui, uma só que subir na cabeça da outra, aparecer mais e se aparecer você é criticada! [...] E aqui já têm esse... Eu vejo, pelo menos. Essa... Faz por fazer os cursos, pra ter pontuação, pra escolher primeiro que todo mundo... Mas a gente não... Se faz um trabalho pedagógico bom fica pra ela, é meu, me pertence, não pertence a escola, não compartilha com ninguém, não abre pra ninguém.” (MIRA)

As reuniões coletivas, das quais todas elas participam, foram apontadas por algumas como causadoras de angústia e medo.



Para as participantes, as **reuniões** podem se constituir como espaços em que elas se sentem desrespeitadas, “sem ar”, devido a conflitos e brigas entre a equipe da instituição.

“Dependendo de algumas reuniões, causa medo, causa angústia, desconforto [...] Eu tento me controlar ao máximo, assim, não faria isso. Mas eu sei que as colegas lidam com as emoções de outra forma, querem falar e não-sei-que. Então eu fico mais quieta, mas nesse mais quieta, eu fico angustiada, com medo, entendeu... né. Apreensiva. Aí, eu tensiono tudo assim, que dói meu maxilar e me dá enxaqueca. Entendeu. Então tem isso aqui também que eu fico muito assim. Parece que as pessoas vão me bater [fecha os punhos, encolhe o corpo e põe os punhos na direção do queixo]. (ALYA)

O impacto dos acontecimentos é tanto que ressoam no corpo de Alya, mesmo quando ela está longe da situação. Um dos fatores apontados como gerador de sofrimento é a forma de **comunicação entre equipe**:

“Essa violência, tem um nome pra isso né. Que é esses embates talvez entre, durante a conversa em que não há diálogo, há embates que machucam as pessoas. Então isso pra mim, trabalhar num espaço assim, é muito estressante, isso não é leve pra mim. [...] E aí eu sinto que o individualismo, nesses momentos, ele prevalece. Então isso pra mim, me causa até uma certa revolta. Né, assim, eu fico indignada [risos].” [...]

“Você mencionou essa situação com uma colega específica, você gostaria de contar um pouco como que foi essa história?”

“Ah... Eu acho assim que eu poderia contar e que o que a pessoa, a forma como a pessoa tentou tratar foi de uma forma violenta. Não houve diálogo, foi uma... Foram formas impositivas dela se colocar, sabe. E acusando, enfim e outras coisas, mas eu não gostaria de detalhar não [risos].” (MAIA)

A comunicação, quando se torna agressiva e violenta, é geradora de tanto estresse que a entrevistada prefere não reviver a situação. O individualismo também é alimentado pelo sistema empresarial e se relaciona diretamente com a competitividade. Além de colegas, a gestão também pode causar sofrimento na maneira de lidar com as trabalhadoras:

“É que muitas vezes os conflitos partiram da própria gestão. [...] Mas acho que também cabe ao gestor também, sabe, falar assim ‘não perai calma, vamo tentar ir por um outro lado’” (MAIA)

Elas sinalizam que a equipe de gestão deve mediar conflitos

“Que nem, nesse caso dessa professora, eu tava a ponto de falar com a direção. Só que eu não fui, assim, porque a direção também não era muito organizada, sabe. A direção era um pouco problemática [...] É estressante. Porque você... A gente sempre tem que ter alguém pra se apoiar, né. Em alguém, assim, pra tentar arrumar alguma coisa que tá fora.” (IZAR)

O conflito entre crianças e entre adultas pode tomar outras proporções e a gestão faz a mediação dos conflitos.

“Ela fazia umas coisas... Tipo assim, ao invés de olhar as crianças que tava batendo uma na outra. Tinha uma criança uma vez que tava sentadinha, porque ela não andava. E chegou outra e pulou em cima das costas e dobrou as costas. Eu peguei e tirei a criança e coloquei no berço e falei: ‘você vai ficar aí!’ [...] Quer dizer, eu não tinha conhecimento da N. Pikler, se não talvez eu mudaria as palavras. ‘Você vai ficar aí!’ Elas se sentiram desautorizadas, ofendidas.

Foram na diretora e falaram que eu maltratei, que eu agredi a criança. [...] Eu não sabia, tava todo mundo comentando que eu tinha batido em uma criança, que eu tinha... né. E ela, na hora [da reunião coletiva], ela me chamou e chamou as duas. A outra ficou quieta. Olha, eu chorei. Chorei muito, não conseguia falar. E todo mundo escutando a conversa nossa, na sala ao lado, e eu chorando. A diretora: 'olha, eu vou te levar lá. Você assina esse papel aqui.' Falei assim: ' não, não vou assinar papel nenhum não. Eu não agredi criança. Não agredi'." (MEISSA)

E, portanto, deveria estar mais preparada:

"O pessoal da gestão, na verdade a gestão, não é uma coisa nata, você não aprende a ser gestor, você tem que estudar pra ser gestor. Eu não sou gestora, eu nunca estudei pra isso. Quem assume esse papel, tem que levar muito bem as reuniões, entendeu. Não ficar enrolando, discute, discute, não resolve nada. Sabe. Eu penso que a gestão tem que tá mais preparada, porque isso aí prejudica também nossa saúde mental." (ALYA)

Há entrevistadas que recorrem à gestão, e se sentem acolhidas, quando enfrentam problemas de relacionamento motivados por outros determinantes, como racismo:

Eu fui num evento [e fiz uma pergunta] [...]Minha amiga chegou, falou '[nome], eu vou te contar, porque isso logo, logo vai explodir.' Tinham pessoas [da instituição] nesse evento e essa pessoa virou e contou pra uma outra pessoa que eu estava criticando [a instituição]. E isso já virou uma fofoca dentro [da instituição]. [...] E aí eu fui conversar com a coordenadora. Falei, 'olha, tá acontecendo isso, isso, isso e eu estou me sentindo exposta'. Ela falou [...] 'não, [nome], você pode ficar tranquila, não, não... se essa fofoca está rolando, ela vai parar já. [...] E aí, nem sei se ela investigou quem foi quem não foi, mas eu me senti de novo respaldada pela coordenação. E assim, entreguei pra ela porque era uma coisa que eu não podia fazer nada. As pessoas tavam falando de mim, e de fato, né. Eu acho que de certa forma ver uma mulher negra que tá [na universidade], que faz mestrado, falando num evento... [...] Depois dessa, que eu fiquei pensando em pedir a conta assim, eu falei 'gente meu a galera não me aceita nesse lugar, entendeu.' (NASHIRA)

A raça acrescenta uma camada de opressão nos processos de saúde mental (Rocha et al, 2021) pois adiciona componentes de desconfiança, ofensas, hostilidades vindas de familiares de bebês e crianças e de colegas de equipe, causando mal-estar, desconforto e sensação de não-pertencimento. Estes sentimentos são comuns a pessoas negras em diferentes espaços (FRAGELLI; AMBROSIO, 2021). Silvério lembra das exigências de

“boa aparência” em anúncios de empregos, que excluía as possibilidades das pessoas negras se empregarem³⁰.

Para mulheres negras, há o componente de gênero, afinal “mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta” (Gonzales, 1984, p.226). Ou seja, uma mulher negra em outra posição causa incômodo aos brancos que culminam na violência sutil ou explícita. Como relata a participante,

“Hoje eu me sinto mais confortável, mas quando eu entrei, olhares assim de tipo 'o que que essa mulher preta está fazendo aqui dentro?' E assim de colegas depois q vieram falar q uma mãe falou 'nossa, mas [a instituição] tá mudado, né. Trazendo umas pessoas...’” (NASHIRA)

Se a comunicação violenta é causadora de sofrimento, para Nashira, a falta de comunicação também:

“Olha, pensando na pandemia, principalmente, no meu trabalho o que me causa sofrimento mental é a falta de conversa. Porque lá cada um... A coisa é muito individualizada. [...] Você vê que até me esquento, assim, aí minha nossa. Aí eu respiro fundo. [...] Não tem essa coisa de... esse espaço de formação, não existe. E isso tira minha saúde mental. Mas aí eu entendi que esse não, [a instituição] não tem espaço pra isso. E eu vou me formar paralelamente. [...] Eu tenho autonomia de fazer na minha sala coisas que as outras professoras não fazem. [...] Essa falta de diálogo às vezes me faz me sentir um pouco impotente, porque eu às vezes eu quero mudar, eu quero fazer, sabe. E eu me sinto impotente. [...], eu me sinto amarrada, às vezes, sabe. [...] Ah, às vezes eu me sinto um pouco cortada.”. (NASHIRA)

A **falta de diálogo**, aliada ao individualismo, aumenta sentimentos de impotência e solidão, já que a educadora sente que deve “fazer sozinha” o que julga ser educação de qualidade, ainda que o trabalho pareça compartilhado. Há outras formas de se sentir sozinha:

“Quando eu cheguei [na instituição], eu me senti um pouco sozinha. [...] Então, tava todo mundo já ou com um grupo ou enfim, já tinham seus próprios trabalhos. Então eu senti uma certa dificuldade nessa introdução, sabe, na equipe. Mas eu acho que era questão também de momento porque assim hoje vendo, não, foi natural, é porque as pessoas tem um monte de coisas pra fazer mesmo. [...]. E um estranhamento, Clau, em relação à forma como as pessoas falam quando elas querem se posicionar em relação a um assunto, né. Então isso é muito difícil ainda na [instituição], né. A gente precisa aprender a lidar sem ter essa comunicação violenta, né. Então essa parte do trabalho eu acho que é muito difícil ali. E não são com todas

³⁰ Leticia Ambrosio (2020) também explora, na terapia ocupacional, os impactos da [falta de] empregabilidade de mulheres jovens negras na dissertação “Raça, Gênero e Sexualidade: uma perspectiva da Terapia Ocupacional para as corporeidades dos jovens periféricos.”

as pessoas, mas em algumas questões sim, isso é muito difícil, isso afeta, isso nos entristece, isso nos faz não querer estar em grupo, muitas vezes, né. E isso eu acho difícil. Então eu acabei percebendo que a gente vai se fechando em alguns grupos pra poder sobreviver, pra poder se fortalecer, inclusive, dentro do nosso trabalho.” (MAIA)

Os relacionamentos tensos podem fazê-las procurar **grupos menores** dentro da instituição para “poder sobreviver”. Algumas recorrem a outros encontros, como grupos de estudo:

“Então, é onde você amplia seus conhecimentos, você melhora a sua prática. E tem aquela segurança de que existe muito mais gente pensando como você. Você não está mais sozinha no mundo. Porque muitas vezes você se sente... Porque quem é dessa linha de pensamento mais humanizada... Tem hora que se sente numa ilha, sozinha no mundo.” (MIRA)

Elas indicam que **compartilhar concepções pedagógicas** pode diminuir a solidão e fortalecer vínculos com outras educadoras.

Mas o que me ajuda, por exemplo, eu faço parte do [grupo de estudos]. [...]. Então lá tem bastante professoras de Educação Infantil. Então, foi um lugar aonde eu puder trocar.[...]. E lá a gente trocava, trocava, olha, eu fiz isso, eu fiz aquilo, olha, gente na rede pública não dá pra fazer, falta isso, falta aquilo. (NASHIRA)

As **trocas de experiências** dentro e fora do ambiente de trabalho são indicadas como encontros muito potentes, que aumentam a motivação e a satisfação com o trabalho:

*A maioria das vezes há um bom relacionamento e eu acho que a profissão de professora, ela precisa, e como eu estudei Paulo Freire, eu acredito muito nesse esperar, sabe. Então pra mim, a profissão, ela tem isso, sabe. Então **quando eu me junto com as colegas pra discutir sobre bebês, sobre as crianças, sobre possibilidades de práticas, sobre pesquisa,** [...] E isso me faz me fortalecer enquanto docente, isso me faz feliz também de poder tá trocando experiência e aprendendo. O que eu aprendi [na instituição] com as colegas, assim, é indescritível, é indescritível. Assim, a minha experiência foi me constituindo junto com elas. [...] E isso é valioso, **isso fortalece o trabalho do coletivo,** né. [...] Isso me traz aí o esperar da profissão. E aí que vai ter também a ver com a relação do estar no mundo, da relação que a gente tem com os indivíduos, relação que a gente vai tendo na sociedade, né. Essa possibilidade de diálogo e de construção no coletivo. Eu acredito muito nisso. (MAIA)*

As trocas na coletividade micro parecem trazer, para Maia, a possibilidade de outra configuração social macro. A sensação de cumplicidade entre parceiras foi apontada com muita potência. A sensação de “só uma professora de Educação Infantil para

entender isso” cria vínculos potentes e alimenta a cumplicidade entre pares. Cumplicidade que se faz presente, inclusive, na própria pesquisa.

*“Eu acho que isso também influencia na minha saúde mental. Trocar com professoras. Porque só quem é professora vai dar essa risadinha sua, entendeu? Falar, ah, eu tô ligada como que é. [...] Só as professoras que estão lá com as crianças e com famílias sabem o que é, assim. Eu acho que outras pessoas também sabem, mas essa **cumplicidade que a gente tem entre nós é muito gostosa e ela é muito saudável**. Então eu não vejo como um lugar de compensação, pra mim é um refúgio assim. [...] Então, a cumplicidade foi... Então eu encontro refúgio em coletivos outros, né.. E pesquisa, também. Oh, se fosse uma pessoa, ‘ai não que sei o que, não sei o que lá.’ Eu já ia falar, olha, você não é da Educação Infantil, não sei se vai dar certo. Então eu só aceitei porque era você. Não gente, o que? O que isso, né? Não tem cabimento. Gente, a gente vive.” (NASHIRA)*

Também foram enunciadas como relações **afetivas** dentro do ambiente de trabalho:

Ah, os abraços das amigas [abraça o próprio corpo]! Um oi, um 'ah que bom que você veio', dar um bolinho uma pra outra, uma coisinha. Lembrar sempre do aniversário [risos]. [...] O que contribui na verdade são as coisas pequenas... alguém que fala 'olha que legal que você é [de uma área específica], você pode contribuir nisso aqui', né, 'que legal que você tá se debruçando pra outra área, a gente pode trocar conhecimento nisso aqui'. [...] As professoras lá, todas são excelentes, então quando ela compartilha com você o conhecimento que ela tem, isso me deixa bem, feliz. (ALYA)

Os bons encontros, as trocas de experiências e saberes, o fortalecimento das concepções pedagógicas podem ser entendidas como formativas e intensificadoras do que elas consideram um *bom* trabalho educativo. Ao encontro do que discutem Martins et al, “O apoio das colegas e da diretora no cotidiano escolar pode servir como atenuadores dos problemas que podem aparecer na escola” (2014, p. 287)

“Era uma concepção de que o afeto vinha em primeiro lugar, de que você tem que ter um olhar pro outro ser humano, que existem diferenças, mas que existe uma gestão democrática, né. Então, existia conflito, existia o bate-boca, de pensamentos, assim pra debater os pensamentos, as diversidades existiam, mas era num outro nível. Não era no nível que ia pro pessoal. Era no nível do trabalho. [...] Não acho que seja um trabalho colaborativo ainda, mas eu tenho esperança de que seja [risos] sempre tenho. Eu tenho que ter na verdade se não... se não desanima”. (MAIA)

O relacionamento com colegas de trabalho pode se apresentar como dispendioso, especialmente por ser entre adultas. Algumas compreendem que a relação com bebês e crianças se dá de maneira diferente.

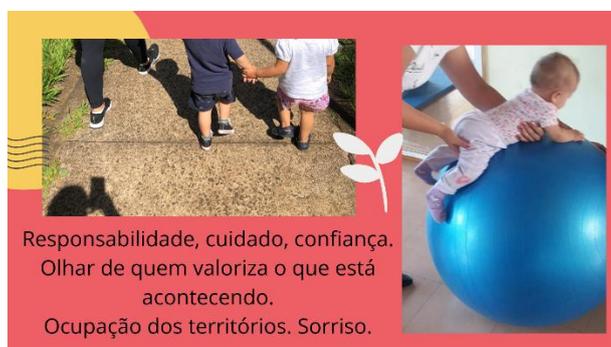
*“Eu acho que o estar com crianças, ele é uma outra questão. Porque ainda que ocorram situações estressantes ou até conflitantes com as crianças, a gente tá numa outra posição, não de superioridade, mas a gente tem conhecimento maior do todo, sabe. Das situações, das influências que existem e aí a gente, como adulto, tem a tranquilidade pra poder - ou não, né, às vezes até o desespero de poder - visualizar as coisas. Mas a gente tem meio que uma **obrigação** mesmo de se manter calma pra lidar com situações adversas ali que possam acontecer com as crianças.” (MAIA)*

Maia considera que manter a calma ao lidar com bebês e crianças é inerente à profissão. Assim como constata Martins et al (2019), Maia aponta que uma das “especificidades do trabalho docente com crianças pequenas [requer] compreender a infância e as demandas advindas do trabalho com criança” (p.714). Mais uma demanda relacional que exige engajamento afetivo e pode, portanto, gerar desgaste.

Mesmo que sejam adultas, a relação com bebês e crianças requer conhecimentos e práticas específicas.

“ Eu sempre amei muito cuidar dos bebês, sabe. Mas não é pra todo mundo. Não é pra todo mundo. Tinha umas estagiárias que quando trocava o bebê começava a vomitar lá, passar mal.” (MEISSA)

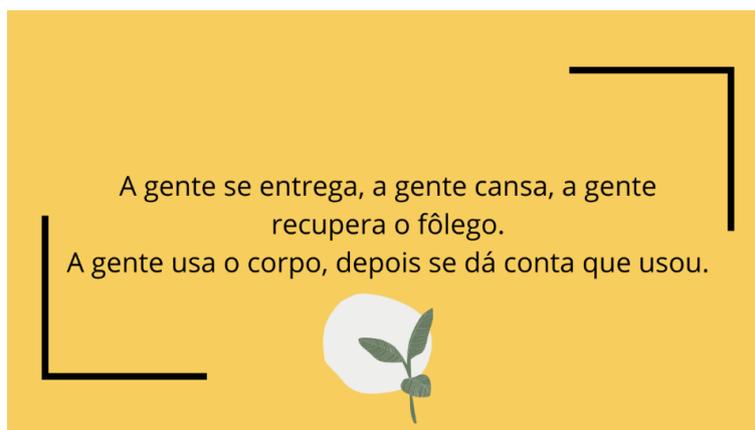
Meissa sabe que trabalhar com bebês e crianças requer mais que boa vontade ou algum tipo de formação inicial. Lidar diretamente com bebês e crianças implica lidar com seus corpos, suas demandas afetivas e necessidades fisiológicas, o que ela classifica “não ser para todo mundo”, já que exige muito de quem se coloca a exercer tal atividade. Elas indicam também, no Foto-voz, que os encontros com bebês e crianças podem ser intensos.



A relação é de tal forma afetiva que desperta diferentes sentidos:

As crianças todas misturadas e eu desenvolvi meu olfato. Olha que absurdo. Aparecia umas blusas, aí ‘não sei o que, aqui uma blusa.’ E eu, de quem que é? Aí, pera aí. Aí eu cheirava e falava assim, é do [nome]. De quem que é essa meia? [pega um objeto de tecido que está ao alcance e cheira]. É da [nome] essa meia. Eu sabia o cheirinho de todos eles. Eu sabia o cheiro. [...] Porque eu colocava eles pra dormir, você pega no colo, você sabe quem é. Você sabe quem é. [...] Porque a relação é muito próxima, entendeu? (NASHIRA)

No entanto, a intensidade dos encontros não passa despercebida pelo corpo e pode acarretar sofrimento:



O **cansaço** é percebido por todas. Na discussão dos mapeamentos, Maia faz uma reflexão sobre o cansaço ao lidar com bebês e crianças pequenas:

“Pra mim, enquanto professora, minha turma preferida [...] É estar no berçário. E eu fiquei três anos seguidos nessa instituição e eu senti muito o corpo, eu senti muita dor nas costas... [...] Porque a gente, às vezes, não consegue pegar um bebe só no colo, um de cada vez, né. A gente pega dois... Ainda que a gente seja instruída a ter uma forma de pegar o bebe do chão e tal, na correria, a gente acaba pegando de outra forma. A gente tem que suspender o tempo inteiro pra dar banho, pra fazer troca, dar colo pra dormir e... Enfim, pra acolher. Pegar dois, três até, ao mesmo tempo... Então é um desgaste sim no corpo. E mental, às vezes também. Porque quando falta uma colega na turma, isso mexe muito com a rotina ali, com o fazer no dia. A gente fica mais ainda sobrecarregada e aí acho que é um estresse maior assim, o estado de atenção tem que triplicar, né. Você tem que dar conta e fica mais puxado, então fica mais tenso.” (MAIA)

Já nos debruçamos sobre a quantidade de bebês e crianças por adultas. Queremos reforçar aqui a relação desgastante que se impõe nos fazeres da educação na relação direta com bebês e crianças. O trabalho não é apenas intelectual, ele demanda força física e gera desgaste físico nesse corpo que se relaciona. Há quem considere o cansaço tal que chega a ser paralisador:

[Na instituição], eu era a fortaleza em pessoa, entendeu. Sorrisão, disposição, tudo. Eu chegava em casa, eu era nada. Aí eu não queria comer [...] Falava, gente, será que sou só eu que falta energia? Que que tá acontecendo com [essa instituição]? Será que [a instituição] tem uma energia ruim? Vamo benzer [a instituição]. Aí conversava com [nome], às vezes conversava com [nome], 'não, eu também tô cansada.' Conversava com [nome], 'eu também tô cansada.' Falei, mas gente que todo mundo cansa dessa... Que que [a instituição] tem que cansa tanto a gente? Ou é que nós somos extremamente responsáveis e a gente se cansa sem precisar? [...] Toda a responsabilidade que você tem, atenção, compromisso, não dar nada errado, fazer lá tudo com a criança, com a direção, com as suas parceiras de trabalho, com todas as crianças [da instituição], com todas as famílias, o jeito que fala, o jeito, tal. Que eu ficava muito dedicada pra tudo acontecer certinho, entendeu. Porque na verdade eles esperam isso da gente, né. Que tudo aconteça certinho e a própria fama [da instituição] 'ó, [a instituição], é excelente. A professora é sensível, professora escuta, professora recebe bem, a professora é educada, a professora'...Mas isso aí, precisa de toda uma energia vital da gente pra ser assim, né. (ALYA)

Alya descreve que promover Educação Infantil de qualidade, com escuta, acolhimento, diálogo com as famílias e em todas as relações implicadas, cansa. É um trabalho cansativo estar em relações constante com diferentes atores, é cansativo se relacionar com bebês e crianças considerando toda sua potencialidade.

As relações interpessoais se entrelaçam com diversas outras questões que já foram abordadas nos capítulos anteriores. O que é novo, aqui, é o quanto cada interação pode ser disparadora de sofrimento ou potencializador de afetos, ou ambos de diferentes maneiras.

O estudo de Martins et al, discute este cansaço mental e físico ao qual as educadoras estão submetidas na Educação Infantil, já que

[...] realizam um trabalho em condições que podem não ser favoráveis à saúde principalmente pelo elevado nível de demanda psicológica, traduzida em tarefas que exigem excessiva, concentração, atenção, responsabilidade, paciência, compreensão, inclusive esforço físico quando seguram bebês de oito quilos ou mais[...] Embora o trabalho com crianças pequenas exija alta demanda emocional, as professoras referem-se ao seu ofício como criativo, envolvendo aprendizagens novas. (Martins et al, 2014, p.286-287)

Criação, potência e brincadeira é o que as educadoras apontam na relação com bebês e crianças.



“Mas então me alimenta muito ver eles brincando. De vez em quando, por exemplo, tem uns brinquedos lá no parquinho, às vezes, aí me dá uma vontade de dar uma brincadinha. Outro dia, eu entrei num túnel, e as crianças 'ah'... Eu falei 'ai, será que eu vou ficar entalada?', 'não, a gente te ajuda, a gente te ajuda tia [nome]! Eu empurro por trás, não sei que, e puxa ali pela frente!' e foi muito divertido assim. Então tem momentos que eu brinco mesmo. São poucos, assim, quando não tem ninguém vendo, assim, mas são poucos, mas eu... Ah, sabe quando você alimenta a sua criança, aí tem hora que eu alimento a minha criança também e eu quero brincar e eu brinco com eles e é muito gostoso.” (NASHIRA)

A relação com as crianças desperta a criança que há em nós, o que discutiremos no próximo capítulo.

Esperamos, aqui, elucidar a complexidade das tensões pessoais que se sobrepõem nos fazeres pedagógicos, já que educar bebês e crianças, especialmente em instituições, não é projeto que se realize individualmente.

∞

A seguir, discutiremos o entendimento que as educadoras têm sobre [sua própria] saúde mental e propostas para lidar com sofrimento e promover saúde.

Capítulo 8

Kepler. Viver o Tempo Infantil

As pessoas só tem charme em sua loucura, eis o que é difícil de ser entendido. O verdadeiro charme das pessoas é aquele em que elas perdem as estribeiras, é quando elas não sabem muito bem em que ponto estão.
(Gilles Deleuze)³¹

A sonda Kepler, lançada ao espaço em 2009, tinha como missão a busca por exoplanetas, ou seja, buscar planetas fora do sistema solar por meio do fenômeno transitório planetário, ou seja, quando um planeta faz uma “sombra” ao passar na frente de uma estrela. A sonda descobriu mais de 4.302 possíveis planetas e foi desligada em 2018.³²

Conforme debatemos no primeiro capítulo, aqui entendemos saúde mental como uma relação complexa, com implicações sociais e culturais. Neste capítulo, vamos discutir qual a percepção que as participantes têm sobre saúde mental e como ela se relaciona com seu trabalho. A partir da poesia de Heráclito do tempo como “uma criança que brinca” (KOHAN, 2002), também exploramos outras formas de ser e viver: abordamos como as participantes lidam com o sofrimento e em que tipo de atividades buscam/realizam cuidado de si, além de suas ideias e propostas para um trabalho produtor de saúde mental. Assim como a Kepler, vamos buscar diferentes possibilidades de vida.

³¹ O ABECEDÁRIO de Gilles Deleuze - Parte 1 (A-F). Produção: Pierre-André Boutang. França. 1996. (158min) Disponível em: <https://vimeo.com/439544173>. Acesso em: 18 jan 2022.

³² Informações disponíveis em JÚNIOR, Joab Silas da Silva. "Missão Kepler"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/fisica/missao-kepler.htm>. Acesso em 11 de fevereiro de 2022. E TECMUNDO. Telescópio espacial Kepler é aposentado e dá “adeus” à Terra. 2018. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/mercado/136330-telescopio-espacial-kepler-aposentado-adeus-terra.htm>. Acesso em 11/02/2022.

É nos contrastes que a gente vive o ser professora,
as resistências.

Ser professora é viver todas as emoções em um
curto período de tempo, o tempo todo.

Imprevisibilidades. Tem que dar conta do
imprevisto.



Primeiramente, elas compreendem que a docência da infância se configura como uma profissão de **contrastos**. Elas percebem, então, que a profissão tem profundidade e complexidade, uma grande gama de relações e aprendizagens, que o cotidiano do trabalho não se dá de forma linear. Para elas, é preciso lidar com diferentes emoções e com grande dose de acaso, como destacaram na imagem do Foto-voz acima.

Além de considerarem que, ao realizar seu trabalho, elas não estão “descoladas” de outras dimensões de suas vidas:

*“É que é duro, porque, assim, **nós somos uma pessoa inteira**, né. Que todas as dificuldades que a gente [tem] na vida pessoal, com o companheiro, ou com a família ou com a vida financeira, tudo isso aí interfere no nosso ser professora. Então, a gente nunca tá 100%, né. E a gente tá lá sorrindo, mas por dentro a gente tá acabada, entendeu. Porque alguém na vida nos desrespeitou, entendeu. Ou porque eu não tive maturidade pra falar não pra alguém, aí fico com aquilo dentro de mim. Mas é trabalho, então vamo deixar da porta pra fora e fazer o melhor, né.” (ALYA)*

O que acontece “fora” do trabalho não acontece “fora” da pessoa. Independente disso, Alya compreende que, no trabalho, ela precisa “deixar de lado e fazer o melhor”, mesmo que se sinta “acabada”. Mais um contraste de ser professora (o que não é exclusivo desta profissão, já que ela também se insere na lógica capitalística do emprego). É preciso lidar (ou “esquecer”) com os próprios sofrimentos para exercer o trabalho, especialmente no trabalho com crianças.

Para elas, saúde mental passa também pela noção de **equilíbrio**:

“Quando a gente tem um equilíbrio, assim, entre o que a gente tá sentindo, pensando e a gente tá conseguindo entender pelo menos um pouco dessas sensações, do que que tá passando com a gente, do que... Tá um pouco consciente de tudo, assim. Eu acho que tem um pouco a ver com consciência também. E eu acredito que a saúde mental em si é quando a gente tá sabendo que às vezes a gente tá em alguns desafios, mas tamos conseguindo lidar com isso apesar de tudo, eu acredito que seja um equilíbrio entre o que estamos pensando, sentindo, fazendo...” (IZAR)

Sentir, pensar, entender, fazer, lidar. São estes contrastes percebidos que Izar entende que é preciso equilibrar.

*“Eu penso assim estar bem psicologicamente [põe o indicador na testa] e emocionalmente. As emoções pegam demais, entendeu.”
(ALYA)*

Alya considera que é necessário equilibrar as emoções.

“Eu acho que a capacidade de se equilibrar, assim. Porque eu acho que coisas desafiadoras sempre vão acontecer. É a capacidade de conseguir sair do limbo, sair da lama, de olhar, reconhecer 'não, eu tô na lama, tudo bem, o qualquer eu posso fazer de melhor? Que coisas me alimentam?’” (NASHIRA)

Nashira entende que é a capacidade de se fazer melhor, de buscar aquilo que lhe nutre. A relação com a alimentação não é por acaso, saúde mental se faz no corpo. Um corpo com capacidades, forças e fomes.

“Eu acho que é um bem estar, um bem estar no corpo, sabe. [...]. É um bem estar, é vivenciar numa leveza, sabe, de forma leve, sabe, tá com o corpo leve, com a cabeça leve, apesar duma rotina muito puxada, que você se sinte muito tranquila pra poder encarar e fazer as coisas, sabe.” (MAIA)

Para Maia, saúde mental proporciona bem-estar e leveza no corpo. Um corpo que não pesa junto com ou tanto quanto a rotina.

“Então eu acho que a saúde mental é um equilíbrio. Equilíbrio interno, de você se manter sereno mesmo diante dos obstáculos. Mesmo diante das dificuldades, apesar do mundo externo estar um caos... A gente não... Não que a gente nunca saia do eixo, né. Tem dia que eu tenho vontade de... [risos] Ou de não sair da cama, ou como eu falei, jogar... dar descarga no celular... Mas no outro dia eu retomo. Falo não, o caos do mundo não pode perturbar o meu mundo íntimo, né! Eu tenho que ter o equilíbrio psicológico, emocional. E saber separar aquilo que é externo e aquilo que é meu! Quais são as minhas convicções, quais são os meus valores... E ter sempre uma auto reflexão, uma autocrítica [...] É verdade que eu tomo Rivotril, é verdade que eu tomo rivotril! (risos) Pra dormir... Mas... Vai muito

além da saúde, do que a organização mundial da saúde, vai muito além dessa definição, né. Muito muito além, eu acho, que a saúde mental, né!” (MIRA)

O equilíbrio não impede que se saia do eixo, que não se afete pelos contextos.

Segundo a própria Organização Mundial da Saúde (OMS), saúde mental pode ser compreendida não apenas a ausência de doenças, mas um estado de bem-estar físico, mental e social. De uma perspectiva mais capitalística, compreende que saúde mental é “um estado em que o indivíduo percebe suas próprias habilidades, consegue lidar com o estresse comum da vida, consegue trabalhar produtivamente e furtivamente e é capaz de fazer uma contribuição à sua comunidade” (WHO, 2005, p.2, tradução nossa). Portanto, a concepção hegemônica compartilhada de saúde mental em um contexto neoliberal está atrelada a concepção de bem-estar, mas este, por sua vez, está socialmente e culturalmente relacionado à ideia (e a percepção) de ser produtiva(o).

Assim, ainda de acordo com a OMS, há três noções que sustentam a promoção de saúde mental: a) saúde mental é parte da saúde da pessoa como um todo; b) está para além da ausência de doença; e c) relaciona-se à saúde física e ao comportamento (WHO, 2005).

Num olhar mais leviano, podemos pensar que as participantes da pesquisa, ao incorporar a noção comum e a concepção hegemônica de saúde mental, operam em uma distinção entre corpo e mente, entre mundo interno e mundo externo. As falas acima têm grande complexidade. E podem, por outro lado, revelar que elas compreendem na experiência viva do corpo docente não haver uma separação possível do corpo e da mente, o que nomeiam de equilíbrio, porque a vida acontece no corpo.

Leticia Ambrosio (2017) cria um caminho filosófico para construir a noção de corporeidade. Para Spinoza, mente e corpo são uma coisa só; Merleau-Ponty qualifica a corporeidade como local de acontecimento, aprendizagem, experiência, existência. Para Deleuze e Guattari, o corpo se constitui na experimentação e, portanto, se faz e desfaz nas intensidades, o que chamam de devir. Devir-corpo é criar um corpo sem órgãos para si. Liberman traz o conceito de territórios de corporeidade, que produzem uma abertura para conhecimentos pela experimentação. Corporeidade é acontecimento, expressão, movimento, pulsações, encontros (AMBROSIO, 2017).

Em consonância, as participantes da pesquisa expõem que são corpos no mundo, que se relacionam com pessoas e acontecimentos. E viver sua saúde mental significa conseguir *lidar* com suas relações, com aquilo que as possa “desequilibrar”, “encarar” os

desafios, mesmo que haja dias de muito sofrimento, viver com saúde mental significa conseguir “se levantar”. Saúde mental acontece no e com o corpo, em corporeidade.

O trabalho tem seus desafios, mas elas também não se esquecem o contexto maior em que estamos inseridas e que isso também tem seus impactos na saúde e no trabalho:

“É desafiador ser professora, tem sido desafiador ser professora na pandemia. Mas eu acho que quando a gente tá bem, a coisa... e não quer dizer que a gente vai tá bem sempre. Então também entendo esse lugar de 'ai, ai, como você é plena, né', não, não é. Eu não tô bem sempre assim. Tem horas que dá vontade de chorar. Eu parei bastante de ver televisão, assim as notícias, eu tenho... isso é uma coisa que melhorou muito a minha saúde mental. Então eu via jornal todo dia, e era assim pra mim... porque quando você olha pra fora ali, e vê que esse filho da puta, quero deixar registrado[...] Quando você vê que esse homem não comprou a vacina na hora, quando você vê tanta coisa acontecendo, aquilo vai te... então eu dei uma [faz sinal com a mão, como se empurrasse algo]... porque são coisas que eu não posso mudar. Então é desafiador, vivendo na pandemia? É desafiador, mas a gente vai ali, criando laços.” (NASHIRA)

Segundo as participantes, existem diversas maneiras de “alimentar” sua saúde mental. Abaixo, na nuvem de palavras, é possível observar quais atividades as entrevistadas praticam para lidar com estresse. Quanto maior a palavra, maior a ocorrência nas entrevistas.

Figura 37- Nuvem de potências e criações



Fonte: Elaborado pela autora

Em suas formas de encontrar processos de saúde mental, quatro delas destacam, a música como afecção positiva, seja cantando, dançando ou ouvindo. Este dado nos indica

a potência da arte nos afetos. Caminhar e a prática de yoga foram apontados por duas delas (cada), indicando a corporeidade da saúde mental. Duas delas fazem uso de medicamentos, duas estão fazendo terapia, uma delas nomeou a fé (sem uma prática religiosa institucional). Foram mencionados arte (de maneira geral), meditação, processos de racionalização, tomar sol, compartilhar, estudar. Quatro delas mencionaram que estar com pessoas que gostam (o que nomeei “afeto”, no sentido de relações afetivas) são potentes produção de saúde. Suas formas de lidar nos indicam que os processos de saúde mental acontecem na corporeidade, nos contextos sociais, na cultura e na relação com a natureza.

A partir destes entendimentos, elas indicam caminhos, propostas, sugestões de ações, práticas, políticas para o trabalho docente em Educação Infantil para que possam viver sua saúde mental mais plenamente.

Para Izar, uma estratégia possível é a instituição promover o **autoconhecimento**, na forma de palestras e disseminação de informações sobre saúde mental. Para ela, isso seria fundamental para cada professora poder lidar com sua própria saúde.

“Então, Clau, eu acho que a gente precisava ter mais informações e alguma... Eu falo até formação, assim, pra gente conseguir lidar com algumas coisas, né, do nosso dia a dia. Eu acho no geral. Porque no geral, nós não sabemos lidar com algumas coisas. [...] Mas eu acho que quando a gente tem algumas conversas ou algumas palestras, ou alguma coisa que faça a gente se entender um pouquinho melhor, que traga um pouquinho da consciência pra algumas... Pra gente conseguir ver aquilo por outros lados, sabe. Eu acho que melhora um pouco o jeito da gente ver as coisas, o jeito dessa relação. [...] Eu acho que quando a gente entende porque que a gente faz tal coisa de uma determinada maneira e tudo, a gente também consegue entender o outro.” (IZAR)

Segundo ela, é preciso ter conhecimentos para poder se compreender. A ideia de que a promoção da saúde mental passa por mais (in)formação da equipe, e, portanto, sobrecarga e responsabilização individual e racional, também aparece em outras falas:

“Talvez os cursos de formação inicial de professores ou continuada também deveriam abordar esse aspecto da saúde mental. No mestrado, eu tive contato com uma moça que fez uma dissertação sobre o mal-estar docente. E isso aí não é abordado, isso aí não é discutido, né. Os professores passam por seus desafios, suas dificuldades, vão pra medicação e acabam ficando... [põe a mão na cabeça] sei lá, estranhos a vida toda. [Nome], por exemplo, é professora aposentada. Ela tem problema de memória, ela não pode falar em escola que já dá arrepio. Ela pegou trauma da escola, entendeu. Ela era professora [...] do [Ensino] Fundamental 2, então

youê vê o quanto que a escola nos afeta. [...] Então, a gente precisa discutir mais essa temática, estudar mais. (ALYA)

A solução para os problemas da educação passa por mais estudo por parte das educadoras, visto que ocorrem por falta de formação da equipe docente.

É sobre esses e essas docentes e suas formas de trabalho que se voltam as críticas e os objetivos das reformas governamentais, atribuindo-lhes a responsabilidade primeira pela baixa qualidade do ensino, ignorando a escassez de recursos, os baixos salários, o atraso tecnológico das escolas e a própria ausência de um sistema de educação (MARTINS, 2019, p.723).

A prática de atribuir responsabilização pelos problemas da educação às educadoras é tão comum que elas mesmas reproduzem estes discursos e trazem para si as “faltas” e as “soluções”, acarretando em mais sobrecarga.

No relato de Alya, aparece também o estigma social que o sofrimento psíquico traz consigo, a ideia de que as pessoas em sofrimento que buscam tratamento médico especializado ficam “estranhas”. Além de trazer o quanto a educação afeta todos os corpos que por ela passam. Pessoas que sofrem mesmo depois de aposentadas.

Uma das entrevistadas acredita que a promoção de cuidado no trabalho passa por aprender a dialogar sem perder a afetividade, algo que cada educadora da instituição, individualmente, deveria fazer. Mas aponta como um possível caminho a coletividade sobre o individualismo. Também compreende que é responsabilidade da equipe cuidar de si, mas reconhece que pode precisar pedir ajuda externa:

“Eu acho que a gente precisaria de alguma maneira sinalizar pras pessoas quando o diálogo por exemplo não tá, tá tendendo a uma comunicação violenta, né. Eu acho que deveria ter um trabalho em relação a isso, né. Em relação ao cuidado de como se comunicar no ambiente de trabalho. Que a gente precisa respirar e precisa pensar e refletir de que a gente não pode sair atacando todo mundo, ainda que a gente tenha os piores tipos de discussões, do ponto de vista de serem difíceis, tensas e tal. De que a gente tem que compreender que o objetivo é aquele determinado problema, aquela determinada discussão. E não algo interno, sabe. Acho que falta a gente diferenciar o que é o problema específico que a gente tá discutindo e o que é a individualidade dentro do trabalho. Então a gente precisa colocar os problemas dentro do lugar que ele deveria estar, que seria a problemática em si, né. [...] As vezes as emoções ficam muito afloradas e acabam atrapalhando a resolução das coisas. Eu acho que isso, acho que a gente precisaria aprender mais a respeito disso, sabe.”

“E você acha que tem uma maneira do grupo aprender isso?”
“Ah, deve ter, Clau, mas eu não sei. Eu me lembro que uma vez [uma colega] virou e falou assim, eu não conheço a trabalho que ela tinha comentado, mas ela falou assim ‘vocês precisariam de uma pessoa

especializada nesse tipo de trabalho, sabe. Que trabalha com essa comunicação no coletivo. Não conheço, não sei qual é o trabalho, mas poderia ser um mecanismo.” (MAIA)

Nashira compreende que a promoção de saúde mental de educadoras pode e precisa ser uma **prática das instituições e das pessoas que a integram:**

“Olha, eu tive uma experiência [em uma instituição] muito interessante, que a gente tinha [uma atividade], que era [nome da atividade] [...] e o que que a gente fazia [na atividade] era um momento, uma vez por semana, de acho que 2h, 1h30min, a gente aprendia a fazer meditação, a gente aprendia sobre os óleos essenciais, floral, yoga. Então tudo que ela sabia, ela nos oferecia de certa maneira. E depois ela começou a fazer umas atividades de coaching, assim, pensar etapas do que quer fazer e tal. Eu sempre fui meio preconceituosa com esse negócio de coaching, mas era legal, fazia sentido pra mim. Então, eu tenho essa coisa. Porque elas também acreditavam lá [na instituição] que a saúde mental do educador influenciava muito na atividade dele com as crianças assim. [...] Então eu trago um pouco essa coisa [da atividade] pra minha vida. Então por isso que eu decidi fazer a terapia novamente, eu falei ‘eu não tenho esse espaço no meu ambiente de trabalho’. Então eu acho que deveria ter espaço de escuta, sabe. Espaço de acolhimento caso for necessário, de alguma... Mas esse espaço, ele não pode ser individualizado, eu acho que ele tem que ser coletivo. Porque às vezes a dor de um, você vai ali trocando sabe. Eu acho que isso falta. E isso potencializa o trabalho ali com as crianças, o trabalho pedagógico, né.” (NASHIRA)

Mesmo que se trate de um trabalho individualizado, o relato de Nashira dá a entender que a instituição compreendia que

A decorrência é que o adoecimento não acomete exclusivamente o docente. Quando ele está doente, a escola como um todo tem contribuído para isso e/ou ela também adoece e o seu papel na formação de cidadãos acaba não se efetivando (Ferreira-Costa, Pedro-Silva, 2019, p.24)

Assim como uma prática institucional que leve em conta a saúde mental e busque promover um ambiente “saudável” pode potencializar o trabalho e a vida, a falta dela leva a sofrimento psíquico.

“Quando eu entrei [no trabalho na cidade], em 2000, quando foi 2002 eu comecei a fazer o uso de Rivotril. Aí ao longo dos anos, por problemas na família, doenças do meu pai, da minha mãe, do meu irmão. Chegou o tempo que eu fiz o uso de medicação forte! Medicação forte. Lítio. E aí fui chamada [em outra cidade], e aí eu fui tirando a medicação gradualmente de modo que eu passei 4 anos sem medicação. Voltei para [cá] e aí eu faço o uso de Rivotril de novo. Continuo. Pra poder dormir!”

“E você acha que o trabalho piora as suas condições?”

“Sim!” (MIRA)

Um ambiente adoeecedor aliado a um **sistema de saúde** também precarizado deixa algumas educadoras em situações de sofrimento e impotência:

“E você não tá tomando remédio?”

“*Eu tomo. Eu tenho depressão também, fia.*”

“É que você tinha falado que quando tava [em uma instituição], você tinha começado a tomar antidepressivo.”

“*Comecei. Comecei com faixa preta. Com [tarja] preta mesmo que eu comecei.*”

“Qual que você toma?”

“*Eu tomo sertralina. Eu tomo 100mg. Eu já tomei sertralina em outra época, logo que eu comecei... Eu já nem lembro mais. Eu tomava 300mg de sertralina. Tomei frontal, tomei lexotan. Eu não quero tomar lexotan pra dormir. Tomar remédio pra dormir é horrível. Então às vezes eu fico acordada à noite. Agora, eu tô um pouco melhor porque tô tomando triptofano. [...]*”

“Quem te receitou se você não tá indo em psiquiatra?”

“*Ah, a sertralina? O médico que eu passei no posto. Que eu tenho que fazer consulta a cada 6 meses. E eu falei pra ele que já tinha tomado sertralina, e tal. E ele passa pra mim.*”

“E você pretende ir em psiquiatra?”

“*Eu até pensei em fazer isso. Mas eu ainda não tenho como fazer porque na rede não tem, no SUS não tem, e eu não tenho como pagar. Então eu não tenho como pagar psiquiatra.*” (MEISSA)

Assim, há educadoras que se encontram desamparadas, tanto pelas instituições em que trabalham como pelo sistema público de saúde, historicamente subfinanciado e cada vez mais precarizado. E, então, precisam lidar sozinhas e com seus recursos próprios com seu sofrimento agravado e/ou causado pelo trabalho.

“*Eu sou bastante racional, assim. Então, quando eu tô dentro de uma situação, eu sempre tento ver o que que é essa situação. Porque que a pessoa também tá agindo assim. Que nem eu te falei, essa pessoa, eu via que às vezes ela conversava comigo, ela tinha problemas em casa, ela não tava conseguindo lidar com as coisas dela. Então essa falta de como ela lidar com algumas coisas dela, acabando afetando ela lá comigo. Então eu tentava trazer isso pro racional, pensar porque que tava acontecendo isso, que que era isso, como que eu podia lidar da melhor forma com isso, como eu podia relevar tudo isso apesar de tudo.*” (IZAR)

A educadora precisa lidar com as próprias questões e as da colega de trabalho (também em sofrimento por motivos próprios), que lhe causam estresse, já que o ambiente não promove acolhimento e saúde. Mesmo aquelas que têm condições de arcar com despesas de **terapia**, o fazem “pela metade”:

“Inclusive, na pandemia, eu estou fazendo terapia, entendeu. Tô fazendo de 15 em 15 porque é muito caro, queria fazer toda semana, mas aí pesa no orçamento.” (ALYA)

Elas indicam que viver com saúde mental também pode implicar em lidar melhor com os conflitos característicos da Educação Infantil:

“E teve um dia que eu deixei as crianças irem para a sala de brinquedos, que onde elas ficam na hora de ir embora e não tinha ninguém lá e uma criança brigou com a outra. [...] Aí eu falei nossa, gente, eu fiz tudo errado. Eu me senti muito culpada. E aí, né, eu na minha plena saúde mental que eu venho alimentando, falei, ‘não, eu tenho que assumir esse erro.’ Liguei para a coordenadora e falei, ‘olha, aconteceu isso. As crianças, eu deixei elas sozinhas, eu tô aqui pedindo desculpa, eu vou ter mais atenção em relação a isso.’ E a partir disso, eu criei uma relação muito mais próxima com a coordenadora. [...] Porque se a minha saúde mental não tivesse suficientemente boa, eu ia cair. Primeiro que eu ia culpar ela, depois ia culpar a instituição, ia culpar as crianças de terem brigado, e não ia assumir minha responsabilidade naquilo, assim. Então, eu acho que isso é muito bom. Então eu acho que a saúde mental, ela consegue ver algo desafiador, viver aquilo. Vamos viver essa dorzinha, essa culpa, mas vamos ver o que vai fazer com isso. Tá tudo bem, você errou. E acho que também se vê como ser humano. Você errou, você é ser humano, sabe. [...] Isso melhorou também pra olhar as outras professoras.” (NASHIRA)

Ao se entender “bem”, a educadora diz conseguir estabelecer diálogo e priorizar uma Educação de qualidade. A educação não se limita às crianças. Alya, por exemplo, reconhece que não foi educada para se observar e observar como se sente, o que ela acredita limitar suas formas de lidar com diferentes situações, causando mais desgaste:

“E aí, que que eu tenho observado, é... Desde a minha infância, minha mãe, minha família, sempre só trabalhavam com duas emoções ou feliz ou triste. ‘ah, você é uma pessoa sorridente, seu sorriso é lindo, seus dentes, sua covinha, então você é feliz.’ então, pra mim só tem a emoção felicidade. [risos] E aí, a vida não é assim. Menina, eu sofro pra caramba. Que que é raiva? Como eu lido com a raiva? [...] Nem sei o repertório de emoções que existem se for ver. [...] Acho que é por isso também que dá esse desgaste emocional que a gente fica sem energia. A gente não sabe lidar com as nossas emoções. [...]. Eu medito, faço uma meditação guiada, né [...] Mas eu percebi que a meditação pro adulto, ele já vai, tenta te relaxar e tal. Só que eu preciso de uma educação emocional, eu sinto que falta isso pra mim. Então, eu escuto a meditação para crianças, porque o instrutor, ele vai explicando ‘olha, reconheça sua emoção, perceba, o que você tá sentindo’ e não-sei-que. [risos] Tem me ajudado, a terapia tem me ajudado e as caminhadas têm me ajudado.” (ALYA)

Reconhecer e nomear o que sente, para ela (e também para Izar), é, então, uma das formas de se promover saúde. Há quem, ao buscar promover saúde com **atividades fora do trabalho**, o faz mantendo as perspectivas teóricas da Educação em mente:

“Eu não parei a música, né, então eu faço violão. Então isso é muuuuito bom, muito gostoso. [...]. Ainda tenho vontade de fazer dança também [risos] [...]. Eu tenho estudado muito lá o Loris Malaguzzi [educador italiano]. E aí quando eu vejo sobre as múltiplas linguagens... e aí uma vez eu li que a gente adulto também tem que ter essas múltiplas linguagens pra gente poder notar às vezes, ou realizar com as crianças vivências que acolham todas essas linguagens. E aí fico pensando nessa questão. Então, eu não vejo a hora da pandemia acabar, pra eu fazer essas coisas, sabe. Vou dançar, vamo aprender uma outra língua, vamo aprender a trabalhar o corpo, a trabalhar mais música, fazer aula de canto, sabe. Coisas que vão aquecendo a alma, sabe. Que vão regando mesmo a alma e não vão... Não deixando a gente perder essa sensibilidade que a arte também promove, sabe.” (MAIA)

Estudar teorias pedagógicas também pode ajudar a promover saúde, seja pela maneira de se olhar a própria prática e a própria vida, seja pelo sentido atribuído ao trabalho quando outros aspectos da vida causam sofrimento.

“Eu me casei pela primeira vez aos 19 anos. [...] E durou só um ano e meio. Porque ele me traiu. E eu não tinha maturidade nenhuma, eu falei “não, errou, primeiro erro, tchau!”. Separei. Só que aí isso mexeu muito com meu emocional. Tive que voltar pra casa dos meus pais, não tinha renda, não tinha nada. E aí, quando eu vi que eu fui abandonada, desrespeitada, que o trato que a gente fez enquanto casal não foi cumprido, e eu era muito certa... Isso mexeu com meu emocional. Eu morava perto de uma rodovia e decidi que eu ia pular na rodovia, eu não queria mais viver. Porque eu não confio nas pessoas, ninguém confia em mim, na minha casa, eles querem uma filha perfeita e eu não sou. Na hora que eu ia pular para um carro me atropelar, eu sentei no barranco e lembrei do meu orientador, da iniciação científica. Ele falava assim “você é tão dedicada, você vai ter um futuro brilhante”. Então, por causa dele, eu fiquei. Por causa da pedagogia, do estudo, da pesquisa. Às vezes, as pessoas falam “você é tão caxias, tão dedicada”. É isso que sustenta minha vida, ou sustentou, é o fio assim que me segurou. (ALYA)

E o próprio desenvolvimento do trabalho, aliado ao cuidado de si, pode abrir possibilidades de se ver de diferentes formas:

“Poder resolver conflitos junto com as crianças me alimenta muito, assim. Porque eu me vejo um pouco às vezes no lugar. Então sei lá. Rolou um puxão de cabelo. Beleza, e aí? 'ai tia o fulano puxou meu cabelo', [...] 'você quer que eu te ajude?', 'preciso', 'ó, diga pra ele

que você não gostou', 'ah, eu não gostei', 'não gostou do que?'. Então isso me ajuda também [...] na relação de adultos, 'olha, eu não gostei que fiquei esperando quase meia hora pra você entrar na reunião! Poxa, meu tempo. Eu não gostei'. Sabe, de me colocar. Então ao mesmo tempo que eu ajudo eles se colocarem, eu vou trabalhando assim... Tem uma coisa interessante do trabalho com as crianças, que é um trabalho interno e eu tenho visto muito isso na terapia. Pra você ser professora, tem uma coisa de trabalho interno muitooo grande, muito grande. E eu senti que depois da terapia, a minha qualidade lá com as crianças melhorou muito, muito mesmo. Criança que chora, às vezes me irritava criança que chorava. E aí eu tento... ele tá sentindo dor, algo tá doendo naquela criança. Aonde tá doendo? 'Ai, tia [nome], ele me falou que meu cabelo é feio', tá, alguma coisa assim. 'Isso me doeu'. Falei 'ah... então por isso você chorou?' Então dificilmente você vai me ver falar 'ai, para de chorar! não precisa chorar'. Precisa. Se tá chorando é porque precisa. [...] Então um outro olhar pras crianças. E isso é bom, isso me traz um prazer imenso. (NASHIRA)

É ao olhar a criança em si que Nashira aprende a lidar com situações que a desagradam. Experiência que veio no e com o trabalho. É a infância como experiência e ruptura. Para encerrar nosso último capítulo, a relação entre viver saúde mental, cuidar de si e infância, ainda que longa, se faz necessária.

Walter Kohan, ao fazer a distinção entre *chrónos* e *aion*, história e devir, aponta para a possibilidade de duas infâncias, ao menos. A primeira, cronológica, histórica: etapas de crescimento, modelo para o qual se educa. A segunda, *aiônica*, minoritária: experiência, acontecimento, ruptura, intensidade, devir.

Somos habitantes dos dois espaços, das duas temporalidades, das duas infâncias. Uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem. Não nos anima a condenação de uma e a mistificação da outra. Não somos juízes. Não se trata de combater uma e idealizar a outra. Não se trata, por último, de dizer como há que se educar as crianças. A distinção não é normativa, mas ontológica e política. O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (poder ser como potência, possibilidade real) o que é. Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar. (KOHAN, 2002, np)

Somos habitantes de infâncias em nossa passagem pela infância como crianças. E diferentemente de muitos adultos, somos convidados e revisitá-la intensamente em nosso trabalho, ao mesmo tempo que somos protagonistas da produção da própria noção compartilhada sobre a infância em si.

Habitamos essas duas infâncias possíveis (a infância cronológica e a intensiva), ao mesmo tempo em que elas nos habitam, nos constituem (tanto nossa própria infância, quanto as infâncias que cruzam nossa trajetória profissional).

Ao viver intensivamente (em termos de forças) e extensivamente (em termo de tempo e forma) relações mediadas pelas infâncias, podemos nos blindar de seu devir (com diferentes armaduras protetivas da vida adulta) e/ou desfrutá-lo. Podemos viver em devir-criança: romper, criar. E as participantes entendem isso muito bem:

“Me vem duas palavras fortes: que é liberdade - de criação, de arte, tirar o salto (tudo bem, a gente não usa salto na educação infantil, mas sabe?) É, livre... Mas por outro lado, é liberdade e caos. Então faz... Sai do controle [...] E eu tenho muito esse negócio de querer controlar tudo e não dá, né. A vida foge do nosso alcance. Então, isso pra mim, é um exercício profissional e pessoal, quando eu me entrego no caos. E cria-se coisas, e se vive e tá tudo bem e tá feliz e 'ah não queria ter manchado minha roupa mas manchei', faz parte da vida, eu construí uma coisa legal e as crianças tão felizes.[...] Eu pensava nossa que privilégio, né. Eu trabalho num lugar que eu posso ficar descalça, sentindo essa coisa boa, o sol entrando pela janela, pela porta...” (descrição do Foto-Voz)

O caos cria, e aqui, é tomado por nós, conforme destacado por Morin (2013), ou seja, como processo intrínseco da existência, que não se opõe diretamente à ordem, mas se refere à um campo de complexidades em potencial. No encontro do Foto-Voz, o debate continua:

“É o melhor lugar, gente”

“Mesmo no caos [risos]”

“Olha aí! Não é? Quando tá aquela muvuca, com aquelas crianças tudo pintada... Te dá um [suspira]. Gente, é isso, eu tô no melhor lugar, com as melhores pessoas... Essa coisa do caos tem uns segundo que você fica [suspiro/susto] 'que máximo isso', que você quase não pega aquela sensação...”

“O caos causa um respiro profundo. Tipo assim [suspiro/susto] [risos] 'ai, meu coração'”

“São segundos que você fica sem ar”

“Porque ficar sem ar em alguns momentos é bom”

[...]

“Às vezes, quem tá passando e entra na nossa sala e fala 'meu deus!'. E você tá vendo uma beleza ali. E a pessoa que tá passando, ela não acompanhou o processo, ela não conhece quem tá ali envolvido e ela fala 'gente, que bagunça'. E você tá achando aquilo de uma beleza de uma coisa de [suspiro] que te tira o ar.” (discussão entre as participantes no encontro do Foto-Voz)



Liberdade e caos. Caos causa um respiro profundo. Segundos sem ar. Em alguns momentos, é bom. O caos é uma sintonia que a gente ainda não percebeu. O caos cria. Eu vejo cores em mim. O MELHOR LUGAR!



Nestas falas, é perceptível a complexidade presente na construção da saúde mental docente (e de todos nós) e de seus modos singulares de subjetivação. A complexidade consiste em idealizar a produção de saúde mental em uma concepção de equilíbrio, mas experimentá-la ao permitir-se viver “o caos”, ou, dito de outro modo, o instituinte, momentos de desterritorialização do território escolar instituído, linhas de fuga.

Imprimimos a esse movimento, sua característica caótica³³, ou seja, nas palavras de Guattari (1992), “sempre ligada a um risco de mergulhar fora do sentido, fora das estruturas constituídas, ao mesmo tempo que se está imerso nelas”. No caos, lidamos com universos corporais e incorporais, visíveis e invisíveis. São universos que se entrecruzam e produzem sujeitos, experiências, saberes (BATISTA, 2014).

O encontro com as crianças, desestabiliza, esgota, estressa, mas, ao mesmo tempo, viver *em* potência infantil cria, liberta, produz, mas também acolhe, agrega. E, assim, potencializa saúde e vida.

∞

Até aqui, discutimos práticas e processos de saúde mental e sofrimento em diálogo com as educadoras participantes desta pesquisa. A partir de agora, vamos avaliar nosso trabalho e aquilo que não pudemos discutir e, então, nos despedir.

³³ A expressão ‘caosmose’ dá título a um livro de Félix Guattari (1992), se referindo composição da tríade caos, osmose e cosmo para pensar a complexidade da produção da subjetividade contemporânea. A fusão destas palavras destaca a condição caótica e de osmose que caracteriza o cosmo, o universo – aqui considerado como central na produção de análise dos processos educacionais e de saúde, mas além.

A vibrant cosmic background featuring a gradient from red and orange at the top to deep blue and purple at the bottom. The scene is filled with various celestial elements: several spiral galaxies, numerous bright stars of varying colors (yellow, white, blue, red), and some nebulae. The overall effect is a sense of vastness and depth in space.

V A T O HORIZONTES

O UNIVERSO TEM FIM?

Horizontes ou O Fim é o Começo

Mulher do fim do mundo
Eu sou, eu vou até o fim cantar
Cantar
Eu quero cantar até o fim
Me deixem cantar até o fim
Até o fim eu vou cantar
Eu vou cantar até o fim
Eu sou mulher do fim do mundo
Eu vou, eu vou, eu vou cantar, me deixem cantar até o fim
 (Elza Soares)³⁴

Para a Cosmologia, horizonte determina a distância máxima da qual um observador pode obter informações, delimita o limite da comunicação entre acontecimentos e definem o tamanho no universo observável (LISTA DE HORIZONTES COSMOLÓGICOS, 2015; MAGALHÃES, 2003). “Um evento é um acontecimento no espaço-tempo.” (RODRIGUES, 2013, p.1), assim “a linha de universo de uma galáxia é o conjunto de todos os acontecimentos dessa mesma galáxia, ordenados de uma maneira cronológica” (MAGALHÃES, 2003, p.106). Um dos tipos de horizonte é o “horizonte de acontecimentos [...] que separa os acontecimentos que podem ser observados num qualquer instante, dos que nunca poderão ser observados.” (MAGALHÃES, 2003, p.106).

Portanto, chamamos aqui de nossos horizontes a linha invisível entre o que pudemos observar e o que não estava ao nosso alcance. Nossos horizontes, de uma perspectiva mais terrestre, também determinam aquela linha que buscamos alcançar, para nos levar a novos mundos. Nossa pesquisa tem limites observáveis, mas também aponta horizontes possíveis, perseguíveis. Aqui, terminar é apenas indicar novos começos.

Nosso breve olhar para o infinito da pesquisa possibilitou a abertura para experiências singulares e para a produção de um plano comum, a partir do qual buscamos criar unidades de sentidos apresentadas e a construção de diálogos teórico-práticos.

³⁴ Compositores: Romulo Fróes / Alice Coutinho. A Mulher Do Fim Do Mundo. Elza Soares. Album: A mulher do fim do mundo 2015. Duração 4:37. Circus produções culturais & fonográficas

Nessa pesquisa qualitativa, a partir do Cartografia, buscamos compreender as experiências da saúde mental de educadoras de Educação Infantil. Compreendemos a cartografia não como um método fechado, mas como experimentação investigativa. Ao pesquisar junto com as educadoras, além delas se tornarem parte fundamental do texto da pesquisa, a própria pesquisa interfere e transforma as realidades, nos mundos, compartilhados ou não. Portanto, aqui estamos criando novas possibilidades de ser e estar, de viver.

Educação Infantil no Brasil, atualmente, constitui-se como conquista política para/de bebês e crianças. Conquista que se edifica também na profissionalização do trabalho, a partir da compreensão que a educação de bebês e crianças é um campo de saber específico e requer formação própria. Profissionalização esta que carrega suas marcas e seus marcos e se inscreve na lógica de trabalho moderno, implicando também seus riscos (não que antes da profissionalização as mulheres que cuidavam de bebês e crianças não sofressem as implicações de seus trabalhos).

O processo vivido na cartografia, com diferentes abordagens metodológicas, nos leva a novos problemas, novas perguntas, mas nos dão algumas pistas.

A saúde mental no trabalho docente na Educação Infantil se relaciona com o trabalho moderno, com o trabalho docente de maneira geral, mas também tem suas características próprias. A pesquisa, identificou algumas possíveis causas para o sofrimento psíquico, como que as professoras lidam com as relações cotidianas, as relações de poder e as estruturas institucionais. Como as estruturas agem como obstáculos ou como facilitadores do trabalho docente, com seus componentes de raça e gênero.

Observamos também os processos impostos pela pandemia de covid-19, tempo-espço em que esta pesquisa foi totalmente desenvolvida. Discutimos as relações pessoais no trabalho e entendemos que a saúde não é uma produção que se dá de forma isolada, não é uma relação específica que produz sofrimento, são certos agenciamentos das relações.

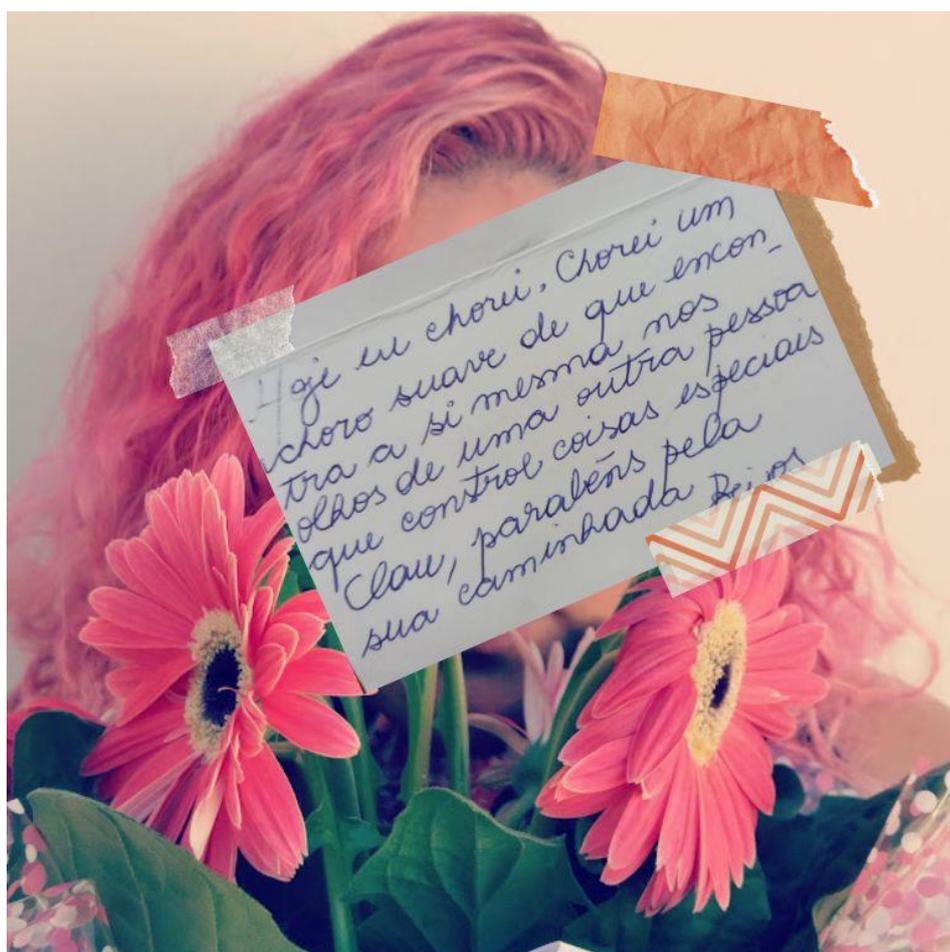
Discutimos desvalorização profissional, sobrecarga, cansaço, competitividade, sistemas de classificação. Compreendemos que não se pode afirmar exatamente o que causa sofrimento ou que produz saúde, visto que são processos implicados, entrelaçados, relacionais. No último capítulo, nos pudemos cartografar as estratégias de saúde que as próprias professoras identificam, criam, para lidar com os contextos. E a partir desse mapeamento, daquilo que é possível e criativo, esperamos contribuir para os processos formativos de professoras de Educação Infantil, para o desenvolvimento de políticas

públicas em saúde, para ações de cuidado com esta categoria e, mais ainda, para promover a escuta daquelas que muitas vezes se sentem silenciadas, depreciadas.

Ao nos aproximarmos do fim, olhamos para trás, retomamos nosso objetivo inicial, que era discutir a percepção de educadoras de Educação Infantil sobre seus processos de saúde mental nos contextos do trabalho. Com olhar especial para como o cotidiano do trabalho se relaciona com sua saúde mental, quais estratégias promotoras de saúde mental estão em seus contextos e potencializar cuidado de si em grupo.

Com base no que expusemos até o momento, cumprimos o objetivo primeiro, pois pudemos explorar como as educadoras percebem a sua saúde mental em diferentes condições e situações do seu trabalho. Assim, estabelecemos relações entre o cotidiano, as estruturas e os processos de trabalho e saúde mental. Também pudemos sondar maneiras de se promover saúde dentro e fora do trabalho. Por fim, acreditamos que criamos condições para cuidado de si, acolhimento e escuta conforme relatado pelas próprias participantes.

Figura 38 - Cartas de encontros



Fonte: Produzido pela autora.

Mesmo chegando perto dos objetivos, alguns limites se fizeram presentes, seja nas ferramentas metodológicas, ou na construção da pesquisa. Por exemplo, ainda que as participantes compreendam saúde mental como “equilíbrio”, a noção de saúde, em perguntas específicas com o termo saúde mental, operava na perspectiva saúde X doença, assim, muitas colocações se davam neste binarismo. Quando, nas entrevistas, eu fazia perguntas mais abrangentes, como “como você se sentiu com a situação?”, as respostas apresentavam mais elementos.

Algumas participantes também apontaram que situações que as perturbavam no início da carreira já não perturbam mais, então supõe-se que há uma experiência que vem com o tempo do exercício da profissão e os resultados poderiam ser diferentes com educadoras em início de carreira.

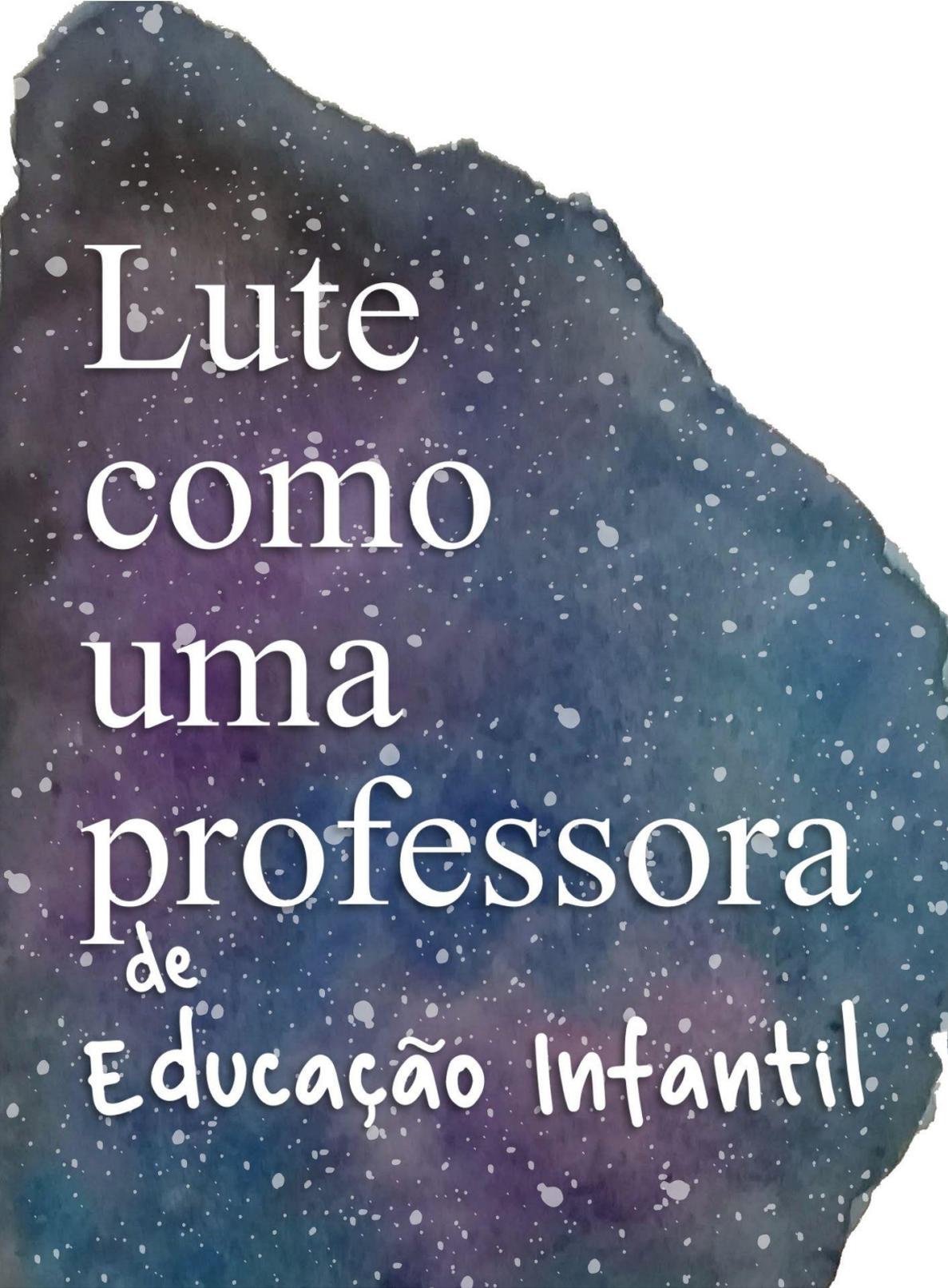
Outro limite percebido é a relação espaço-tempo da pesquisa em contradição com os desejos de quem a faz. De uma perspectiva prática, sinto que meu desejo de discutir tudo quanto fosse possível me impediu de aprofundar discussões em alguns momentos. Desejo que se justifica na medida em que também habito esse campo.

Aqui, assumo meu lugar na Educação Infantil junto às participantes da pesquisa. Nosso trabalho é difícil, requer estudo, planejamento, enfrentamentos cotidianos, ao passo que encaramos a desvalorização profissional, a precariedade do trabalho no mundo capitalístico, o cansaço físico e mental próprio dos fazeres na Educação Infantil. Desta forma, quero aproveitar o espaço que tenho para gritar com elas nossos sofrimentos e nossas potências. No entanto, o tempo da academia não comporta tanta força de potência e é preciso, editar falas, deixar de discutir certos aspectos e fazer escolhas metodológicas sempre doloridas em quem acha que há mais a ser dito.

E há muito mais a ser dito.

Tem sido um processo dolorido, tanto pelas minhas inseguranças, quanto por reviver, com as participantes cada fala, cada relato, cada dor compartilhada. Mas há também as alegrias e potências que encontramos e dividimos pelo caminho. Me enche de esperar saber que a pesquisa tem potência, tem escuta e tem a voz das educadoras, a nossa voz da Educação Infantil. Este trabalho nos mostra que é nos bons encontros (entre educadoras, entre educadoras e crianças, entre educadoras e comunidade, entre educadoras e instituições) que residem as potências transformadoras da Educação.

Mesmo que pontual, uma poeirinha cósmica, estamos movendo mundos. Juntas.



Lute
como
uma
professora
de
Educação Infantil

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete, SILVERIO, Valter R., OLIVEIRA, Fabiana & TEBET, Gabriela G. C. **Trabalhando a Diferença na Educação Infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ALMEIDA, M. V. M. **Corpo e Arte em Terapia Ocupacional**. Rio de Janeiro: Enelivros Editora, 2004.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na Escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.96, p.71-78, 1996.

AMARANTE, Paulo. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial**. 3 ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

AMBROSIO, Leticia. **Devir Corpo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Terapia Ocupacional). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

AMBROSIO, Leticia. **Raça, Gênero e Sexualidade: uma perspectiva da Terapia Ocupacional para as corporeidades dos jovens periféricos**. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

AMORIM, Igor Soares; CAFÉ, Lúcia Maria. Agenciamento e análise de domínio: um encontro possível. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.27, n.2, p. 75-88, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2017/10/pdf_a2d6319084_0000027007.pdf> Acesso em fev/2022.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman — 2.ed. — Rio de Janeiro: Guanabara, 1986

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virginia. Cartografar é Acompanhar Processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020 [2009].

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elisabeth. O Problema da Análise em Pesquisa Cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Sílvia. **Pistas do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016 [2014]. Volume 2.

BASTOS, Liliana Cabral. Narrativa e vida cotidiana. In: **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 118- 127, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12548/9852>>.

BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. Caosmose, desterritorialização e amorosidade na comunicação. **Questões Transversais**, São Leopoldo, Brasil, v. 2, n. 4, 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/article/view/9625>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal; CARLOTTO, Mary Sandra; COUTINHO, Antônio Souto; AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva. Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. **Rev. bras. epidemiol.** São Paulo, v. 13, n. 3, p. 502-512, Sept. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2010000300013&lng=en&nrm=iso>. access on 31 Aug. 2019. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2010000300013>>.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal; CARLOTTO, Mary Sandra; OLIVEIRA, Malu Nunes de; ZACCARA, Ana Aline. L.; BARROS, Eveline de O.; DUARTE, Marcella C. S. Transtornos mentais em professores universitários: estudo em um serviço de perícia médica. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 4538-4548, 2016. DOI: 10.9789/2175-5361.2016.v8i2.4538-4548. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/cuidadofundamental/article/view/5009>. Acesso em: 24 set. 2021.

BENDASSOLLI, P. F. O vocabulário da habilidade e da competência: algumas considerações neopragmáticas. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, [S. l.], v. 3, p. 65-76, 2001. DOI: 10.11606/issn.1981-0490.v3i0p65-76. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25997>. Acesso em: 21 set. 2021.

BERTAGNONI, Larissa. Retratos, relatos e impressões de crianças moradoras da periferia de São Paulo por meio do fotovoz. Dissertação (Mestrado em Ciências). Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Programa de Ciências da Reabilitação. São Paulo, 2017.

BORGES, Gabriel Caio Correa. A ideia de narrativa de Walter Benjamin e seus desdobramentos, pp. 63-77. **Revista Lampejo** - vol. 6 nº 2, 2017. Disponível em: <http://revistalampejo.org/edicoes/edicao-12-vol_6_n_2/artigos/4%20-%20A%20IDEIA%20DE%20NARRATIVA%20DE%20WALTER%20BENJAMIN.pdf>. Acesso em 06/10/2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 03/09/2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 03/09/2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 03/09/2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf> Acesso em 28/01/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília-DF, 2006. Volume 2

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SECAD; SEPPPIR, jun. 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/ CEB nº 05/2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**, 2009b. Não paginado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf> Acesso em jan/2022.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras nas Creches**: organização do espaço físico dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas: manual de orientação pedagógica: módulo 4. Brasília: MEC/SEB: 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno Territórios Educativos para Educação Integral**. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, MEC, SEF. Padrões de infra-estrutura para as instituições de educação infantil e Parâmetros de qualidade para a educação infantil. Documento preliminar. Brasília: MEC/SEF, s.d. Não paginado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/infra.pdf>> Acesso em jan/2022.

BRASIL, Christina Cesar Praça; BATISTA, Maxmiria Holanda; MELO, Anna Karynne da Silva; IBIAPIA, Flávio Lúcio Pontes; BRILHANTE, Aline Veras Moraes; DA SILVA,

Raimunda Magalhães. O contexto da docência e sua influência no sofrimento psíquico de professoras do ensino fundamental. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 180–188, 2016. DOI: 10.5020/18061230.2016.p180. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/5174>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CAMARGO, Danilo Alexandre Ferreira de. O abolicionismo escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2012.

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p.: il.

CASTRO, Ralph; FREITAS, Cinara A.; RODRIGUES, Eliete P.; SILVA, Maurino B. Terapia comunitária sistêmica e integrativa como instrumento de avaliação e diagnóstico da saúde de servidores da secretaria de educação de Uberaba-MG. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 12, 2016. DOI: 10.26673/tes.v12i0.9814. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9814>. Acesso em: 24 set. 2021.

CARACTERIZAÇÃO. In: Dicionário Google Oxford. 2021. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=caracteriza%C3%A7%C3%A3o&oq=caracteriza%C3%A7%C3%A3o&aqs=chrome.0.69i59j0i51219.365j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 06/10/2021.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CAIRUS, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105199, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105199>

COSTA, Rodney Q. F. da; SILVA, Nelson P. da. Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1–29, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656506>. Acesso em: 24 set. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação [online]**. 1997, v. 23, n. 1-2 [Acessado 31 Agosto 2021], pp. 185-195. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>>. Epub 23 Fev 1999. ISSN 0102-2555. <<https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>>.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo, Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In:_____. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992. 240p. Coleção TRANS.

DELEUZE, Gilles; GATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol, 1. São Paulo: Editora 34, 2011. 2ª Ed.

DELEUZE, Gilles; GATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol, 4. São Paulo: Editora 34, 2012. 2ª Ed.

DELIGNY, Fernand. **O Aracniano e outros textos**. Tradução Lara de Malimpesa. São Paulo: n-1 edições, 2015, p.34.

EVANGELISTA, André Luiz Ferreira; FERREIRA, Gabriel Araújo; JÚNIOR, Geraldo Aparecido Ferreira; OLIVEIRA, Vânia Cristine de; OLIVEIRA, Juliana Amorim Pacheco de. Relações interpessoais no ambiente de trabalho: os desafios da convivência em grupo. *Psicologia e Saúde em Debate* ISSN (eletrônico) 2446-922X Suplemento - I Mostra de Práticas Psicológicas – Estágio Básico. Novembro, 2016; 2(supl2):66-67.

FERIGATO, Sabrina Helena. **Cartografia dos centros de convivência de Campinas: produzindo redes de encontros**. 2013. 320 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas, Campinas: SP, 2013.

FERIGATO, Sabrina Helena e CARVALHO, Sérgio Resende. Pesquisa qualitativa, cartografia e saúde: conexões. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 2011, v. 15, n. 38 [Acessado 15 Setembro 2021], pp. 663-676. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-32832011005000037>>. Epub 23 Set 2011. ISSN 1807-5762. <<https://doi.org/10.1590/S1414-32832011005000037>>.

FERIGATO, Sabrina. O processo de curadoria em saúde e a construção da IV Mostra Nacional de Experiências em Atenção Básica. **Revista Brasileira Saúde da Família**, Brasília, n. 35/36. Não paginado. 2014. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/artigo_sabrina_ferigato.pdf>. Acesso em: 06/10/2021.

Ferigato, S. H., Teixeira, R. R., & Fragelli, M. C. B. (2020). A universidade e a atividade docente: desafios em uma experiência pandêmica. *Revista Docência Do Ensino Superior*, 10, 1–17. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24738>

FERNANDES, P.F. A. L. Visão de Maloqueiro: Uma carta sobre o jovem preto favelado, o funk e a saúde mental. Projeto de pesquisa. Mestrado em Terapia Ocupacional, Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos, 2021.

FERREIRA-COSTA, Rodney Querino; PEDRO-SILVA, Nelson. Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. **Pro-Posições** [online]. 2019, v. 30 [Acessado 12 Fevereiro 2022] , e20160143. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0143>>. Epub 18 Abr 2019. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0143>.

FIDALGO, Thaís Marques; MAXIMINO, Viviane Santalucia; LIBERMAN, Flavia. Aprendendo com um grupo de mulheres. **Revista DOBRA**, 2018. Não paginado. Disponível em: <https://revistadobra.weebly.com/uploads/1/1/1/8/111802469/pp_thais_fidalgo.pdf> Acesso em fev/2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. Tradução: Ligia M. Ponde Vassalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. 3 ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**: Curso no Collège de France (1974-1975). Tradução: E. Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRAGELLI, Clau; IDE, Victoria. Como as coisas caem: bebês perguntam, investigam, pesquisam. In: FRAGELLI, Clau; SILVA, Danitza Dianderas da; SILVA, Gabriella Pizzolante da; MADEIRA, Thais Fernanda Leite [Orgs.]. **Encontros com Bebês e Crianças**: experiências de infâncias na UAC. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 221p.

FRAGELLI, Clau; AMBROSIO, Leticia. Saúde Mental e Trabalho Docente: interfaces com o racismo. Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Terapia Ocupacional – SNPTO. Brasília, 02 e 03 de setembro de 2021.

GALVÃO, Edna Ferreira Coelho; GALVÃO, Juarez Bezerra. Pesquisa Intervenção e Análise Institucional: alguns apontamentos no âmbito da pesquisa qualitativa. **Revista Ciências da Sociedade** (RCS), Vol. 1, p.54-67, Jan/Jun 2017. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistacienciasdasociedade/article/view/373/292>>. Acesso em 05/10/2021.

GARCÍA, Ana Laura. El concepto de “red” en la cartografía de Fernand Deligny y sus contribuciones a la Pedagogía Social. Jornadas de Investigación del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Uruguay. Novembro de 2018.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 106, p. 63-86, jan./abr. 2009.

GASTALDO, D.; MAGALHÃES, L.; CARRASCO, C. “Mapas corporais narrados: um método para documentar trajetórias de saúde, resiliência, adoecimento e sofrimento.” In: FRAGA, A.B.; CARVALHO, Y.M.; GOMES, I.M. (orgs) *As Práticas Corporais no Campo da Saúde*. São Paulo: Hucitec, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
GIOVANNETTI, M. O. **Saúde mental e trabalho no contexto da educação infantil** [dissertação]; orientadora, Flávia Regina Souza Ramos. - Florianópolis, SC, 2011. 171pp.

Gonzalez, Lélia. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, 222-244. 1984.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma ético-estético. Ed. 34: Rio de Janeiro, 1992

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1999.

IANNINI, Gilson. Apresentação. In: *Sonhos Aprisionados* [dossiê]. **Revista Cult**. Ano 24., edição 266. Fevereiro 2021.

KASTRUP, Virginia. O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020 [2009].

KASTRUP, Virginia; HERLANIN, Caio. A Atenção Conjunta e o Bebê Cartógrafo: a cognição no Plano dos Afetos. **Ayvu Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 05, n. 01, Dez 2018, p. 117-139. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/ayvu/article/view/27403>>. Acesso em 3 mai. 2021

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação** - episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.

KOHAN, Walter Omar. A Infância da Educação: o Conceito de Devir-Criança. **Educação Pública**. v. 2, Ed. 1 – janeiro de 2002. Não paginado. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca#:~:text=DevirDcrianCAaACassimsemserconvidadaouantecipada>>. Acesso em 3 mai. 2021.

LAPOUJADE, David. **As Existências Mínimas**. São Paulo: n-1 Edições, 2017.

LEAL, Caroline Cândido Garcia Leal; GOMES-SPONHOLZ, Flávia Azevedo; MAMEDE, Fabiana Villela; SILVA, Marta Angélica Iossi; OLIVEIRA, Nathália Teresinha Baptista; LEITE, Adriana Moraes. Photovoice: experiência do método em pesquisa com mães adolescentes. **Escola Anna Nery [online]**. 2018, v. 22, n. 03 [Accessed 6 October 2021], e20170322. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2017-0322>>. Epub 12 Mar 2018. ISSN 2177-9465. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2017-0322>.

LIBERMAN, Flavia. O corpo como pulso. **Interface**, vol.14, n.33, pp.449-460, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832010000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01/08/2017.

LIBERMAN, Flavia; LIMA, Elizabeth Maria Freire de Araújo. Um corpo de cartógrafo. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]**. 2015, v. 19, n. 52 [Acessado 5 Outubro 2021], pp. 183-194. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0284>>. ISSN 1807-5762. <<https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0284>>.

LIBERMAN, Flavia; FRUTUOSO, Maria Fernanda Petroli; LIMA, Laura Camara; MENDES, Rosilda; ACOSTA, Ana Rojas. Articulação prático-teórica e a produção de inovação no mestrado profissional em Ensino em Ciências da Saúde. *Saúde Soc.* São Paulo, v.24, n.2, p.716-729, 2015.

LIMA, Elisabeth M. F. A. A análise de atividade e a construção do olhar do terapeuta ocupacional. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 15, n. 2, p. 42-8, maio/ago., 2004. Disponível em: < www.revistas.usp.br/rto/article/view/13938>. Acesso em: 01/08/2017.

LISTA DE HORIZONTES COSMOLÓGICOS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Lista_de_horizontes_cosmol%C3%B3gicos&oldid=51200420>. Acesso em: 5 fev. 2022.

LORENZ, Laura; CHILINGERIAN, Jon. Using Visual and Narrative Methods to Achieve Fair Process in Clinical Care. **Journal of visualized experiments: JoVE**. 10.3791/2342. 2011.

LOPES, Jader J. M.; VASCONCELLOS, Tânia. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteira**, v.6, n.1, pp.103-127, Jn/Jun 20116.

LUSSI, Isabela Aparecida de Oliveira; MATSUKURA, Thelma Simões; HAHN, Michelle Selma. Reabilitação psicossocial: oficinas de geração de renda no contexto da saúde mental: DOI: 10.15343/0104-7809.20102284290. **O Mundo da Saúde**, v. 34, n. 2, p. 284-290, 1 abr. 2010.

MAGALHÃES, Maria Helena Moreira da Silva Sousa. **Uma Introdução à Cosmologia**: Proposta para a formação de professores do ensino básico e secundário. 2003. Dissertação (Mestrado em Ensino de Astronomia). Departamento de Matemática Aplicada, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Porto, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/clauf/Desktop/5092_TM_01_C.pdf>. Acesso em 08/02/2022.

MASSA, Lilian D. B.; SILVA, Talita S. S.; SÁ, Isabela S. V. B.; BARRETO, Bárbara C. S.; ALMEIDA, Pedro H. T. Q.; PONTES, Tatiana B. Síndrome de Burnout em professores universitários. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 27, n. 2, p. 180-189, 17 ago. 2016. DOI: <<https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v27i2p180-189>>

MARTINS, Maria de Fátima Duarte; VIEIRA, Jarbas Santos; FEIJÓ, José Roberto Feijó; BUGS, Vanessa. O trabalho das docentes da Educação Infantil e o mal-estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2014, vol. 17, n. 2, p.281-289 – DOI: 10.11606/issn.1981-.0490.v17n2p281-289. Acesso em fev/2022.

MARTINS, Maria de Fátima Duarte; ARAÚJO, Tânia Maria; VIEIRA, Jarbas Santos; MEIRELES, Janaina Barela. Educação Infantil e saúde das professoras: estudos que se aproximam ao tema. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 712-725, maio/ago. 2019 ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992495>. Acesso em fev/2022.

MAXIMINO, Viviane Santalúcia. A constituição de grupos de atividade com pacientes psicóticos. Campinas. 1997. 199 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/311859>>. Acesso em: 06/10/2021.

MAZARO, Lisabelle Manente; MATSUKURA, Thelma Simões; LUSSI, Isabela Aparecida de Oliveira. Economia solidária como estratégia de inclusão social pelo trabalho no campo da saúde mental: panorama nacional. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional [online]**. 2020, v. 28, n. 1. Acesso em 5/10/2021, pp. 127-146. Disponível em: <<https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1880>>. Epub 06 Apr 2020. ISSN 2526-8910. <<https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1880>>.

MEIRINHO, Daniel. O olhar por diferentes lentes: o photovoice enquanto método científico participativo. **Discursos Fotográficos**, Londrina, v.13, n.23, p.261-290, ago./dez. 2017. DOI: 10.5433/1984-7939.2017v13n23p261.

MENDES, Mariana Louver. **Esquivas, criação e planos de existências**: ressonâncias éticas, estéticas e clínicas na trajetória de Fernand Deligny. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte). 135f. Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte. São Paulo, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, Juliana de Moraes; IANNINI, Gilson. Anatomia de um país em dissolução. In: *Sonhos Aprisionados [dossiê]*. **Revista Cult**. Ano 24., edição 266. Fevereiro 2021.

MORIN, Edgar. 2013. **Ciência com consciência**. 15ª ed., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

NEGRI, Toni. *Exílio - seguido de valor e afeto*. Iluminuras, 2001.

NEGRI, Antonio; LAZZARATO, Maurizio. **Trabalho Imaterial**: formas de vida e produção de subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 112 pp.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim Falava Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A Cartografia como Método da Pesquisa-Intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020 [2009].

OLIVEIRA, Julia Yoko Tachikawa de. **Trajetórias e caminhos**: uma cartografia dos bebês. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8477>.

OLIVEIRA, Mariana Esteves. Teoria, Trabalho e Gênero: Debate Historiográfico e Diálogos Entre Precarização e Feminização do Trabalho Docente. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v.4, nº8 jan-jun, 2015.p.148-167

OIT. Organização Internacional do Trabalho; UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e A Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior com um guia de utilização. OIT, UNESCO: Genebra, 2008.

PALADINI, Mariana Antero; SILVA, Danitza Dianderas. Vivências no berçário: acolhimento e formação inicial. In: FRAGELLI, Clau; SILVA, Danitza Dianderas da; SILVA, Gabriella Pizzolante da; MADEIRA, Thais Fernanda Leite [Orgs.]. **Encontros com Bebês e Crianças: experiências de infâncias na UAC**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 221p.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020 [2009].

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A Cartografia como Método de Pesquisa-Intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020a [2009].

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma Política da Narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020b [2009].

PAULON, Simone Mainieri; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, abr. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 set. 2019.

PELBART, Peter Pál. “Elementos para uma cartografia da grupalidade”. In: **Próximo Ato**. Itaú Cultural, 2007. 10pp. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/proximoato/pdf/textos/textopeterpelbart.pdf>> Acesso em 18/01/2022.

PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA NETO, Samuel de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saude soc.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 135-153, Mar. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902019000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 Set. 2019. <<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-12902019180304>>.

PEREIRA, Érico Felden; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; LOPES, Adair da Silva. Qualidade de vida de professores de educação básica do município de Florianópolis, SC,

Brasil. **Cien Saude Colet [periódico na internet]** (2012/Mar). [Citado em 12/02/2022]. Disponível em: <http://www.cienciasaudecoletiva.com.br/artigos/qualidade-de-vida-de-professores-de-educacao-basica-do-municipio-de-florianopolis-sc/9575?id=9575>.

QUARENTEI, Mariângela S. Do ocupar à criação de territórios existenciais. **Anais do X Congresso Brasileiro de Terapia Ocupacional: contextos, territórios e diversidades**, Goiânia, 2007.

RAGO, Margareth. Escritas de si, Parrésia e Feminismos. In: VEIGA-NETO, Alfredo; CASTELO BRANCO, Guilherme. (orgs). **Foucault, Filosofia e Política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 251-267.

RODRIGUES, Manuela G. Estruturas causais. **Revista Brasileira de Ensino de Física [online]**. 2013, v. 35, n. 1 [Acessado 8 fevereiro 2022], pp. 1-5. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1806-11172013000100012>>. Epub 07 Maio 2013. ISSN 1806-9126. <https://doi.org/10.1590/S1806-11172013000100012>.

ROCHA, Renan V S, TORRENTÉ, Mônica O. N; COELHO, Maria T. A. D. **Saúde Mental e Racismo: narrativas de trabalhadoras e trabalhadores da atenção psicossocial**. Salvador: Editora Devires, 2021.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2011.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. *Psicologia & Sociedade [online]*. 2014, v. 26, n. 1 [Acessado 10 Fevereiro 2022] , pp. 44-52. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100006>>. Epub 06 Maio 2014. ISSN 1807-0310. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100006>.

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Revista Atos de Pesquisa em Educação / Blumenau**, v.16, e8574, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8574>.

SANCHES SILVESTRINI, Marina. **Terapia Ocupacional e Cultura: uma curadoria de tessituras entre Práticas, Políticas, Diversidade e Direitos**. 161f. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional). Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2019.

SANTOS, Milton. O Dinheiro e o Território. **GEOgraphia**, v. 1, n. 1, p. 7-13, 9 set. 2009. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia1999.v1i1.a13360>.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-24, 14 ago. 2020.

SATO, Leny; BERNARDO, Márcia Hespanhol. Saúde mental e trabalho: os problemas que persistem. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**. 2005, v. 10, n. 4 [Acessado 21 setembro 2021], p.869-878. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413->

81232005000400011>. Epub 11 Jun 2007. ISSN 1678-4561.
<<https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000400011>>.

SILVA, Alexandro da; CASTRO-SILVA, Carlos Roberto; MOURA, Ludmila de. Pesquisa qualitativa em saúde: percursos e percalços da formação para pesquisadores iniciantes. **Saúde e Sociedade [online]**. 2018, v. 27, n. 2 [Acessado 15 Setembro 2021], pp. 632-645. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902018172700>>. ISSN 1984-0470. <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902018172700>>.

SILVA, Fabiana M. N.; VENDRÚSCULO-FANGEL, Letícia M.; RODRIGUES, Daniela S. A Terapia Ocupacional e a saúde do trabalhador: panorama de produção bibliográfica. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**. UFSCar, São Carlos, v. 24, n. 2, pp. 351-361, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAR0604> (acesso em 03/09/2019)

SILVA, K. P.; BERTOMEU, V. P. C.; BERTOMEU, J. V. C. “A Imagem na Documentação Pedagógica: a integração da comunicação na formação do professor”. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 257-284, jan./abr. 2014. DOI: <<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n1p257>>.

SOARES, Leonardo Barros; MIRANDA, Luciana Lobo. Produzir subjetividades: o que significa? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. UERJ, RJ, Ano 9, n.2, 2009. DOI: <https://doi.org/10.12957/epp.2009.9112>.

SOUZA, D.M. O olhar por diferentes lentes: o photovoice enquanto método científico participativo. **Discursos Fotográficos**. v. 13, n. 23 (2017). pp.261-290.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out.-dez. 2011.

SUFOCO. In: Dicionário Google Oxford. 2021. Disponível em: https://www.google.com/search?q=sufoco+significado&sxsrf=APq-WBsYIU9ARGJvT1OJu-FuckBbfervXA%3A1644693000104&ei=CAYIYqbBBYnU1sQPhZGc6AQ&oq=SUFOCO+SI&gs_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAEYADIKCAAQgAQQRhD5ATIFCAAQgAQyBQguEIAEMgYIABAWEB4yBggAEByQHjIGCAAQFhAeMgYIABAWEB4yBggAEByQHjIGCAAQFhAeMgYIABAWEB46BwgAEecQsAM6BwgAELADEEM6CggAE OQCELADGAA6DwguENQCEMgDELADEEMYAToMCC4QyAMQsAMQQxgBOg QIABBDOgQILhBDOgsILhCABBBDHARCvAToICAAQFhAKEB5KBAhBGABKBA hGGAFQ9wFYlg5g9R1oAXABeACAAekBiAG5BZIBAzItM5gBAKABAcgBEsABA doBBggAEAEYCdoBBggBEAEYCA&scient=gws-wiz. Acesso em: 06/10/2021.

TROITINHO, Maria C. R.; SILVA, Ivonilce Brelaz; SOUSA, Maiana Maia; SANTOS, Adriana Damascena; MAXIMINO, Caio. Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da COVID-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, 2021, e00331162. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00331

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Revista de Saúde Pública [online]*.

2005, v. 39, n. 3 [Acessado 15 Setembro 2021], pp. 507-514. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-89102005000300025>>. Epub 30 Jun 2005. ISSN 1518-8787. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102005000300025>.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STERN, D.N. **O momento presente na psicoterapia e na vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; FRAGELLI, Maria Claudia Bullio; OLIVEIRA, Priscila Helena Dovigo (orgs). **Memórias da Educação Infantil: histórias das primeiras creches municipais de São Carlos**. São Carlos/SP: FPMSC, 2015.

TESDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A Entrevista na Pesquisa Cartográfica: a experiência do dizer. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016 [2014]. Volume 2.

TYSON, Neil deGrasse. **Astrofísica para Apressados**. 2 ed. São Paulo: Planeta, 2017. p. 14-15

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago. / dez., 2014. P.203.

WANG, Caroline. Photovoice: A Participatory Action Research Strategy Applied to Women's Health. **Journal Of Women's Health**. Volume 8, Number 2, 1999. School of Public Health, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan.

WHO. World Health Organization. Library Cataloguing-in-Publication. **Data Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice: report of the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne** / [editors: Helen Herrman, Shekhar Saxena, Rob Moodie]. 2005

ZACCHI, Marlucy Silveira de Souza. **Professores(as): trabalho, vida e saúde**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2004.



APÊNDICE

Apêndice I: Formulário de Interesse

Formulário de interesse (via *GoogleForms*®)

Pesquisa “Saúde Mental e Trabalho Docente na Educação Infantil”

Projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos. A pesquisa será realizada pela pedagoga e professora de Educação Infantil, Maria Claudia Bullio Fragelli, sob orientação da Profa. Dra. Sabrina Helena Ferigato.

O objetivo deste estudo é identificar e analisar a percepção de educadoras de Educação Infantil sobre sua própria saúde mental no processo de trabalho na cidade de São Carlos.

A docência foi identificada pela Organização Internacional do Trabalho como uma profissão de alto risco, sendo a segunda categoria profissional a portar doenças ocupacionais. A literatura sobre problemas de saúde de professores mostra a prevalência de transtornos mentais e de comportamento, seja do sistema público ou particular, em todos os níveis da educação. Encontramos a necessidade de mais pesquisas sobre saúde mental de educadoras de Educação Infantil, de forma a promover intervenção de organização do trabalho para que lhes traga saúde e bem-estar.

A pesquisa está submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar (parecer consubstanciado n. 4.591.238).

Suas respostas neste formulário servirão para seleção de participantes e não implicarão na efetiva participação na pesquisa.

Você pode entrar em contato conosco:

Profa. Esp. Maria Claudia Bullio Fragelli (mestranda): claufragelli@gmail.com

Profa. Dra. Sabrina Helena Ferigato (orientadora): sabrinaferigato@gmail.com

[continua na próxima página...]

Apêndice II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resoluções 466/2012 e 510/2016 do CNS)

“SAÚDE MENTAL E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Você está sendo convidada para participar da pesquisa “Saúde Mental e Trabalho Docente na Educação Infantil”, que está sendo desenvolvida pela mestranda Maria Claudia Bullio Fragelli, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sabrina Helena Ferigato no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos.

O objetivo deste estudo é identificar e analisar a percepção de educadoras de Educação Infantil sobre sua própria saúde mental no processo de trabalho.

Portanto, você foi escolhida por ser educadora, responsável ou co-responsável pedagógica por agrupamentos (etários ou multi-etários) de crianças de 3 meses a 5 anos e 11 meses, em instituições de Educação Infantil da cidade de uma cidade no interior de São Paulo (de rede pública ou privada) em efetivo exercício, atendendo a critérios de inclusão na pesquisa.

A sua participação na pesquisa se dará por (1) entrevista semiestruturada e (2) oficina em grupo de Fotovoz. A entrevista semiestruturada terá o objetivo de identificar questões mais específicas e singulares de cada participante, traçando um perfil sociodemográfico das participantes, trajetórias e contextos sociais e culturais. A entrevista seguirá um roteiro pré-estabelecido e será realizada individualmente em plataforma virtual mais adequada a cada participante. A oficina coletiva seguirá o método do Fotovoz, uma metodologia em que as próprias participantes fotografam seu cotidiano e seus espaços a partir da temática da pesquisa em consonância com a proposta do grupo, de forma a incentivar o debate. Os processos do Fotovoz seguirão procedimentos éticos em pesquisa. Os encontros serão gravados (filmagem simples ou gravação via *GoogleMeet*®) e registrados pela pesquisadora em Diário de Campo.

Mediante o cenário de isolamento social devido à pandemia de Covid-19, o grupo será conduzido de forma virtual pela plataforma *GoogleMeet*® (ou outra que seja mais afim para o grupo). As condições para participar (equipamentos, acesso à internet etc.) são de responsabilidade das participantes (caso haja necessidade de deslocamento, o mesmo é de responsabilidade da participante).

Os riscos de participação na pesquisa podem se apresentar na forma de desconforto ou angústia com questões referentes ao cotidiano e às experiências vividas, por tratar de questões pessoais, emocionais e ligadas à experiência subjetiva da saúde mental e do cuidado de si relacionadas ao trabalho. Em caso de surgimento/identificação de desconfortos, a pesquisadora se responsabiliza pelo acolhimento quando for possível e devidos encaminhamentos profissionais cabíveis à medida que for necessário. Todas as atividades serão realizadas em comum acordo com as participantes que não devem ter nenhuma obrigação de executá-las.

Como benefícios, a pesquisa pode auxiliar na compreensão da própria saúde mental e processos de trabalho, bem como desenvolvimento de estratégias de cuidado de si, através do acolhimento, escuta ativa e reflexões compartilhadas.

Sua participação será anônima e confidencial, ou seja, em todas as publicações decorrentes da pesquisa, sua identidade e da instituição em que trabalha serão preservadas. Os dados produzidos são o foco da pesquisa, e, portanto, serão passíveis de publicação. Sua participação é voluntária, ou seja, você não receberá cachê ou pagamento e nem será cobrada por ela. A qualquer momento poderá retirar seu consentimento e desistir de participar da pesquisa, sendo que sua recusa não trará nenhum prejuízo a si mesma nem na sua relação com a pesquisadora ou instituição de trabalho.

Você terá acesso a uma via deste termo, assinada pela pesquisadora, em que consta o telefone e o endereço da pesquisadora. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Quando esta Pesquisa for concluída, você receberá uma cópia digital do trabalho completo para conhecimento e apreciação.

Declaro que tenho mais de 18 anos e entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação nesta pesquisa e concordo em participar dela. Autorizo a pesquisadora a gravar os encontros para posterior transcrição e uso dos dados para a pesquisa e materiais decorrentes, assim como autorizo o uso da minha imagem (oriunda da dinâmica do Fotovoz, caso seja meu registro) para fins da pesquisa. Fui informada que

meu nome será preservado e a qualquer momento posso retirar minha autorização. A pesquisadora me informou, ainda, que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar (parecer n. 4.591.238), que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

São Carlos,

Nome completo	
RG	
Telefone	
E-mail	
Assinatura	

Nome e assinatura da pesquisadora

Maria Claudia Bullio Fragelli

Nome e assinatura da orientadora

Sabrina Helena Ferigato

Contato:

Pesquisadora: Maria Claudia Bullio Fragelli
Contato telefônico: (██████████)
E-mail: claufragelli@gmail.com

Professora orientadora: Sabrina Helena Ferigato
Contato telefônico: (██████████)
E-mail: sabrinaferigato@gmail.com

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional
Rodovia Wahsington Luis s/n, km 235. CEP: 13565-905. São Carlos. SP.



Apêndice III: Roteiro de Entrevista

Entrevista

1. Dados sociodemográficos (formulário on-line via *GoogleForms*®)

Roteiro para Entrevista

1. Dados sociodemográficos (formulário on-line via *GoogleForms*®)

Nome				
Idade		Estado civil		
Raça/etnia/cor				
<input type="checkbox"/> preta	<input type="checkbox"/> parda	<input type="checkbox"/> indígena	<input type="checkbox"/> amarela	<input type="checkbox"/> branca <input type="checkbox"/> não declarada
Identidade de Gênero				
<input type="checkbox"/> Mulher	<input type="checkbox"/> Homem	<input type="checkbox"/> Outro_____	<input type="checkbox"/> trans	<input type="checkbox"/> cis
Sexualidade				
<input type="checkbox"/> Lésbica	<input type="checkbox"/> Bissexual	<input type="checkbox"/> Heterossexual	<input type="checkbox"/> Outra	
Há quanto tempo é professora de Educação Infantil?				
Vinculação empregatícia		(estatutário, CLT, outro)		
Instituição em que trabalha		Há quanto tempo?		
Possui trabalho complementar? Se sim, qual?				
Renda individual (em Salários Mínimos [SM] – faixas de salário do IBGE 2020)				
<input type="checkbox"/> Até 2 SM (Até R\$ 2.090,01)	<input type="checkbox"/> De 2 a 4 SM (R\$ 2.090,01 a R\$ 4.180,00)	<input type="checkbox"/> De 4 a 10 SM (R\$ 4.180,01 a R\$ 10.450,00)	<input type="checkbox"/> De 10 a 20 SM (R\$ 10.450,01 a R\$ 20.900,00)	<input type="checkbox"/> Acima de 20 SM (R\$ 20.900,01 ou mais)

Renda familiar (em Salários Mínimos [SM] – faixas de salário do IBGE 2020)

() Até 2 SM (Até R\$ 2.090,01)	() De 2 a 4 SM (R\$ 2.090,01 a R\$ 4.180,00)	De 4 a 10 SM (R\$ 4.180,01 a R\$ 10.450,00)	De 10 a 20 SM (R\$ 10.450,01 a R\$ 20.900,00)	Acima de 20 SM (R\$ 20.900,01 ou mais)
------------------------------------	--	--	--	---

Quantas pessoas moram na casa?**Possui Filhos?** () sim () não **Quantos?****2. Contextualização**

- Me conte brevemente sobre a sua trajetória profissional, desde a sua formação, se possível, destacando como e porque você se tornou professora de Educação Infantil. Me conte como foi o caminho desde a sua formação até você se tornar professora de Educação Infantil e como tem sido sua trajetória profissional.
- Jornada de trabalho – em horas. Quantas horas com criança? Quantas horas de planejamento/estudo? Como era sua rotina de trabalho [antes da pandemia]? O que você fazia todos os dias? Me descreva um dia comum de trabalho.

3. Relação entre saúde mental e trabalho

- O que você entende por saúde mental? Para você, o que é saúde mental?
[entender o que a pessoa tá dizendo para eu poder fazer as perguntas]
- Você percebe alguma relação entre seu estado emocional e o seu cotidiano de trabalho? Qual? Coisas que acontecem no seu trabalho que afetam vc.
- Situações que te fazem sofrer. Me dá um exemplo de uma situação que te causou sofrimento. Existe algum aspecto específico do cotidiano do trabalho que causa desgaste/sofrimento. (por exemplo, o cheiro do lugar)
- E situações/momentos no trabalho que você acha que *contribuem para melhorar* sua saúde mental? Qual/quais? Me conte as coisas boas! Me dá um exemplo de uma situação que promoveu saúde. Existe algum aspecto específico do cotidiano do trabalho que causa sensações/emoções/estímulos positivos ou que melhora sua saúde mental/estado emocional (por exemplo, as cores do lugar)
- De maneira geral, como você avalia seu estado de saúde mental, quando pensa no seu trabalho?

4. Nas relações sociais

- a. Você considera que você interfere na saúde mental/estado emocional das pessoas com as quais você se relaciona no trabalho? Como?
- b. Como tem sido suas experiências com grupos de trabalhos coletivos?
- c. Você identifica que /Você tem algum aspecto seu relacionado à sua idade/gênero/raça/sexualidade/ter filhos interfere no seu cotidiano e nas suas relações de trabalho e/ou na sua saúde mental? Como você se sente nessas ocasiões? Como você lida? Além desses, tem alguma outra característica sua que você acha que interfere?

5. Narrativas infantis

- a. Me conte uma história/cena que te impactou, vivenciada por você enquanto criança na Educação Infantil.

6. Estratégias

- a. Quais estratégias você utiliza dentro e/ou fora do ambiente de trabalho para promoção da sua saúde mental? O que te faz se sentir bem? O que você faz para lidar com as situações que você considera ruins?
- b. Você faz/fez uso de medicações ou terapias para resolução de problemas relacionados/agravados no/pelo ambiente de trabalho?
- c. Na sua opinião, quais os maiores desafios para um ambiente de trabalho promotor/produtor de saúde mental efetivo? Que estratégias você sugere para enfrentar os desafios que você mencionou?

7. Há outras considerações que gostaria de fazer?

Apêndice IV: Narrativa Disparadora para o Grupo

Cheguei para trabalhar ainda irritada com a reunião pedagógica de ontem. Foi difícil demais. Não sei o que se passa na cabeça daquela Andreia. Ela pode ser gestora, mas não é dona das pessoas. E as outras professoras nem falam nada. Eu sei o que aquelas professoras falam de mim, mas eu sei que faço um bom trabalho. Pelo menos eu acho que sim. Vamos começar mais um dia.

Chego na sala um pouco antes das crianças e dou uma arrumada, preparo os brinquedos no espaço pra recebê-las. Ana chega no colo da mãe, sorridente. Ela abre os braços e pula no meu colo. Naquele meio segundo que ela se lançou no ar, senti a confiança que ela (e a mãe) tem que eu vou pega-la com segurança. Eu a pego e nos olhamos, sorrindo. Como quem sabe que o dia vai ser feliz. Ela me mostra o que tem nas mãos: as chaves da mãe. Negociamos, eu e a mãe, para ela devolver. Ela começa a chorar, mas eu pego o chocalho que ela gosta, ela aceita e vai brincar. As outras crianças vão chegando tranquilas. Algumas ainda sonolentas. Maria chega particularmente irritada, não quer papo nem brincar. Fica um tempo sentada sozinha, olhando a turma brincar. Depois de um tempo, se junta às outras crianças.

Quando vamos para o lanche, já “peguei no tranco”, estou atenta, e disposta. O que é importante, pois as refeições sempre demandam mais atenção e cuidado.

Quando voltamos à sala, eu conto uma história com fantoches que eu fiz duas noites atrás. As crianças conhecem a história porque eu já contei com livro, agora estamos recontando com fantoches. As crianças parecem não ligar muito para os fantoches a princípio. Mas eu sei que elas gostam da história, eu me empolgo na dramatização e parece que elas se divertem também. Dou os fantoches para brincarem, elas imediatamente pegam todos. Davi pega um dos fantoches e leva para dar comidinha. Joana pega outro, coloca no próprio punho e reconta a história, sozinha, repetindo algumas das minhas frases. Vejo que ela imita alguns dos meus trejeitos e não posso deixar de sorrir. Depois da história, vamos fazer uma pintura com os pés.

Preparo o espaço com papel craft e pratinhos com guache colorido. As crianças pisam na tinta e no papel. Elas precisam de ajuda porque é escorregadio. Muitas sentam ou deitam e começam a pintar com as mãos. As cores vão se espalhando pelo papel, formando texturas e padrões. Ana se dedica a pintar com as pontas dos dedos, fazendo

desenhos mais estruturados. Alguém trouxe um dos fantoches, que agora está coberto de tinta! As crianças criam pinturas com o corpo todo, ficam concentradas explorando os materiais, os trajetos das tintas. Alguém vira o pratinho de tinta e espalha tudo. A essa altura, eu tenho tinta em mim também. Algumas crianças ficaram muito pintadas e agora é hora de recolher tudo, limpar o espaço e as crianças. A pintura ficou tão colorida e cheia de vida! O espaço também ficou... preciso dar uma limpada. Algumas crianças conseguem se lavar sozinhas, mas a maioria precisa de ajuda. Vitória escorrega no banheiro, mas não se machuca.

Conforme cada uma vai ficando limpa, vamos ao parque/área externa. As crianças já vão correndo, chegam cada uma nos seus brinquedos preferidos. Fico circulando pelo espaço, checando as crianças, brincando um pouco. Ouço um choro, me viro e Tomas e Evelin estão brigando por uma pá, Tomas dá um tapa no ombro dela e Evelin vai com a boca aberta em direção ao rosto de Tomas para morder, mas eu chego na hora. Tomas chora muito, porque Evelin pegou a pá dele. Conversando, descubro que foi Tomas quem tirou a pá de Evelin e ela estava pegando de volta. Negocio com Tomas e devolvo a pá à Evelin. Tomas chora ainda mais. Procuro outro brinquedo que ele possa se interessar. Ele se distrai com um rastelo. Maria, que chegou irritada, demonstra muita irritação. Chora cada vez que alguém tenta brincar com ela ou toca nela. Tento brincar com ela, mas ela prefere ficar sozinha. Fico por perto para garantir que nada mais grave aconteça. Alguns outros pequenos conflitos, mas tudo vai se resolvendo.

É a hora do meu intervalo. Passo quase 15 minutos parada, quieta. Como, respiro.

Quando chego de volta, Daniel está com um gelo na boca, no colo da Stephanie. Pergunto o que houve, ele caiu enquanto corria e bateu o lábio. Está inchado, saiu um pouco de sangue. Ele pede meu colo e fica quietinho até a hora de comermos. Recolhemos os brinquedos, com alguma resistência, e vamos lavar as mãos para comer. Luisa se recusou a comer. Tentei insistir, conversar, brincar, mas não teve jeito. Comeu uma colher e não quis mais. Decidi não insistir. Luisa não tem comido direito. Preciso lembrar de conversar com o pai dela sobre isso quando ele vier buscar.

Ao terminar de comer, as crianças estão muito sujas. Era macarrão, tem molho até no cabelo de algumas. Com exceção da Luisa, todas comeram super bem e sozinhas! Ajudo as crianças a se limparem, lavarem as mãos e o rosto. Escovar os dentes. Aquelas

com as roupas muito molhadas precisam trocar. Quando nos preparamos para a saída, não encontro a sandália da Alice. Ela também não sabe onde está. Peço para a Stephanie procurar no parque, perguntar em outras salas. Não encontramos de jeito nenhum.

A essa altura, Tomas quer dormir. Maria, que chegou irritada, fica mais irritadiça, chora. É sono. Levo os dois para dormir, Tomas segura na minha mão e dorme rapidamente. Maria segue muito irritada, mas não quer dormir. Tiro ela de perto de Tomas para não acordá-lo. Tento distrair até a saída, mas ela está com choro fácil. Eu fico cansada também, vou acabando com meu repertório do que fazer.

As famílias começam a chegar na porta. Alice vai embora sem sapato, a tia veio buscar apressada. Eu estava conversando com o pai da Luisa e não consegui falar com ela. Amanhã eu resolvo isso. A mãe do Arthur vem me perguntar de uma blusa dele que não foi na mochila ontem e eu digo que pode ter ido na mochila de outra criança e vou perguntar para as famílias. Ela fala que não tem problema, isso acontece.

O pai de Daniel é o último a chegar, atrasado. Eu explico o acidente. Ele fica irritado, levanta um pouco a voz, diz que é a terceira vez que ele volta machucado. Tento explicar que nessa fase é comum crianças caírem, mas não teve jeito. Ele foi embora bravo. Recolho minhas coisas para ir embora. Trombo com a Paula no corredor. Conto pra ela o que aconteceu. Ela me dá um abraço e fala pra eu não me preocupar, que amanhã eu posso conversar com ele de novo mais calmo e ele vai entender. Passo pela direção para contar o que aconteceu, a diretora, como se nada tivesse acontecido ontem, fala pra eu tomar mais cuidado com as crianças.

Vou embora para casa e fico uma hora deitada, sem me mexer. Estou com muita dor nas costas hoje. Faço uma lista mental de tudo que tenho que fazer até amanhã. Mas por agora, preciso descansar.