



ENTRE OS SABERES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE OS CUIDADOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Jaqueline Delgado¹

RESUMO

O propósito deste artigo é conhecer a percepção das professoras sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e apontar as ações que envolvem os cuidados como elemento fundamental nas ações e interações humanas, ou seja, entre professoras e crianças. Ainda que pouco discutido na literatura, pode-se afirmar que há uma beleza invisível no ato de cuidar, sobretudo nos gestos que acolhem, que confortam, que respeitam e que humanizam os pequenos. Por outro lado, há uma supremacia dos aspectos ditos educativos não só determinados na legislação, mas impregnados nos discursos. Tais conceitos estão esvaziados pela falta de entendimento acerca de sua concretude na prática cotidiana.

Palavras-chave: Professora; Trabalho Pedagógico; Cuidados; Criança.

BETWEEN KNOWLEDGE AND PRACTICE OF TEACHERS ON CHILDHOOD EDUCATION: A STUDY ON THE CARE ON INFANCY

ABSTRACT

The purpose of this article is to know the perception of teachers on the organization of educational work in early childhood education and point out actions involving care as a fundamental element in human interactions actions, in other words, between teachers and children. Although not common in the literature, it can be stated that there is an invisible beauty in the caring act, especially on gestures that welcome, comfort, respect and that humanize the small people ones. On the other hand, there is supremacy of the called educational aspects, not only determined by the legislation, but impregnated in speeches. These concepts are emptied by the lack of understanding about its concreteness in everyday practice.

Keywords: Teacher; Pedagogical Work; Care; Child.

ENTRE LOS SABERES Y PRÁCTICAS DE LAS MAESTRAS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: UN ESTUDIO SOBRE LOS CUIDADOS DE LA PRIMERA INFANCIA

RESUMEN

El propósito de este artículo es conocer la percepción de las maestras sobre la organización del trabajo pedagógico en la Educación Infantil y apuntar las acciones que involucran los cuidados como elemento fundamental en las acciones e interacciones humanas, es decir, entre maestras y niños. No obstante que poco sea discutido en la literatura, se puede afirmar que hay una belleza invisible en el acto de cuidar, sobre todo en los gestos que acogen, que confortan, que respetan y que humanizan los pequeños. Por otro lado hay una supremacía de los aspectos dichos educativos, no sólo aquellos determinados en la legislación, pero impregnados en los discursos. Tales conceptos están vaciados por la falta de entendimiento a cerca de su concreción en la práctica diaria.

¹ Doutora em Educação. Docente no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: <jaquelinedelgado@uol.com.br>



Palabras-clave: Maestra; Trabajo Pedagógico; Cuidados; Niño.

INTRODUÇÃO

Entre nós, pesquisadores na área da infância, poder público e sociedade em geral, parece não haver discordância sobre a importância da Educação Infantil como instituição que complementa a educação da família e que, por meio de um trabalho pedagógico de qualidade, contribui para a ampliação das relações sociais e o enriquecimento das muitas linguagens da criança. Desta forma, se pudermos garantir as condições adequadas de vida e de educação, ela desenvolve intensamente, enquanto é ainda muito pequena, pois conforme, Leontiev (1988), a criança aprende desde que nasce e, neste sentido, forma para si as capacidades, habilidades e aptidões humanas, em um processo que chamamos de desenvolvimento, mas que é, efetivamente, um processo de educação.

Deste modo, o “trabalho educativo é um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2003, p. 13). Isto ocorre porque “o modo pelo qual compreendemos o mundo e atribuímos significado aos objetos que dele fazem parte é altamente dinâmico, segundo Bujes (2001, p. 18) e se faz através de intensas trocas entre os sujeitos”. As instituições de atendimento à criança tem uma contribuição importante nesse sentido, pois se constitui em um espaço que possibilita a imersão da criança nas experiências sensoriais, expressivas, corporais, lúdicas, verbais, e que “nesse período se torna cada vez mais capaz do domínio das operações com o próprio corpo, um sujeito que faz coisas, que desenvolve habilidades, destrezas, que se expressa de variadas formas, que se manifesta como um ser ativo e criativo” (BUJES, 2001, p. 20).

Justificamos, portanto, a intenção deste estudo², pois acreditamos que a integração entre cuidados e educação, já determinada na legislação e valorizada na literatura em geral, é condição primordial para um atendimento de qualidade nesses

²Esse estudo foi realizado no segundo semestre de 2014 como parte do Projeto de Pesquisa intitulado *Trabalho pedagógico na educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: um estudo sobre infância, criança, concepções e práticas de professores*, no Departamento de Educação da Universidade de Londrina.

espaços. Por outro lado, ainda que esse binômio tenha se legitimado como função precípua, a prioridade de um ou outro aspecto relaciona-se, geralmente, com o que se entende por finalidade dessa etapa educativa que, nas palavras de Haddad (2003, p. 16), “[...] tem imprimido ao campo da educação infantil as marcas de fragmentação, inconsistência e incoerência, que se manifestam em diferentes concepções e objetivos”.

Portanto, este estudo apresenta o resultado de uma pesquisa realizada em instituições públicas do município de Londrina, cujo objetivo foi conhecer e analisar as percepções das professoras³ sobre a organização do trabalho pedagógico, sobretudo no que tange aos momentos que envolvem as rotinas dos cuidados com a criança. Utilizamos a entrevista semiestruturada composta por questões que cobriram aspectos como: opção pelo trabalho na Educação Infantil; integração entre cuidados e educação; elaboração e execução do planejamento pedagógico; relacionamento com as famílias das crianças; e rotina do trabalho com as crianças.

Este estudo pretende reafirmar a importância da unificação dos cuidados e educação das crianças, pois, segundo Rossetti-Ferreira (2003, p. 12), “o processo de cuidado e de ensino e aprendizagem é mais efetivo e prazeroso quando há uma real sintonia entre quem cuida e quem educa, entre quem ensina e quem aprende”. Desta maneira, a discussão divide-se em dois momentos: no primeiro, apresenta uma análise da legislação e suas determinações no que tange à educação da criança em espaços institucionais e, no segundo, analisa e discute a percepção das professoras sobre as práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil.

Avanços, retrocessos e desafios da legislação: por uma Educação Infantil de qualidade

A Constituição Federal de 1988 determinou o dever do Estado em oferecer educação mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas para todas as crianças, independentemente de sua condição social ou econômica. O princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na instituição, assim como o direito de uma

³ Utilizaremos a palavra no feminino, considerando que as mulheres constituem a maioria que atua nesta etapa educacional.

educação de qualidade tornaram-se referência no texto legal, sobretudo quando ampliou essas determinações a todas as crianças, não importando sua origem, raça, sexo, cor, gênero ou necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2009). As instituições, principalmente as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram, portanto, a ser de responsabilidade do setor educacional.

Ferreira (2000) ressalta que o Estatuto da Criança e do Adolescente⁴ (BRASIL, 1990), ao regulamentar o artigo 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos, haja vista que “[...] serviu como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança; direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar” (FERREIRA, 2000, p. 184). No esteio dessa discussão, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que, ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e determinou como finalidade principal a promoção do desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade.

De acordo com o Ministério da Educação, o tratamento dos vários aspectos, como dimensões do desenvolvimento e não áreas separadas, foi fundamental, já que “[...] evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública” (BRASIL, 2006, p. 10). Por outro lado é importante ressaltar que embora no conteúdo das leis determinem a indicação de universalização dos direitos humanos, na prática a efetivação desses direitos geralmente estão associados à classe social da criança, no que tange à pobreza e outros fatores como gênero, etnia ou a pouca idade, já que a infância brasileira é representada por populações de crianças de diferentes classes sociais e que de algum modo vivenciam experiências bastante diferentes entre si (NASCIMENTO, 2011).

⁴Nos anos subsequentes à aprovação da Constituição (1988) e do Estatuto (1990), diferentes documentos foram publicados pelo Ministério da Educação no sentido de contribuir para a organização de um trabalho de mais qualidade nas escolas infantis. Dentre eles, podemos destacar a Política Nacional de Educação Infantil (2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil (2009). Estes documentos foram importantes no sentido de garantir melhores possibilidades de organização do trabalho dos professores no interior dessas instituições.

Há uma interpretação negativa atribuída às características infantis, relacionada à vulnerabilidade física e moral, que produz práticas sociais de proteção e de controle que, em última instância, restringem a visibilidade das crianças e seus direitos. Em outras palavras, é natural que o adulto decida sobre a infância e que esta fique limitada às interpretações construídas cultural ou socialmente pelo mundo adulto (NASCIMENTO, 2011, p. 147).

Nas palavras de Oliveira e Rubiano (2000), apesar do inegável ganho para a Educação Infantil o fato de ter sido reconhecida e determinada no âmbito legal, tanto pela Constituição de 1988 como pela LDB de 1996, ainda verificamos, no cotidiano de muitas instituições, práticas assistencialistas e custodiais de atendimento às crianças. Isso nos faz pensar nos inúmeros desafios colocados, que podem ser resumidos em grandes questões, das quais se destacam as mais significativas, que são: acesso e permanência da criança na instituição, razão adulto/criança, espaço físico adequado, proposta pedagógica que integre cuidados e educação, recursos financeiros, participação das famílias, formação das professoras e, sobretudo, qualidade no atendimento.

A preocupação com a baixa qualidade dos serviços oferecidos, segundo Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p. 89), despontou logo após os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento, principalmente das creches denunciarem “[...] as precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias”. Desta maneira, afirmam que tratar de uma concepção democrática de qualidade pressupõe considerar o tipo de atendimento oferecido à criança e sua família. A falta de qualidade nesses serviços, historicamente, possibilitou a revisão do seu significado e o reconhecimento “[...] no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas” (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 90).

Esta questão merece atenção, haja vista que o discurso sobre a qualidade da educação esteve bastante presente nas duas últimas décadas, “[...] ocupando um espaço significativo no debate educacional e direcionando políticas implantadas no quadro das reformas educacionais” (BRASIL, 2009, p. 19). Não obstante, a educação subordinou-se a uma preocupação com a eficiência, originária do mundo empresarial, já que “[...] foram

adotadas, tais como os chamados programas de qualidade total, que procuram substituir os controles externos do trabalho por uma adesão do trabalhador às metas de qualidade das empresas” (BRASIL, 2009, p. 20). Ao mesmo tempo em que substituiu uma estrutura hierarquizada de administração dos sistemas de educação, buscou-se descentralizar responsabilidades e tarefas em que foram avaliados os resultados de aprendizagem dos alunos, resultados estes considerados produto da educação (BRASIL, 2009).

Neste sentido, houve um deslocamento do discurso da igualdade social pela defesa da qualidade, como a importação de critérios de qualidade baseados na lógica do mercado que incentivam a competição entre as instituições escolares, utilizando a meritocracia como elemento fundamental na premiação de professores de acordo com os resultados dos alunos. Na perspectiva da qualidade total, as famílias são consideradas consumidores de produtos e serviços, reforçando as desigualdades sociais e educacionais. No que diz respeito à educação na infância, Dahlberg, Moss e Pence (2003) argumentam que a importância da qualidade no contexto das escolas infantis pode ser entendida em relação “[...] à busca modernista pela ordem e a certeza fundamentadas na objetividade e na quantificação” (DAHLBERG; MOSS, 2003, p. 121), já que esse discurso faz parte da vida econômica e política na sociedade contemporânea. Fruto de um capitalismo desordenado, o consumo passa a ser o principal enfoque da economia.

Os bens ainda são manufaturados, mas o intercâmbio de serviços e de informações, justamente com a aprendizagem para toda a vida, tornam-se cada vez mais importantes. Computadores e telecomunicações são as tecnologias definidoras. A composição e a natureza do emprego estão mudando; surgem novos tipos de trabalho baseados em novas habilidades, enquanto outros desaparecem (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 19).

Ao refutarem o discurso da objetividade e racionalidade, os autores postulam que a qualidade nos serviços dedicados à primeira infância baseia-se em valores, crenças e interesses em detrimento de uma realidade objetiva e universal. Por isso a necessidade de buscar outras respostas, “[...] por exemplo, por meio da descentralização do poder das instituições fundamentais do estado-nação; buscar novas instituições para a prática da democracia” (DAHLBERG MOSS; PENCE, 2003, p. 20). A partir da revisão do significado da qualidade total, substituído pela qualidade social nos últimos anos, o termo pode ser

concebido de forma diversa, considerando o momento histórico e cultural da sociedade. O processo de definir e avaliar uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, já que possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho das instituições (BRASIL, 2009).

Para Zabalza (1998), a qualidade que se espera, pelo menos no que refere às escolas, “não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim, algo que vai sendo alcançado; é algo dinâmico, algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente” (ZABALZA, 1998, p. 32). Para este autor, existe uma série de variáveis que podem interferir nesse processo, ou seja, condições organizacionais, qualidade do pessoal, definição clara dos objetivos educativos e didáticos da escola, sistema eficaz de supervisão e de avaliação, planejamento adequado, relação positiva com a comunidade e relação próxima com as famílias. Do ponto de vista prático, a qualidade deve se constituir como pano de fundo na ação das professoras, principalmente pelo “[...] respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil (BRASIL, 1998, v. 1, p. 13).

A autonomia, a identidade e a competência também estão ligadas ao processo de desenvolvimento da criança e na concepção de uma educação de qualidade, segundo Zabalza (1998). Assim, enquanto a identidade infantil só se concretiza por meio do amadurecimento de uma autoimagem positiva e um sentimento de confiança em si mesmo e nas próprias capacidades, as competências tornam-se possíveis a partir da construção da capacidade de interiorizar e utilizar os sistemas simbólicos e culturais. Dessa maneira, esse autor aponta três objetivos considerados fundamentais na busca pela qualidade no atendimento às crianças e suas famílias, que são “[...] uma escola para a criança; uma escola das experiências e dos conhecimentos; uma escola baseada na participação e integrada com a comunidade” (ZABALZA, 1998, p. 36).

A importância da participação das professoras nesse processo é primordial, já que a criança, principalmente a pequena, depende dos adultos para sua sobrevivência, ou seja, precisa deles para ser educada, cuidada, respeitada, reconhecida nas suas especificidades e necessidades. Neste sentido, a análise apresentada até aqui revela avanços da legislação ao determinar o dever do Estado em ofertar creches e pré-escolas para todas

as crianças e o direito dessas à educação de qualidade desde o nascimento; inversamente, muitos retrocessos acompanham a trajetória legal das instituições de atendimento à criança, pois a determinação das leis não assegura que a realidade da população infantil tenha mudado. Assim, é importante considerar os inúmeros desafios colocados para a consolidação desses direitos, sobretudo no que diz respeito à qualidade do atendimento oferecido às crianças e suas famílias.

Ressignificando a prática dos cuidados na primeira infância: a voz das professoras

A tentativa de aproximação entre a determinação legal e a concretização de um atendimento de qualidade torna-se um desafio e, ao mesmo tempo, uma possibilidade necessária, pois na instituição de Educação Infantil a criança vivencia experiências que contribuem para o enriquecimento de seu repertório acerca do mundo e das pessoas com as quais convive, no contexto familiar e fora dele. Portanto, para a concretização do objetivo deste estudo, foram pesquisadas vinte professoras com as seguintes idades: 40% entre 21 e 26 anos; 40% de 27 a 32 anos; 10% com idades entre 33 e 38 anos; 10% entre 39 e 43 anos de idade. Quanto à formação acadêmica, 80% são graduadas no curso de Pedagogia e 20% no curso Normal Superior. Destas, 70% estão cursando Pós-graduação em nível de especialização e 30% já concluíram os respectivos cursos. Sobre o tempo de atuação no magistério, 53% das participantes tem entre um e cinco anos de experiência, 27% entre seis e dez anos, 13% entre onze e quinze anos e 7% têm entre dezesseis e vinte anos na profissão do magistério.

Assim, ao perguntarmos sobre os fatores que influenciaram na escolha da profissão, e observamos que a opção pela Educação Infantil ocorreu por realização pessoal. A crença que os primeiros anos de vida constituem-se em um momento propício para o desenvolvimento das potencialidades da criança e uma etapa da vida onde muitas aprendizagens se constroem e se consolidam durante toda a vida também apareceram nas respostas. Somente duas das entrevistadas enfatizaram que escolheram trabalhar com a educação da criança pequena por falta de outras oportunidades de emprego, e mencionaram que não se sentem profissionalmente satisfeitas em função da baixa remuneração recebida.

Ao perguntarmos sobre as maiores dificuldades encontradas no cotidiano da instituição, percebemos que houve unanimidade nas respostas das professoras ao afirmarem que o cansaço físico nas ações de cuidados é muito acentuado, uma vez que o trabalho com as crianças menores exige muita habilidade física e preparo emocional. O número reduzido de auxiliares de sala também foi destacado pelas participantes como um fator que compromete um atendimento mais qualitativo.

Para Ongari e Molina (2003), o cansaço físico é percebido como importante se considerarmos que o trabalho com as crianças pequenas implica um modo de relação centrado na corporeidade, que pode se tornar pesado do ponto de vista físico. Além de raramente ficar parada, “[...] a educadora também carrega as crianças no colo, levanta-as, principalmente para a troca; e ainda permanece sentada ao lado das crianças, freqüentemente no chão ou em sofá baixinho, o que exige muita energia sempre que for necessário se levantar” (ONGARI; MOLINA, 2003, p. 84). Pela fala das professoras, o cansaço psicológico também compromete o trabalho diário, pois a necessidade de estar sempre atenta e de satisfazer, ao mesmo tempo, às exigências de muitas crianças, aparece como um interveniente no cotidiano das instituições.

Sobre as dificuldades em unificar os cuidados e a educação nos momentos que envolvem a rotina das crianças, verificamos que as concepções foram bastante semelhantes, já que todas as respostas evidenciaram a importância desse binômio no desenvolvimento do trabalho. No entanto, as respondentes afirmaram que a organização da rotina, na maioria das vezes, dicotomiza o cuidar do educar, já que a preocupação é manter a criança alimentada, descansada e segura no ambiente físico. Além disso, indicaram que, na prática, há uma divisão entre as atividades relacionadas ao bem estar da criança daquelas advindas das atividades orientadas.

Sobre essa questão, Pasqualini e Martins (2008) destacam que o objetivo principal das instituições de Educação Infantil tem sido proclamado nas últimas décadas, tanto pelo poder público como na literatura, por meio do binômio cuidado/educação ou educar-cuidar. No entanto, tecem uma importante crítica sobre o entendimento do conceito, já que “[...] o slogan cuidar-educar pouco contribui para o entendimento das especificidades do ensino infantil” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 72). Na realidade não há, segundo as autoras, uma preocupação em esclarecer a efetiva concretização dessas

ações no fazer diário das professoras. Deste modo, chamam a atenção para os inúmeros desafios postos, tanto no âmbito das políticas públicas quanto no plano pedagógico, uma vez que, embora a legislação determine a função pedagógica como justificativa para imprimir uma identidade para essa etapa educacional, do ponto de vista do seu reconhecimento não há clareza sobre o que seria essa especificidade na educação da criança. Outra questão observada foi que “[...] em nome da especificidade do segmento, vem se delineando a hegemonia de uma perspectiva anti-escolar” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 72).

Do ponto de vista da atuação docente, corroboramos o pensamento de Pasqualini e Martins (2008, p. 78) sobre o fato de que os cuidados e educação constituem elos mais que significativos e, portanto, inseparáveis, pois “[...] é impossível cuidar de crianças sem educá-las”, considerando que a dicotomia entre essas dimensões se faz somente quando a superficialidade se torna parte da ação de quem lida com as crianças. Aliás, é importante lembrar que, “[...] o cuidado está presente em alguma medida em todos os níveis de ensino e em toda relação educativa, não constituindo uma dimensão exclusiva ou específica da educação infantil” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p.79).

É necessária uma prática que reconheça a grandeza dos cuidados integrados à educação como elemento que humaniza nossas crianças, já que inúmeras são as possibilidades de concretizar ou mesmo de profissionalizar toda a rotina na perspectiva de um planejamento que insira nos seus objetivos, por exemplo, a alimentação que “[...] une no final das contas nossa humanidade à animalidade de que somos derivados” (NAOURI; THÉVENOT, 2004, p. 53). Afinal, para além da nutrição, a comida possibilita “em um mesmo ato, prazeres vindos de todos os sentidos ao mesmo tempo: os olhos são sensíveis às cores e às formas, à apresentação de um prato, à frescura de um alimento” (NAOURI; THÉVENOT, 2004, p. 54), e faz parte de uma didática que valoriza os gostos, os paladares das crianças, sem pressioná-las ou mesmo discipliná-las, obrigando-as a um ou outro alimento.

Alimentar-se é colocar em ação seu desejo de viver, mas é também criar uma relação com o outro e entrar no universo da troca. A alimentação é um dos principais vínculos de comunicação que o adulto mantém com um bebê. E é preciso que não esqueçamos o vice-versa (NAOURI; THÉVENOT, 2004, p. 56).

É preciso reconhecer uma prática que organize um banho divertido por meio do toque, da conversação, do contar histórias, pois “[...] é com seu corpo que a criança se comunica com os que a cercam, é por meio dele que a criança descobre seu ambiente e se expressa. Daí a importância de dar a esses instantes a disponibilidade necessária” (NAOURI; THÉVENOT, 2004, p. 112). Na rotina do banho, segundo Rossetti-Ferreira (2003, p. 11), “o ambiente e a rotina podem ser organizadas de maneira a oportunizar às crianças o desenvolvimento autônomo de uma série de habilidades, como despir, lavar, enxugar”. Nessas ocasiões as crianças têm a oportunidade de “experimentar a textura e outras qualidades da água, do sabão e das esponjas; podem ajudar os outros ou cuidar deles, ou serem cuidados por eles” (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p. 11).

O cuidar também demanda possibilitar um sono saudável, conversando com elas e mostrando-lhes a necessidade do descanso, sem forçá-las a disciplinar o corpo, já que “o sono não deve ser entendido sempre da mesma maneira e para cada faixa etária, pois cada criança possui um ritmo próprio” (FELIPE, 1998, p. 13). Essas atividades às quais chamamos de *cuidados* são imbricadas de educação, ainda que desconsideradas no conteúdo do planejamento, nos objetivos, na metodologia e na avaliação, já que, culturalmente, “quem educa não se propõe a cuidar e quem cuida não se considera apto para educar, como se essa cisão fosse possível” (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p. 11).

Sobre a autonomia e segurança no momento de elaborar e desenvolver o planejamento, houve semelhança nas respostas, pois a maioria mencionou que não se sentem totalmente seguras, apesar da experiência no magistério. Nem sempre o que está previsto e exigido pela instituição é possível ser concretizado no decorrer do trabalho. A falta de metodologia adequada para o desenvolvimento das atividades também foi citada pelas respondentes como um entrave a um trabalho de mais qualidade. Reconhecemos, aqui, um grande paradoxo, pois apesar de o currículo e do planejamento aliado aos modelos de ação sugeridos pelas instituições pesquisadas, nem sempre os mesmos são condizentes com a realidade do trabalho com a criança. As decisões, no que tange ao cotidiano da instituição, são impostas e não discutidas com todos os envolvidos.

Oliveira (2002) sugere que a concretização de boas propostas pedagógicas inicia-se pela maneira como as professoras apropriam-se de modelos pedagógicos e de representações sociais, aprendidos em programas de formação profissional ou vividos em

suas experiências profissionais. Portanto, “[...] planejar o currículo implica ouvir os profissionais em suas concepções e decisões, problematizar a visão deles sobre creches e pré-escolas, evitando perspectivas fragmentadas e contraditórias” (OLIVEIRA, 2002, p. 168). Nesta perspectiva, o planejamento não pode ser entendido como um plano individual predeterminado, mas como um projeto coletivo, um currículo pensado e elaborado para as crianças. Isso quer dizer que o planejamento inclui a organização de grande diversidade de aspectos como o tempo e o espaço, as rotinas de atividades, materiais disponíveis; bem como a integração entre os cuidados e a educação que, devem permear todo o desenvolvimento das atividades junto às crianças (OLIVEIRA, 2002).

Ao serem questionadas sobre o relacionamento com as famílias das crianças, as professoras enfatizaram que, apesar de estabelecerem um bom diálogo com os pais, nem sempre é possível fazer um trabalho conjunto, principalmente em relação às rotinas que envolvem certas situações, como controle dos esfíncteres e a retirada da fralda e da chupeta. As famílias, de modo geral, deixam essa responsabilidade somente ao cargo das professoras, sobretudo quando as crianças já frequentam a instituição por um longo tempo. Por outro lado, os pais demonstram certa preocupação com o bem-estar infantil, principalmente no período de adaptação da criança na instituição.

Para Maranhão e Sarti (2008), os primeiros contatos entre as famílias e os profissionais que se responsabilizarão de atender os filhos são decisivos e importantes para a construção de um relacionamento saudável entre ambas. Isso porque “[...] as primeiras impressões dos pais podem ser confirmadas ou modificadas nos primeiros dias como usuários, ainda vulneráveis por estarem no início de uma relação com os profissionais” (MARANHÃO; SARTI, 2008, p. 181). No período de adaptação, por exemplo, há uma excessiva preocupação dos pais sobre questões básicas da rotina da criança, como sua alimentação e segurança, já que “a mãe receia que as necessidades do filho não sejam percebidas no coletivo; que os cuidados sejam diferentes de casa, que sinta fome ou seja agredido pelos outros (MARANHÃO; SARTI, 2008, p. 181).

Na realidade, é na família que ocorrem os primeiros aprendizados dos hábitos e costumes da cultura, pois, segundo Bock (1999), é nesta instituição que se concretiza, em primeira instância, o exercício dos direitos da criança e do adolescente. A família reproduz, em seu interior, a cultura que a criança internalizará, pois como primeiro grupo de

pertencimento do indivíduo, a família é, por excelência, em nossa sociedade, “[...] o espaço em que este aprendizado ocorre, embora possa ocorrer também em qualquer grupo humano do qual participe em seus primeiros anos de vida” (BOCK, 1999, p. 252).

Outra queixa encontrada nas falas das professoras diz respeito ao pouco envolvimento das famílias nas questões pedagógicas, sobretudo pelo desinteresse dos pais nas aprendizagens infantis. A preocupação maior concentra-se na alimentação e no sono da criança. Desta maneira, as professoras sentem-se desprestigiadas, pois as famílias não as percebem como professoras da Educação Infantil, mas como alguém que somente cuida de seus filhos.

É importante ressaltar que a relação entre profissionais e famílias, de acordo com Maranhão e Sarti (2008), constitui-se por afinidades e contradições, já que diferentes sentimentos e expectativas perpassam o cotidiano das instituições. No entanto, “[...] é preciso considerar, sobretudo, a perspectiva da criança, foco do cuidado e, ao mesmo tempo, participante ativa da relação entre sua família e os profissionais de educação infantil” (MARANHÃO; SARTI, 2008, p. 192).

Ao perguntarmos sobre questões que mais gratificam as professoras no trabalho com as crianças, percebemos semelhanças nas respostas, pois todas enfatizaram que o carinho que recebem das crianças, assim como o prazer de vê-las crescerem e se desenvolverem a cada dia, torna o trabalho gratificante. A originalidade do pensamento infantil e a sinceridade das crianças também apareceram nas representações das professoras como um importante incentivo na carreira. Reconhecemos, aqui, que a interação das professoras com as crianças é um ponto positivo e que reforça o desejo de continuação do trabalho.

Para Oliveira (2002), a experiência de conhecer crianças pequenas é muito interessante, pois elas demonstram agir com inteligência e chamam a atenção pelas coisas que fazem e que dizem.

A construção de significações, a gênese do pensamento e a constituição de si mesmo como sujeito se fazem graças às interações constituídas com outros parceiros em práticas sociais concretas de um ambiente que reúne circunstâncias, artefatos, práticas sociais e significações. Ao interiorizar formas de interação social já vivenciadas, o indivíduo se apropria de estratégias para memorizar, narrar, solucionar problemas, et., criadas pelos

grupos humanos com os quais ele partilha experiências (OLIVEIRA, 2002, p. 136).

Para esta autora, o afeto é um regulador da ação, influenciando na escolha ou rejeição de determinados objetivos e na valorização de elementos, eventos ou situações por parte da criança. O afeto inclui expressividade e a exteriorização de certos estados emocionais socialmente elaborados em uma cultura. Deste modo, a interação é considerada uma ação partilhada, e é influenciada por características de ambos os parceiros: “[...] a contribuição da criança evidentemente dependerá de seu nível de desenvolvimento, o qual, por sua vez, vai influenciar a resposta da mãe ou daquele que dela cuida” (OLIVEIRA, 2002, p. 137). De certa forma, a relação entre o adulto e a criança, seja na família ou na escola, é construída a cada dia e, em se tratando da Educação Infantil, o professor pode estabelecer relações com as crianças pelo uso de diferentes canais expressivos e linguísticos.

Percebemos que as professoras reconhecem as dificuldades no trabalho, principalmente no que diz respeito à integração entre cuidados e educação; falta de valorização da equipe pedagógica; insegurança no desenvolvimento do planejamento e pouco reconhecimento das famílias das crianças. No entanto, elas afirmaram que, apesar de todos os entraves, acreditam que é possível desenvolver um trabalho de qualidade com as crianças. Neste ponto, concordamos com as entrevistadas ao considerarmos que a experiência da Educação Infantil precisa ser muito mais qualificada, já que “[...] não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação” (BUJES, 2001, p.15). Assim, as instituições devem ser um local onde as crianças possam viver plenamente sua infância por meio de suas múltiplas linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa apontam os inúmeros desafios impostos para a efetivação dos direitos das crianças a uma educação de qualidade, para além das determinações legais. Ficou claro, nas respostas das professoras, que apesar da

intencionalidade no trabalho com as crianças, muitos são os fatores que dificultam a integração entre os cuidados e a educação da criança. À luz dos elementos analisados, podemos afirmar que existe uma urgência quanto à necessidade de profissionalização das rotinas, já que os aspectos pedagógicos constituem parte dos discursos, mas se distanciam das ações no cotidiano das instituições.

Portanto, ao procurar compreender os processos vivenciados pelas professoras na construção dos sentidos que elas atribuem ao próprio trabalho, pretendíamos conhecer os motivos que levaram essas profissionais a se inserirem e a permanecerem no trabalho da Educação Infantil. Esta busca nos levou não só a questionar como se articulam os saberes das professoras sobre o trabalho desenvolvido junto às crianças, mas a construção de suas identidades na trajetória profissional. Assim, reconhecemos que o maior desafio na profissionalização dos cuidados é colocá-lo no mesmo patamar da educação, já que ambos se imbricam e, se oferecidos com qualidade, só beneficiam a criança e contribuem para seu desenvolvimento pleno. O que nós defendemos, assim como Bazílio e Kramer (2003), é uma educação que seja capaz de humanizar as nossas crianças, uma educação solidária, com práticas coletivas de trocas de experiências e apropriação verdadeira da cidadania.

REFERÊNCIAS

BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BUJES, Maria I. E. Escola infantil: pra que te quero?. In: KAERCHER, Gládis E. P. da Silva; CRAIDY, Maria. (orgs). **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. pp. 13-22.

BOCK, Ana Maria B. (et al). **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo:Saraiva, 1999.

CAMPOS, M. Malta, FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Cadernos de pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

DAHLBERG, Gunilla. MOSS Peter. PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FELIPE, Jane. Aspectos gerais do desenvolvimento infantil. In: CRAIDY, Carmem M. (org.) **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 1998. pp. 7-18. (Cadernos de educação infantil).

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (org). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, Maria Clotilde Rossetti. **A necessária associação entre educar e cuidar**. Pátio Educação Infantil. nº 01. Abr/Jul, 2003.

LEONTIEV, A . Os princípios psicológicos da brincadeira escolar. In: VYGOTSKY, L. S. *et al*. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução por Maria da Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988. p. 127-144.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. **Creche e família: uma parceria necessária**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008. p. 171-194.

NAOURI, Aldo; THÉVENOT, Brigitte. **Conversando sobre bebês: o nascimento aos 3 anos; tradução Viviane Ribeiro**. Bauru, SP: EDUC, 2004.

NASCIMENTO, Maria Letícia. **Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil**. Revista Educação & Linguagem. v. 14. n. 23/24 • 146-159, jan.dez. 2011.

OLIVEIRA; Rubiano. Um Estudo das perspectivas para a educação infantil a partir da nova LDB. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.) **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo : FCC/DPE, 2000. p. 41- 49.

OLIVEIRA . Zilma Moraes R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

ONGARI, Barbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construindo suas identidades.** Trad. de Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2003.

PASQUALINI, Juliana C.; MARTINS, Lígia M. **A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil.** Psic. da Ed., São Paulo, 27, 2º sem. de 2008, pp. 71-100.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica.** Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2003.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

RECEBIDO EM 19 DE FEVEREIRO DE 2015.

APROVADO EM 23 DE ABRIL DE 2015.