



Seres competentes e sujeitos de direitos: trajetórias dos bebês nas pesquisas acadêmicas e nas creches

Patrícia Maria Uchôa Simões

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-1292-4182>

Introdução

Pensar a constituição dos bebês enquanto sujeito é uma perspectiva muito recente e está longe de ser uma posição hegemônica entre os profissionais de creche ou entre os/as pesquisadores/as que têm colocado os bebês no foco dos seus estudos. Pode-se afirmar até que os bebês foram (são?) negligenciados como seres competentes nas instituições de Educação Infantil e como categoria analítica nos estudos das infâncias, mesmo depois dos avanços teóricos, metodológicos e tecnológicos, da última metade do século XX, que permitiram a construção de conhecimentos sobre o desenvolvimento e as capacidades dos bebês, como foi analisado por Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012).

As autoras supracitadas compreendem que os avanços teóricos foram impulsionados pela perspectiva evolucionista que compreende o bebê como um organismo adaptado ao seu meio, e não como um ser incompleto e totalmente incompetente, e pela perspectiva sociointeracionista, a qual considera que o ambiente sociocultural e as interações sociais possuem um papel constitutivo no desenvolvimento do ser humano, além dos fatores biológicos. Dessa forma, novas questões tornaram-se possíveis de serem formuladas, com o foco nas capacidades sociais e interacionais dos bebês e exigiram avanços nos procedimentos de pesquisa. Ainda na visão de Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012), as mudanças metodológicas foram permitidas pelos avanços tecnológicos, como o uso da videografia, ultrassonografia e a análise espectrográfica.

Sendo assim, assinalamos que alguns estudos anunciam transformações na perspectiva da pesquisa sobre/dos/com bebês nas diferentes áreas das ciências sociais e humanas. De forma geral, esses estudos apresentam as capacidades de comunicação entre os bebês, com as crianças mais velhas e com os adultos, o que os tornam capazes de construir culturas infantis e se constituírem enquanto categoria geracional (CASTELLI; MOTA, 2013; COUTINHO, 2014, 2017a, 2017b; GOBBATO; BARBOSA, 2017, 2019; GOTTLIEB, 2009; RICHTER; BARBOSA, 2010; SIMÕES, 2020; TEBET; ABRAMOWICZ, 2014, 2018; VASCONCELLOS, 2015).

Entre esses estudos, destacamos os trabalhos de Coutinho (2014, 2017a, 2017b) que evidenciam os bebês enquanto atores sociais competentes que se relacionam com seus pares e constroem culturas, a partir de suas experiências sociais. Também ressaltamos as pesquisas de Maria Carmem Barbosa e colaboradores (BARBOSA; RICHTER, 2015; GOBBATO; BARBOSA, 2017, 2019; RICHTER; BARBOSA, 2010) que relacionam as capacidades e competências dos bebês e suas experiências na creche, oferecendo, assim, elementos importantes para a discussão da formação e das práticas docentes nas creches.

Do ponto de vista teórico e epistemológico, Tebet e Abramowicz (2014) propõem a constituição da categoria *bebê* e consideram que, apesar do fato de que nas últimas décadas tenha se consolidado uma nova perspectiva de estudo das crianças que nega visões biológicas, universais, ideais e abstratas, os bebês continuam à margem das construções teóricas.

Simões (2020) ressalta a necessidade de os estudos partirem do bebê e da creche, enquanto categorias próprias de análise, e afirma que tratar os bebês como crianças bem pequenas ou a creche apenas como subetapa da Educação Infantil invisibiliza as especificidades, problemáticas e desafios particulares de cada um desses temas. Sobre os desafios teóricos e metodológicos que estão postos para serem enfrentados pelos/as pesquisadoras/as dos bebês, Tebet e Abramowicz (2018) acrescentam:

olhar para os bebês, em qualquer campo de estudos, implica reconhecer suas especificidades e também as limitações do campo da infância para o seu estudo. O estudo de bebês não pode se restringir aos conceitos e às metodologias tradicionalmente utilizados para pesquisar crianças. Há que compreender as singularidades e construir para eles um espaço adequado na produção acadêmica, para poder aproveitar toda a potência neles presente (TEBET; ABRAMOWICZ, 2018, p. 927)

Simões (2020) afirma que ainda se faz necessário um diálogo entre as pesquisas sobre bebês e o trabalho pedagógico em creches e aponta a fragmentação e a falta de articulação entre as áreas do conhecimento que focalizam os bebês.

O presente texto procura contribuir para o diálogo entre a produção acadêmica sobre bebês e a trajetória das creches no Brasil. Trata-se, pois, de uma reflexão que pretendeu investigar como algumas evidências naturalizadas foram construídas, apontando seu caráter transitório, e o processo de visibilização e invisibilização, enunciação e silenciamento na produção de conhecimentos sobre bebês em creches. O objetivo é provocar “fraturas do presente” (FOUCAULT, 1999) que permitam ressignificações dos conhecimentos produzidos. Sendo assim, o estudo não se constitui como o estado da arte, mas de uma tentativa de sistematização do debate, com o objetivo de trazer elementos para a discussão acerca dos bebês nas pesquisas e nas creches, analisando como a ciência moderna, em suas diversas áreas de conhecimento, tem perspectivado os bebês e quais as implicações dessas perspectivas adotadas nas políticas e práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil no Brasil. Para esse debate, a análise considera os diferentes atores políticos e econômicos, bem como o contexto social e histórico do desenvolvimento da criança.

Nesse intuito, o texto está organizado em três momentos. Primeiramente, são apresentados aspectos das trajetórias das pesquisas dos bebês nas diferentes áreas de estudo, no intuito de discutir o contexto onde essas investigações tiveram campo, identificando científicisms e racionalizações como marcas da ciência na modernidade e entendendo que as formas que se revelam podem ainda estar presentes nas pesquisas mais contemporâneas. A partir desse contexto, no segundo momento, é analisado o surgimento das instituições de educação formal para bebês e as diferentes concepções que nortearam as práticas nesses espaços, buscando identificar na história das creches os enunciados como textos que dão sustentação aos discursos hegemônicos. No terceiro momento, são apresentadas considerações que procuram articular as pesquisas sobre bebês e a trajetória das creches no país.

O lugar dos bebês na ciência moderna

Apesar dos pensadores e filósofos desde a Antiguidade já terem reconhecido que os primeiros anos de vida são importantes para a formação e o desenvolvimento posterior do indivíduo e dado especial atenção para a educação da infância (KOHAN, 2003; PRADO, 2009), a ciência moderna só começa a se interessar pelos bebês em meados do século XIX (GENTA MESA, 2006).

No entanto, no século XVIII já se registrava a existência de estratégias de cuidado com os bebês em asilos e *casas da roda*, instituições, geralmente, religiosas ou filantrópicas que acolhiam os bebês abandonados e preservavam a identidade da mãe ou da pessoa que os abandonavam (KUHLMANN JÚNIOR, 1998). Apesar dessas instituições não se constituírem como instituições médicas, elas tinham objetivos higienistas e eugenistas de controle de doenças e preservação da vida das crianças que, dentro de uma lógica moderna, seriam os futuros adultos cidadãos (RIVORÊDO, 1998).

Rivorêdo (1998) conta que houve uma disputa no final do século XVIII e início do século XIX entre aqueles que consideravam a prática médica como suficiente para o trato das doenças das crianças e aqueles que percebiam especificidades nessas práticas que necessitavam de um médico com conhecimentos também específicos, alegando que

apenas foi possível uma prática médica específica para as crianças na medida em que esta especificidade estava dada na sociedade mais geral. A princípio, tal apropriação se organizou calcada numa certa aliança com as mães, afastando do cuidado com a saúde das crianças as figuras tradicionais da comadre, da aia, da ama e dos serviçais e curiosos em geral, apoiada nas idéias emergentes de que para cada criança o ideal seria que fosse cuidada pelas suas mães. Contudo, lentamente e em conjunto com outras práticas sociais para as crianças (como a educação), o papel das mães cada vez mais se toma dependente de orientações médicas (RIVORÊDO, 1998, p. 38-39).

O primeiro hospital dedicado exclusivamente à infância, L'Hôpital des Enfants Malades, foi instalado em Paris, em 1802, e atendia apenas as crianças com mais de dois anos. Os bebês, até essa idade, ainda não estavam incluídos, por ausência de conhecimento sobre suas necessidades e especificidades e pela compreensão de que a mãe e a família são aqueles que melhor podem cuidar dos bebês e das crianças bem pequenas (GENTA MESA, 2006).

A situação de abandono se agrava, no começo do século XIX, com a revolução industrial, especialmente na Inglaterra, e a entrada das mulheres nas fábricas como operárias, enquanto os bebês ficavam sob o cuidado de outras pessoas que não eram suas mães e, assim, estavam privados do leite materno e expostos a maus-tratos e acidentes. Nesse contexto de precariedade no cuidado com os bebês e elevados índices de mortalidade infantil, no final desse século, surge a Pediatria como ramo independente da Medicina. A nova ciência é o resultado do anseio social em tratar dos problemas da infância na modernidade, com promessas de controle, cura e ampliação da longevidade (GENTA MESA, 2006; RIVORÊDO, 1998).

Segundo Ballester e Balaguer (1995), o surgimento da Pediatria tem dois componentes: os conteúdos técnicos que convertem o corpo infantil no objeto de estudo da ciência, em concordância com a mentalidade acadêmica da época, e uma determinada concepção social de infância que valoriza essa etapa da vida pelos benefícios que traz para a família, para a sociedade e para o Estado. A isso estão alinhados os argumentos econômicos que defendem o menor preço dos custos de medidas preventivas em relação ao preço dos custos de medidas corretivas. Essa concepção economicista atribui um preço à vida da criança em função do valor de sua existência para a família, a sociedade, a nação, a raça, utilizando-se de uma “retórica religiosa e militar” (BALLESTER; BALAGUER, 1995, p. 183).

Apesar da perspectiva diferente, que já começou a se delinear na modernidade, de que a mortalidade infantil não deve ser tratada como fenômeno da natureza infantil e que devem ser consideradas as doenças e mortes evitáveis, essas ideias só passam a ter visibilidade política no começo do século XX. Sendo assim, a mortalidade infantil passa a ser um problema de caráter social e político que pode ter uma solução. Foram essas mudanças de concepções que favoreceram a substituição de modelos de atenção às gestantes, de atendimento pré-natal, das técnicas de parto e da assistência médica específica aos neonatais, tanto no que se refere às formas desses tipos de atendimentos quanto aos agentes e às instituições que foram criadas para esses fins (BALLESTER; BALAGUER, 1995).

Um novo campo de estudo, a Puericultura, surge para tratar de aspectos higiênicos, preventivos e de promoção da saúde da infância, articulando o cuidado médico e outras práticas sociais, formando, assim, uma área de atuação de profissionais com formações diversas e perspectivas diferentes (BONILHA; RIVORÊDO, 2005; GENTA MESA, 2006), portanto, numa abordagem multidisciplinar.

No entanto, Bonilha e Rivorêdo (2005) identificam duas concepções que coexistiram e coexistem na Puericultura: uma que sucumbe ao discurso impositivo da Medicina sob os diferentes campos da área de saúde, da Psicologia, da Demografia e da Ciência Socioantropológica, mantendo a nova área dentro de uma visão cientificista e racionalista e uma outra concepção crítica à ideia de neutralidade da ciência, a qual considera os atores políticos e econômicos e o contexto social e histórico do desenvolvimento da criança. Em resumo, para esses autores, além da proposta de diminuir a mortalidade infantil, a Puericultura traz também o projeto higienista normatizador do comportamento das crianças e das famílias.

“Assim, a puericultura representaria a consolidação de um projeto iniciado na Europa, no século 18, que visava à conservação das crianças, essencial para os grandes Estados modernos, os quais mediam as suas forças pelo tamanho de seus mercados e exércitos” (BONILHA; RIVORÊDO, 2005, p. 8).

Segundo Donzelot (1980), a Medicina também entra no campo dos estudos da infância através da Psiquiatria Infantil que passa, então, a conceber na criança uma *présíntese* das diversas anomalias e patologias que se manifestavam nos adultos. “O lugar da psiquiatria infantil toma forma no vazio produzido pela procura de uma convergência entre os apetites profiláticos dos psiquiatras e as exigências disciplinares dos aparelhos sociais” (DONZELOTE, 1980, p. 105).

Compreende-se, pois, que, de forma geral, o campo de estudos da saúde constituiu-se a partir da discussão dos padrões de normalidade e dos estados patológicos, considerados como fenômenos independentes que não estão condicionados a fatores culturais ou históricos. Dessa forma, o campo semântico dos estudos dos bebês nessa área desenvolve um conhecimento cujo substrato biológico repousa numa concepção essencializada do bebê, mas com uma preocupação com o controle e a disciplina do futuro adulto. Sobre isso, Lemos (2007) aponta que

Um dos mecanismos de gestão da vida que se expandiu foi o projeto de higienização das populações através das cruzadas médicas, que teve como foco privilegiado a proteção da infância, em uma política claramente preventivista de formação do homem dócil, produtivo e submisso à lógica estatal e capitalista (LEMOS, 2007, p. 79).

O advento da Psicanálise, no início do século passado, insere a discussão sobre a vida psíquica dos bebês. As teorias e a atuação clínica psicanalítica são as primeiras a considerar que as relações entre a mãe e o bebê podem interferir sobre o seu desenvolvimento. Em meados do século, a partir dos estudos de Donald Wood Winnicott, psicanalistas também passam a estudar a vida psíquica intrauterina, as relações mais primitivas que o bebê e a mãe estabelecem antes do nascimento, bem como as relações entre gêmeos, ainda no ventre da mãe (AZEVEDO; MOREIRA, 2014; SILVA, 2016). No mesmo campo semântico, a Psicologia se interessa pela vivência pré-natal e pelas expectativas da mãe em relação ao bebê antes do seu nascimento (BRAZELTON, 1987, 1988; MALDONADO, 1997; SOULÉ, 1987).

Nos estudos sobre a vida psíquica intrauterina, a Psicanálise e a Psicologia preocupam-se com as influências que as primeiras relações entre a mãe e seu bebê podem ter no desenvolvimento posterior do bebê e, como consequência, as concepções de desenvolvimento psíquico normal e patológico entram em questão. Assim, como na Medicina, o debate sobre padrões de normalidade no desenvolvimento compõe o campo semântico das pesquisas sobre bebês nessas duas áreas.

Tebet e Abramowicz (2018) apontaram a importância dos estudos na Medicina, Psicologia e Psicanálise que, ao diferenciarem os bebês das crianças, contribuíram para a “construção dos bebês como uma categoria social e analítica específica” (TEBET; ABRAMOWICZ, 2018, p. 928). Esses estudos focalizaram o caráter vital da relação mãe-bebê, as fases do processo de individuação do bebê e a vida psíquica do bebê e propuseram uma abordagem metodológica de observação de situações naturais do cotidiano dos bebês, além de uma técnica lúdica de análise dos bebês (COSTA, 2007).

Atreladas à concepção de normalidade, estão as ideias de *fases* e *etapas* do desenvolvimento. Entretanto, enquanto na Medicina os estudos buscam as *irregularidades* e as patologias, a Psicologia busca as *regularidades*, ou seja, o que é universal no desenvolvimento infantil.

Os estudos do bebê na Psicologia da década de 1960 são marcados pelo interesse na inteligência e no desenvolvimento cognitivo do bebê, principalmente com os estudos socioconstrutivistas de Piaget e seus colaboradores, partir da ideia de estágios, tendo como base uma perspectiva evolucionista do desenvolvimento humano. Essa abordagem pressupõe uma universalidade, ao considerar os processos de equilíbrio como uma característica do desenvolvimento humano e as estruturas mentais como reversibilidade, compensação e regulação como invariantes funcionais, independentes do contexto social e histórico do indivíduo (DE LA TAILLE; DANTAS; OLIVEIRA, 1991).

Segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009), apenas em meados do século passado, os estudos do bebê na Psicologia iniciam um movimento de se voltar para sua capacidade de interação social com os adultos, especialmente a mãe. Esse movimento das pesquisas foi fundamentado pelas ideias de Wallon que compreende que o bebê nasce imaturo e incompleto, incapaz de sobreviver sozinho e que essa incompletude o teria impelido a se constituir uma espécie biologicamente social, o que, portanto, impõe a necessidade do outro social. Nesse sentido, o bebê nasce com um repertório biológico que possibilita suas interações sociais e é o *outro* social que age como seu mediador, interpretando o bebê para o mundo ao seu redor e esse mundo para ele.

Registra-se, também, a influência do pensamento de Vigotski que foi desenvolvido por seus colaboradores e seguidores. Nessa abordagem, os bebês ganham o status de sujeito na Psicologia e passam a ser estudados, considerando suas capacidades e habilidades sociointerativas. Assim, alguns estudos na Psicologia passam a tratar os bebês como sujeitos sociais com todas as qualidades que lhes permitiriam sua entrada no mundo social e humano. Em destaque, estão os estudos sobre a díade mãe-nenê e a capacidade de imitação nos bebês (BRANCO, 1987; LYRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1989; SEIDL-DE-MOURA, 1988).

Para Simões, Peres e Queiroz (2018), a abordagem socioconstrutivista de Piaget, sócio-histórica de Vigotski e a teoria psicogenética de Wallon consideram fatores universais no desenvolvimento infantil, ainda que as ênfases tenham contornos bem diferentes quando tratam das relações entre o biológico e o cultural. Seus campos semânticos, pois, intersectam-se e distanciam-se. As autoras em questão destacam que os

Estudos envolvendo díades começaram a aparecer com maior frequência a partir das décadas de 1950/1960. Nessa abordagem, uma díade foi particular e amplamente privilegiada: a díade mãe-criança, que tem um status único tanto no imaginário popular como na Psicologia do Desenvolvimento, advindo, em parte, das características próprias da espécie humana (SIMÕES; PERES; QUEIROZ, 2018, p. 444).

Na década de 1970, a maioria dos estudos sobre as interações entre bebês da literatura psicológica aconteciam em situação de laboratório e com bebês que não se conheciam, o que dificultava a observação de interações mais articuladas e complexas. Já na década seguinte, através do uso da videografia, foram registrados avanços pela análise mais enriquecida das situações de interação observada entre bebês. Também a partir da década de 1980, foram realizados estudos do bebê na creche com foco nas interações entre bebê/cuidadora, no intuito de analisar possíveis prejuízos para o desenvolvimento da criança, uma vez que na instituição, não tendo o cuidado exclusivo da mãe, seria necessário um *cuidado materno substitutivo* adequado. Com o aperfeiçoamento do uso das técnicas de videografia e com o desenvolvimento da teorização dos processos interativos no campo da intersubjetividade, os estudos sobre bebês na década de 1990 passam a analisar as interações de bebês em creche em relações mais duradouras e contínuas (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009).

Estudos posteriores vêm adotando visões mais sistêmicas do desenvolvimento dentro do paradigma da complexidade, as quais buscam compreender a interdependência entre o bebê e o seu ambiente, visto que estes se constituem e transformam continuamente, constituindo, assim, um novo campo semântico para os estudos dos bebês. Essa perspectiva de estudo na Psicologia do Desenvolvimento propõe um olhar sobre práticas educacionais que articule elementos sociais, históricos, culturais e políticos considerando a complexidade do fenômeno que está em questão em busca da construção de novas possibilidades de atuação em creches que favoreçam o desenvolvimento dos bebês (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009). Assim, observa-se que

Os usos e interpretações da abordagem sistêmica, entretanto, variam muito. No entanto, alguns pontos razoavelmente consensuais podem ser apontados: o foco inicial no indivíduo amplia-se para as pessoas em interação, a tendência de olhar a influência de uma pessoa sobre a outra de uma perspectiva apenas unidirecional é superada pelo reconhecimento da interdependência entre as diferentes pessoas e da reciprocidade e do sinergismo entre elas, e a preferência pelo estudo do sujeito em situações de laboratório, tendo em vista assegurar um maior controle de variáveis, é substituída por uma visão ecológica, a qual requer uma investigação do desenvolvimento em um contexto concreto (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009, p. 453).

De forma muito mais tardia, na área educacional, as pesquisas sobre bebês foram impulsionadas pelos avanços dos estudos em outras áreas de pesquisa e da legislação no campo do direito das crianças pequenas à educação. No Brasil, essas transformações, em especial a afirmação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica pela Constituição Federal de 1988, aconteceram a partir da década de 1980 (KUHLMANN JÚNIOR, 1998). Esse atraso dos estudos da área da educação tem como justificativa fatores sociais, culturais e políticos que definiam uma concepção em que o bebê era tido como responsabilidade exclusiva da mãe, mas que, pelas necessidades da mulher trabalhadora, precisou ser transformada numa concepção cada vez mais institucionalizada de educação de bebês.

Indo ao encontro dos estudos propostos por Foucault (1999, 2005), registramos o caráter não natural do conhecimento que não se localiza além da história, mas dentro da história, sofrendo, portanto, os constrangimentos sociais e políticos de sua época. É essa tentativa de explicação que adotamos para a escassez das pesquisas na área da educação sobre bebês em creches que só se colocam em evidência após as pressões sociais e estudos acadêmicos que defendiam a sua implantação com recursos públicos e com padrões de qualidade de atendimento, além dos avanços da legislação da década de 1980.

Sendo assim, após a entrada da Educação Infantil na Educação Básica, os estudos passaram a se preocupar com as políticas públicas de inclusão das crianças nas creches, a qualidade do atendimento, a formação de profissionais que atuam nessas instituições, o currículo para esse atendimento e as formas de avaliação dos bebês e do trabalho desenvolvido nas creches.

Mesmo assim, os bebês foram inseridos timidamente, sendo mantida a ênfase nos estudos em Pedagogia das crianças pequenas. De qualquer forma, os campos semânticos na área começam a se constituir em torno da concepção de bebê como sujeito de direitos e da educação institucionalizada como um desses direitos.

Mais recentemente ainda, os bebês chegam também aos estudos enquanto categoria socioantropológica de pesquisa, mas, mesmo já existindo um campo consolidado de estudo das crianças e da infância, desde a década de 1980, nas Ciências Sociais, os bebês ainda são secundarizados nesses estudos (GOTTLIEB, 2009; TEBET; ABRAMOWICZ, 2014). Dessa forma,

Ao longo das últimas décadas, novos olhares se voltaram para as crianças, vistas não mais como seres meramente biológicos ou como um modelo ideal e abstrato de criança, mas como sujeitos sociais marcados pela pluralidade de contextos sociais, étnico-raciais culturais e históricos que as constituem. Observamos um avanço das teorias sociológicas em relação às crianças e ao conceito de infância em especial naquilo que significou o abandono de uma concepção universal e de desenvolvimento de criança; todavia, os bebês continuam ocupando apenas uma condição marginal em tais teorias (TEBET; ABRAMOWICZ, 2014, p. 45).

Desde a década de 1960, com as contribuições dos estudos de Philippe Ariès, a história social da infância e da criança vem sendo contada como resultado de construções culturais, sociais e históricas, mas parece que os bebês ainda não entraram nessa história de forma a consolidar um campo de estudos. Abramowicz e Moruzzi (2016) destacam que

Psicologia, filosofia, biologia, pediatria, pedagogia, quando a criança emerge como forma, estas e outras áreas disputam o saber e o poder sobre ela, tendo como mote, em geral, uma visão protecionista ou liberacionista que contribuiriam para construir e erigir a ideia de criança e de infância (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016, p. 16)

O próximo tópico discutirá essa invisibilidade dos bebês no campo da institucionalização educacional das crianças pequenas, trazendo os atores e discursos que fazem parte dessa trajetória, bem como os avanços e desafios para a pesquisa dos bebês nesses ambientes.

Institucionalização educacional dos bebês no Brasil

No Brasil, nos últimos 30 anos, ocorreu um importante processo de institucionalização dos bebês, com a incorporação das creches, como subetapa da Educação Infantil¹, ao sistema educacional do país e com a proposição de um conjunto de documentos oficiais com orientações sobre o currículo, a organização e adequação de espaços, a formação docente e a avaliação educacional do trabalho desenvolvido nessas instituições. A implantação do atendimento educacional a bebês em creches vem, assim, constituindo uma nova concepção para a educação de bebês em instituições de ensino e disputando com concepções assistencialistas que, de forma hegemônica, definiam o atendimento das crianças pequenas nessas instituições, até então.

¹ No Brasil, a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica, oferecida em creches, para as crianças de 0 a 3 anos; e em pré-escolas, para as crianças de 4 e 5 anos.

A história das creches não é apenas uma parte da história da Educação Infantil e nem pode ser compreendida a partir dos mesmos condicionantes da história da Pré-escola no Brasil. Ela começa na organização das comunidades mais pobres e pela luta das mulheres trabalhadoras e sua identidade passa pelo enfrentamento do assistencialismo e pela desigualdade dos atendimentos dirigidos às classes mais pobres e às mais abastadas (SIMÕES, 2020). Em seus estudos, Rosemberg (1984, p. 73) já assinalava que “a história recente da creche como instituição tem se dado por ciclos sucessivos de expansão e retraimento divergindo, assim, da trajetória da escola que, pelo menos numa perspectiva quantitativa, tem apresentado uma evolução constante”.

A história da educação institucionalizada para bebês requer um olhar sobre essa trajetória e suas especificidades no contexto maior das pesquisas sobre bebês: o assistencialismo e a filantropia, as concepções de higienização e sanitarismo, os aparentes dilemas entre educação e cuidado, assim como entre direito da mulher e do bebê.

Pode-se afirmar que a compreensão do direito da mulher e da família, de ter um lugar para deixar seus filhos pequenos onde sejam cuidados e protegidos enquanto a mãe está trabalhando, surge antes da ideia de que os bebês têm direito à educação fora do espaço familiar, conforme pontua Faria (2006):

Justamente é o ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho e o movimento feminista que vai exigir creches para dividir com a sociedade a educação de seus filhos e filhas, articulado aos movimentos sindicais e das esquerdas. [...] O prazer do convívio das crianças nas primeiras creches (ditas selvagens, italianas e francesas, por exemplo, levou pesquisadoras feministas a observarem como são as crianças quando estão fora da família, o que levará, nos anos 80, o próprio movimento feminista a levantar a bandeira também de creches para as crianças pequenas e não só para suas mães trabalhadoras (FARIA, 2006, p. 284-285).

De tal forma, a força dos movimentos feministas foram determinantes para a formação das primeiras creches como direito das famílias e do bebê, que foram os órgãos ligados aos direitos das mulheres, sendo estas as primeiras a se preocuparem em elaborar documentos de orientação para o trabalho desenvolvido nas creches. De acordo com Faria (2006), a primeira orientação para a educação das crianças em creches realizada no Brasil foi chamada de *creche-urgente* e foi feita pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) e pelo Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF).

Do ponto de vista histórico, assinala-se que o direito à educação foi reconhecido pela primeira vez numa constituição no Brasil, em 1824, pela Constituição Imperial que afirma a instrução primária gratuita como direito dos cidadãos brasileiros (BRASIL, 1824)².

2 Cury (2008) explica o que a Constituição Imperial define como *cidadãos brasileiros*: “O artigo 6º desta, ao destinar o para quem dessa cidadania, define como *cidadãos brasileiros os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos*. Ora, os *ingênuos* são os que nasceram livres, filhos de pais livres, e naturais do país. São cidadãos *ex generatione* e *ex jus soli*. Já os *libertos* são aqueles alforriados que, libertando-se da escravidão, recuperaram a sua condição de homens livres. Assim, por oposição, a Constituição Imperial não reconhece os escravos como cidadãos” (CURY, 2008, p. 1189).

A partir de então, o debate sobre o direito à educação foi instaurado com discordâncias sobre para quem é esse direito e sobre os deveres do Estado de o fazer cumprir. No entanto, esse debate refere-se aos jovens e crianças maiores com idade para aprender *as primeiras letras* (BRASIL, 1827), os bebês só entraram no debate do direito à educação mais de 150 anos depois, quando são mencionados na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a Educação Infantil como dever do Estado em ofertar, escolha da família e direito de todas as crianças desde o nascimento³.

Até então, as instituições que atendiam bebês não se constituíam no âmbito da educação formal, eram destinadas aos bebês, mas também às crianças maiores constituição no Brasil, em 1824, pela Constituição Imperial de seis anos excluídas do sistema escolar, o qual muitas vezes funciona em regime integral, ou mesmo como atendimento complementar à educação formal fora do horário escolar, quase sempre numa visão assistencialista de cuidado e proteção da criança (KUHLMANN JÚNIOR, 1998), o que nos explica o caráter assistencialista que essas instituições assumiram e a compreensão do que é creche até os dias atuais.

Para Kuhlmann Júnior (2000), a ausência do atendimento institucionalizado aos bebês se dava não só pela importância atribuída aos cuidados maternos, mas também pelo alto índice de mortalidade infantil e o risco de doenças difíceis de serem evitadas nos ambientes coletivos das instituições escolares, o que fez com que, só depois do advento das descobertas no campo da microbiologia na década de 1870, as creches se difundissem na Europa e no Brasil. Segundo esse autor, no período da República, foram criadas as primeiras instituições e, em 1921, já contava-se com 15 creches, chegando ao ano de 1924, com 47 creches. Trata-se de um tipo de atendimento relacionado às demandas da área da saúde e proteção, atendendo às crianças abandonadas e àquelas das famílias mais pobres da população de qualquer idade, ao caráter assistencialista, aliam-se as funções sanitárias e higienista.

Rosemberg (2013) aponta para um certo silenciamento imposto à educação de bebês em creches nas políticas educacionais do país. Como exemplo, lembra da resistência em incluir a creche como uma subetapa da Educação Básica na Constituinte Federal em 1988 (BRASIL, 1988), nas primeiras formulações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) e da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb de 2007 (BRASIL, 2007); além do fato de que a Educação Infantil, particularmente a creche, muito tardiamente foi incluída nas agendas de movimentos negros, do campo e indígena.

A tendência mundial de atendimento às crianças pequenas ocorreu no sentido de diferenciar o atendimento mais precarizado e com menores custos das classes mais pobres da sociedade em creches e um atendimento escolarizado para as crianças maiores de três anos, dirigido prioritariamente às classes mais abastadas, como analisa Rosemberg (2002):

3 Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e Emenda Constitucional no. 59, de 11 de novembro de 2009.

Até o final dos anos de 1960, nota-se uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, seguindo, grosseiramente (com variações nacionais), dois modelos institucionais: o das creches e seus similares, instituições que acolhem exclusiva ou principalmente crianças pobres; o dos jardins-da-infância, não especialmente destinados a crianças pobres (ROSEMBERG, 2002, p. 32-33).

Em 1967, seguindo as prescrições da UNICEF, o Ministério da Saúde, por meio do Departamento Nacional da Criança (DNCr), propõe o Plano de Assistência ao Pré-Escolar como um programa de emergência de criação de *Centros de Recreação* que seriam geridos por instituições religiosas para atendimento à crianças de zero a quatro anos, no entanto esse programa, não teve sua implantação efetivada. Não obstante, o trabalho das igrejas junto às comunidades favoreceu sua organização, que culminou com a formação dos Movimentos de Luta por Creche na década de 1970, em diferentes lugares do país (GOHN, 1985), numa articulação com o movimento feminista e o movimento sindical (FARIA, 2006).

A expansão das creches, então ligadas aos órgãos de saúde, foi lenta até meados da década de 1970 e, cada vez mais, se dirigindo ao atendimento das crianças pequenas até 4 anos, como explica Kulhman (2000):

Aos poucos, a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré) (KULHMAN, 2000, p. 9).

Segundo Rosenberg (1989), até quase a metade da década de 1970, as creches não tinham conotação de uma instituição dirigida à educação de bebês e as leis trabalhistas que se ocupavam com os filhos das operárias até os primeiros 6 meses de vida eram pouco conhecidas e não se constituíam em uma reivindicação sindical.

Em 1977, o governo federal iniciou a implantação do Projeto Casulo, de abrangência nacional e coordenado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), com o objetivo de apoiar iniciativas de entidades de caráter filantrópico ou comunitário, através de financiamento com recursos públicos para a criação de novas vagas em creches para crianças de 0 a 6 anos (KUHLMANN JÚNIOR, 2000; VIEIRA, 2010). Dessa forma,

[...] estabeleceu-se uma relação sistemática e continuada, regulada por termo jurídico de convênio, entre governo federal e entidade social. Esse modelo veio a se constituir, nas cidades do interior e nas capitais, na forma dominante de acesso à educação infantil das crianças pequenas que habitavam em bairros populares, favelas, vilas, em pequenos municípios ou no entorno das grandes cidades brasileiras (VIEIRA, 2010, p. 824)

O modelo de instituições não estatais com recursos públicos constituiu redes de creches comunitárias ou filantrópicas, conveniadas às secretarias municipais de assistência social, desenvolvimento ou bem-estar social, funcionando paralelamente às creches mantidas pelas prefeituras (VIEIRA, 2010). Na visão de Faria (2006, p. 284-285),

Assim, com uma história completamente diferente da história da escola, a creche é um direito à educação também diferente. Ela é constituída por três atores: pais e mães, professoras e crianças. Articula o direito à educação das crianças pequenas com o direito trabalhista dos seus pais e mães.

Apenas articulando discursos que entrelaçam esses atores, podemos compreender a trajetória da institucionalização dos bebês, a exemplo do impulso para as pesquisas na área da Educação, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009 que, ao determinar a obrigatoriedade da Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos de idade, também causa uma certa cisão entre creche e pré-escola (BRASIL, 2009). Essa mudança despertou preocupações entre os estudiosos da área quanto às suas consequências na adoção de alternativas de atendimento informal, em espaços inadequados e profissionais sem formação para os bebês, uma vez que a obrigatoriedade estava determinada apenas para as crianças maiores (BUSS-SIMÃO; ROCHA; GONÇALVES, 2015).

Em 2007, o governo federal inicia um programa de construção de creches, o Proinfância, que tinha como objetivo ampliar o acesso das crianças à Educação Infantil, em instituições com excelente infraestrutura, planejadas e construídas a partir dos estudos sobre desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas. Esse programa perdurou até 2016, com o golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, que paralisou todas as ações de inclusão e de melhoria da qualidade na educação pública do país.

Em estudo recente, mais uma vez mostrando a dimensão social e econômica da creche, Coutinho e Cardoso (2021) revelaram que a maioria das mulheres abandonaram seu trabalho extradomiciliar para se ocuparem dos cuidados dos/das filhos/as, durante a pandemia de COVID-19, o que gerou diminuição da renda familiar. Os resultados apontam, ainda, as dificuldades para acessar políticas de assistência às famílias, o que, mais uma vez, reforça a compreensão de que a história da creche passa pelo entrelaçamento dos atores família e escola.

Outros estudos nesse contexto pandêmico mostram o agravamento da desigualdade social, quando considerada a educação institucionalizada dos bebês, bem como a ausência de garantia do direito dos bebês à educação, proteção e alimentação adequadas e o desamparo das famílias mais pobres (BUSS-SIMÃO; LESSA, 2020; CRUZ; MARTINS; CRUZ, 2021; MACEDO, 2020).

Considerações finais

Tanto nas pesquisas sobre/dos/com bebês quanto nas políticas e práticas pedagógicas nas creches, percebe-se um movimento de constituição de um campo semântico que articula os bebês à ideia de indivíduo competente e sujeito de direito. Essa nova concepção impõe desafios aos profissionais e exige mudanças. Nesta pesquisa, esse movimento está direcionado para a construção de um campo interdisciplinar de estudos que supera olhares biologizantes e adultocêntricos e adota a perspectiva da complexidade para compreender as especificidades e singularidades dos bebês, das suas formas de interação e das suas capacidades. As concepções que definem os bebês pela negatividade, ausência e falta não auxiliam no entendimento do que os bebês são e podem fazer.

No entanto, essa postura requer novos desenhos metodológicos que favoreçam essa diferença no olhar do/da pesquisador/a. As escolhas metodológicas das pesquisas podem também abrir espaços nas formulações teóricas para a totalidade, fugindo de fragmentações de áreas de conhecimento que não se articulam e nem dialogam. Por sua vez, esse movimento de mudança atravessa as formulações das políticas e o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas creches, numa tendência à constituição de ações intersetoriais que articulam diferentes profissionais e tipos de conhecimento. Esse movimento busca a integralização nas formas de compreender o desenvolvimento infantil e de interagir com os bebês.

A visibilização dos bebês, na pesquisa e na reflexão sobre as práticas pedagógicas, é uma forma de enfrentamento à exclusão social e torna-se uma possibilidade de construção de novos sentidos e significados que favoreçam a garantia do direito à educação, à proteção, à alimentação dos bebês e à assistência de suas famílias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 25-37, jul./dez. 2016.
- AZEVEDO, E. C.; MOREIRA, M. C. Psiquismo fetal: um olhar psicanalítico. **Diaphora**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 64-69, ago./dez. 2014.
- BALLESTER, R.; BALAGUER, E. La infancia como valor y como problema en las luchas sanitarias de principios de siglo en España. **Dynamis**, Blumenau, v. 15, p. 177-192, 1995.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. G. de F. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.
- BONILHA, L. R. C. M.; RIVORÊDO, C. R. S. F. Puericultura: duas concepções distintas. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 1, p. 7-13, jan./fev. 2005.
- BRANCO, A. U. A Relação Mãe-Criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 3, n. 3, p. 296-300, set./dez. 1987.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Rio de Janeiro, 1824.

- _____. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Rio de Janeiro, 1827.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. **Resolução no. 6 de 24 de abril de 2007**. Brasília, DF, 2007.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009
- BRAZELTON, T. B. O bebê: Parceiro na interação. In: BRAZELTON, T. B.; CRAMER, B.; KREISLER, L.; SCHÄPPI, R.; SOULÉ, M. **A dinâmica do bebê**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 9-23.
- _____. **O desenvolvimento do apego**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- BUSS-SIMÃO, M.; LESSA, J. S. Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 1420-1445, dez. 2020.
- BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C.; GONÇALVES, F. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 96, p. 96-111, jan./abr. 2015.
- CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. T. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.
- CASTELLI, C. M.; MOTA, M. R. A. A complexidade de ser bebê: reflexões acerca de sua visibilidade nas creches e nas pesquisas. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 46-65, jul./dez. 2013.
- COSTA, T. **Psicanálise com crianças**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- COUTINHO, A. M. S. Os bebês e a brincadeira: questões para pensar a docência. **Da investigação às práticas**, Lisboa, v. 4, p. 31-47, mar. 2014.
- _____. Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 105-114. set./dez. 2017a.
- _____. A experiência de ser bebê na creche: o ator social e a constituição da docência. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 37-45, jan./abr. 2017b.
- COUTINHO, A. M. S.; CARDOSO, C. A educação e o cuidado dos bebês na pandemia: uma análise a partir das relações geracionais, raciais e de gênero. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 175-194, ago. 2021.
- CRUZ, S. H. V.; MARTINS, C. A.; CRUZ, R. C. de A. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e retorno às atividades presenciais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 147-174, ago. 2021.
- DE LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. de. Mesa-redonda: três perguntas a Vygotskianos, Wallonianos e Piagetianos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 57-64, fev. 1991.
- CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai./ago. 2008.

- DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- FARIA, A. L. G. de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas, p. 279-287, jan./jun. 2006.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- _____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- GENTA MESA, G. Anotaciones para una historia de la pediatría y la puericultura. **Iatreia**, Medellín, v. 19, n. 3, p. 296-304, set. 2006.
- GOHN, M. da G. M. **A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- GOBBATO, C.; BARBOSA, M. C. S. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 21-36, jan./abr. 2017.
- _____. Bebês no coletivo da creche: encontros e provocações redimensionando o fazer pedagógico. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 25, p.1-19, 2019.
- GOTTLIEB, A. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, p. 313-336, set. 2009.
- KOHAN, W. O. Infância e Educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, p. 11-26, jan./jun. 2003.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, ago. 2000.
- LEMOS, F. C. S. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 81-91, jan./jun. 2007.
- LYRA, M. C.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Processos dialógicos e a construção da partilha na díade mãe-bebê. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 16, p. 47-64, jan./jun. 1989.
- MACEDO, E. E. Desigualdade e pandemia nas vidas das brasileiras e dos brasileiros. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 1404-1419, dez. 2020.
- MALDONADO, M. T. **Psicologia da gravidez**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PRADO, A. E. F. G. Os autores clássicos e sua influência na construção do conceito moderno de infância. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 27, p. 119-126, jul./dez. 2009.
- RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.
- RIVORÊDO, C. R. S. F. de. Pediatria: medicina para crianças? **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 7, p. 33-46, jul./dez. 1998.
- ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, n. 51, p. 73-79, nov. 1984.
- _____. Ano 2000: Educação da pequena infância. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 32-35, set./dez. 1989.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

_____. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. de S.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 437-464, set. 2009.

SEIDL-DE-MOURA, M. L. Processos imitativos na ontogênese da linguagem. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 54-65, set./dez. 1988.

SILVA, S. G. da. Do feto ao bebê: Winnicott e as primeiras relações materno-infantis. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 29-54, mai./ago. 2016.

SIMÕES, P. M. U. Os campos semânticos dos estudos dos bebês na educação infantil: uma análise da produção acadêmica em artigos de periódicos brasileiros. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 1-11, e37458, set./dez. 2020.

SIMÕES, P. M. U.; PERES, F. M. de A. e.; QUEIROZ, J. T. O encontro entre a Psicologia e a Sociologia da Infância. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 23, p.1-13, e40193, 2018.

SOULÉ, M. O filho da cabeça, o filho imaginário. In: BRAZELTON, T. B. et al. **A dinâmica do bebê**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p.132-170.

TEBET, G. G. de C.; ABRAMOWICZ, A. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014.

_____. Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 924-946, out./dez. 2018.

VASCONCELLOS, V. M. R. de. Políticas educativas para crianças de 0 a 3 anos. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 27, p. 68-73, abr. 2015.

VIEIRA, L. M. F. A educação infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, p. 809-831, set. 2010.

RESUMO

O presente texto tem como objetivo trazer elementos para a discussão acerca dos bebês nas pesquisas e nas creches, analisando como a ciência moderna, em suas diversas áreas de conhecimento, tem perspectivado os bebês, além de discutir quais são suas implicações nas políticas e práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil no Brasil. Assinala-se um movimento de constituição de um campo semântico que articula os bebês à ideia de indivíduo competente e sujeito de direito. Essa nova concepção impõe desafios aos profissionais e exige mudanças. A invisibilidade dos bebês é discutida considerando os diferentes atores políticos e econômicos e o contexto social e histórico do desenvolvimento da criança. Por fim, o texto propõe um olhar para os bebês como seres competentes nas instituições de Educação Infantil e como categoria analítica nos estudos das infâncias.

Palavras-chave: bebês, creche, Educação Infantil, institucionalização de bebês, direito à educação.

**Seres competentes y sujetos de derechos:
trayectorias de bebés en investigaciones académicas y guarderías**

RESUMEN

El presente texto tiene como objetivo aportar elementos a la discusión sobre los bebés en la investigación y las guarderías, analizando cómo la ciencia moderna, en sus diversas áreas de conocimiento, tiene una perspectiva sobre los bebés y analiza sus implicaciones para las políticas y prácticas pedagógicas en las instituciones educativas de primera infancia en Brasil. Existe un movimiento hacia la constitución de un campo semántico que articula a los bebés con la idea de individuo competente y sujeto de derechos. Este nuevo concepto plantea desafíos a los profesionales y requiere cambios. Se discute la invisibilidad de los bebés, considerando los diferentes actores políticos y económicos y el contexto social e histórico del desarrollo del niño. Finalmente, el texto propone una mirada a los bebés como seres competentes en las instituciones de Educación Infantil y como categoría analítica en los estudios de la infancia.

Palabras clave: bebés, guardería, Educación Infantil, institucionalización de bebés, derecho a la educación.

**Competent beings and subjects of rights:
trajectories of babies in academic research and day care centers**

ABSTRACT

The present text aims to bring elements to the discussion of babies in research and in day care centers, analyzing how modern science, in its various areas of knowledge, has considered babies and discussed their implications for pedagogical policies and practices in early childhood educational institutions in Brazil. There is a movement towards the constitution of a semantic field that articulates babies with the idea of a competent individual and subject of rights. This new concept poses challenges to professionals and requires changes. The invisibility of babies is discussed, considering the different political and economic actors and the social and historical context of the child's development. Finally, the text proposes a look at babies as competent beings in Early Childhood Education institutions and as an analytical category in childhood studies.

Keywords: babies, nursery, child education, institutionalization of babies, right to education.

DATA DE RECEBIMENTO: 23/11/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 31/08/2022



Patrícia Maria Uchôa Simões

Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil; Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Pesquisadora da FUNDAJ e docente do PPGECI/Fundaj-UFRPE, Brasil.

E-mail: pusimoes@gmail.com