

O cuidado na educação infantil na fala de alunas- -professoras¹

Care in early childhood education through the speech of teachers who are also students

Mônica Ulson Brandão Teixeira, pedagoga e Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é Coordenadora Pedagógica da Oficina Municipal Escola de Cidadania e Gestão Pública e integrante da Cátedra Joel Martins (DEFMH/UFSCar). Foi diretora de escola de Ensino Técnico da Rede Particular do Município de São Paulo e professora do Ensino Técnico em escola da rede particular de São Paulo e no SENAC-SP.

Contato: monicaubt@gmail.com

Resumo

O termo *cuidado* é complexo e abriga inúmeras ambiguidades. Uma das formas possíveis de olhar para esse tema é por meio da perspectiva de professoras de Educação Infantil que, estando também na posição de alunas de um curso de formação continuada, têm a possibilidade de dizer de um cuidado vivenciado segundo as duas óticas. O trabalho buscou compreender significados e sentidos dados ao *cuidado* por meio de pesquisa bibliográfica e de análise qualitativa de cinco entrevistas. Para as entrevistadas, o significado de *cuidado* possui estreita relação com o ato de educar. No cotidiano, a prática das pesquisadas está mais focada no desenvolvimento e na formação das crianças. No papel de alunas, as pesquisadas perceberam o *cuidado* principalmente como estabelecimento de vínculos. Palavras-chave: A complexidade do cuidado. O cuidado vivenciado por professoras de Educação Infantil.

Abstract

Abstract: The word care is complex and contains countless ambiguities. One of the possible ways of looking at this

1. Dissertação orientada pela Prof^a. Dr^a. Maria Machado Malta Campos e defendida no ano de 2010 na Pós-Graduação em Educação: currículo da PUC-SP, com apoio financeiro da Capes.



subject is through the perspective of teachers of Early Childhood Education who are also students of continuing education courses, and can talk about care since they experience it being teachers and as students at the same time. This paper sought to understand the meanings given to care through bibliographic research and qualitative analysis through five interviews. For the interviewees, the meaning of care is closely related to the act of educating. In daily life, the practice of the people surveyed is more focused on the development and the formation of the children. In the role of students, people surveyed perceived care mainly as a way of establishing bonds.

Keywords: Care. Teacher. Early childhood education.

1. Introdução

O termo *cuidado* associado à educação vem aparecendo em documentos oficiais e nas discussões acerca da Educação Infantil principalmente desde 1998. Porém, a incorporação de conceitos ao cotidiano das pessoas depende de um processo de acomodação longo que necessita de observação apurada para ser compreendido.

A dissertação de mestrado que deu origem a este artigo, além de ter o objetivo de compreender significados e sentidos dados ao *cuidado*, buscava refletir sobre a inclusão do *cuidado* no currículo de cursos de formação de professores e sobre a identidade do profissional de Educação Infantil. Com isso, tinha a intenção também de refletir sobre uma possível ressignificação do conceito de cuidado e sobre formas de incluí-lo na realidade escolar.

Um dos resultados desta pesquisa foi a percepção da falta de clareza quanto às funções dos profissionais da Educação Infantil, aí incluídas as questões do *cuidado*. Além disso, o próprio conceito de cuidar aliado à educação ainda carece de delimitação para que possa ser introduzido de maneira consciente nas práticas dos profissionais de Educação Infantil, isentando-o de preconceitos e julgamentos de valor.

Desta forma, para este artigo, optou-se por voltar o olhar exclusivamente para o *cuidado*, entendendo que, ao contribuir para a delimitação do binômio *cuidar/educar* na Educação Infantil, fornecerá elementos para se repensarem currículos de cursos de formação de professores.



Com a possibilidade, dada pelo método fenomenológico, de ver o homem tal qual ele se mostra e de interpretar compreensivamente o seu modo de ser e estar ao mundo, esta pesquisa tem por objetivo buscar significados e compreender os sentidos das práticas de cuidado para professoras de Educação Infantil que eram, também, alunas de curso de formação continuada do PEC-Municípios, 2ª edição.

E qual o sentido que damos ao cuidado na educação? Será que as alunas-professoras, quando estão na situação de alunas, percebem o cuidado de maneira diferente daquela que o fazem quando assumem a posição de professoras? Como se percebem como cuidadoras? E como sujeitos de cuidados?

Para compreender esses sentidos o presente artigo apoiou-se em pesquisa bibliográfica de obras de divulgação e de referência e também em análise qualitativa de entrevistas realizadas com participantes do PEC-Municípios, 2ª edição.

2. Cuidado, mas o que é isso?

O termo *cuidado* é bastante complexo, carregado de significados e sentidos socialmente atribuídos ao longo do tempo.

Fazendo parte do universo linguístico, a palavra *cuidado*, além de ser um substantivo abstrato, é um conceito subjetivo e dinâmico, baseado em valores, e, como tal, os significados do cuidado não foram sempre os mesmos. O termo é passível de inúmeras perspectivas ou interpretações e se concretiza de diversas formas.

Então, para iniciar, buscamos os significados de cuidado na língua portuguesa. Tratamos de levantar as definições existentes em dicionários das décadas de 1960, 1980, 1990 e 2000, procurando observar permanências e mudanças.

Em dicionário da década de 1960 (Nôvo Dicionário, 1965, p. 911), relacionadas ao radical cuid-, pudemos encontrar as palavras: *cuidadeira*, *cuidadeiro*, *cuidado*, *cuidador*, *cuidadoso*, *cuidar* e *cuidoso*. Assim como Montenegro (2001), em definição datada de 1958, encontramos significados distintos para *cuidadeiro* e *cuidadeira*. O vocábulo masculino é um adjetivo, definido como *cuidadoso*, *trabalhador*, enquanto o feminino é um substantivo, sinônimo de mulher que cuida de alguma coisa.



Na década de 1980 não encontramos mais referência às palavras *cuidadeira* e *cuidadeiro*. Quanto à palavra *cuidado*, as referências são semelhantes às da década de 1960 – atenção, cautela, desvelo, inquietação de espírito, pessoa ou coisa que é objeto de desvelos, pensado, previsto –, mas inclui-se também o significado de encargo (FERREIRA, 1986, p. 507).

Na década de 1990, utilizava-se o vocábulo *descuidado* como antônimo da palavra *cuidadoso*, significando desleixado, indolente, preguiçoso, negligente, desmazelado; precipitado, impensado, irrefletido, desatento; tranquilo, sereno, sossegado (FERNANDES, 1990).

Percebe-se que os antônimos da palavra *cuidadoso* estão ligados à falta de ação (indolente, preguiçoso), falta de reflexão (irrefletido) e estado de espírito (sereno, tranquilo).

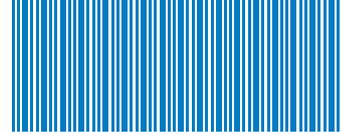
Na primeira década do século XXI, Houaiss (2001), destaca que *cuidar* é um verbo português do século XIII. Os significados das palavras *cuidar*, *cuidado* e *descuidado* permanecem praticamente inalterados.

Em todos os dicionários consultados, o verbo *cuidar* está indicado como sendo originário do verbo latino *cogito, as atum, are*, que, conforme Saraiva (2006), significa pensar, refletir, compreender, conceber, ter um sentimento ou pensamento, não havendo referência a encargo.

Segundo Boff (2004), alguns filólogos derivam o termo *cuidado* do latim *coera* – traduzido para cura –, usado em contextos de relações de amor e de amizade, expressando desvelo, preocupação e inquietação.

Pode-se pensar, então, em analisar o *cuidado* segundo o direcionamento da ação de *cuidar*. Tanto pode significar uma ação em direção ao outro, ao mundo, quanto em direção a si mesmo. Carvalho (1999) chama a atenção para a característica do conceito de *cuidado* de transitar entre o público e o privado e Montenegro (2001, p.78), para a “riqueza de dupla ação”, que para os etimólogos é uma “imprecisão de significado: voltada para o sujeito e para o mundo”.

Atualmente, quando a vida está pautada pela globalização da economia, por um pensamento político ideológico neoliberal e, culturalmente, pela chamada pós-modernidade, outro significado tem emergido: o *cuidado* tem sido encarado, muitas vezes, como um encargo, que no mundo capitalista, pautado pela



mercantilização da vida, transforma-se rapidamente em uma prestação de serviço.

O termo cuidado é utilizado por diversas áreas, nas quais pode assumir diferentes significados. Em levantamento realizado em dissertações, teses e artigos brasileiros, pudemos encontrar referências ao cuidado nas áreas da Filosofia, Saúde (principalmente em enfermagem), Ciências Sociais (especialmente nas questões de gênero), Psicologia (principalmente ligado às inter-relações) e Educação.

Em Filosofia, o cuidado pode ser visto de forma reflexiva – cuidar de si, refletir sobre si mesmo – ou existencial, sendo que Heidegger (cf. *Ser e tempo*) é a referência mais frequente para esta última.

Muitos outros filósofos, como Montaigne, Kant, Goethe e Nietzsche, trataram do cuidado, mas foi Heidegger quem rompeu com a dualidade entre a atenção para com os mundos interior e exterior (MONTENEGRO, 2001).

Para Heidegger, o cuidado – ou cura – (*Sorge*) é o ser da existência do humano, é um fenômeno originário, estruturante e, portanto, nada simples. Deve ser entendido em um sentido existencial, pois é a totalidade das estruturas ontológicas, não se tratando de uma análise ôntica². Para o autor, *cura* é “ser-no-mundo junto a”, é “co-pre-sença” (HEIDEGGER, 1988). É o que dá forma ao homem, por isso, para Heidegger, o cuidado não pode reduzir-se a um impulso, a um querer.

Boff reafirma Heidegger dizendo que o cuidado é o *ethos* – a morada – fundamental do humano. Existem duas formas de ser-no-mundo: o trabalho e o cuidado. No mundo antropocentrista, o trabalho configura-se como dominação sobre as coisas do mundo para colocá-las a serviço dos interesses individuais e coletivos. “Esta atitude de trabalho-poder sobre o mundo corporifica a dimensão do masculino no homem e na mulher”, afastando o ser humano do modo-de-ser-cuidado, que implica ter intimidade com, acolher, respeitar, entrar em sintonia com (BOFF, 2004, p. 95).

Ainda conforme o autor, “o cuidado não se opõe ao trabalho mas lhe confere uma tonalidade diferente”. A relação estabelecida sob essa base não é de sujeito-objeto, mas de sujeito-sujeito, na qual o ser humano não existe, mas coexiste; não domina, convive; não intervém, interage. “O modo-de-ser-cuidado revela a dimensão do feminino no homem e na mulher” (BOFF, 2004, p. 95-6).

2. Conforme ABBAGNANO (1999), ôntico é diferente de ontológico. Este refere-se ao ser, enquanto aquele refere-se ao ser categorial, isto é, à essência ou natureza do existente. Por exemplo, a propriedade empírica de um objeto é uma propriedade ôntica, enquanto a necessidade é uma propriedade ontológica.



Para Boff (2004), o cuidado é constitutivo do ser humano, mas, em função da ditadura do modo-de-ser-trabalho-produção-dominação, vem sendo omitido. Com isso, hoje predomina uma lógica que se mostra destrutiva e é urgente a recolocação do cuidado na vida humana, o que implica a renúncia à vontade de poder que reduz tudo a objetos, à autoafirmação com exclusão dos outros, à dominação e ao despotismo.

O cuidado faz parte da essência humana e pode encaixar-se no conceito de *potentia* utilizado por Dussel (2007), passando a ser encarado como força e possibilidade futura.

Profissionais da área da Saúde fazem parte dos primeiros grupos que procuraram refletir acerca da ressignificação do cuidado. Em enfermagem já há uma busca por um cuidado que auxilie na realização da vida, uma vez que pode ser visto como “(...) um acto de VIDA, no sentido de que representa uma variedade infinita de actividades que visam manter, sustentar a VIDA e permitir-lhe continuar a reproduzir-se (...)” (COLLIÈRE, 1999 *apud* AMORIM, 2005, p. 27). Mas, na escola, ainda discute-se sobre a incumbência do cuidado.

Machado e Scramin (2005, p.190) falam da multidimensionalidade do cuidado para atender às necessidades humanas, com o objetivo de promoção da saúde. Percebendo o cuidado como “instrumento que veicula, transfere, compartilha nossas vibrações e sentimentos (...) entre os corpos de quem cuida e de quem recebe (...)”, apontam para a importância da empatia – como capacidade e/ou sensibilidade de compreender aqueles que recebem os cuidados – que emerge com a compaixão, o desapego, a imparcialidade e a humildade.

O cuidado também aparece na área da Psicologia. Winnicott (1990 e 1991) apresenta o conceito de “mãe suficientemente boa”, adulto – não necessariamente a mãe – capaz de propiciar a sustentação da criança, o *holding* (palavra inglesa que significa segurar, manter, acolher, defender, carregar, abraçar); capaz de apresentá-la ao mundo, de fazer a ponte entre a realidade primária e a externa.

Nos últimos 15 anos, na legislação educacional relativa à Educação Infantil o termo cuidado aparece diversas vezes, na maioria delas associado ao ato de educar.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) afirma que o cuidar, na Educação Infantil, é parte integrante do educar, sendo encarado como propiciador de



situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens como forma de contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal e para o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

O mesmo documento indica a relação entre cuidar, proteção, saúde e alimentação, incluindo-se também as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta. Na base desse cuidado está a compreensão de como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Em razão disso, é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos. O que deve pautar a organização das atividades de cuidado são as necessidades das crianças nas 24 horas do dia, exigindo uma programação conjunta com as famílias para divisão de responsabilidades.

Há clara intenção em associar o cuidado à educação institucionalizada e não apenas àquela praticada pelas famílias, falando até em cuidados compartilhados.

Para Costa (2006), esse é um grande salto nas políticas educacionais e a insistência nessa concomitância pode parecer questionável, mas é resultado da dicotomia que ainda persiste na prática das instituições de Educação Infantil, segundo a qual a creche cuida e a educação educa.

Certamente a associação entre educação e cuidado preconizada pela legislação foi um avanço, mas, assim como acontece com a democratização do ensino, a simples menção na legislação de questões socialmente relevantes não é suficiente para que elas sejam reconhecidas, aceitas e praticadas pela sociedade. Esse reconhecimento não acontece de repente, não surge do nada, mas é fruto de um processo social lento e que não se dá sem conflitos, rupturas e ambiguidades (GOODSON, 1995). Além disso, “o divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje” (CAMPOS, 2005, p. 27).

A concepção que se tem de educação reflete na relação estabelecida com o cuidado e podemos perceber várias formas de cuidar. Pode ser de uma maneira assistencialista, ao entender a escola como um dos espaços onde as carências dos estudantes e de suas famílias devam ser compensadas, como um favor aos necessitados. Em oposição a essa visão, existem aqueles que se afastam das ações de cuidados, afirmando que são assistencialistas e que, portanto, não lhes compete. Outros apenas



afirmam que o cuidado não está no âmbito da Educação, mas da Saúde e da Família.

Nessas visões, normalmente, o cuidado é visto apenas como cuidados físicos, o que faz com que outras questões sejam agregadas, pois na sociedade, muitas vezes, os significados do cuidado têm sido associados, pejorativamente, ao trabalho braçal. Na educação isso reflete na distinção entre cuidadores e educadores. Em uma cultura como a nossa que, além de ter origem greco-latina – caracterizada pela dicotomia entre alma e corpo –, ainda foi marcada durante quatro séculos pela escravidão, o cuidador, normalmente, é visto como inferior, uma vez que cuida do corpo, enquanto o educador é mais qualificado, pois cuida da alma.

Outras concepções, por terem uma visão mais integrada da vida, percebem a interligação existente entre as várias áreas do conhecimento, entendendo, dentre outras coisas, que cuidado e educação estão, necessariamente, associados.

Martins e Bicudo (2006, p. 12), por exemplo, entendem “a educação como sendo dada no cuidado que uma pessoa dispensa ao vir-a-ser da outra, aparecendo no ser-com-os-outros, de modo cuidadoso e atento (...)”.

Carvalho (1999) aponta ainda para a estreita relação existente entre cuidados, feminilidade-maternidade e educação de crianças pequenas. Sustentando essa relação há um modelo prescritivo e idealizado de cuidado, visto como incumbência de uma mulher adulta, dedicada, amorosa, afetivamente envolvida e preocupada com o desenvolvimento integral da criança.

Tal idealização também aparece no discurso de profissionais da Educação Infantil. Em revisão bibliográfica, pudemos encontrar várias visões do *cuidado* na educação, variando principalmente de acordo com o contexto sociocultural no qual estão inseridas.

Carvalho (1999) fala da importância e da presença do cuidado no trabalho de diversos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Em sua pesquisa, encontrou variações de intensidade e de significado dessa presença, mas para todos os profissionais pesquisados o cuidado é visto como um ideal de bom trabalho pedagógico.

Em pesquisa realizada com trabalhadoras de creches de uma universidade pública de São Paulo, Veríssimo e Fonseca (2003, p. 32 – grifos meus) constataram que as entrevistadas não consideram o cuidado físico – apesar de necessário – como



fazendo parte de sua função profissional, mas como um momento separado e preparatório para o educativo. Percebem o cuidado como aquele que “(...) refere-se ao atendimento das necessidades da criança para prover seu bem-estar e a atenção para com ela”, e que tais necessidades são a *higiene*, a *alimentação* e a *segurança*. Foi salientado também que o cuidado na creche é diferente do cuidado na família, pois o primeiro é profissional, fundamentado em princípios científicos e rotinas institucionais.

As autoras apontam ainda para o frequente aparecimento, nos discursos das educadoras pesquisadas, da ideia de um cuidado desprovido de valor, dando-se ênfase aos aspectos pedagógicos da escolarização formal, não tendo sido citadas ações de cuidado relacionadas ao colo, ao toque, à construção da identidade e à descoberta do próprio potencial, dentre outras coisas.

Em pesquisa de Assis (2006, p. 94-7), constatou-se que as professoras não se consideram responsáveis pelas atividades de cuidado – vistas como “parte menos importante da ação educativa” –, realizadas apenas como um favor às crianças, uma vez que estas não são capazes ainda de realizá-las sozinhas. A autora entende que essa seja uma visão parcial de Educação Infantil, priorizando o “educar numa perspectiva escolarizante”, mas reconhece que essa possa ser uma forma de as professoras se verem como profissionais do magistério, desvinculadas das funções de babás e mães.

Segundo Costa (2006), para grande parte das profissionais de Educação Infantil o cuidado apresenta-se apenas como composto por atividades a serem realizadas, normalmente, com o objetivo de atender a necessidades orgânicas, como vestir, trocar, higienizar, alimentar etc. Em grande parte, as profissionais não apresentam embasamento teórico que fundamente sua ação, mostrando-se resistentes em aceitar a ideia de que o cuidado faça parte da profissionalidade da professora de Educação Infantil.

As autoras apontam ainda para alguns discursos de coordenadoras de creches afirmando que as crianças pequenas necessitam de alguns cuidados específicos, em função de ainda não serem capazes de se satisfazer sozinhas. Por isso, as professoras de creches precisam realizar certas ações que, *apesar de não serem pedagógicas*, são essenciais para a criança. As coordenadoras pesquisadas complementam ainda com a afirmação de que as professoras não foram preparadas adequadamente para esse tipo de trabalho em seus cursos de formação, fazendo com que reproduzam “no cuidado aquilo que



aprenderam desde sua infância, segundo uma visão leiga, de senso comum, e o trabalho com crianças pequenas é sentido como sendo de menor valor (...).” (idem, p. 32 – grifos meus).

Parece que o binômio cuidar/educar está mais ligado ao senso comum, tendo pouca relação com a formação do profissional. Carvalho (1999, p. 215), afirma que seus “(...) entrevistados foram unânimes em afirmar que aprenderam seu ofício na prática, colocando como muito secundária a formação obtida através de cursos de Magistério ou em nível superior”.

Mesmo em se tratando das especificidades da Educação Infantil e da necessária integração com outras áreas do conhecimento, essa formação, apesar de exigida oficialmente, não é valorizada, pois acredita-se que, por ser uma profissão eminentemente feminina, a prática adquirida no âmbito da família seja suficiente para o trabalho com crianças pequenas. Desta forma, o cuidar permanece mais ligado a conceitos valorativos como bem/mal, bom/mau.

Veríssimo e Fonseca (2003) indicam que a ausência de um quadro conceitual com definição de objetivos, estratégias e avaliação, considerando os aspectos específicos que embasa a prática do cuidado, faz com que ele não seja visto como um trabalho profissional, que não seja considerado educativo e que, muitas vezes se confunda com as ações no âmbito familiar, com as ações maternas.

Ao mesmo tempo, Nascimento *et al.* (2005, p. 63) nos alertam para o fato de que “ainda que possamos contestar a separação feita pelas professoras e sua postura discriminadora com relação ao corpo da criança, é preciso destacar que as profissionais contrapõem o cuidar ao ensinar, e não ao educar”.

A pesquisa que Cota (2007) desenvolveu com cinco trabalhadoras de creches de Minas Gerais mostra que as profissionais dessas instituições não sabem muito claramente como deve ser seu desempenho profissional: ao mesmo tempo que afirmam serem professoras de Educação Infantil, acreditam que ocupam um lugar inferior ao da docência.

Essas trabalhadoras têm um ideal de professora – referindo-se àquela que ensina a ler e escrever – diferente do trabalho que realizam na creche, não considerado satisfatório, pois não têm reconhecimento. A professora idealizada por elas é aquela que corresponde à identidade tradicionalmente aceita e validada pela sociedade, segundo a qual a professora de Educação Infantil



precisa ter o amor e gostar de criança, em primeiro lugar, pois isso permite que a paciência, o carinho e o *cuidado* apareçam. Ela também precisa ter formação, na qual se aprende a dosar o amor e a paciência, possibilitando que a professora imponha limites aos alunos. A vocação também aparece como um requisito importante, associada à dedicação.

Elas parecem estar passando pelo processo de transição citado por Hall (2006). Suas identidades estão suspensas, transitando entre a tradição e a tradução. Veem-se como professoras, mas não consideram suas funções condizentes com tal profissão.

Podemos observar ainda que o vínculo entre as identidades de mãe, mulher e professoras de crianças pequenas, presente na fundação das Escolas Normais, ainda se mantém. Conforme as próprias trabalhadoras, “o amor aparece, assim, como um vínculo e se baseia no gostar e no saber cuidar de criança, sugerindo que somente com um forte envolvimento é possível trabalhar na educação infantil”; sem o amor, é melhor desistir da profissão (COTA, 2007, p. 5).

Para a autora, algumas educadoras verbalizaram o estranhamento causado pela existência de homens professores de creches, pois consideram bastante constrangedor um homem dando banho em meninas e acreditam que os saberes adquiridos na família – cuidando de filhos ou irmãos – são experiências que as habilitam para o trabalho voluntário ou como estagiárias em creches.

É bastante raro encontrarmos homens trabalhando na Educação Infantil, talvez por falta de referência, pois cuidar de crianças e educá-las em uma idade mais tenra sempre foi visto como uma incumbência feminina, muito mais por uma associação, um prolongamento da condição de mulher e mãe; ao mesmo tempo, por ser considerado um trabalho complementar à maternidade, é mais identificado como sendo um trabalho menor, que não precisa de formação – assim como a mãe não precisa, é natural.

Essa suposta naturalidade é uma construção social, pois a identidade está ligada também aos marcadores sociais. Essa construção é um processo complexo no qual, dentre outras coisas, o sujeito se reconhece na interação com o outro, assim como se apropria, de alguma maneira, das sinalizações que esse outro faz acerca da sua identidade.



3. Metodologia

O primeiro passo foi compreender alguns significados socialmente construídos para o *cuidado* dentro e fora da área educacional. Em seguida, buscamos compreender os sentidos das práticas de cuidado para profissionais da Educação Infantil que estavam também na posição de alunas de curso de formação continuada, o PEC-Municípios 2ª edição, aqui denominadas “alunas-professoras”.

O PEC-Municípios 2ª edição teve origem no PEC Formação Universitária (PEC - FORPROF), que foi um programa de formação presencial idealizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) para formar em nível superior seus professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental que possuíssem formação para o magistério em nível médio, desde que estivessem em efetivo exercício docente. Desenvolvido pelas universidades paulistas USP, UNESP e PUC-SP, o PEC - FORPROF formou entre os anos 2001 e 2002 cerca de 6.500 professores da rede estadual de educação de São Paulo.

Tendo em vista as avaliações e resultados positivos do PEC - FORPROF e dado o interesse de diversos municípios, o programa foi estendido a essas redes municipais de ensino por intermédio de convênio entre a FDE e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino, seção São Paulo (UNDIME/SP) e viabilizado por meio do apoio da SEE/SP.

Em sua primeira edição, o PEC - Formação Universitária Municípios, ministrado pela PUC-SP e pela USP nos anos de 2003 e 2004, formou cerca de 4.500 professores de 41 municípios. Tais professores, além de terem sido licenciados para o magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como no PEC - FORPROF, ainda receberam formação para o magistério na Educação Infantil.

Novamente respondendo ao interesse de diversas prefeituras, nos anos de 2006 e 2007 e por meio das mesmas parcerias, o programa foi oferecido a professores de outras redes municipais, recebendo o nome de PEC-Municípios 2ª edição.

Na segunda edição do programa, foram formados aproximadamente 1,7 mil professores, distribuídos em 53 turmas e 26 ambientes de aprendizagem. O programa teve o objetivo de formar profissionais das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil das redes municipais de São Paulo que estivessem há pelo menos dois anos em efetivo exercício na rede



pública – e que possuíssem formação em nível médio, mesmo que não tivessem habilitação em magistério. Ao término do curso, os professores passaram a ter formação em nível superior com Licenciatura Plena em tais níveis de ensino.

Este artigo foi retirado de dissertação de mestrado embasada em estudo bibliográfico, documental e de campo. A pesquisa de campo, de natureza qualitativa, colheu concepções de 63 alunas/ professoras por meio de questionários, complementados por cinco entrevistas semiestruturadas feitas com integrantes do grupo pesquisado. Os resultados dos questionários foram analisados tanto quantitativa como qualitativamente, enquanto as entrevistas obedeceram unicamente à análise qualitativa, com uso de categorias.

As 63 alunas-professoras que participaram da pesquisa de campo pertenciam a três polos diferentes localizados, respectivamente, em bairros da região central, da periferia e da região metropolitana da cidade de São Paulo. Buscou-se selecionar polos de regiões distantes umas das outras e com características diferentes.

Todos os 63 pesquisados eram do sexo feminino. E, do total de pesquisadas, 55 (87,3%) tinham filhos, 28 delas (44,44%) tinham entre 40 e 49 anos de idade e 65% contavam com 11 a 25 anos de experiência no magistério.

Esses dados, coletados por meio dos questionários, condizem com os dados obtidos no material complementar distribuído a professores e alunos do PEC-Municípios 2ª edição, segundo o qual 99% dos 1.700 participantes eram do sexo feminino e 36% tinham entre 41 e 50 anos de idade. Posto isso, em respeito ao fato de a grande maioria de profissionais da Educação Infantil ser do sexo feminino, neste trabalho faremos referência principalmente a “professoras de Educação Infantil”.

Com relação à função exercida na escola pelas alunas-professoras, o polo da Região Metropolitana B foi o único no qual constatamos a existência de auxiliares (em número de três, representando 4,76% do total de alunas-professoras pesquisadas), aí denominadas educadoras; nos demais polos pesquisados só encontramos professoras.

Para efeito de análise, apesar de não haver esta denominação em todos os municípios pesquisados, chamaremos a faixa etária entre 0 e 3 anos de creche e a entre 4 e 5/6 anos de pré-escola,



conforme preconiza a legislação. Desta forma, somando-se as alunas-professoras que atuavam apenas em uma faixa etária, as que atuavam em ambas e as que atuavam nos dois níveis de ensino, 39 (55%) atuavam na creche e 32 (45%) atuavam na pré-escola.

A seleção das alunas-professoras que participariam da pesquisa foi feita pelo sistema de adesão, e o instrumento inicial da pesquisa foi um questionário, que tinha o objetivo de fazer um levantamento do perfil das alunas-professoras e da sua visão sobre o cuidado.

Com base nas respostas aos questionários, foram elaboradas as questões para as entrevistas semiestruturadas, também realizadas pelo sistema de adesão. Foram realizadas com alunas-professoras do polo da Região Metropolitana da cidade de São Paulo que já haviam respondido ao questionário.

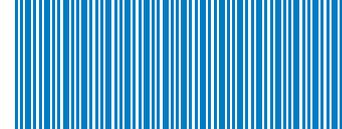
Neste artigo tem-se o objetivo de observar apenas as três perguntas das entrevistas: Qual o sentido do cuidado no trabalho do professor de Educação Infantil? Como ele (o cuidado) aparece na sua prática? Como aluna do PEC, como você vivenciou o cuidado?

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Foi realizada, então, a análise de conteúdo com uso de categorias. Inicialmente foram levantadas as Unidades de Significado para, em seguida ser realizada a Análise Compreensiva de cada resposta e o levantamento das categorias.

Unidades de Significado são as partes de cada resposta consideradas relevantes para o pesquisador. A Análise Compreensiva é uma leitura da pesquisadora feita pela reunião, em um único texto, de todas as Unidades de Significado de cada resposta. As categorias de análise tiveram origem, em um primeiro momento, no referencial teórico que embasa este trabalho e, posteriormente, nos discursos das alunas-professoras. A escolha das categorias aqui utilizadas não tem a pretensão de abarcar toda a realidade, mas alguns dos possíveis sentidos dados pelas alunas-professoras pesquisadas.

4. Resultados

Com o objetivo de compreender o sentido do cuidado e das práticas de cuidado para as professoras do PEC caracterizadas anteriormente, neste estudo serão analisadas as respostas às três perguntas da entrevista: 1. Qual o sentido do cuidado no trabalho



do professor de Educação Infantil? 2. Como ele (o cuidado) aparece na sua prática? e 3. Como aluna do PEC, como você vivenciou o cuidado?

Considerando-se as três perguntas, foram encontradas 12 categorias que, conforme o Quadro 1 abaixo, nem sempre apareceram simultaneamente nas respostas de todas as questões: *abrangente, assistencialismo, humanismo, desenvolvimento/formação, especificidade da Educação Infantil/creche, relação afetiva, relação com aprendizagem, relação cuidar/educar, relação profissional, respeito, vínculos e zelo/bem-estar.*

Quadro 1 - Categorias

	Categoria	Questão 1	Questão 2	Questão 3
1.	Abrangente (presente em toda a rotina, nas diversas dimensões, tudo, primordial, presente em todo o ensino escolar)	1	2	1
2.	Assistencialismo/não assistencialismo (compensar carência, alguém que depende de nós)	nc	1	nc
3.	Desenvolvimento/formação (construção de conhecimento, orientação, ludicidade)	1	3	2
4.	Especificidade da Educação Infantil/creche (especificidades, maternagem)	2	2	nc
5.	Humanismo (ética, ajudar, cuidar do outro, abnegação, inclusão)	nc	nc	3
6.	Relação afetiva (de forma afetiva, afeto, carinho, amor, acolhimento)	2	2	3
7.	Relação com aprendizagem	1	nc	2
8.	Relação cuidar/educar (binômio cuidar/educar, diferente de educar)	3	2	2
9.	Relação profissional (faz parte das funções do professor)	2	1	1
10.	Respeito (à individualidade, a especificidades)	nc	nc	2
11.	Vínculos (interação, vida social, relação com pares, processo dialógico)	1	2	4
12.	Zelo/bem-estar (zelo, proteção, atenção, responsabilidade, cuidados físicos, segurança)	1	2	3
n		5	5	5

n = n^o de participantes da pesquisa

nc: não citado nesta questão



O número total de respostas sempre foi superior ao número de pesquisadas porque cada aluna-professora poderia explicar o cuidado de várias maneiras, citando mais de uma categoria.

Cada uma das categorias foi analisada, relacionando-se os discursos das alunas-professoras ao referencial teórico. Em seguida foi realizada também a comparação entre as análises compreensivas das três questões da entrevista.

4.1. Os discursos e o conceito de cuidado

Nas respostas à questão 1 da entrevista (“Qual o sentido do cuidado no trabalho do professor de Educação Infantil?”), é possível encontrar nove categorias que, em ordem decrescente de número de respostas, foram: em primeiro lugar, *relação cuidar/educar*; em segundo empatadas, *relação afetiva, especificidade da Educação Infantil/creche e relação profissional*; em terceiro lugar, também empatadas, vieram *vínculos, zelo/bem-estar, desenvolvimento/formação, abrangente e relação com aprendizagem*.

As Unidades de Significado que embasaram o estabelecimento de categorias para esta questão foram:

	Unidade de significado
Entrevista n° 1	a) Cuidar e educar estão juntos. b) Assim como as relações afetivas, não consigo separar... Não consegue separar o profissional ...desta relação de afetividade.
Entrevista n° 2	a) Trabalhamos com crianças ... o cuidado é redobrado. b) Criança de 3 anos... eles não sabem ouvir..., se concentrar, então você tem que ir achando um modo como chegar até essa criança... senão vira uma Torre de Babel.
Entrevista n° 3	a) Ele é permanente, em aspectos diversos: na habilidade física, emocional e intelectual; é todo um conjunto... O cuidado tem um sentido bem amplo.
Entrevista n° 4	a) Tem o cuidar e o educar. b) Tem o cuidado de proteção: ...proteger, cuidar. c) Entendo que o professor dá as orientações... sobre o caminho que ele tem para seguir. ...Ele vai absorvendo essas orientações... Não é aquele cuidado de você ficar mãezona... isso não cabe mais a nós professores... nós temos um cuidado com as crianças, um cuidado de estar orientando... Tem gente que acaba levando para o lado da proteção, superproteção mesmo... Eu acho que o cuidado na Educação Infantil é orientação, direção, caminhos a seguir.
Entrevista n° 5	a) Na Educação Infantil, o trabalho envolve amor. b) Envolve cuidado da criança, além do aprendizado, porque é bem mãezona mesmo. c) Você tem que ter amor..., independente do que essa criança passa na casa dela..., porque senão o trabalho não flui. d) Acima de tudo o amor, para depois fluir o aprendizado.



A categoria *relação cuidar/educar* abrange as respostas que se referem tanto ao binômio cuidar/educar quanto à distinção entre essas duas dimensões. Nas entrevistas essa foi a categoria que mais apareceu – duas das cinco entrevistadas (1 e 4) citaram essa relação: uma mencionou o binômio cuidar/educar e a outra também mencionou essa relação, mas ressaltou que há diferenças entre os dois polos do binômio.

Concordando com Tiriba (2005), percebemos que a relação entre cuidar e educar normalmente é entendida como constituída por processos imbricados, mas às vezes esses processos são considerados únicos, independentes ou até dicotômicos.

Apenas uma das cinco entrevistadas fez referência ao cuidado como desenvolvimento ou formação. Na entrevista de número 4, vemos uma visão de cuidado relacionado à função do professor como orientador.

Ligada ao atendimento das necessidades básicas da criança está a categoria *zelo/bem-estar*. Na entrevista de número 4 esse zelo assume o sentido de proteção para evitar acidentes.

A categoria *relação com aprendizagem* aparece no discurso da entrevistada nº 5, que afirma que o cuidado vai além do aprendizado.

Duas alunas-professoras mencionam a *relação afetiva*. Uma aponta para uma relação de afetividade e a outra fala que o mais importante na Educação Infantil é o amor, e somente a partir dele é possível a aprendizagem.

Conforme Carvalho (1999, p. 123 – grifos da autora), há uma naturalização do vínculo emocional estreito entre mulheres e crianças. Em seu trabalho, a autora constatou a existência do que denominou “maternidade simbólica”, segundo a qual “à criança compreendida como um todo correspondia uma responsabilidade total da professora, um tipo de ‘cuidado’ escolar e um tipo de vínculo afetivo entre professora e alunos equivalentes aos da ‘maternidade total’, no âmbito da família.”

Ligadas a essa maternidade total estão também as referências a uma formação integral, que enfatizam “a realização de todos os potenciais da criança, com a educação física, sentimental e moral ao lado da intelectual”, e que juntamente com “a presença constante, o acompanhamento permanente e a atenção a cada gesto” remete à educação preconizada por Pestalozzi (CARVALHO, 1999, p. 79).



Na entrevista nº 3 apareceu que o cuidado “(...) é permanente, em aspectos diversos: na habilidade física, emocional e intelectual; é todo um conjunto. A entrevistada nº 5 disse que “o cuidado da criança vai além do aprendizado, porque é bem mãezona mesmo...”

Relacionada a essa visão temos a categoria *abrangente*, que, além de estar relacionada à maternidade total, aponta para o fato de que, ao lançarem mão desse tipo de resposta, as alunas-professoras deixam claro que o conceito de cuidado é bastante ambíguo, abrangente e de difícil delimitação.

Talvez em função dessa ambiguidade e da velocidade com que a sociedade vem se transformando, o papel do professor de crianças pequenas tem tido seu âmbito alargado e sofrido de indefinição de fronteiras. “Na verdade, quanto mais rápido mudam as vidas das mulheres, mais fossilizadas e estereotipadas se tornam as representações predominantes da maternidade ideal” (PARKER, 1997, *apud* CARVALHO, 1999, p. 74). Com isso, é exigido que a profissional de Educação Infantil desempenhe uma enorme variedade de tarefas, que tenha um *papel abrangente* e que seja capaz de estabelecer uma rede de interações com profissionais de outras áreas a fim de atender às necessidades das crianças e suas famílias (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 135-8 – grifos da autora). Porém, na maioria das vezes, a profissional não foi preparada para desempenhar todos esses papéis.

A menção a *vínculos* aparece na entrevista de nº 2 indica a percepção do cuidado como sendo essencialmente relacional, uma vez que visa a compreensão do outro.

Especificidade da Educação Infantil/creche é uma categoria que foi citada em duas entrevistas: (nº 2) – “Trabalhamos com crianças, o cuidado é redobrado.”; (nº 5) – “Na Educação Infantil o trabalho envolve amor.”

O documento intitulado Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino reforça essa ideia ao afirmar que, pela natureza e especificidade do trabalho, o professor desse nível de ensino diferencia-se dos demais na medida em que sua função é “cuidar e educar” de crianças, ajudando-as a se inserir na cultura e a produzir conhecimentos (BRASIL, 2002).

Concordando com Kramer (2005), acreditamos ser insuficiente dizer que a dimensão do cuidar caracterize especificamente a Educação Infantil, uma vez que, assim como o educar, o



cuidado deve estar presente em todos os níveis de ensino. As especificidades da Educação Infantil são inegáveis, mas certamente o cuidado não deve se restringir a esse nível de ensino.

Conforme a autora, observar as particularidades infantis implica acreditar que não há *déficit* na criança nem no profissional desse nível de ensino a ser compensado. Para Oliveira-Formosinho (2005, p. 135-6), “a criança pequena tem características específicas devido ao seu estágio de desenvolvimento, aos seus processos de crescimento e à sua vulnerabilidade”. No entanto, nas últimas décadas, a psicologia vem nos alertando para o fato de que a competência infantil é maior do que a sua vulnerabilidade social aparenta; o professor deve estar preparado para lidar com isso.

A entrevistada de nº 2 fala que crianças de 3 anos não sabem ouvir e se concentrar e que em função disso é preciso encontrar uma forma diferenciada de se comunicar com ela.

A categoria *relação profissional* apareceu em duas das entrevistas, porém as respostas são divergentes. A entrevistada nº 1 diz ser impossível separar o profissional da relação de afetividade, enquanto a quarta afirma que o cuidado ligado ao educar é da competência do professor, mas aquele ligado à maternagem e à proteção não é. Tal ambiguidade aponta para a dificuldade de se delimitar o papel profissional do professor, principalmente da Educação Infantil.

Contreras (2002) sugere a superação de normatizações de papéis, buscando-se compreender a profissão docente a partir da sua complexidade, socialmente construída. Para o autor,

(...) a primeira dimensão da profissionalidade docente deriva do fato de que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem a realiza. (...) Este aspecto moral do ensino está muito ligado à dimensão emocional presente em toda relação educativa. A moralidade não é um fato isolado, mas, ao contrário, um fenômeno social, produto de nossa vida em comunidade na qual é preciso resolver problemas que afetam a vida das pessoas e seu desenvolvimento (...). A educação não é um problema da vida privada do professor, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente. (CONTRERAS, 2002, p. 76-9).

Conforme o autor, a profissionalidade docente ainda exige mais duas dimensões: o compromisso com a comunidade e a competência profissional, necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social uma vez que proporciona os



recursos que a tornam possível. Essa competência é complexa, combinando habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas.

O compromisso com a comunidade e a competência profissional não ficam evidentes nos discursos; ao contrário, o cuidado ainda aparece muito ligado à maternagem. Em função disso, acreditamos que as falas das alunas-professoras pesquisadas apontam não para uma profissionalidade, mas para uma idealização da função do professor, como já citado anteriormente.

“O sentido de responsabilidade da educadora perante a criança vulnerável” encontrado tanto na categoria *relação profissional* quanto na *humanismo* foi citado por Katz e Goffin (1990); Goodlad *et al.* (1990) e Beyer (1997) como sendo “sinal de empenhamento e tomada de consciência da dimensão moral da profissão (...)” (idem *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 159)

Para Kramer (2005), a obrigação moral das professoras de Educação Infantil faz parte do papel social de uma profissão caracterizada pela reprodução do trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil, pelo aspecto afetivo e pela baixa remuneração.

4.2. Como o cuidado aparece na prática das entrevistadas

As categorias encontradas na questão 2, “Como ele (o cuidado) aparece na sua prática?”, também foram nove: em primeiro lugar, *desenvolvimento/formação*; em segundo empatadas, encontramos *abrangente, especificidade da Educação Infantil/creche, relação afetiva, relação cuidar/educar, vínculos e zelo/bem-estar*; em terceiro, vieram *assistencialismo/não-assistencialismo* e *relação profissional*.

Existem diferenças também entre os resultados encontrados na questão 1, que procurava compreender o conceito de cuidado das alunas-professoras, e aqueles encontrados na questão 2, sobre a prática do cuidado: a *relação com aprendizagem* aparece no conceito, mas não na prática, enquanto o *assistencialismo/não-assistencialismo* aparece na prática, mas não na teoria.

A relação com aprendizagem parece combinar perfeitamente com o binômio cuidar/educar presente nos discursos oficiais, mas na prática não se faz tão presente. Apesar do assistencialismo ou não assistencialismo ter aparecido em apenas uma fala,



percebemos que acontece o inverso, não combinando com a teoria, mas perceptível na prática.

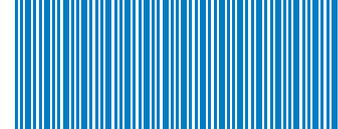
As Unidades de Significado que embasaram o estabelecimento de categorias para esta questão foram:

Unidades de significado	
Entrevista n° 1	a) a) O tempo inteiro, na rotina cotidiana... alimentação, troca, banho.
Entrevista n° 2	a) A criança, na Educação Infantil, é ainda meio travessa... ela ainda não tem noção do perigo. b) A gente tem que estar sempre junto, orientando. c) Eles (alunos) não têm noção... que podem cair e se machucar, então esse cuidado nós temos que ter... um cuidado pessoal... para evitar acidentes. d) E o pedagógico eu acho que é a gente estar consciente do trabalho que estamos desenvolvendo... Não é estar lá para cuidar de criança de 3 anos e cruzar os braços..., deixar correr..., tudo tem que estar objetivado.
Entrevista n° 3	a) Na relação pessoa a pessoa , no contato pessoal, contato físico. b) A empatia tem que ser trabalhada, porque... você não se cuida, se há antipatia, se você não se vigia, você acaba negligenciando o seu trabalho... Quando você não gosta, você não cuida... e se você não gosta da pessoa, você não vai cuidar dela. c) Tem que estar vigiando, você tem que ser profissional , não deixar que o pessoal atropelo o seu profissional.
Entrevista n° 4	a) Eu acho que aparece em vários momentos... na hora da conversa, na brincadeira, na sala de aula, no parque. b) (Aparece) em todas as atividades... você vai orientando... , sempre dando diretrizes... norteando o caminho.
Entrevista n° 5	a) A gente interage muito... eu costumo ouvir muito. b) Tem as horas da atividade, que a gente vai, explica o que é para fazer. c) Mas tem a interação na hora do carinho também. d) Até sentar no colo de vez em quando também, porque até disso eles precisam.

A categoria mais citada na prática das alunas-professoras foi *desenvolvimento/formação*, evidenciando a prioridade dada ao papel de orientadora da professora de Educação Infantil.

Na categoria *especificidade da Educação Infantil/creche* apareceu a questão do *déficit* da criança, que ainda não apresentaria os comportamentos ideais: (2) “A criança, na Educação Infantil, é ainda meio travessa... ela ainda não tem noção do perigo”.

O *zelo/bem-estar* é citado como proteção contra acidentes e como cuidados físicos com as necessidades básicas. Na *relação cuidar/educar* há referência ao cuidado pessoal – ligado à



orientação visando o *zelo/bem-estar* – e ao cuidado pedagógico, ligado à responsabilidade profissional. A categoria *vínculos* inclui os discursos que apontam para a interação, para o contato pessoal, para o contato físico. A categoria *relação afetiva* aponta para a empatia e o carinho necessários – e até exigidos – ao profissional da Educação Infantil. Desta forma, essa categoria aparece ligada à relação profissional. A abrangência do conceito aparece nos discursos que apontam para um cuidado presente nas ações rotineiras não apenas de cuidado físico, mas também de conversa, de brincadeira etc.

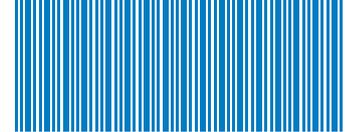
Retomando Boff (2004, p. 96 e p. 141), “cuidar é entrar em sintonia com, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele. (...) As estratégias meramente assistencialistas e paternalistas não resolvem como nunca resolveram os problemas dos pobres e dos excluídos. Antes, perpetua-os, pois os mantêm na condição de dependentes e de esmoleres, humilhando-os pelo não reconhecimento de sua força de transformação da sociedade.”

4.3. Como o cuidado aparece na experiência das entrevistadas, como alunas do PEC

Na questão 3, “Como aluna do PEC, como você vivenciou o cuidado?”, foram encontradas dez categorias: em primeiro lugar, vínculos; em segundo, humanismo, relação afetiva e zelo/bem-estar; em terceiro, desenvolvimento/formação, relação com aprendizagem, relação cuidar/educar e respeito; e em quarto, abrangente e relação profissional.

As Unidades de Significado que embasaram o estabelecimento de categorias para esta questão foram:

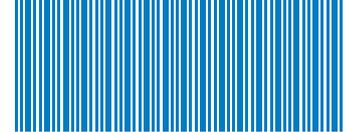
Unidades de significado	
Entrevista n° 1	<p>A aluna faz uma pausa longa... continua refletindo... continua em silêncio...</p> <p>a) cuidado eu acho que pode ser abrangente...</p> <p>b) a ponto de ser acolher... de ser afetivo...</p> <p>c) do relacionar-se...</p> <p>d) ...eu acredito nisso... da profissão... esse acolhimento mesmo, por parte do professor; e essa admiração... isso para mim também é cuidado... e aí a assimilação fica muito maior... eu passei a ser o aluno, então eu senti exatamente isso... eu acho que foi bom pra ... saber quanto isso influencia, este cuidado, este acolhimento, este respeito... Se pensar abrangentemente, este cuidado faz parte até da ética.</p>



Unidades de significado	
Entrevista n° 2	<p>...nos primeiros módulos, falou muito... neste cuidado/educar... o papel da maternagem..., foi muito interessante..., mesmo que a gente já vínhamos fazendo, mas foi bom a gente ver isso em teoria...</p> <p>Pausa... pausa...</p> <p>a) sempre inseguro</p> <p>b) ... uma de liberdade de expressão meio podada</p> <p>c) ...faltou cuidado, o cuidado pedagógico, o cuidado no tratamento, ...o cuidado no tratar a coletividade..., porque todos aqui somos iguais...</p> <p>d) ...a professora não entendia ...ela não gostava de mim</p> <p>e) muito discriminada, e... a exclusão... ela falava com sarcasmo</p>
Entrevista n° 3	<p>Pausa... acaba sendo uma relação semelhante, embora sejamos adultos, a gente também exige cuidado</p> <p>a) No sentido de atenção mesmo, ...não só no pessoal, da relação pessoal, mas da questão do conteúdo mesmo,</p> <p>b) Nos momentos em que a gente socializa... Quando a gente troca experiências... nos momentos pessoais... A gente sente esse cuidado, é um cuidado... vem da pessoa, vem do humano</p> <p>c) Tem aquele cuidado prático, do concreto, do pegar, e tem o cuidado do sentir... eu cuido de todo objeto, quando eu gosto, eu gosto.</p>
Entrevista n° 4	<p>...eu aprendi muito... o PEC veio enriquecer o meu conhecimento... aprimorar minha prática através da teoria... foi muito gratificante.</p> <p>a) esse foi um cuidado, as orientações que eu recebi foram um cuidado... não é proteger, é um direcionar, orientar, até mediar eu acho que é uma forma de cuidado, você está mediando o trabalho que está sendo desenvolvido pelo aluno.</p>
Entrevista n° 5	<p>...mudei muito a minha visão de olhar para a criança, de apresentar a situação para a criança; me ajudou muito, como aluna do PEC.</p> <p>a) ...amparada ...em tudo o que eu busquei, eu fui atendida... Não precisei chorar... eu mudei.</p> <p>b) eu tive orientação</p> <p>c) o convívio dos dois anos foram bons... a gente cresce com isso... a gente aumentou os laços...</p>

Comparando-se esses resultados àqueles obtidos sobre o conceito de cuidado, nota-se que a categoria *especificidade da educação infantil/creche* não aparece, por motivos óbvios, na vivência das próprias entrevistadas, como alunas. Em compensação, duas categorias que não haviam sido citadas nas questões 1 e 2 aparecem agora: *humanismo* e *respeito*.

Nas respostas de todas as entrevistadas à questão 3 da entrevista pudemos encontrar duas convergências consideradas importantes por nós: a característica reticente dos discursos e a dificuldade encontrada pelas entrevistadas de, em um primeiro momento, se reconhecerem como passíveis de receberem cuidados em educação e não apenas como promotoras de



cuidados. Após um curto período de reflexão, 80% das entrevistadas relacionaram o cuidado a vínculos estabelecidos nas relações com colegas e professores.

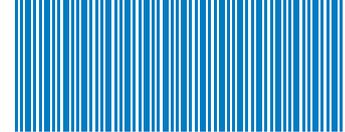
4.4. Comparação entre as Unidades de Significado

Comparando-se as Unidades de Significado de cada entrevistada, percebemos que a entrevistada 1 acredita que o cuidado esteja ligado ao educar e dá a entender que o primeiro esteja vinculado à afetividade, enquanto o segundo seja associado ao profissionalismo; na prática, o cuidado aparece na rotina cotidiana de banho, troca etc. Ao refletir sobre a forma como se sentiu cuidada, citou o acolhimento e falou de um cuidado ético.

A entrevistada de número 2 fala de um cuidado percebido como forma de se comunicar com crianças, pois dá a entender que elas apresentam certos *déficits* característicos de sua etapa de desenvolvimento; na prática o cuidado aparece dividido entre cuidado pessoal – proteção contra acidentes, também ocasionados pelos *déficits* da criança – e cuidado pedagógico, visto como trabalho consciente. Já como aluna, o cuidado é percebido como segurança, respeito, compreensão e compromisso pedagógico. A aluna-professora disse ainda que a formação do PEC foi importante, pois abordou o papel da maternagem, que já era praticada pelas profissionais.

Na terceira entrevista o cuidado aparece com um sentido amplo, abrangendo habilidades físicas, emocionais e intelectuais. Para ela, existe o cuidado prático, concreto e o cuidado do sentir, mais abstrato, ligado ao gostar. Na prática, a aluna-professora disse que o cuidado é relacional e faz parte da profissão da professora, que depende da empatia e que é percebido no contato físico com a criança. A entrevistada diz ainda que adultos também demandam atenção e cuidado pessoal, tanto no tocante ao cognitivo quanto ao emocional. A percepção do cuidado na sua prática como professora coincide com a maneira como vivenciou o cuidado como aluna: também entende que o cuidado esteja ligado ao gostar e que seja percebido nos momentos de interação com colegas e professores. Em termos de cuidado, ela chegou a comparar o PEC a “uma educação infantil grandona”.

A entrevistada 4 entende que exista diferença entre o cuidado da mãe superprotetora e aquele dispensado pela professora de Educação Infantil; este último está associado ao educar, ligado



às orientações que a professora dá para a criança. Tanto na sua prática quanto como aluna, o cuidado também é percebido como orientação, sendo que, como aluna, acrescenta que ele aparece na relação com as professoras.

Contrariamente à entrevista anterior, para a entrevistada de número 5, o cuidado na Educação Infantil envolve, principalmente, amor, pois é um cuidado bem maternal e, sem amor, não flui. Para ela, na prática, o cuidado aparece na interação com a criança. Como aluna, vivenciou o cuidado como amparo, orientação, atendimento às necessidades e no convívio com os colegas.

Essa aluna-professora fala de um cuidado que, muitas vezes, é assistencialista, pois a criança enfrenta muitas dificuldades na família. Menciona também a responsabilidade da professora em cuidar.

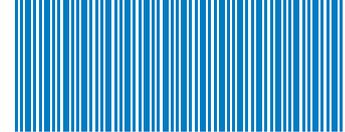
Retomando Boff (2004, p. 33 – grifos do autor), “o que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um *ato*; é uma *atitude*. Portanto, abrange mais que um *momento* de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”.

Aquela aluna finaliza dizendo que sua prática profissional mudou muito depois que se tornou mãe. E, nesse sentido, Moita coloca que

Quando se é educadora e se tem filhos, há *movimentos* em sentidos inversos (...). Por um lado, os saberes e as experiências profissionais influenciam o modo de ser mãe; por outro, o facto de ter filhos *liberta* a relação com outras crianças tornando-a menos ambígua” (MOITA, 1992, p. 136 – grifos da autora).

A entrevistada diz ainda que aprendeu muito no PEC e que conseguiu transformar sua prática, mas a impressão que fica é a de que o conceito de cuidado é tão complexo que ela não consegue explicitar quais foram essas mudanças.

Os resultados apontam para o que foi afirmado por Carvalho (1999), já citado anteriormente: o cuidado está presente no trabalho de diversos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e é considerado relevante. Assim como na pesquisa da autora, encontramos variações de intensidade e de significado dessa presença, mas para todos os profissionais pesquisados o cuidado é visto como um ideal de bom trabalho pedagógico. Nenhuma aluna-professora disse recusar-se a cuidar; disseram



apenas entender que alguns tipos de cuidado são melhores ou mais adequados que outros. O cuidado esteve presente em todos os discursos, seja sob a forma de assistencialismo, de maternagem ou de profissionalismo.

5. Considerações finais

O cuidado é constitutivo do ser humano e se concretiza em processos relacionais (em relação ao *eu*, ao *outro* ou ao *mundo*) de três formas: descuido (carência de cuidado), obsessão (excesso de cuidado) ou cuidado (equilíbrio entre excesso e falta). Os dois primeiros são faces pouco saudáveis do cuidado, pois dificultam a manutenção da vida.

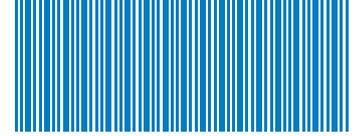
Além dessas formas de concretização, o cuidado ainda pode ter inúmeros significados e sentidos, também culturalmente construídos. Em função dessa construção, tende-se a fazer juízos de valor acerca do cuidado, classificando-o como bom ou ruim. Sendo relacional, o cuidado poderia estar pautado pelas necessidades do seu destinatário, mas essa análise também é perpassada por, no mínimo, duas perspectivas, a do cuidador e a do receptor do cuidado, tornando-a subjetiva.

Associado a esse processo classificatório realiza-se também uma categorização do cuidado, dividindo-o, por exemplo, em cuidados profissionais e cuidados familiares. Como a essas categorias já estão associados determinados valores, alguns “tipos” de cuidado são considerados melhores ou mais adequados do que outros.

Trata-se de um conceito bastante complexo, que transita tanto no âmbito privado quanto no público. Traz consigo inúmeros significados e sentidos e, em razão disso, não temos aqui a intenção de delimitar fronteiras, fornecer definições fechadas. Entendemos que isso seria, além de uma pretensão, um erro, pois essa amplitude de significados atribuída ao termo é enriquecedora.

O que se procurou fazer foi compreender significados e sentidos das práticas de cuidado de algumas professoras de Educação Infantil que eram, também, alunas do PEC-Municípios 2ª edição.

O presente estudo foi realizado apenas com professoras de Educação Infantil, muito em função da baixa frequência de alunos do sexo masculino no PEC decorrente do pequeno número de homens trabalhando com crianças pequenas.



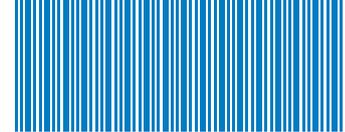
No tocante à maneira como o cuidado é percebido, a categoria *Relação entre cuidar e educar* foi a mais presente nos discursos das alunas-professoras. No cotidiano, a prática das pesquisadas é vista como mais focada no desenvolvimento e na formação das crianças, mas categorias mais relacionais como afetividade e vínculos não são esquecidas. Aparece o cuidado relativo ao corpo, o cuidado ligado ao zelo, à proteção, a preocupação com o desenvolvimento e com a aprendizagem da criança (até quando se prepara o espaço para a atividade) e o cuidado como relação afetiva. Algumas professoras fazem distinção entre o cuidado familiar e o escolar (com intencionalidade). Estando na posição de alunas, as pesquisadas vivenciaram o cuidado principalmente como estabelecimento de vínculos e como respeito.

Em todas as entrevistas há a presença marcante das reticências. Os discursos aparecem entrecortados, truncados, indicando que abordar o conceito de cuidado não é tarefa fácil.

Percebemos ainda que o conceito de cuidado vem sendo ressignificado e que algumas percepções parecem ter-se alterado, pois, diferentemente do resultado encontrado em trabalho publicado no ano de 2003 por Veríssimo e Fonseca, várias alunas-professoras aqui pesquisadas percebem diferenças entre os “tipos” de cuidado e, às vezes, até consideram o “cuidado pedagógico” mais importante que o “cuidado pessoal”, mas ambos estão presentes e são considerados relevantes nas suas práticas.

Não foi notada também a priorização do ensinar em detrimento do cuidar. Apareceram, sim, preocupações com o desenvolvimento e a formação das crianças, afinal o cuidado do professor está voltado para o ensinar, que é a vocação da escola, mas também constatamos várias categorias ligadas à forma de ensinar, a um cuidado relacional (como vínculos, relação afetiva etc.). Foram citadas ações de cuidado ligadas ao colo, à brincadeira, ao carinho, dentre outras.

Mesmo que o binômio cuidar/educar apareça no discurso de várias alunas-professoras como um jargão, pudemos perceber que algumas respostas são bastante reflexivas e que as professoras conseguem ter atitudes de cuidado para com as crianças, mesmo que estejam impregnadas por sentimentos dicotômicos em relação ao profissional e ao maternal, ao cuidado e à assistência. Os discursos manifestam muitos desejos, necessidades e perspectivas. Em parte corresponde a uma demanda cultural e em parte reflete um desejo das professoras.



Com as ambiguidades inerentes ao conceito de cuidado, e talvez enriquecido por elas, o cuidar aparece concomitantemente nas funções de professora-mãe e de profissional vocacionada e caridosa, na relação entre cuidar e educar, no contraponto entre emoção e razão, na multidimensionalidade do cuidado para atender às necessidades humanas.

Limitar, rotular ou definir a relação entre cuidar e educar não é o objetivo. O importante é, sem banalizar o cuidado ou deixá-lo indefinido, admitir a ambiguidade inerente ao conceito, ampliando seu campo de ação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

AMORIM, Rita da Cruz. O ensino e práticas de cuidado: o caso de um curso de graduação em enfermagem. *Acta Paulista de Enfermagem*. v.18, n.1, p. 25-30. jan./mar. 2005.

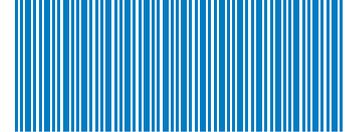
ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil. In: Maristela (Org.) *Educação infantil: para quê, para quem e por quê?* Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 20 jan. 2009.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de Educação Infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula*. São Paulo: Xamã, 1999.



CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Fátima Neves do Amaral. O cuidar e o educar na educação infantil. In: ANGOTTI, Maristela (Org.) *Educação infantil: para quê, para quem e por quê?* Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. *A gente é muita coisa para uma pessoa só: desvendando identidades de “professoras” de creches*. ANPED, Caxambu, MG, 07 a 10 de outubro de 2007. 30ª reunião anual. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3129--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

DUSSEL, Enrique. *20 teses de política*. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FERNANDES, Francisco. *Dicionário de sinônimos e antônimos da língua portuguesa*. 31ª ed. São Paulo: Globo, 1990.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

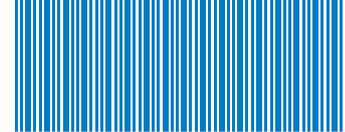
HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1988. Parte 1.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Wiliam César Alves; SCRAMIN, Ana Paula. Cuidado multidimensional para e com pessoas tetraplégicas: repensando o cuidar em enfermagem. *Ciência, Cuidado e*



Saúde. Revista da Universidade Estadual de Maringá. v.4, n° 2, p.189-97. mai/ago 2005.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

MONTENEGRO, Thereza. *O cuidado e a formação moral na Educação Infantil*. São Paulo: EDUC, 2001.

NASCIMENTO, Anelise et al. Educar e cuidar: muito além da rima. In: KRAMER, Sonia (Org). *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

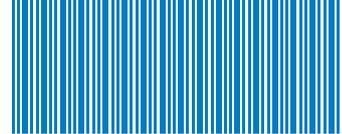
Nôvo Dicionário Brasileiro Melhoramentos Ilustrado. 3ª ed. São Paulo: Comp. Melhoramentos, 1965.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SARAIVA, F.R. dos Santos. *Novíssimo dicionário latino-português*. 12ª ed. Belo Horizonte, MG: Livraria Garnier, 2006.

TIRIBA, Léa. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, Sonia (Org). *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

VERÍSSIMO, Maria de La Ó Ramalho; FONSECA, Rosa Maria de Godoy Serpa da. O cuidado de criança segundo trabalhadoras de creches. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v.11, N.1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692003000100005&lng=pt&nr_m=iso&tlng=pt> Acesso em: 25 mai. 2008.



WINNICOTT, D.W. *Natureza humana*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1990.

_____. *Holding e interpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 17/08/2016

Revisto em: 17/11/2016

Aceito em: 21/11/2016

