

AFETOS DOCENTES E RELAÇÕES DE CUIDADO NA CRECHE: NARRATIVAS DE PROFESSORAS EM DISCUSSÃO

AFECTOS DOCENTES Y RELACIONES DE CUIDADO EN LA GUARDERÍA: NARRATIVAS DE MAESTRAS EN DISCUSIÓN

AFFECTION IN TEACHING AND CARE RELATIONSHIPS IN NURSERY SCHOOLS: NARRATIVES OF TEACHERS IN DISCUSSION

Rodrigo Saballa de CARVALHO¹

RESUMO: O artigo apresenta resultados de uma pesquisa cujo foco analítico foi a problematização das concepções sobre afetos na docência no berçário. O mote de discussão da investigação foram os modos como as professoras significam as relações de afeto que permeiam as ações de cuidado desenvolvidas com as crianças. O campo teórico de fundamento da pesquisa foram os Estudos de Gênero, os Estudos da Pedagogia da Infância, assim como contribuições de pesquisas da antropologia e da sociologia que discutem a temática dos afetos. Metodologicamente, foi realizado um grupo focal com 20 professoras de bebês. Para tanto, foram propostos seis encontros, nos quais as professoras discutiram a temática do afeto e suas relações com a docência na Educação Infantil. A análise das narrativas docentes evidenciou a recorrência de duas concepções de afeto no exercício das ações de cuidado com os bebês: o afeto como imperativo; e o excesso de afeto como razão de desprestígio profissional. Embora o afeto seja entendido pelas professoras como um imperativo, é visto paralelamente como razão de desprestígio profissional quando demonstrado em excesso. Para as docentes, demonstrar afeto em excesso pelos bebês evidencia uma proximidade com a experiência materna, fato que gera a falta de reconhecimento profissional. Com base na pesquisa, concluiu-se que os significados dos afetos são construções culturais que demandam desnaturalização e reinvenção no âmbito da creche, tendo em vista a experimentação de modos próprios de exercício da docência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Creche. Docência. Cuidado. Afetos docentes.

RESUMEN: *El artículo presenta los resultados de una investigación cuyo enfoque analítico ha sido la problematización de las concepciones sobre afectos en la docencia en la guardería. El eje de discusión ha sido el modo como las maestras significan las relaciones de afecto que atraviesan las acciones de cuidado desarrolladas con niños. El campo teórico de fundamento ha sido los Estudios de Género, y de Pedagogía de la Infancia, así como contribuciones de investigaciones de la Antropología y de la Sociología*

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS – Brasil. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da na Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias. Professor da área de Educação Infantil do Departamento de Estudos Especializados (DEE) da Faculdade de Educação da UFRGS. Pós-Doutor em Educação (UFPEL). Doutor em Educação (UFRGS). Mestre em Educação (UFRGS). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-8899-0998>>. E-mail: rsaballa@terra.com.br

que discuten la temática de los afectos. Metodológicamente, se ha realizado un grupo focal con 20 maestras de bebés. Se han propuesto seis encuentros para discutir la temática del afecto y sus relaciones con la docencia en la Educación Infantil. El análisis de las narrativas docentes ha puesto de manifiesto la recurrencia de dos concepciones de afecto en el ejercicio de las acciones de cuidado con los bebés: el afecto como imperativo; y el exceso de afecto como motivo de desprestigio profesional. Aunque las maestras entiendan el afecto como un imperativo, se lo ven, paralelamente, como motivo de desprestigio profesional cuando se lo demuestran en exceso. Para las docentes, demostrar afecto en exceso por los bebés pone de manifiesto una proximidad con la experiencia materna, hecho que genera la falta de reconocimiento profesional. Se ha concluido que los significados de los afectos son construcciones culturales que demandan desnaturalización y reinención en el marco de la guardería, teniendo en cuenta la experimentación de modos propios de ejercicio de la docencia.

PALABRAS-CLAVE: Educación infantil. Guardería. Docencia. Cuidado. Afectos docentes.

ABSTRACT: The paper presents results of a research whose analytical focus was the discussion of understandings of affection in teaching in nursery schools. The investigation's discussion focused on the ways in which teachers signify the relations of affection that permeate the actions of care developed with the children. The research's theoretical field was the Gender Studies, Early Childhood Pedagogy Studies, as well as research contributions from anthropology and sociology that discuss the theme of affection. Methodologically, a focus group was held with 20 infant teachers. For that, six meetings were proposed, in which the teachers discussed the theme of affection and its relationship with teaching in Early Childhood Education. The analysis of the teacher's narratives evidenced the recurrence of two understandings of affection in the exercise of actions of care with infants: affection as an imperative, and the excess of affection as a reason for professional discredit. Although affection is understood by teachers as an imperative, it is seen, in parallel, as a reason for professional discredit when demonstrated in excess. For teachers, showing excessive affection for infants indicates a proximity to the maternal experience, a fact that generates a lack of professional recognition. Based on the research, it was concluded that the meanings of affections are cultural constructions that demand denaturation and reinvention in nursery schools in order to experiment with their own modes of teaching.

KEYWORDS: Early childhood education. Nursery school. Teaching. Care. Affection in teaching.

Introducción

Los afectos docentes respectan a específicamente los “sentimientos que los profesores evidencian en las relaciones que establecen con los niños, colegas y respectivas familias atendidas” (ABRAMOWSKI, 2010, p. 23), a lo largo de la jornada diaria de trabajo en la institución. Tales afectos han adquirido cada vez más centralidad en el ámbito

de la docencia contemporánea en la Educación Infantil, en especial en lo que refiere a las prácticas de cuidado con los bebés en la guardería.

De este modo, en las investigaciones sobre formación docente (GONÇALVES, 2014; SCHMITT, 2014; CASTRO, 2016; CARVALHO; RADOWSKI, 2017), se han considerado las relaciones decurrentes de la atención individualizada de la maestra con los bebés como una de las características específicas de la acción pedagógica en la guardería. Equivale a afirmar que, entre las maestras actuando diariamente en la guardería, es consenso que los bebés necesitan de una atención profesional intensa, ya que poseen necesidades “biológicas, físicas y emocionales que se deben atender” (SCHMITT, 2014, p. 212). En este sentido, las relaciones sociales promotoras de los afectos docentes por medio de las prácticas de cuidado con los bebés en la guardería constituyen espacios “de poder y resistencia, por medio de los cuales diferencias y éticas se comunican, se negocian y se comparten” (ABRAMOWSKI, 2010, p. 55).

Por todos los aspectos ya dichos, es posible declarar que el afecto en la docencia con los bebés se encuentra directamente vinculado a una pedagogía de las relaciones, en la cual el cuidado, como ética, y la reacción se configuran como referencias para que se piense la acción pedagógica (CARVALHO; RADOMSKI, 2017). Esto porque los relacionamientos de cuidado, entre los cuales se incluyen las prácticas desarrolladas en la guardería, “presentan una atención personal continua e intensa que mejora el bien-estar de sus destinatarios” (ZELIZER, 2011, p. 138).

Bajo tal perspectiva, la “guardería en cuanto unidad física y territorial es una matriz relacional constitutiva de cuidados” (FERNANDES, 2011, p. 80) que opera como un espacio privilegiado en la producción de afectos docentes (CARVALHO, 2014), “tributarios de las relaciones sociales, del contexto cultural” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 11) e institucional desde el cual emergen. Los afectos docentes – destacándose, en este artículo, las relaciones decurrentes de los cuidados de las maestras con los bebés – “no lo son naturales, espontáneos, instintivos, universales tampoco inmutables” (ABRAMOWSKI, 2010, p. 33), sino contruidos, aprendidos y regulados en el ejercicio diario de la docencia con bebés.

Desde las consideraciones iniciales presentadas, es importante aclarar que este artículo es decurrente de una investigación cuyo enfoque analítico ha sido la problematización de las concepciones sobre afectos en el ejercicio de la docencia en la guardería. El fulcro de discusión del proceso investigativo han sido los modos por los

cuales las maestras de guardería significan las relaciones de afecto que impregnan las acciones de cuidado desarrolladas diariamente con los niños. Se trató de discutir la dimensión ética del cuidado (GUIMARÃES, 2011), para más allá de una acción instrumental sobre el cuerpo de los bebés. Así, las prácticas de cuidado han sido comprendidas, en el desarrollo de la investigación, como constituidas por afectos docentes (ABRAMOWSKI, 2010), productores de tensiones y embates en el contexto de las relaciones de trabajo que las maestras de guardería establecen cotidianamente con sus colegas en el interior de la guardería.

Por lo tanto, la investigación desarrollada se fundó en los Estudios de Género (TRONTO, 1997; LOURO, 1999; MEYER, 2003; STRATHERN, 2006), en los estudios del campo de la Pedagogía de la Infancia sobre la docencia con bebés OSTETTO, 2008; GONÇALVES, 2014; GUIMARÃES, 2011; SCHMITT, 2014; MARTINS, 2014; CASTRO, 2016; CARVALHO; RADOMSKI, 2017), así como en contribuciones de investigación de la antropología y sociología que discuten el tema de los afectos en la escena contemporánea (ABRAMOWSKI, 2010; REZENDE; COELHO, 2010; ILLOUZ, 2011; ZELIZER, 2011; CARVALHO, 2014). Metodológicamente, el trabajo de campo se desarrolló desde la proposición de un grupo focal² (LEOVORLINO; PELICIONI, 2001; GONDIM, 2002; BARBOUR, 2009; FLICK, 2009) con 20 maestras de bebés de 6 hasta 14 meses. Las profesoras participantes de la investigación tenían edades entre 25 y 35 años, eran graduadas en Pedagogía y actuaban en grupos de guarderías en escuelas públicas y privadas ubicadas en la región noroeste del estado de Rio Grande do Sul.

Para la operación del trabajo de campo, se realizaron seis encuentros, grabados en video, con las profesoras, mediados por el coordinador de la investigación y documentados por dos auxiliares, los cuales actuaran como relatores de las discusiones desarrolladas en el grupo focal. Los encuentros ocurrieron dos veces por semana, con secciones de una hora de duración. La perspectiva cultural de los afectos docentes (ABRAMOWSKI, 2010; REZENDE; COELHO, 2010; CARVALHO, 2014) fue el tema central, permeando las discusiones desarrolladas en todos los encuentros.

En la primera reunión con las profesoras, antes del comienzo del trabajo de campo, se han expuestos los objetivos, los procedimientos metodológicos previstos para el desarrollo de la investigación y los aspectos éticos que se les llevarían en consideración en

² El grupo focal, como estrategia de investigación cualitativa “[...] consiste en la integración entre los participantes y el investigador, que objetiva coleccionar datos desde la discusión enfocada en tópicos específicos y directivos” (LERVOLINO; PELICIONI, 2001, p. 116).

la difusión de las informaciones provenientes del grupo focal. Tras las informaciones y aclaramientos prestados, todas las maestras aceptaron participar de la investigación, ante la firma de Término de Consentimiento Libre y Aclarado (TCLE).

Para la realización de cada uno de los encuentros, se definió un plan de trabajo (GONDIM, 2002) constituido por un disparador de discusión y por el debate promocionado y moderado por el coordinador de la investigación. Sin embargo, considerando los límites del artículo, en los análisis a presentarse, será enfocado el cuarto encuentro, en el cual se discutió con las maestras específicamente el tópico de las relaciones (y tensiones) entre afectos docentes y acciones de cuidado con los bebés en el contexto de la guardería.

Presentadas estas primeras consideraciones sobre el panorama de la investigación y sus aspectos metodológicos, se destaca que el análisis de las narrativas de las maestras compartidas en las discusiones del grupo focal evidenció la recurrencia de dos concepciones de afecto en el ejercicio de las acciones de cuidado con bebés: el afecto como imperativo; y el (exceso de) afecto con razón de desprestigio profesional. Aunque el afecto docente en las acciones de cuidado con los bebés sea significativo como un imperativo (CARVALHO, 2014), se ve, cuando evidenciado en “exceso”, como razón de desprestigio profesional, por el hecho de supuestamente “desnaturalizar” la acción pedagógica.

Para mejor comprensión del lector, se informa que el artículo está organizado en cuatro secciones. La primera, cuyo título es “Afectos docentes y relaciones de cuidado: notas conceptuales”, presenta los conceptos desde los cuales se operarán los análisis de las narrativas de las maestras participantes de la investigación. La segunda sección, intitulada “El afecto docente (como imperativo), el cuidado con los bebés y la regulación de las emociones”, y la tercera, nombrada “La ‘medida correcta’ de los afectos en las relaciones de cuidado con los bebés”, enfocan, respectivamente, las dos unidades analíticas que emergían del examen del material empírico producido durante la realización de los grupos focales. Por fin, en la última sección del artículo se presentan las consideraciones finales.

Afectos docentes y relaciones de cuidado: notas conceptuales

Los sentimientos no tienen una naturaliza universal, aunque esta convicción aún forme parte del sentido común occidental (REZENDE; COELHO, 2010; ILLOUZ, 2011) y

sea difusora de mandatos y estereotipos pedagógicos constituidores de una “gramática de las emociones”³ (REZENDE, 2012) en el contexto de las instituciones educacionales. En lo que respecta a los afectos se puede afirmar que estos no poseen universalidad y tampoco singularidad, por lo tanto, se los comprende como elementos sociales. Los afectos forman parte de la dinámica de la vida de las personas y, como tal, están presentes en el contexto de interacciones sociales específicas llevadas en el cotidiano.

La palabra afecto deriva etimológicamente de “afección”, con el sentido de afectarse, sufrir una acción, influenciarse o tener el comportamiento cambiado por una acción (CARVALHO, 2014). Como recuerda Illouz (2011, p. 9), el “afecto no es una acción en sí misma, pero es la energía interna que impele al individuo a actuar, que confiere un ‘clima’ o una ‘coloración’ a un acto”. O sea, el afecto, como energía que mueve las relaciones entre los individuos implica, de forma simultánea, cognición, evaluación, motivación y cuerpo (ILLOUZ, 2011). Por lo tanto, no se comprende a los afectos abstractamente, de modo independiente de las interacciones entre los individuos, ni a parte de los contextos de los cuales emergen.

Bajo esta perspectiva, cabe reiterar que los afectos docentes se comprenden como “las formas por las cuales las profesoras sienten, perciben, actúan y expresan sus sentimientos en relación a los niños, familias y al trabajo que desarrollan” (CARVALHO, 2014, p. 236) en la guardería. Este entendimiento es importante para que se reconozca el “denso contenido afectivo” (FERNANDES, 2011) de la docencia con bebés (permeado por sentimiento variados), la “contingencia de los afectos” (ILLOUZ, 2011), así como se ha aclarado que los afectos de las profesoras “no ocurren de modo natural, no nacen de sus corazones, tampoco de sus entrañas” (ABRAMOWSKI, 2010), pero se producen y significan culturalmente (REZENDE; COELHO, 2010). Como se puede saber, “los afectos, en todas sus variantes no son puros, naturales, espontáneos, instintivos, universales, eternos tampoco inmutables” (CARVALHO, 2014, p. 236), sino históricos, ambivalentes, construidos y aprendidos por la profesora en el contexto de su docencia, como se podrá observar en la transcripción de las narrativas presentadas en lo que sigue:

³ Desde el concepto de gramática de las emociones Rezende (2012, p. 831) destaca tanto la idea de que “los sentimientos se construyen culturalmente, como también la visión de que hay un conjunto de normas de expresión adecuadas a los contextos distintos con los cuales los individuos tienen que lidiar”.

P01⁴: *El afecto está siempre presente en nuestro trabajo con los bebés en la guardería, pues lo hacemos intensamente como prácticas de cuidado. Pero no es afecto sólo en el sentido de sentimiento de cariño, respecto y afición por los niños. Al fin y al cabo somos humanas, no somos máquinas. Por ello, me refiero también al afecto en el sentido de afectarse, de afectar a los demás, como nosotros discutimos con las colegas en el grupo focal en el encuentro pasado. Somos afectadas y afectamos diariamente a los bebés, nuestros pares, las familias y los demás niños en la escuela. Confieso que trabajar en turno integral con el BI es vivir en una tempestad de sentimientos, que ni siempre se aceptan y se respetan por los compañeros y dirección de la niñería. En realidad, nadie se preocupa con lo que nos afecta, con el modo como nos afectamos. La preocupación se centra siempre en cómo nosotros debemos afectarles a los demás. En resumen, yo puedo decir que la alegría, a tristeza, la impotencia, la calma, el cansancio, la euforia y la realización son elementos con los cuales nosotros, maestras de guardería, tenemos que aprender a lidiar diariamente.*

P08: *Yo estoy de acuerdo con el relato de la colega sobre la concepción cultural de afecto, pero me gustaría añadir que las relaciones de cuidado con los bebés son centrales en nuestras acciones como maestras. Nuestra práctica pedagógica es permeada por el cuidado, y eso es muy visible para todas las personas con las cuales lidiamos diariamente. La madre que deja su niño en la guardería seguramente espera que él sea bien cuidado, teniendo todas las necesidades atendidas. De este modo, es natural que nuestras compañeras comprendan los afectos docentes exclusivamente en el ámbito de los cuidados que tenemos con los bebés. Al fin y al cabo, afecto y relaciones de cuidado son aspectos constituyentes de nuestra docencia. Por otro lado, lo que me asusta es el hecho de sernos muchas veces evaluadas, criticadas y menospreciadas profesionalmente por nuestras propias colegas, maestras de los niños más grandes, por el hecho de pasarnos mucho tiempo cuidado de los bebés. En fin, somos cobradas por nuestros pares para ejercernos la “correcta medida de los afectos” en las prácticas de cuidado con los bebés, ya que no debemos confundirnos con las madres o simples cuidadoras. (Grupo Focal – 5º encuentro).*

La lectura de la primera narrativa aclara que para la profesora no significa el afecto sólo en un sentido restricto, traducido comúnmente por los modos cómo se les afecta (o que se debe afectar) a los demás. En sus palabras, ella describe el afecto como potencia que mueve las relaciones, poniendo en evidencia perspectivas que reducen a los sentimientos al plan privado de las emociones.

Lo que dice la maestra destaca la tensión entre el “imperativo del afecto” (CARVALHO, 2014) y la intensa regulación sobre los sentimientos considerados “políticamente incorrectos” (ABRAMOWSKI, 2010), el “denso contenido afectivo”

⁴ Con la intención de garantizar el anonimato de las participantes de la investigación, las maestras serán nombradas por la letra P (profesora), seguida de un número (01-20), correspondiente a lo atribuido a cada una de ellas.

(FERNANDES, 2011) de la docencia en la guardería y la necesidad de atención y reconocimiento respecto a la complejidad involucrada en el duro trabajo de ser maestra de bebés. Alegría, tristeza, impotencia, calma, cansancio, euforia y realización son citados por la maestra como parte de una “gramática de las emociones” (REZENDE; COELHO, 2010; REZENDE, 2012) con las cuales ella necesita aprender a manejar en el ejercicio diario de su profesión.

En este panorama, los afectos expresos en las relaciones de cuidado de las maestras con los bebés adquieren centralidad, conforme destacado con mayor énfasis en la segunda narrativa presentada. Eso porque los afectos poseen un significado moral, lo cual se potencializa durante las prácticas de cuidado con los bebés (TRONTO, 1997). Es por medio de la demostración de la “correcta medida de los afectos” (debiendo evitarse los excesos) en el ejercicio del cuidado con los bebés que las docentes son “evaluadas, criticadas e incluso menospreciadas” por sus pares, cuando ultrapasan los límites de lo que convencionalmente se instituye como siendo la expresión adecuada de los afectos. Tales consideraciones son importantes para que se puedan aclarar las relaciones entre los afectos docentes y el significado moral de las prácticas de cuidado en la guardería.

De este modo, desde el entendimiento de que las relaciones de cuidado se constituyen por “una atención personal continua e intensa que mejora el bienestar de sus destinatarios” (ZELIZER, 2011, p. 138), de que el acto de cuidar implica compromiso y de que, además de eso, posee significado moral acorde con su objeto (TRONTO, 1997), es imprescindible aclarar los sentidos menospreciados atribuidos a la palabra “cuidado”. A este respecto, Tronto (1997) presenta una interesante y productiva distinción entre las expresiones “cuidado con” y “cuidado de”.

El “cuidado con”, según la dicha autora, corresponde a un modo general de compromiso, pues tiene relación a los objetos menos concretos. Para la autora, el “cuidado de” se significa moralmente en el contexto social (y también se puede decir que en el ámbito de la guardería como institución), porque implica la existencia de un objeto específico para el cual el sujeto direcciona su atención (TRONTO, 1997). Bajo esta perspectiva, la crítica de Tronto (1997) se fija en el hecho de que generalmente el “cuidado con” se atribuye a los hombres y el “cuidado de” a las mujeres (por considerarse un trabajo de menor prestigio y sin valor social) y a las profesionales actuantes en áreas de la docencia, asistencia social, enfermería, etc., o sea, profesiones directamente implicadas en el cuidado del otro.

En el cuadro de la investigación, conforme se puede acompañar en las narrativas presentadas, las docentes están intensamente involucradas con el “cuidado de los” bebés (aunque este tenga un cuño educativo), ya que actúan con apoyo sustituto a las familias cuanto a la atención de las necesidades de los niños. Tal aspecto vuelve las relaciones de cuidado ejercidas por las docentes en la guardería pasibles de significación moral (CARVALHO, 2014) y la regulación continua por las compañeras de las etapas subsecuentes. Por el hecho del cuidado con los bebés considerarse (de modo naturalizado) una acción típicamente femenina, proveniente del ámbito doméstico y por lo tanto sin reconocimiento público y político (MARTINS, 2014), su exacerbación por medio de la expresión de afectos que ultrapasen a la “correcta medida” se rechaza por las maestras de los niños más grandes. Eso significa que “en el campo educativo [especialmente en el contexto de la guardería] el afectivo está por momento sobrevalorado y por otros cuestionado y descalificado” (ABRAMOWSKI, 2010, p. 82), pues el espacio de la sospecha se ubica en el argumento de la desprofesionalización.

En este sentido, como recuerda Fernandes (2011, p. 11), “el reto hercúleo que atraviesa décadas [todavía] se mantiene: mostrar el contenido de lo que se llama de doméstico, pasar del invisible para el visible, hacer aparecer el trabajo escondido”. O sea, en el ámbito de la discusión que se ha desarrollado, “es necesario valorar la experiencia femenina, deshaciendo elementos de subordinación patriarcal, sin quitarse el saber que es fruto de los modos históricos del pensar-sentir-hacer, propio de las mujeres” (GUIMARÃES, 2011, p. 49).

Por lo tanto, con base en el panorama descrito, cabe señalar que las maestras actuantes en la guardería están inseridas en un espacio de vida colectiva que exige un involucramiento intenso con los bebés y con las familias, además de la manutención de actividades concomitantes (SCHMITT, 2014), partes del oficio de la docencia, como el planeamiento, la documentación del trabajo, las reuniones, la atención a las familias, entre otras innúmeras tareas. Sin duda, las maestras de la guardería viven una “tempestad de sentimientos” en el cotidiano profesional ni siempre aceptos y reconocidos como elementos constitutivos de la práctica docente pues, como señala Abramowski (2010, p. 63), “la maestra no tiene vía libre para sentir cualquier cosa”.

Por esta razón, la maestra es incitada a regular sus sentimientos “desde un proceso de disciplina y correlato, aprendizaje de autogobierno, que empieza en la familia y se extiende por la escolarización y por el convivio social en las instituciones” (CARVALHO,

2014, p. 237) educacionales en que actúa. Se trata del continuo aprendizaje de control de los “afectos (considerados) políticamente incorrectos” (ABRAMOWSKI, 2010) en el ejercicio de la docencia, sentimiento que las maestras aprenden no ser conveniente sentir o expresar y los cuales, por lo tanto, deben aprender a “controlar, medir, dominar y metabolizar” (ABRAMOWSKI, 2010, p. 61) para reconocerse profesionalmente por sus pares. Tal discusión será el foco analítico de la próxima sección.

El afecto docente (como imperativo), el cuidado con los bebés y la regulación de las emociones

P20: La docencia en la guardería es muy agotadora, pero hay una exigencia implícita de que tenemos que estar siempre alegres. Cualquier demostración de cansancio o falta de paciencia, la coordinadora y sus compañeras de otros grupos ya criticaban, pues consideran que nuestro malo humor puede interferir negativamente en los modos cómo cuidamos de los bebés. Esto es totalmente arbitrario y sin sentido. Ellas se olvidan que en el trabajo con los niños más grandes es menos agotador. Sin mencionarse el tranquilo trabajo de la coordinación, que consiste en no hacer nada todo el día.

Investigador: *¿Pero cuál es el motivo de la crítica?*

P20: Ellas creen que nosotras debemos estar siempre bienhumoradas, porque tenemos estilo para trabajar con bebés. Creen que ponerse en cuclillas, cambiar pañales, tomar al bebé en sus brazos pensando en el regazo es algo muy sencillo. Trabajar en turno integrar con B1 es extremadamente desgastante. Cuando llega el final de semana, generalmente yo me voy poniendo más agotada, y las sonrisas y el buen humor empiezan a disminuir, pero eso no afecta en nada mi cuidado con los bebés. Por esta razón, afirmo tranquilamente que la expresión de mis sentimientos jamás interfiere negativamente en las relaciones de cuidado que establezco con los bebés de mi grupo.

P07: En la guardería que yo trabajo, también hay esta política de no poder expresar afectos considerados equivocados, como cansancio, mal humor, tristeza, angustia, etc. Además de eso, también tenemos que escuchar de modo reiterado que tenemos estilo para cuidar de bebés. Eso porque el estilo con los bebés se ve como una suerte de don especial, del cual las maestras de guarderías ya nacen dotadas. Todos los años, por ejemplo nadie quiere asumir el B1, y la justificativa es la de que ellas no tienen estilo para cuidar de los niños. Por otro lado, si yo no estoy siempre sonriente, la coordinadora pregunta: “Profesora, ¿qué pasó? Si sigues con esta mala cara, los bebés van a ponerse tristes y llorar. No te olvides que aún tenemos bebés en período de adaptación. Seguro que con tus hijos no te ponen malhumorada”. El que la coordinadora se olvida es que quien realiza la adaptación con los bebés diariamente soy yo. Parece que trabajar con bebés es una tarea que no exige esfuerzo. Para mi coordinadora, pasa que basta que yo mantenga la sonrisa en la cara y todo se resolverá.

Investigador: *¿Y ustedes vivencian alguna situación semejante en el cotidiano de la guardería?*

P15: *Escuchando las colegas, parece que yo he visto a las maestras de mi escuela y la coordinadora. Todo es muy semejante, hasta esta historia que yo tengo estilo para lidiar con los bebés. Sólo cambia la dirección, parece que ellas están hablando de mi escuela.*

P04: *Las situaciones relatadas son típicas en la guardería. Como maestras de guarderías, somos convocadas a ser siempre afectivas y adorables con todas las personas. Creo que eso tiene que ver también con la relación directa que algunas personas, basadas en el sentido común, establecen con la maternidad. Al fin y al cabo, la madre no tiene tiempo para ponerse cansada. La madre tiene que estar siempre alegre y dispuesta para el trabajo, por más pesado que sea. La guardería, en realidad, reproduce el retrato de una sociedad machista y patriarcal.*

P18: *¡Dios mío! Yo estoy muy de acuerdo con la compañera. Vivencio eso diariamente. Es muy complicado, nadie se pone en nuestro lugar. No basta decir que tenemos estilo, pues eso es una ficción producida para cercar nuestros derechos de profesoras. Es necesario reconocer nuestro trabajo. En la semana pasada, una compañera tuvo la capacidad de decir, en el intervalo del almuerzo, que yo utilizara un correctivo en mis ojerías, pues mi apariencia era de una persona muy cansada. Yo simplemente dije que no era sólo la apariencia, sino que yo estaba extremadamente cansada.*

P10: *A ver, lo que yo puedo decir que es que veo todo eso muy injusto y agotador. El apoyo, ninguna colega ofrece. Incluso las maestras volantes huyen del aula de la guardería. Diariamente, yo vivo una cobranza intensa para lo ser amorosa, sonriente, afectiva, alegre y bienhumorada, porque soy maestra de bebés. Lamentablemente, el fardo de ser una maestra perfecta viene con la tarea de actuar con los pequeños. (Grupo Focal – 5º encuentro)*

La presencia de un “género del cuidado” (STRATHERN, 2006) y la operación de una “gramática de las emociones” (REZENDE, 2012) regladora de los modos de expresión de las maestras son la tónica de la problemática discutida por las participantes de la investigación. Bajo esta perspectiva, “el imperativo del afecto en la práctica docente” (CARVALHO, 2014) se configura como el mote de discusión, pues, como señala Abramowski (2010, p. 33), “aunque los sentimientos parezcan familiares, no se debe perder de vista que su sentido está acondicionado y definido por horizontes sociales, culturales, conceptuales y valorativos”. De este modo, la lectura de las narrativas presentadas aclara la percepción de las profesoras sobre las exigencias relativas a los modos cómo deben expresar sus sentimientos, el reconocimiento de la posición de sujeto subalterno que ocupan como profesionales en el ámbito institucional y la urgente necesidad de dislocarse de esta posición desde una problematización de las “imágenes de la docencia” (CARVALHO; RADOMSKI, 2017) históricamente promocionadas y naturalizadas en el ámbito laboral de la guardería.

En el contexto de la investigación, ser alegre, bienhumorada, afectiva y adorable son exigencias institucionales a lograrse por la maestra que actúa con bebés. El buen humor, la alegría, el amor y el cariño se consideran sentimientos que deben caminar lado a lado con las obligaciones (REZENDE; COELHO, 2010) docentes.

En este sentido, se puede afirmar que “hay placeres permitidos, formas correctas de expresar y maneras apropiadas de sentir” (ABRAMOWSKI, 2010, p. 57) a aprenderse por las maestras en el trabajo diario. Por otro lado, “hay placeres prohibidos, modos no agradables de manifestar los sentimientos y emociones innombrables” (ABRAMOWSKI, 2010, p. 57), a renunciarse por las docentes.

Es siempre bueno acordar que el imperativo del afecto demanda, educa e incita la construcción de la imagen modelar de una maestra de guardería “naturalmente afectiva, materna, cariñosa, paciente, dedicada, perspicaz, dinámica y educadora nata” (CARVALHO, 2014, p. 242), cuyo trabajo se ve como un desdoble de las tareas domésticas de organización del lar, cuidado y educación de los bebés. Bajo este punto de vista, el hecho de cuidar se considera un aspecto de desprestigio en las prácticas de las maestras que actúan con bebés en las guarderías (MARTINS, 2014).

En las discusiones que se han desarrollado, otro aspecto importante merecedor de destaque en el análisis de las narrativas presentadas es la recurrencia de un argumento de cuño moral: las colegas de las maestras participantes de la investigación afirman que estas tienen un “estilo” (especial) para lidiar con los bebés, una suerte de “don” concedido sólo a las maestras de guardería. A este respecto, Fernandes (2011, p. 39) declara que “hablar del estilo de alguien cuidar de un niño es hablar de la moral del otro, es establecer un juicio”.

En conformidad con la dicha autora, “el estilo de hablar con el niño, el estilo de educar, el estilo de vestir, la forma de dar la comida, los horarios de dormir, pueden volverse razón para profundas discordias” (FERNANDES, 2011, p. 46). De este modo, como aspecto emergente del orden de la moralidad (TRONTO, 1997), “tener estilo para cuidar los bebés” se configura como un criterio para la expresión y la evaluación sobre los modos como las maestras participantes de la investigación expresen “el amor, el cariño, el toque, el cuidado, la educación, la imposición de límites, la alimentación, el respeto, la vigilia de los horarios del niño, las miradas, la impostación de la voz” (FERNANDES, 2011, p. 39).

En esta lógica, el “estilo de cuidar” de las profesoras es significativo como un calificador de relaciones, cuyo efecto es la sobrecarga de trabajo, la falta de

reconocimiento de las acciones desarrolladas y la imposición de que la alegría y el buen humor sean permanentes, no importando el cansancio y el “tempestad” de sentimientos vivenciados en un mismo día. O sea, “para cuidar de un niño es necesario tener estilo, es necesario tener esta calidad retratada como innata” (FERNANDES, 2011, p. 39).

Desde tales consideraciones, cabe señalar que la crítica al modo como es significado el trabajo desarrollado por las maestras participantes de la investigación en el contexto de la guardería de ningún modo recae sobre la importancia del cuidado que estas deben tener con los bebés. Seguramente, el cuidado es una función fundamental de la acción educativa, “bajo la perspectiva de atención al otro, de integración y de concretización de la guardería como espacio de vida” (GUIMARÃES, 2011, p. 54).

El foco de la crítica es a las demandas generadas por el imperativo del afecto (CARVALHO, 2014), el cual regula la expresión de sentimientos (consideradora) políticamente incorrectos (ABRAMOWSKI, 2010), contribuyendo para la descalificación, precarización y falta de reconocimiento del trabajo desarrollado por la maestra que actúa en la guardería. No se debe olvidar que la guardería es un espacio social constituido desde las relaciones establecidas en su contexto, o sea, “un lugar lleno de subjetividades y significaciones que ganan contornos a la medida en que se viven experiencias con y entre seres humanos” (GONÇALVES, 2014, p. 97).

Por fin, es necesario destacar que la docencia en la guardería no respecta a tener o no tener “estilo” con bebés, sino al ejercicio de una profesión que demanda calificación, respeto y reconocimiento por su potencia y singularidad. Para tanto, es necesario discutir el “estatuto teórico del cuidar, como camino para construcción de una nueva mirada acerca de las profesionales del cuidado en las guarderías, comprendiendo que en ellas se hace educación que se alienta y se reinventa en el cuidar del otro” (GUIMARÃES, 2011, p. 53).

Siguiendo la discusión, se focalizará, en la próxima sección, la regulación de los afectos docentes y sus implicaciones en las relaciones de cuidado con los bebés.

La “medida correcta” de los afectos en las relaciones de cuidado con los bebés

P08: Me molesta mucho la falta de reconocimiento del trabajo que desarrollo en la guardería. Mis colegas siempre ven a la maestra de guardería como una profesional inferior. Yo hice graduación, especialización y si he actuado en la docencia con bebés es porque elegí este camino como profesión. Yo observo diariamente una gran paradoja en relación al modo como se tratan las maestras de la guardería. Somos

cobradas por ser afectivas en nuestra práctica docente, pero demostrar afecto por los bebés se vuelve una razón de desprestigio profesional.

Investigador: *¿Cómo? ¿Qué es este afecto en exceso? ¿Podrías explicar mejor?*

P12: *Por ejemplo, yo no dejo que ningún bebé de mi grupo llore. Yo doy atención, tomo en mis brazos, acaricio, hablo, canto alguna canción; en fin, hago de todo para que el bebé se quede calmo. Por otro lado, escucho muchas críticas en mi trabajo. Algunas colegas dicen que mi cuidado no es pedagógico, pues soy muy afectiva. Ellas dicen aún que yo soy apegada a los bebés y que eso descalifica mi acción. ¿Quieren comprender? Yo confieso que no puedo. Tenemos que ser afectivas, pero no mucho. El cuidado debe ser patológico. Es tanta tontería que yo he hecho oídos sordos.*

P18: *En la docencia en la guardería es evidente que no tenemos el mismo prestigio profesional de las maestras que actúan con los niños más grandes. Yo me pongo muy molesta cuando escucho alguna colega diciendo: “- Mira las madrecitas. A ustedes les gusta jugar con las muñecas. Si fuera para limpiar trasero de bebé, me quedaría en mi casa cuidado de los míos”. Es una falta de respeto. Hay un menosprecio con nuestro trabajo debido a la presencia notable de prácticas de cuidado que se acercan de las actividades domésticas. Yo tengo consciencia de mi papel profesional y conocimiento de cómo debe ser mi actuación docente, pero para las colegas el hecho de estar cerca de los bebés, desde una relación afectiva muy intensa, provocada por el cuidado que tengo con los niños, genera muchas críticas, siendo que la principal crítica es la de que me apego a los bebés como si fueran míos.*

P03: *Yo escucho de modo recurrente: “- Es mucho regazo y apego. Usted pasa tomando en los brazos, cambiando pañales y ofreciendo comida todo el rato. Deja que estos niños lloren un poco. Para que sepan que tenemos rutina. ¿Dónde están las actividades? ¿Cómo es que Usted va a organizar los portfolios en el final del trimestre?”. El más asustador es que no es sólo la coordinadora que dice eso; mis colegas también reiteran estos consejos diariamente. Parece que ellas no saben que cuidar y educar son dos aspectos indisociables. Además de eso, ¿qué se puede considerar actividad en un grupo de bebés?*

P16: *Los relatos compartidos son buenos ejemplos de lo que pasamos cotidianamente. Eso es lo que yo llamo de paradoja. El afecto por el cual somos cobradas por nuestros pares se ha vuelto la razón de nuestro desprestigio profesional, a lo mejor, del lugar profesional subalterno que hemos ocupado en el contexto de la Educación Infantil. El hecho de no ser afectiva es un problema, pero demostrar lo que nuestras compañeras de profesión definen como afecto en exceso es motivo de falta de reconocimiento profesional. Lo que ellas definen como apego es la cercanía que establecemos con los bebés. Eso porque nuestras compañeras consideran que la verdadera maestra es la que enseña algo planteado en un currículo disciplinar para los niños.*

P19: *En realidad, lo que me doy cuenta es una falta de reconocimiento de mis compañeras de trabajo en relación a las prácticas que involucran el cuidado. El cuidado es relacionado directamente con las tareas domésticas maternas; por esta razón, creo que él sea totalmente desvalorado en lo que respecta al status profesional dentro de la guardería. (Grupo Focal – 5º encuentro)*

La lectura de las narrativas transcritas evidencia el notable desacuerdo entre las profesoras participantes de la investigación y sus respectivas compañeras de trabajo en lo que respecta a los modos como se deben expresar sus afectos en el ejercicio de la docencia con los bebés. Bajo este punto de vista, “tomar los bebés en los brazos mucho veces y consecuentemente desarrollar pocas actividades” se ve como el ejercicio de un “cuidado no pedagógico”, el cual debe prohibirse por el hecho de estar muy cerca de las actividades desarrolladas por las madres de los niños.

Tal hecho aclara que las actividades maternas no se consideran un “tema personal” (ZELIZER, 2011) y que por lo tanto no deben tener cualquier relación con la docencia. Esta cuestión se encuentra presente en el argumento de Zelizer (2011), cuando discute la “noción de lo que se considera personal en los procesos de intimidad”, o sea, los bebés aunque tengan sus cuidados compartidos con las docentes en la institución, son considerados un “tema personal”, de ámbito privado familiar. De este modo, “tener afecto” con los bebés durante el trabajo cotidiano se considera una acción indebida, por el hecho de “borrar” las fronteras entre el ámbito personal y el profesional.

Teniendo en cuenta estos apuntes, dos aspectos deben destacarse en los análisis: 1) “el contagio del doméstico” en las relaciones de cuidado, comprendido como la tensión entre los saberes emergentes del lar, la maternidad y la experiencia profesional docente” (GUIMARÃES, 2011); el “didactismo pedagógico”, planteado en la concepción de que la acción docente con bebés debe ser promotora de la realización de actividades que sean expresas en producciones concretas (CARVALHO; RADOMSKI, 2017) para la composición de portfolios a entregarse a los padres como evidencias del trabajo realizado. Por esta razón, en el contexto de la investigación, poner atención “en exceso” a los bebés se ve de modo peyorativo por las maestras de los niveles subsecuentes a la guardería, nombrando estas acciones como siendo del orden de la maternidad, de ser “madrecita” o aun del universo lúdico cuando respectan al “jugar con muñecas”.

Esta es la paradoja vivenciada por las maestras participantes de la investigación: el reto de encontrar la “medida correcta de los afectos”, es decir, ser afectiva con los bebés sin demostrar excesos. Este argumento es ratificado en la narrativa de la docente cuando afirma que: “el afecto por el cual somos cobrados por nuestros pares se ha vuelto la razón de nuestro desprestigio profesional, o sea, del lugar profesional subalterno que hemos ocupado” (P16). Por esta razón, en el ámbito de las prácticas cotidianas desarrolladas en

las guarderías, aun es importante discutir y profundizar lo que significa el carácter cultural de los afectos (ABRAMOWSKI, 2010; CARVALHO, 2014).

Así, desde las consideraciones presentadas, cabe reiterar que la disputa acerca del entendimiento de lo que se considera el modo adecuado de expresar afecto durante las prácticas de cuidado con los bebés hace parte de una “gramática de las emociones” (REZENDE, 2012) que define como se deben expresar los afectos en la práctica desarrollada por las maestras. Eso porque, en el contexto profesional en que actúan las participantes de la investigación, el “exceso de afecto” – comprendido como tomar a los bebés en el brazos constantemente, cambiar pañales muchas veces, ofertar alimentos fuera de los horarios previstos, no dejar que lloren los bebés – se vuelve “apego” (FERNANDES, 2011). En esta lógica, el apego significa como un “sentimiento del orden de los excesos” (FERNANDES, 2011), y se lo debe evitar, por considerarse un aspecto exclusivo del ámbito familiar.

Como se puede observar, para las maestras que no actúan en la guardería, el apego a los bebés se considera un sentimiento que rompe el tenue límite entre el doméstico y el profesional, corroborando la descalificación de la acción docente en la guardería. Ante las cuestiones como esa, Fernandes (2011, p. 46) aclara que el apego es considerado malo “porque introduce un sentimiento que extrapola la relación previamente establecida entre personas unidas en la clave de la amistad y del parentesco”.

Aunque haya un imperativo del afecto (CARVALHO, 2014) en el cotidiano institucional, también es evidente la presencia de un “mandato pedagógico” (ABRAMOWSKI, 2010), el cual señala no estar permitido apegarse a los bebés. Eso equivale decir que las maestras, en el ejercicio de su tarea, deben aprender a sentir y a expresar sus afectos acorde con los modos de regulación institucional, o sea, “hay un cómo y cuándo ser afectiva que disciplina las docentes a formatear sus afectos y a recorrer a ciertas emociones sólo en dichos momentos” (ABRAMOWSKI, 2010, p. 54).

Hechas las consideraciones, es interesante destacar la evidente oposición entre cuidado y educación, reportada por las maestras en sus narrativas, cuando se refieren a las críticas recibidas por sus pares en relación a la falta de actividades “pedagógicas” con los bebés. Eso ocurre porque, para legitimar la profesión, las maestras del grupo de niños más grandes expresan, en sus recomendaciones a las docentes de la guardería, “la obligación de realizar actividades que se asemejan a la enseñanza primaria, teniendo en cuenta enseñar algo concreto con resultados sólidos y posibles de evaluarse” (GONÇALVES, 2014, p.

78). De este modo, es posible deprender la existencia de la comprensión de la necesidad de haber la producción de algo por los bebés para que el trabajo que se ha desarrollado sea considerado educativo.

En esta dirección, es perceptible la omnipresencia de un “didactismo pedagógico” (CARVALHO; RADOMSKI, 2017) que impide el entendimiento de que el trabajo docente con bebés sea una “acción educativa pedagógica en todas las relaciones establecidas en este contexto, sean las que involucran la acción directa de la profesional con los niños, sean las acciones alrededor de la organización del tiempo y el espacio” (SCHIMITT, 2014, p. 48), materiales y relaciones que los bebés establecen entre ellos, con los otros y con el mundo.

En la próxima sección, se presentarán las consideraciones finales de las discusiones emprendidas a lo largo del artículo.

Consideraciones finales

En conformidad con lo que acuerda Abramowski (2010, p. 115), “los afectos docentes son una marca constitutiva en el oficio del profesor”. Eso porque, “no se trata de ser pre-sociables o pre-culturales” (ILLOUZ, 2011, p. 9), los afectos se producen en el contexto de las relaciones sociales establecidas entre las personas. En otras palabras, se puede decir que la docencia, por el hecho de pautarse “en las relaciones entre personas, es permeada por los afectos, por la simpatía y antipatía que acompaña las relaciones” (OSTETTO, 2008, p. 136).

De este modo, desde los análisis de las narrativas presentas a lo largo del artículo, se puede inferir que los significados de afectos docentes en la guardería son decurrentes de construcciones culturales” (REZENDE; COELHO, 2010), de las cuales emergen mandatos pedagógicos afectivos (ABRAMOWSKI, 2010) que inciden directamente en los modos de constitución profesional de las maestras de bebés. Así se debe comprender que “las relaciones de cuidado en el contexto de la guardería se muestran como fuente inagotable de emociones” (FERNANDES, 2011, p. 11), puesto que hay en el campo de la práctica pedagógica, “mucho más de que dominio teórico, competencia técnica y compromiso político, pues se encuentra en juego la subjetividad de los sujetos involucrados” (OSTETTO, 2008, p. 128). O sea, “las formas de tratarles a los niños, y por lo tanto, de

cuidar, dicen mucho sobre las concepciones que tienen sobre estas” (FERNANDES, 2011, p. 132).

En este sentido, por medio de los análisis también fue posible percibir el “denso contenido afectivo” (FERNANDES, 2011) presente en las relaciones de cuidado establecidas entre las maestras y los bebés, así como el campo de disputas acerca de los modos de significación de los afectos docentes (CARVALHO, 2014) en el cotidiano institucional. De ese modo, tener “estilo” (FERNANDES, 2011) para cuidar los bebés – comprender sus necesidades – se ve en la guardería por los pares de las maestras participantes de la investigación como un criterio imprescindible para actuación en la guardería.

Sin embargo, como se ha evidenciado en las narrativas, tal criterio limita la expresión de las emociones de las docentes, sobrecargándolas laboralmente. Las maestras, por considerárselas naturalmente hábiles para trabajar con los bebés, deben estar siempre dispuestas, alegres y confortables durante su ardua rutina, sin que tengan su trabajo reconocido. Este entendimiento corrobora la visión equivocada y recurrente de que “las emociones son fenómenos universalmente compartidos, puesto que fruto de una unidad biológica y psicológica del ser humano” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 33).

Por consiguiente, demostrar “apego” (FERNANDES, 2011) por los bebés – “exceso” de atención en las prácticas de cuidado – se considera por las compañeras de las participantes de la investigación como algo a ser banido de las acciones diarias, pues indefectiblemente acerca las maestras del trabajo doméstico ejercido por las madres de los niños. A este respecto, hay la preocupación de que las maestras de bebés no “desnaturalicen” la acción profesional en la guardería, es decir, no se “contagien por el doméstico” (GUIMARÃES, 2011).

Como se puede percibir, los afectos – expresos en los cuidados de las maestras con los bebés – poseen una importancia cardinal en los modos de organización de la guardería, ya que además de ser permanentemente regulados (ABRAMOWSKI, 2010), expresan jerarquías y distinciones entre las docentes. Bajo tal perspectiva, es posible afirmar que la reflexión sobre las relaciones sociales en el ámbito de la guardería, además de ser importantes para que el profesor “aprenda a ver más allá de lo aparente y a construir una mirada implicada” (OSTETTO, 2008, p. 129) sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas con los bebés, “es también materia-prima para que él pueda comprender los contornos de

la propia docencia, de forma situada y atenta a las especificidades que contornan aquellos a quienes la acción se direcciona” (SCHMITT, 2014, p. 259).

Por último, las puestas contribuciones de la investigación pueden auxiliar para tensionar y problematizar las cuestiones relacionadas a los afectos docentes y las relaciones de cuidado en la guardería. Al fin y al cabo, en términos éticos, políticos y pedagógicos, cabe el reto de construir otras narrativas sobre los afectos, colaborando, de este modo, para el entendimiento de que “la acción docente, fundada en la relación con los otros, no sólo interfiere en la constitución de los bebés, sino también es interferida por las relaciones que la involucran” (SCHMITT, 2014, p. 259). En este sentido, “ser profesional de la educación significa experimentar sentimientos” (OSTETTO, 2008, p. 136). Eso implica enfrentar el desafío de “retirar los afectos docentes de una zona escondida y estrictamente singular, para situarlos en un plan colectivo, social, cultural e histórico” (ABRAMOWSKI, 2010, p. 167) del cual hacen parte los maestros involucrados con la educación de los recién llegados en el mundo.

REFERENCIAS

ABRAMOWSKI, Ana. **Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. O imperativo do afeto na Educação Infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1291.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; RADOMSKI, Lidianne Laizi. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 44, p. 41-59, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/1015>. Acesso em: 10 maio 2017.

CASTRO, Joselma Salazar. **A docência na Educação Infantil como ato pedagógico**. 2016. 343f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

FERNANDES, Camila. **“Ficar com”**: parentesco, criança e gênero no cotidiano. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente.** 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 12, n. 24, p. 149-161, mar./abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2009.

ILLOUZ, Eva. **O amor nos tempos do capitalismo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LEOVORLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-121, jun. 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/41220/44772>. Acesso em: 15 abr. 2017.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MARTINS, Ana Cláudia Ferreira. **A construção das identidades profissionais das professoras de bebês.** 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2014.

MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 9-27.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 127-138.

REZENDE, Claudia Barcellos. Emoção, corpo e moral em grupos de gestante. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, João Pessoa, PB, v. 11, n. 33, p. 830-849, dez. 2012. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/ClaudiaRezDos.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

REZENDE, Claudia Barcellos; COELHO, Maria Cláudia. **Antropologia das emoções.** Rio de Janeiro: FGV, 2010.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente.** 2014. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

STRATHERN, Marilyn. **O Gênero da Dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia.** Campinas, SP: Unicamp, 2006.

TRONTO, Joan. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? In: BORDO, Susan; JAGUAR, Alisson. (Orgs.). **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1997. p. 186 -213.

ZELIZER, Viviana A. **A negociação da intimidade**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

Como referenciar este artigo

CARVALHO, R. S. de. Afetos docentes e relações de cuidado na creche: narrativas de professoras em discussão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 188-207, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.10239

Submissão: 07/08/2017

Revisões requeridas: 10/01/2018

Aprovação final: 15/06/2018